

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FERNANDA CARGNIN GONÇALVES DANIEL

**“PROFE, SABIA QUE NÓS DOIS FALAMOS ESPANHOL? A GENTE VEIO DA  
VENEZUELA”: RELAÇÕES COM AS DIFERENTES LINGUAGENS DE CRIANÇAS  
MIGRANTES E FILHAS DE MIGRANTES INTERNACIONAIS EM UMA INSTITUIÇÃO  
DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS/SC**

Curitiba

2025

FERNANDA CARGNIN GONÇALVES DANIEL

**“PROFE, SABIA QUE NÓS DOIS FALAMOS ESPANHOL? A GENTE VEIO DA VENEZUELA”: RELAÇÕES COM AS DIFERENTES LINGUAGENS DE CRIANÇAS MIGRANTES E FILHAS DE MIGRANTES INTERNACIONAIS EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS/SC**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Catarina Moro.

Curitiba

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Daniel, Fernanda Carginin Gonçalves.

“Profe, sabia que nós dois falamos espanhol? A gente veio da Venezuela : relações com as diferentes linguagens de crianças migrantes e filhas de migrantes internacionais em uma instituição de educação infantil pública de Florianópolis/SC / Fernanda Carginin Gonçalves Daniel – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Catarina Moro

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Crianças – Linguagem. 3. Educação infantil. 4. Filhos de imigrantes. 5. Imigrantes – Educação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **FERNANDA CARGNIN GONÇALVES DANIEL**, intitulada: "**PROFE, SABIA QUE NÓS DOIS FALAMOS ESPANHOL? A GENTE VEIO DA VENEZUELA**": **RELAÇÕES COM AS DIFERENTES LINGUAGENS DE CRIANÇAS MIGRANTES E FILHAS DE MIGRANTES INTERNACIONAIS EM UMA INSITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS/SC**, sob orientação da Profa. Dra. **CATARINA DE SOUZA MORO**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Abril de 2025.

Assinatura Eletrônica

30/05/2025 11:16:58.0

**CATARINA DE SOUZA MORO**  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/05/2025 17:20:25.0

**JADER JANER MOREIRA LOPES**

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA )

Assinatura Eletrônica

04/06/2025 15:06:00.0

**VIVIANE MARIA ALESSI**

Avaliador Externo (PREFEITURA MUNICIPAL CURITIBA)

Assinatura Eletrônica

02/06/2025 14:50:31.0

**VALDETE CÔCO**

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO)

Assinatura Eletrônica

30/05/2025 12:24:04.0

**ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO**

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*A Jeovani e Pedro. A família que Deus me deu  
para cuidar e amar.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado fé, inteligência, sabedoria, discernimento e todas as virtudes necessárias para que eu chegasse até aqui e concluísse esta tese.

À Nossa Senhora das Graças, por me carregar no colo sempre que necessário e interceder por mim em todos os momentos da minha vida, em especial nas decisões que precisei tomar ao longo dos últimos quatro anos.

Ao meu marido Jeovani, o amor da minha vida, por me apoiar, incentivar, cuidar do nosso filho e de tudo sempre que precisei estudar e viajar. Sem ti nada teria sentido.

Ao meu filho Pedro, nosso milagre e meu principal companheiro de estudos. Obrigada por compreender todas as vezes em que eu disse que não poderia brincar pois precisava estudar. **Nunca vou esquecer as suas perguntas: “Já acabou de escrever teu livro, mãe?” “Onde teu livro vai ser vendido?” “Vai estudar o dia todo hoje?”**.

Aos meus pais, José Manoel e Rosânia. Por toda preocupação, orações, apoio e incentivo desde a graduação. Muito da mulher, esposa, mãe, estudante e profissional que sou hoje devo a vocês.

Aos meus irmãos Tiago e Rafael. Por estarem presentes nos momentos difíceis e vibrarem com todas as minhas conquistas. Nossas conversas sempre me ajudaram a seguir em frente.

Aos muitos colegas e amigos, de perto e de longe, que atravessaram a minha caminhada ao longo do processo de doutoramento. Em especial aos colegas que cursaram comigo as disciplinas no Programa de Pós-graduação em Educação. Ainda em tempos de pandemia, com aulas *online*, as conversas e os estudos foram fundamentais para o meu processo formativo.

À Mauricia, colega de trabalho e de doutorado, por todas as trocas, os desabafos, as dicas e, principalmente, por ler meus textos sempre que precisei.

À Simone, Joselma e Carmen, amigas e colegas de profissão. Por todo incentivo desde a época do processo seletivo. Obrigada pelos livros emprestados, por lerem meus textos e, principalmente, pelas indicações de referenciais teóricos.

À Marcela e Joice, amigas de profissão e de vida, que dividiram comigo o cotidiano acadêmico ainda que em universidades diferentes. Os dias ficaram mais leves sabendo que vocês estavam por perto.

À Universidade Federal do Paraná, pela acolhida, ainda que, na maioria das vezes, a distância, e por ter contribuído para a minha formação acadêmica e intelectual.

À minha orientadora Catarina Moro, por todos os ensinamentos, as orientações e por me guiar nos diferentes caminhos que percorri ao longo dos últimos quatro anos.

Aos professores Jader Lopes, Angela Coutinho, Valdete Côco, Viviane Alessi, Maria Walburga dos Santos e Patrícia Corsino por terem aceitado participar da minha banca de defesa e contribuído para a concretização dessa etapa da minha vida acadêmica.

À Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por ter me proporcionado um tempo de qualidade de estudos por meio da liberação para a Licença Aperfeiçoamento para o doutorado e por ter aberto as “portas” para que eu realizasse minha pesquisa de campo.

Às profissionais do Neim Rafael Cadenas. Por toda acolhida e comprometimento. Vocês foram fundamentais para que esta pesquisa se concretizasse.

Às crianças participantes da pesquisa, em especial às migrantes que tive oportunidade de acompanhar mais de perto. Suas vozes, seus silêncios, suas brincadeiras e suas escritas ficarão para sempre em minha memória.

*Às vezes você se perde, em outras você se despede, e às vezes, às vezes, você fica.*

(A viagem dos elefantes – Dipacho)

## RESUMO

Esta pesquisa tem por temáticas as crianças migrantes internacionais, a linguagem e a educação. O objetivo principal do trabalho é compreender como as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais de uma instituição de Educação Infantil Pública de Florianópolis/SC se relacionam com as diferentes linguagens. Para isso, procurou-se escutar suas vozes, de suas famílias e de profissionais da instituição pesquisada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, situada no campo das Ciências Humanas, e que tem por ancoragem teórica predominante os referenciais da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e o Círculo, a Sociologia da Infância e a Psicologia Histórico-Cultural. Foi realizada uma pesquisa etnográfica com 10 crianças migrantes e filhas de migrantes internacionais, entre dois e seis anos de idade, de origens venezuelana, equatoriana e haitiana; com suas famílias; e com profissionais docentes e equipe pedagógica do Núcleo de Educação Infantil Municipal (Neim) Rafael Cadenas, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para o estudo etnográfico foram realizadas observações participantes, sendo o diário de campo e a fotografia os principais meios de registro dos dados. A pesquisa aconteceu entre os meses de agosto de 2022 e julho de 2023 em um grupo do segmento creche e em dois grupos do segmento pré-escola. Também foi realizado um grupo de estudos com profissionais docentes de Educação Infantil e equipe pedagógica da unidade educativa pesquisada, o qual foi estruturado em oito formações *online* quinzenais de uma hora cada. Os dados do *corpus* da pesquisa foram analisados na perspectiva da Filosofia da Linguagem teorizada por Bakhtin (2008; 2011; 2013; 2015; 2017), Volóchinov (2019; 2021) e Medviédev (2019), no intuito de identificar, interpretar e analisar as marcas ideológicas que são reverberadas nas vozes de crianças, suas famílias e profissionais da instituição de Educação Infantil pesquisada. A Sociologia da Infância, a Psicologia Histórico-Cultural e pesquisas sobre a migração infantil também serviram de base para as análises. A tese está organizada em duas partes. A parte 1 está dividida em três capítulos: metodologia de pesquisa; problemática da migração e da migração infantil; busca sistemática e análise das pesquisas realizadas no campo educacional que tem por tema as crianças migrantes e a Educação Infantil. A parte 2 é subdividida em seis capítulos e se dedica à análise do *corpus* da pesquisa por meio de eventos com focos analíticos diferentes: **linguagens verbal e extraverbal; linguagem oral, bilinguismo e aquisição da linguagem; linguagem escrita; linguagens musical e corporal; linguagem da brincadeira; acolhida e diversidade cultural**. As considerações finais da pesquisa levam à tese de que as relações das crianças migrantes e filhas de migrantes internacionais com as linguagens vão muito além da linguagem verbal (oral e escrita), apesar de ela ser fundamental e ter seu protagonismo. Não é possível, contudo, abdicar para um segundo plano as outras linguagens, como, no caso deste estudo, as linguagens extraverbal da música, do corpo e da brincadeira.

Palavras-chave: crianças migrantes internacionais; educação; educação infantil; linguagens; profissionais docentes.

## ABSTRACT

This research project explores international migrant children, language, and education. The main objective is to comprehend how migrant children and/or children of international migrants in a public early childhood education institution in the city of Florianópolis, in the Brazilian state of Santa Catarina, engage with different forms of language. To this end, the study has sought to listen to their voices, as well as those of their families and professionals from the institution under investigation. This was a qualitative, interpretative study within the field of **the humanities, primarily grounded in the theoretical frameworks of the Bakhtin Circle's** Philosophy of Language, Sociology of childhood, and Historical-Cultural Psychology. An ethnographic study was conducted with 10 migrant children and children of international migrants, aged two to six, from Venezuelan, Ecuadorian, and Haitian backgrounds; along with their families; teaching professionals and the pedagogical team from the Núcleo de Educação Infantil Municipal (Neim) Rafael Cadenas, part of the Florianópolis municipal education network. The study involved participant observations, with field notes and photography serving as the primary methods of data collection. Research took place between August 2022 and July 2023 in one daycare group and two preschool groups. Additionally, a study group was **organized with early childhood education teachers and the institution's pedagogical team**, consisting of eight biweekly online training sessions, each lasting one hour. The research corpus was analyzed through the central concepts of the Philosophy of Language by Bakhtin (2008; 2011; 2013; 2015; 2017), Volóchinov (2019; 2021), and Medviédev (2019), with the aim of identifying, interpreting, and analyzing the ideological markers reverberating in the voices of the children, their families, and the professionals of the early childhood education institution under study. Sociology of childhood, Historical-Cultural Psychology, and research into child migration also served as the foundation for the analyses. The thesis has been organized into two parts. Part 1 is divided into three chapters: research methodology; the issue of migration and child migration; and a systematic review and analysis of studies conducted in the educational field on migrant children and early childhood education. Part 2 is divided into six chapters and focuses on the analysis of the research corpus through events with different analytical perspectives: verbal and extraverbal language; oral language, bilingualism, and language acquisition; written language; musical and bodily languages; the language of play; and reception and cultural diversity. The final considerations support the thesis that the relationships of migrant children and children of international migrants with language extend far beyond verbal language (both oral and written), even though it remains fundamental and plays a central role. However, other forms of language – such as extraverbal, musical, bodily, and playful languages – cannot be relegated to a secondary role, since they are equally significant.

Keywords: international migrant children; education; early childhood education; languages; education teachers.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como temáticas los niños migrantes internacionales, el lenguaje y la educación. El objetivo principal del trabajo es comprender cómo los niños migrantes y/o hijos de migrantes internacionales de una institución de Educación Infantil Pública de Florianópolis/SC se relacionan con los diferentes lenguajes. Para eso, se buscó escuchar sus voces, así como las de sus familias y de los profesionales de la institución investigada. Se trata de una investigación cualitativa e interpretativa, situada en el campo de las Ciencias Humanas, con base teórica predominante en los referentes de la Filosofía del Lenguaje de Bakhtin y el Círculo, la Sociología de la Infancia y la Psicología Histórico-Cultural. Se realizó una investigación etnográfica con 10 niños migrantes e hijos de migrantes internacionales, de entre dos y seis años de edad, de orígenes venezolano, ecuatoriano y haitiano; con sus familias; y con docentes y el equipo pedagógico del Núcleo de Educación Infantil Municipal (Neim) Rafael Cadenas, de la Red Municipal de Enseñanza de Florianópolis. Para el estudio etnográfico se realizaron observaciones participantes, siendo el diario de campo y la fotografía los principales medios de registro de datos. La investigación se desarrolló entre los meses de agosto de 2022 y julio de 2023 en un grupo del segmento guardería y en dos grupos del segmento preescolar. También se implementó un grupo de estudio con docentes de Educación Infantil y el equipo pedagógico de la unidad educativa investigada, estructurado en ocho encuentros formativos *online*, quincenales, de una hora cada uno. Los datos del *corpus* de la investigación fueron analizados desde la perspectiva de la Filosofía del Lenguaje teorizada por Bakhtin (2008; 2011; 2013; 2015; 2017), Volóchinov (2019; 2021) y Medvédev (2019), con el fin de identificar, interpretar y analizar las marcas ideológicas presentes en las voces de los niños, sus familias y los profesionales de la institución de Educación Infantil investigada. La Sociología de la Infancia, la Psicología Histórico-Cultural y las investigaciones sobre la migración infantil también sirvieron de base para los análisis. La tesis está organizada en dos partes. La Parte 1 se divide en tres capítulos: metodología de investigación; problemática de la migración y de la migración infantil; revisión sistemática y análisis de investigaciones realizadas en el campo educativo sobre niños migrantes y la Educación Infantil. La Parte 2 está subdividida en seis capítulos y se dedica al análisis del *corpus* de la investigación mediante eventos con enfoques analíticos distintos: lenguajes verbal y extraverbal; lenguaje oral, bilingüismo y adquisición del lenguaje; lenguaje escrito; lenguajes musical y corporal; lenguaje del juego; acogida y diversidad cultural. Las consideraciones finales de la investigación conducen a la tesis de que las relaciones de los niños migrantes e hijos de migrantes internacionales con los lenguajes van mucho más allá del lenguaje verbal (oral y escrito), aunque este sea fundamental y protagónico. No obstante, no se pueden relegar a un segundo plano otros lenguajes, como, en el caso de este estudio, los lenguajes extraverbales de la música, del cuerpo y del juego.

Palabras clave: niños migrantes internacionales; educación; educación infantil; lenguajes; docentes.

## REZIME

Rechèch sa a genyen pou tematik timoun migran entènasyonal yo, langaj ak edikasyon. Objektif prensipal travay la se pou konprann kijan timoun migran ak/oswa pitit fiy migran entènasyonal yo relasyon yo avèk diferan langaj nan youn nan enstistasyon Edikasyon Piblik Timoun nan Florianopolis/SC. Pou sa a, nou te chèche koute vwa yo, fanmi yo ak pwofesyonèl nan enstistasyon nou t ap fè rechèch la. Sa a se yon rechèch kalitatif ak entèpretasyon, ki sitiye nan domèn syans zimèn yo epi ki genyen kòm prensipal fondman teyorik li nan referans Filozofi Langaj Bakhtin ak Sèk, Sosyoloji Timoun epi Sikoloji Istorik ak Kiltirèl. Yon etid etnografik te fèt avèk 10 timoun migran ak tifi migran entènasyonal yo, ki aje ant de zan ak sis zan, orijin yo se venezyelyèn, ekwatoryèn ak ayisyèn; avèk fanmi yo; ak pwofesyonèl ansèyman yo ak ekip pedagogik Nwayo Edikasyon pou Timoun Minisipal (Neim) Rafael Cadenas, ki soti nan Rezo Edikasyon Minisipal Ansèyman Florianópolis la. Pou etid etnografik la, nou te fè obsèvasyon patisipan yo, jounen lekòl la, epi foto se prensipal mwayen pou anrejistre done yo. Rechèch la te fèt ant mwa out 2022 ak jiyè 2023 nan yon gwoup segman gadri ak nan de gwoup segman nan lekòl matènèl. Nou te fè etid tou avèk yon gwoup pwofesyonèl ansèyman Edikasyon Timoun ak ekip pedagogik inite edikativ kote nou t ap fè rechèch la, ki te estriktire an wit sesyon fòmasyon anliy chak 15 jou pandan inè tan chak fwa. Done yo ki soti nan rechèch la nou te analize yo nan pèspektiv Filozofi Langaj teyorize pa Bakhtin (2008; 2011; 2013; 2015; 2017), Voloshinov (2019; 2021) ak Medvedev (2019), nan vizyon pou idantifye, entèprete ak analize mak ideyoli yo ki repwodwi son nan vwa timoun yo, fanmi yo ak pwofesyonèl yo nan enstistasyon Edikasyon Timoun kote nou t ap fè rechèch la. Sosyoloji Timoun, Sikoloji Istorik, Kiltirèl ak rechèch yo sou migrasyon timoun te sèvi nou kòm baz pou analiz yo. Tèz la òganize an de pati. Pati 1 an divize an twa chapit: metodoloji rechèch la; pwoblematik migrasyon ak migrasyon timoun; k ap chèche sistematik ak analiz rechèch yo ki te fèt nan domèn edikasyon ki genyen tèm timoun migran yo ak Edikasyon Timoun. Pati 2 a sibdivize an sis chapit epi li dedye pou analiz fon rechèch la atravè mwayen evènman ki genyen diferan foki analitik: langaj vèbal ak ekstravèbal; langaj oral, bilengwis ak akizisyon langaj; langaj ekri; langaj mizikal yo ak kòporèl; langaj jwèt; akeyi ak divèsite kiltirèl. Konsiderasyon final yo nan rechèch la mennen nan tèz la relasyon timoun migran yo ak pitit fiy migran entènasyonal yo epi langaj yo ale pi lwen pase langaj vèbal (oral ak ekri), malgre li se fondamantal epi genyen yon wòl pwotagonis. Li pa posib, sepandan, mete lwen lòt langaj nan dezyèm plan, tankou, nan ka etid sa a, langaj ekstravèbal yo nan mizik, nan kò ak nan jwèt.

Mo kle: timoun migran entènasyonal yo; edikasyon; edikasyon timoun; langaj yo; pwofesyonèl ansèyman yo.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Comunidades do Maciço do Morro da Cruz .....	34
FIGURA 2 – Setores censitários do Morro da Mariquinha.....	36
FIGURA 3 – Número de solicitantes do reconhecimento da condição de refugiado segundo principais países de nascimento.....	65
FIGURA 4 – Novos migrantes em Santa Catarina.....	67
FIGURA 5 – Número de estudantes latino-americanos na Educação Básica do Sul.....	74
FIGURA 6 – Número de estudantes migrantes por município na Educação Básica no Sul do País .....	75
FIGURA 7 – Número de estudantes migrantes na Educação Infantil, por sexo, segundo ano no Brasil.....	76
FIGURA 8 – Número de estudantes migrantes na Educação Infantil, segundo principais países de nacionalidade .....	77
FIGURA 9 – Número de estudantes migrantes na Educação Infantil, segundo Unidade da Federação.....	78
FIGURA 10 – Número de crianças migrantes e/ou filhas de migrantes por região do município .....	79
FIGURA 11 – Número de crianças migrantes por subetapa da Educação Infantil .....	80
FIGURA 12 – Número de crianças migrantes por nacionalidade.....	81
FIGURA 13 – <b>Gabriel e Mônica brincando de “cocinar”</b> .....	114
FIGURA 14 – João brincando sozinho com seu carrinho .....	115
FIGURA 15 – Taliça brincando no parque .....	126
FIGURA 16 – Marina interagindo com a pesquisadora .....	129
FIGURA 17 – Elza brincando com material elaborado pelas professoras .....	135
FIGURA 18 – Kaleb e Felipe lendo e falando em espanhol .....	140
FIGURA 19 – Paulo ouvindo e interagindo com a história .....	146
FIGURA 20 – Mônica contando uma história.....	147
FIGURA 21 – Fernanda desenhando coelhos .....	154
FIGURA 22 – Professora pergunta as letras do nome de Ana .....	155
FIGURA 23 – João e Mônica pulando e rolando na caixa de areia .....	163
FIGURA 24 – Mônica canta e faz gestos na roda de música .....	166
FIGURA 25 – <b>Paulo canta a música “Boi da cara preta” enquanto brinca</b> .....	172

FIGURA 26 – Kaleb vendendo livros .....	179
FIGURA 27 – Taliça, Laura e Bela brincando de faz de conta.....	180
FIGURA 28 – Ana brincando com a boneca Maraisa.....	184
FIGURA 29 – João e Mônica repetindo a mesma brincadeira inúmeras vezes .....	186
FIGURA 30 – Famílias e crianças na festa cultural organizada pela instituição .....	194
FIGURA 31 – Crianças participam do diálogo com a mãe de Marina e Kaleb sobre o seu país: Equador.....	198
FIGURA 32 – Maria admirando o tererê nos cabelos de Taliça .....	199

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caracterização dos sujeitos do estudo etnográfico .....	50
QUADRO 2 – Temas sugeridos para o grupo de estudos .....	52
QUADRO 3 – Temas do grupo de estudos .....	53
QUADRO 4 – Caracterização dos sujeitos que participaram do grupo de estudo .....	55
QUADRO 5 – Crianças migrantes e Educação Infantil em teses e dissertações .....	85
QUADRO 6 – Crianças migrantes e Educação Infantil em artigos .....	85
QUADRO 7 – Eventos de pesquisa.....	106
QUADRO 8 – Numeração das cartas nos eventos de pesquisa e conceitos bakhtinianos abordados em cada evento.....	106

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados censitários totais .....	36
TABELA 2 – Dados censitários por média .....	37
TABELA 3 – Número de migrantes por classificação, segundo principais países de nascimento .....	64
TABELA 4 – Número de estudantes migrantes por nacionalidade e etapa da Educação em 2020 .....	74
TABELA 5 – Número de estudantes migrantes na Educação Infantil, segundo principais países de nacionalidade .....	77
TABELA 6 – Número de estudantes migrantes na Educação Infantil por segmento educacional .....	78

## LISTA DE SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CADÚNICO	Cadastro Único para Programas Sociais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFC	Convenção dos Direitos da Criança
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRAI	Centro de Referência e Acolhimento dos Imigrantes e Refugiados
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Diretoria de Educação Infantil
DIPED	Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais
EIRENÈ-NAIR	Centro de Pesquisas e Práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LAAM	Laboratório de Análise Ambiental
LADESC	Liga de Apoio ao Desenvolvimento Social Catarinense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAP	Núcleos de Ação Pedagógica
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
NUFPAEI	Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
OBMIGRA	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEC	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SESAS	Departamento da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social
SISMIGRA	Sistema de Registro Nacional Migratório
SME	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZEIS	Zona Especial de Interesse Social

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
<b>PARTE 1: PESQUISA, LEVANTAMENTO E DADOS ANTES MESMO DA PESQUISA.....</b>	<b>27</b>
<b>1 “QUERO ESCREVER TUDO O QUE VOCÊ ESCREVE”: O CAMINHO DA PESQUISA.....</b>	<b>29</b>
1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	32
1.2 OS PREPARATIVOS E AS ESPECIFICIDADES DA PESQUISA ETNOGRÁFICA ..	38
1.3 A VOZ DOS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO .....	52
<b>2 “NÃO, VOCÊ É DO BRASIL, EU SEI ONDE É SUA CASA”: MIGRAÇÃO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>58</b>
2.1 MIGRAÇÃO: CONCEITOS E TENSÕES .....	59
2.2 AS CRIANÇAS NO PROCESSO MIGRATÓRIO .....	69
2.3 MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO .....	71
2.4 CRIANÇAS MIGRANTES E MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	73
2.4.1 <i>Matrículas de crianças migrantes no Brasil</i> .....	73
2.4.2 <i>Matrículas de crianças migrantes em Florianópolis/SC</i> .....	79
<b>3 “EU NASCI NA VENEZUELA, EU NASCI NO HAITI, EU NASCI NO EQUADOR”: CRIANÇAS MIGRANTES E EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PESQUISAS .....</b>	<b>83</b>
3.1 TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS EM ANÁLISE.....	87
3.1.1 <i>Homogeneização da cultura</i> .....	87
3.1.2 <i>Diversidade e diferença</i> .....	91
3.1.3 <i>Discriminação e racismo</i> .....	94
3.1.4 <i>Acolhimento e inserção das crianças migrantes</i> .....	96
3.1.5 <i>Direitos das crianças migrantes</i> .....	98
<b>PARTE 2: “EU NÃO ENTENDO NADA O QUE ELA FALA”: A ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>102</b>
<b>1 EVENTO 1: “VOCÊ FALA INGLÊS?” – ENTRE SILÊNCIOS, VOZES, CHOROS E GESTOS.....</b>	<b>107</b>

2	<b>EVENTO 2: “ELA NÃO ENTENDE” – RELAÇÕES DIALÓGICAS, ORALIDADE, BILINGUISMO E HETERODISCURSIVIDADE.....</b>	<b>122</b>
3	<b>EVENTO 3: “BOM DIA, VAMOS OUVIR UMA HISTÓRIA?” – A FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>143</b>
4	<b>EVENTO 4: “SIM, O MEU PAI PEGA MUSIQUINHA” – LINGUAGENS CORPORAL E MUSICAL NO COTIDIANO DE CRIANÇAS MIGRANTES ..</b>	<b>160</b>
5	<b>EVENTO 5: “QUEM QUER COMPRAR? É 1000 REAIS, NÃO PODE ROUBAR” – A LINGUAGEM DA BRINCADEIRA NO COTIDIANO DE CRIANÇAS MIGRANTES.....</b>	<b>175</b>
6	<b>EVENTO 6: “MAMI, O QUESILLO” – DIVERSIDADE CULTURAL, INTERCULTURALIDADE E ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS MIGRANTES .....</b>	<b>190</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>203</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>213</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS DOCENTES E EQUIPE PEDAGÓGICA.....</b>	<b>230</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS .....</b>	<b>233</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...</b>	<b>236</b>
	<b>ANEXO A – RELATÓRIO DO NÚMERO DE CRIANÇAS POR NACIONALIDADE E INSTITUIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS .....</b>	<b>237</b>
	<b>ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA.....</b>	<b>244</b>

## INTRODUÇÃO

Criança, educação e linguagens. Três temas que me movem desde que ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2005. De lá para cá, muitos encontros, aprendizados e mudanças de caminhos aconteceram, mas de alguma forma essas três questões perpassaram minha história acadêmica e profissional. Em 2009, ingressei no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC e me debrucei sobre a temática da alfabetização. Naquele momento meu olhar esteve voltado para a linguagem escrita e a formação leitora de crianças do Ensino Fundamental, assim como no ano de 2011, quando tive minha primeira experiência como alfabetizadora em uma escola pública municipal.

A partir do ano de 2013, quando passei a fazer parte do quadro efetivo de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), pude estar inteiramente voltada às crianças dessa etapa educacional. As orientações curriculares para a Educação Infantil da RMEF (Florianópolis, 2012; 2022) possuem por eixo estruturante e estruturador a brincadeira, e estão organizadas nos seguintes Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs): relações sociais e culturais, e relações com a natureza e as diferentes linguagens (visual, corporal e sonora, e oral e escrita). O trabalho com essas orientações fez com que, em vários momentos, eu me aproximasse da temática das linguagens. Ao longo dos anos foram muitas histórias, contos, fábulas e poesias lidos, encenados, cantados e contados. Foram inúmeros cantos de leitura organizados, muitos espaços de brincadeiras estruturados, muitas músicas cantadas, muitos pulos, corridas e brincadeiras que fizeram com que as diferentes linguagens estivessem presentes de diferentes formas no cotidiano das crianças e no meu.

Em 2018 passei a fazer parte da Diretoria de Educação Infantil (DEI) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), e em 2019 ingressei no Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (Nufpaei) da mesma Secretaria. Nesse espaço, tive a oportunidade de trabalhar com formação de profissionais docentes<sup>1</sup> da Educação Infantil, e, dentre as temáticas que mais me envolvi, estavam as linguagens oral e escrita na Educação Infantil e a formação leitora de crianças nessa etapa da Educação Básica.

---

<sup>1</sup> Profissionais docentes são, de acordo com o documento Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022), todas as profissionais que atuam com as crianças diretamente na ação docente. No caso da referida rede são: professoras, professoras auxiliares, auxiliares de sala, professoras de Educação Física e professoras auxiliares de Educação Especial.

As formações e discussões das quais participei me inspiraram a prestar processo seletivo para o curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Já inserida no Programa, iniciei as disciplinas e as orientações, e as temáticas criança, linguagens e educação continuaram a constar no meu projeto de pesquisa. Um novo tema, entretanto, passou a fazer parte do conjunto anterior: as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais<sup>2</sup> e a Educação Infantil.

O título desta tese busca contemplar as temáticas mencionadas a partir da fala de uma criança participante da pesquisa. Ao afirmar oralmente seu idioma e nacionalidade, a criança demonstra sentimento de pertencimento e confiança em revelar seu país de origem, algo que nem sempre acontece entre migrantes internacionais, como poderá ser visto em discussões que busco tecer ao longo deste texto.

A migração é um fenômeno mundial que vem mudando suas características ao longo do século XXI e tem forte presença no Brasil. Ela atinge os diferentes cantos do planeta, e o número de migrantes está em crescimento. De acordo com a *International Organization for Migration* (IOM) (2019), migração é o deslocamento de pessoas do seu país de origem dentro do próprio Estado ou por meio de uma fronteira internacional, e é, segundo Sayad (1998), um fato social completo.

Há casos em que apenas uma pessoa da família se desloca de um lugar para outro em busca de melhores condições de sobrevivência, em outras situações a família inteira, incluindo crianças e adolescentes, torna-se migrante. As crianças sempre estiveram presentes nos processos migratórios internacionais. Sozinhas, com cuidadores ou familiares, elas comumente se deslocam de um país para outro. Ainda assim, poucas estão presentes nas pesquisas e discussões sobre migração, especialmente no Brasil (Demartini, 2017; 2021; Martuscelli, 2015).

Por meio de revisão bibliográfica em bancos de teses, dissertações e artigos<sup>3</sup>, percebe-se um número reduzido de pesquisas realizadas com/sobre crianças migrantes. No espaço escolar, em especial na Educação Infantil, o número de pesquisas é ainda mais abreviado.

---

<sup>2</sup> Apesar das diferenças terminológicas dos termos migrante, imigrante, migração e imigração, será dada preferência aos termos migrante e migração para referenciar as migrações e os migrantes internacionais. Em citações, os termos serão mantidos conforme escrita do/a autor/a.

<sup>3</sup> As pesquisas foram realizadas no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); no catálogo de periódicos da Capes; nos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) entre os anos de 2017 a 2021; no portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); em dossiês de revistas do campo educacional que possuíam por tema a migração; e em referências bibliográficas de artigos, teses e dissertações com a mesma temática durante o primeiro semestre de 2022.

Dentre as pesquisas encontradas quase todas salientam a invisibilidade das crianças nos estudos sobre processos migratórios, as lacunas no acolhimento das crianças migrantes no espaço educacional e a necessidade da ampliação do número de pesquisas que tenham por temática esse grupo.

Em publicações recentes, Daniel e Moro (2022), e Ghiggi e Coutinho (2022) analisaram produções acadêmicas brasileiras sobre migração e Educação Infantil. Ambos os trabalhos destacam o aumento substancial de pesquisas sobre crianças migrantes e Educação Infantil no campo da Educação nos últimos anos e indicam a necessidade de ampliação de discussões e realização de novos estudos que pautem esse foco.

Os pressupostos de legislações nacionais e internacionais a respeito da criança contribuem para justificar uma pesquisa que tem por temática a formação de crianças migrantes na Educação Infantil, haja vista que envolvem todas as crianças, incluindo as migrantes. A Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) afirma que as crianças têm direito a cuidados e assistências especiais, com destaque para proteção, identidade, expressão, liberdade, saúde, lazer e educação. Já a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988, não paginado), no Artigo nº 227, declara

[...] ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Indo na mesma direção, o Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, não paginado) designa como dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público a efetivação dos direitos “[...] à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, enquanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 (Brasil, 1996) destaca, no Artigo 5º, a educação enquanto direito público subjetivo.

O direito à educação pública no Brasil pelas crianças migrantes é garantido por meio da Lei de Migração, nº 13.445 (Brasil, 2017), que ainda veda qualquer tipo de discriminação em razão da condição migratória ou nacionalidade. Enquanto a Resolução nº 1 de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº1/2020) (CME, 2020) trata sobre a regulamentação de matrículas de crianças migrantes nas instituições públicas brasileiras.

Ainda que as crianças migrantes estejam incluídas nos grupos infantis referendados pelas legislações citadas anteriormente, seus direitos e especificidades são abordados apenas na

lei específica sobre migração, o que mostra que se sabe pouco sobre as crianças migrantes e há necessidade de realização de pesquisas que deem visibilidade a elas.

Além disso, com o aumento de matrículas de crianças migrantes nas redes de ensino, são crescentes as inquietações por parte de professoras, gestoras e equipes pedagógicas das unidades de Educação Infantil sobre como as acolher e as inserir no espaço educacional de modo a considerar sua cultura, seus costumes e seu idioma.

Não foram encontrados nos bancos de teses, dissertações e artigos mencionados anteriormente estudos que tematizem a relação entre crianças migrantes e as diferentes linguagens, o que também justifica a realização de uma pesquisa que tem por problematização: **De que maneira as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais<sup>4</sup> de uma instituição de Educação Infantil Pública de Florianópolis/SC se relacionam com as diferentes linguagens?**

Concebendo os objetivos em estreita correlação com a problematização, o presente estudo tem por objetivo geral **compreender como as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais de uma instituição de Educação Infantil Pública de Florianópolis/SC se relacionam com as diferentes linguagens**. Para isso, procurou-se escutar suas vozes, de suas famílias e de profissionais da instituição pesquisada. E, também:

- a) identificar e discutir o modo que crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais estabelecem relações com as diferentes linguagens: escrita, oral, corporal, musical, extraverbal e da brincadeira;
- b) verificar e interpretar estratégias relacionadas à acolhida e ao trabalho com as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes que acontecem na instituição pesquisada de modo geral e no que se refere às diferentes linguagens;
- c) observar e analisar as interações por meio das diferentes linguagens entre crianças migrantes e/ou filhas de migrantes falantes do mesmo idioma; entre crianças migrantes e/ou filhas de migrantes falantes de idiomas diferentes; entre crianças migrantes e/ou filhas de migrantes e crianças brasileiras, entre adultos brasileiros e crianças migrantes e/ou filhas de migrantes;
- d) identificar e analisar as relações de crianças e adultos com a diversidade cultural e as estratégias da instituição para abordar a questão.

---

<sup>4</sup> Por questões textuais, o termo “crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais” será substituído por “crianças migrantes” em alguns momentos ao longo do texto.

Para cumprir os objetivos citados, foi realizada uma pesquisa etnográfica com 10 crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais entre dois e seis anos de idade de origem venezuelana, equatoriana e haitiana, com suas famílias<sup>5</sup> e com profissionais docentes e equipe pedagógica<sup>6</sup> do Núcleo de Educação Infantil (Neim) Rafael Cadenas<sup>7</sup>, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, situada no campo das Ciências Humanas, que tem por ancoragem teórica predominante os referenciais da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e o Círculo<sup>8</sup>, A Sociologia da Infância e a Psicologia Histórico-Cultural. A diversidade cultural, por ser constituinte da formação humana e contribuir com a acolhida, a valorização, a comunicação e a interação de crianças migrantes, atravessa todos os âmbitos da pesquisa.

O Neim Rafael Cadenas foi escolhido como campo de pesquisa após análise das matrículas de crianças migrantes e/ou filhas de migrantes nas instituições de Educação Infantil da RMEF. Sua escolha se deu pelo número significativo desse público, pela variedade de nacionalidades presentes e pela concentração em um mesmo grupo das crianças participantes da pesquisa. O Neim localiza-se na região central de Florianópolis e pertence a uma das comunidades que compõem o Maciço do Morro da Cruz. No ano de 2023 havia 90 crianças matriculadas na instituição, sendo 18 delas migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a etnografia. Geertz (2008), ao definir cultura como uma teia simbólica de significados, afirma que a pesquisa etnográfica é feita em processo de descrição densa e é interpretativa. Para o autor, o etnógrafo inscreve o discurso social e transforma o acontecimento do passado em um relato. Em um estudo etnográfico, o pesquisador participa da vida social que pesquisa por meio do exercício do olhar e do escutar e, da sua participação efetiva, desloca-se da sua própria cultura para se situar no fenômeno por ele observado (Rocha; Eckert, 2008). A interação, a observação participante para tentar descobrir os diferentes elementos da vida social e o tempo prolongado no campo são condições de pesquisa, contudo, a pesquisa etnográfica só se completa por meio do movimento interpretativo, que vai do particular ao geral (Fonseca, 1999).

---

<sup>5</sup> As famílias das crianças migrantes participaram de forma indireta na pesquisa. Suas vozes foram escutadas por meio das observações realizadas e a partir das vozes das crianças. A participação delas ficará mais explícita em capítulos posteriores.

<sup>6</sup> Formada por diretora e supervisora.

<sup>7</sup> Nome fictício. Rafael Cadenas é um poeta venezuelano.

<sup>8</sup> Ao longo do texto utilizarei a denominação Círculo de Bakhtin para me referir ao grupo de pensadores russos liderados por Mikhail Bakhtin que desenvolveram, dentre outros estudos, a Filosofia da Linguagem.

A pesquisa etnográfica com crianças, por sua vez, é uma metodologia que permite a participação mais direta delas na construção dos dados e as considera como atores sociais dotados de agência (Ferreira; Nunes, 2014). A etnografia busca escutar as vozes das crianças e considera sua participação, desse modo, é preciso que o pesquisador esteja junto com os participantes e faça parte do contexto em que está inserido (Marchi, 2018).

Para a realização do estudo etnográfico, foram realizadas observações participantes, sendo o diário de campo e a fotografia os principais meios de registro dos dados. A pesquisa aconteceu entre os meses de agosto de 2022 e julho de 2023 em um grupo do segmento creche e em dois grupos do segmento pré-escola. A permanência no campo de pesquisa variou entre duas e três horas por dia em cada turma, de duas a três vezes por semana, totalizando 242 horas de observação participante.

Para dar conta de alguns objetivos da pesquisa, também foi realizado um grupo de estudos com profissionais docentes de Educação Infantil e equipe pedagógica da unidade educativa pesquisada. Para a realização do grupo de estudos, foram organizadas oito formações *online* quinzenais, de uma hora cada, com profissionais docentes e equipe pedagógica da instituição em que a pesquisa foi realizada. A cada dia foram discutidos assuntos como: migração infantil e Educação Infantil; comunicação com crianças e famílias migrantes internacionais; interculturalidade, educação e crianças migrantes internacionais; literatura infantil e crianças migrantes internacionais; brincadeira e crianças migrantes internacionais; e acolhida e exclusão de crianças migrantes internacionais.

Os dados do *corpus* da pesquisa que realizei foram analisados na perspectiva da Filosofia da Linguagem teorizada por Bakhtin (2010; 2011; 2013; 2015; 2017), Volóchinov (2019; 2021) e Medviédev (2019), no intuito de identificar, interpretar e analisar as marcas ideológicas que são reverberadas nas vozes de crianças, suas famílias e profissionais da instituição de Educação Infantil pesquisada. A Sociologia da Infância, a Psicologia Histórico-Cultural e pesquisas sobre a migração infantil também serviram de base para as análises.

Em uma perspectiva bakhtiniana, as vozes dos participantes da pesquisa podem ser entendidas como polifônicas, ou seja, como arranjo ou concerto de vozes (Bakhtin, 2013). Para o autor, todas as vozes são plenas de valor e mantêm com as outras vozes do discurso uma relação de igualdade. Bakhtin (2013) utiliza o termo polifonia em um contexto artístico-literário, por isso, ao transpô-lo para a esfera acadêmica, é necessário ressignificá-lo<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Alguns estudiosos são contrários à transposição do termo polifonia para o campo acadêmico, enquanto outros são a favor. Nesta tese considerou-se o uso do termo pertinente para as análises e discussões realizadas.

Bezerra (2020)<sup>10</sup> afirma que, para Bakhtin, as vozes das personagens são interdependentes, mas cada uma possui peculiaridades ideológicas, é uma individualidade e é uma consciência, elas não se misturam. Bakhtin (2013) assevera que a polifonia se constrói por diálogos, e a voz que penetra no discurso do outro é a polifonia. Para o autor, toda voz é um discurso, e existem vários tipos de vozes; a polifonia, por sua vez, é a consumação das vozes no processo dialógico (Bezerra, 2020).

Esta tese está organizada em duas grandes partes: Parte 1, com pesquisa, levantamento e dados antes mesmo da pesquisa; e Parte 2, “**Eu não entendo nada o que ela fala**”, com a análise dos dados. A primeira parte está dividida em três capítulos: “**Quero escrever tudo o que você escreve: o caminho da pesquisa**”, dedicado à metodologia de pesquisa; “**Não, você é do Brasil, eu sei onde é sua casa: migração, infância e educação**”, que teoriza os conceitos de migração e migração infantil, e apresenta dados estatísticos sobre a migração no mundo, no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município de Florianópolis; e “**Eu nasci na Venezuela, eu nasci no Haiti, eu nasci no Equador: crianças migrantes e educação infantil nas pesquisas**”, que teve por objetivo apresentar um levantamento e análise das pesquisas que tematizam a migração e a Educação Infantil.

Já a Parte 2 é dedicada à análise do *corpus* da pesquisa que realizei. A partir dos registros dos enunciados das observações participantes, das fotografias e das falas das profissionais docentes e equipe pedagógica participantes do grupo de estudos, foram escritos seis capítulos organizados em eventos de pesquisa, cada um deles com um foco analítico diferente: linguagens verbal e extraverbal (evento 1); linguagem oral, bilinguismo e aquisição da linguagem (evento 2); linguagem escrita (evento 3); linguagens musical e corporal (evento 4); linguagem da brincadeira (evento 5); acolhida e diversidade cultural (evento 6).

Os eventos foram analisados por meio da Análise Dialógica do Discurso (ADD) à luz da teoria da Filosofia da Linguagem teorizada por Mikhail Bakhtin e o Círculo, a fim de identificar, interpretar e analisar os sentidos e as marcas ideológicas reverberados nas vozes das crianças, de suas famílias e de profissionais do Neim Rafael Cadenas, de modo a procurar por uma heterociência que se constitui por meio da escuta do sujeito (Bakhtin, 2011). Dentre os principais conceitos que fundamentaram a análise do *corpus* de pesquisa estão: linguagem, discurso, relações dialógicas, alteridade, enunciados verbais e extraverbais, heterodiscursividade, responsividade, compreensão e significação, tema, excedente de visão,

---

<sup>10</sup> BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. 1 *Live* (2h35min9s). Grupo de Estudos Discursivos (GED), 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gTmKLFSLpMY&t=7788s>. Acesso em: 25 maio 2022.

ideologia, signo, corpo e gêneros do discurso<sup>11</sup>. A Sociologia da Infância, a Psicologia Histórico-Cultural e as pesquisas sobre migração infantil também serviram de base para o trabalho analítico.

Para que as vozes dos sujeitos da pesquisa pudessem ser mais bem ouvidas pelos leitores deste estudo e se estabelecesse uma relação dialógica entre pesquisadora e leitor/a, os capítulos e os eventos de pesquisa foram apresentados por meio do gênero do discurso carta ao leitor. Para Bakhtin (2011), em cada esfera da nossa vida proferimos tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por conteúdo, estilo e construção composicional, os quais foram denominados pelo autor de gêneros do discurso. Os gêneros organizam nosso discurso e permitem a comunicação discursiva; eles são categorizados pelo autor em primários e secundários. Os primeiros, também denominados simples, constituem-se na comunicação discursiva imediata, enquanto os secundários, em um convívio cultural mais completo e desenvolvido. Segundo o autor, é possível que gêneros secundários incorporem os primários. No caso do texto apresentado, temos cartas ao leitor (gênero primário) no interior de um gênero secundário (tese).

As cartas, de acordo com Silva (2002), foram uns dos primeiros gêneros do discurso que possibilitaram a construção das relações interativas a distância. Ao longo do tempo elas tiveram diferentes propósitos comunicativos. No início dos anos 2000, segundo Silva (2002), a finalidade social da carta continuava sendo a mesma: proporcionar um convívio a distância com quem se tem relacionamento social. O estilo e o formato também se mantiveram. Contudo, nesse mesmo período, o advento do *e-mail* e da comunicação via internet fez o autor se questionar sobre a permanência da existência das cartas.

Silva (1997 *apud* Fernandes, 2010) afirma que as cartas se diferenciam dependendo do campo de atividade em que circulam e possuem diferentes funções comunicativas. Elas podem ser pessoais, profissionais, de pedido, de resposta, comercial, do leitor, ao leitor etc. A carta ao leitor é um gênero do discurso predominantemente presente em revistas e periódicos da esfera jornalística, mas, também, pode ser encontrada em livros didáticos ou manuais de formação de professores. Seu objetivo consiste em apresentar e informar ao leitor os temas gerais do que será apresentado na revista, periódico ou livro em que está inserida (Santos, E. C., 2009).

---

<sup>11</sup> O Círculo de Bakhtin possui uma vasta produção teórica e conceitual, dessa maneira, nem todos os conceitos cunhados e abordados pelos autores do Círculo foram contemplados nesta tese, tampouco a totalidade dos conceitos discutidos neste estudo é ressaltada em todos os eventos de pesquisa.

De modo geral, segundo Santos, E. C. (2009), a carta ao leitor não apresenta local, data, vocativo, despedida e não é endereçada a uma pessoa em específico:

A carta ao leitor é utilizada em situação de ausência de contato face a face entre remetente e destinatário, que não se conhecem – a equipe editorial do jornal e o leitor –, visando atender ao propósito comunicativo: fomentar novas ideias a partir da discussão de uma das matérias da revista ou do jornal, mais especificamente da principal matéria daquela publicação. (Fernandes, 2010, p. 5).

A escrita de cartas ao leitor no interior do gênero do discurso tese não é algo recorrente, como mencionado anteriormente, é mais comum que elas estejam presentes em revistas e jornais. Optei por utilizar esse gênero, contudo, para iniciar capítulos e eventos de pesquisa analisados por conta do seu caráter informativo, introdutório e menos formal, de modo que os/as possíveis leitores/as possam ter uma prévia acolhedora do que os espera nas páginas seguintes. Por não estar em seu lugar comum e não serem escritas por uma profissional do jornalismo, as cartas ao leitor presentes ao longo desta tese, por vezes, ganham características de carta pessoal, pois o meu intuito, ao escrevê-las, foi criar uma relação dialógica com os/as leitores/as desta pesquisa.

Para que as vozes das crianças, principais participantes da pesquisa, recebessem destaque, elas serão apresentadas nas cartas de forma direta, enquanto a minha voz de pesquisadora e a dos outros participantes (famílias e profissionais) serão apresentadas de forma indireta.

## **PARTE 1: PESQUISA, LEVANTAMENTO E DADOS ANTES MESMO DA PESQUISA**

Esta primeira parte da tese está dividida em três capítulos. O primeiro é dedicado à metodologia da pesquisa. Em um primeiro momento, a pesquisa é apresentada como um estudo qualitativo, interpretativo, situada no campo das Ciências Humanas que tem por metodologia a etnografia. É descrito o contexto histórico, numérico e geográfico da instituição em que a pesquisa foi realizada; o processo anterior à entrada no campo de pesquisa; os detalhes da pesquisa de campo; a teorização sobre a metodologia de pesquisa; as estratégias de construção e registro de dados; os sujeitos da pesquisa; e os principais conceitos teóricos que embasaram a análise dos dados gerados. Os conceitos de etnografia e etnografia com crianças são discutidos a partir de autores como: Marchi (2018), Geertz (2008), Rocha e Eckert (2008), Fonseca (1999), Ferreira (2004; 2010), Rosa, Ferreira e Lima (2020), Bueno (2007), Ferreira e Nunes (2014), Coutinho (2016), Coll e Müller (2005), Graue e Walsh (2003), e Cohn (2009).

O segundo capítulo discute conceitualmente a migração. Com embasamento em diferentes teóricos como Sayad (1998), Martuscelli (2015), Piffer e Cruz (2019), Schiller, Basch e Blanc (2019), Cavalcanti e Parella (2013), Mazza (2008), Mazza e Simson (2011), Wenden (2016) e Norões (2017), são apresentados interesses, discussões, contradições e paradoxos que envolvem principalmente a migração internacional.

O capítulo faz um destaque para as crianças no processo migratório internacional a partir de autores como Martuscelli (2015), Demartini (2017; 2021), Lopes (2003), e Abel e Bhabha (2019); e, também, problematiza questões referentes à migração e à Educação, relacionando os direitos das crianças presentes nas legislações internacionais, nacionais e municipais<sup>12</sup>, com discussões teóricas de Magalhães e Waldaman (2017), Fabian (2021), Norões (2017), Marin e Dasen (2008), e Abel e Bhabha (2019). São também destacados conceitos relacionados à migração, como migrante, imigrante, emigrante e refugiado, e apresentados dados estatísticos a respeito da migração no mundo, no Brasil, no estado de Santa Catarina e em Florianópolis, além de dados referentes às matrículas de crianças migrantes na Educação Infantil no País, com destaque para o município de Florianópolis, local de realização da pesquisa apresentada.

O terceiro capítulo tem por objetivo considerar analiticamente as pesquisas realizadas no campo educacional que tenham por tema as crianças migrantes e a Educação Infantil. Foi

---

<sup>12</sup> As legislações citadas são: Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Lei da Migração (Brasil, 2017) e Política Municipal para a População Migrante de Florianópolis (Florianópolis, 2020).

realizada uma busca sistemática de literatura acadêmica em catálogos de teses, dissertações e artigos. A partir do levantamento feito, foram encontradas três teses, quatro dissertações e 12 artigos sobre a temática. Os trabalhos destacam a presença de temas como: diversidade, diferença, preconceito, desrespeito às singularidades de crianças e famílias migrantes, racismo, acolhimento, políticas públicas e direitos das crianças migrantes. A referida busca mostrou que as pesquisas sobre Educação Infantil e crianças migrantes vêm aumentando ao longo dos últimos anos, principalmente a partir de 2020. Apesar disso, o levantamento bibliográfico indica a necessidade de realização de mais pesquisas acadêmicas que abordem essa temática.

# 1 “QUERO ESCREVER TUDO O QUE VOCÊ ESCREVE”: O CAMINHO DA PESQUISA

*Para onde estamos indo? Eu pergunto às vezes, mas ninguém me responde.*  
(Para onde vamos? – Jairo Buitrago e Rafael Yockteng)

## Carta nº 1

Olá, leitor/a.

Estou muito feliz em iniciar esse diálogo com você. São muitas as histórias e as reflexões que gostaria de compartilhar. Para iniciarmos bem quero contar sobre a minha metodologia de pesquisa: as teorias que me embasaram, o caminho que percorri, a forma com que me aproximei das crianças e profissionais decentes, a maneira com que construí e analisei os dados, dentre outras coisas que você vai notar ao longo do texto. Quero contar, também, sobre o local em que realizei a pesquisa e falar das características das crianças e dos adultos que participaram dessa jornada comigo. Mas antes, leitor/a, não poderia deixar de falar de um momento vivido com as crianças que envolveu um importante instrumento de pesquisa: o diário de campo.

Fernanda aponta para o meu caderno (diário de campo) e pergunta:

- O que você escreveu?

Responde que é sobre a brincadeira “coelho sai da toca” ensinada pela professora dela. Ela fala:

- Quero escrever tudo o que você escreve.

Fernanda começa a escrever várias letras aleatórias no meu caderno e pergunta:

- O que eu escrevi?

Eu tento ler sua escrita e ela ri com os sons que são produzidos. Ela faz mais uma pergunta:

- Você sabe desenhar estrelas?

Eu digo que sim e desenho uma estrela em meu caderno, a menina rapidamente aprende e enche meu caderno de estrelas. Em seguida ela passa

a desenhar nuvens, eu pergunto como se fala estrela e nuvem em espanhol, ela responde dizendo:

- "Nube" e "estrella".

Eu tento repetir as palavras em espanhol e *Fernanda* ri. Por fim ela pergunta:

- Você sabe escrever meu nome?

Eu escrevo seu nome<sup>13</sup> e ela sorri admirada. (Diário de campo de 04 de novembro de 2022).

Esse foi apenas um dos momentos em que o simples fato de meu diário de campo estar perto das crianças possibilitou que eu me aproximasse delas e pudesse construir inúmeras dadas para a pesquisa. A fotografia e as conversas com as professoras também foram muito importantes, mas não vou parar por aqui e deixar que você faça novas descobertas ao longo do capítulo que se inicia.

Este capítulo almeja apresentar o percurso metodológico da presente pesquisa que teve por objetivo compreender como as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais de uma instituição de Educação Infantil Pública de Florianópolis/SC se relacionam com as diferentes linguagens. Para isso, procurou-se escutar suas vozes, de suas famílias e de profissionais da instituição pesquisada.

As seções anseiam descrever o contexto histórico, geográfico e numérico da instituição escolhida para a realização da presente pesquisa; apresentar o processo anterior à entrada no campo de pesquisa, como questões burocráticas, escolha do campo, processo de apresentação da pesquisa e assinatura dos termos de consentimento e assentimento pelos participantes; descrever detalhes da pesquisa de campo, como o tempo de permanência na instituição educativa; teorizar sobre a metodologia de pesquisa escolhida, no caso, a etnografia com crianças; apresentar a maneira com que os dados foram construídos, a partir de observação participante das crianças migrantes internacionais e realização de grupo de estudos com profissionais docentes e equipe pedagógica; relatar as estratégias de observação e registro dos dados construídos; apresentar os sujeitos de pesquisa; e citar os temas estudados na investigação bibliográfica.

---

<sup>13</sup> Fernanda é um nome fictício escolhido pela menina, o nome verdadeiro dela não é comum no Brasil.

Realizar pesquisa com crianças exige conhecimento e rigor teórico, empírico e metodológico. Exige sensibilidade, olhar e ouvidos atentos para observar o explícito e o implícito das relações que acontecem entre crianças e entre adultos e crianças. Falar e calar, tomar decisões rápidas e fazer dos registros escritos e fotográficos bons aliados. Começar o processo de investigação muito antes de entrar em campo efetivamente. Romper as barreiras do adultocentrismo (Ferreira, 2004) e escutar as vozes dos sujeitos da pesquisa que são tão silenciados em nossa sociedade.

Realizar pesquisa com crianças migrantes, por sua vez, exige tudo o que foi descrito anteriormente, mas exige, ainda, atenção redobrada para compreender o que vem junto com o silêncio, com o olhar, com a fala com sotaque, com o choro, com as brincadeiras e com tantas manifestações daquelas que, na maioria das vezes, foram inseridas em uma cultura diferente da sua contra a sua vontade e da sua família.

A pesquisa realizada caracteriza-se por ser um estudo qualitativo e interpretativo, e teve por principal metodologia a etnografia. O estudo foi realizado entre os meses de agosto de 2022 e julho de 2023 com 10 crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais<sup>14</sup>, com idade entre três e seis anos, 19 profissionais docentes e duas profissionais da equipe pedagógica (diretora e supervisora) da instituição pesquisada. A pesquisa está situada no campo das Ciências Humanas e tem por ancoragem teórica os referenciais bakhtinianos da Filosofia da Linguagem, a Sociologia da Infância e a Psicologia Histórico-Cultural. De acordo com Bakhtin (2011), a pesquisa em ciências humanas se caracteriza por estudar o homem social em sua especificidade, ele é o objeto real que exprime a si mesmo e cria enunciados, seu **objeto “é o ser expressivo e falante”** (Bakhtin, 2011, p. 395). Nesse campo de estudos a pesquisa passa a ser interrogação e conversa, ou seja, diálogo, as perguntas não são feitas pelo pesquisador a si mesmo ou a um terceiro, mas ao próprio participante da pesquisa.

Segundo Bradshaw e Stratford (2005), a pesquisa qualitativa necessita que perguntemos como os processos funcionam e estabelece o que os atores fazem e as mudanças que acontecem nos contextos que estão localizados. Tal abordagem não utiliza instrumento estatístico para análise dos dados, os quais são obtidos por meio de interação direta do pesquisador com a situação estudada, além disso, os focos de interesse se definem ao longo do desenvolvimento da pesquisa (Godoy, 1995).

Já a pesquisa interpretativa, de acordo com Graue e Walsh (2003), direciona sua atenção para o significado humano da vida social e a sua explicação e apresentação por um

---

<sup>14</sup> As crianças brasileiras também participaram da pesquisa, ainda que de forma indireta.

investigador. Ela implica interpretação de registro de dados e publicações dessas interpretações. Tal pesquisa envolve quatro dimensões: proximidade, duração, descrição e teoria. A primeira e a segunda dimensões implicam realizar uma investigação em presença por um período prolongado, nesses casos, os dados são construídos pelo próprio investigador. Na terceira dimensão a descrição narrativa se sobressai em relação à descrição por mediação, enquanto na quarta dimensão – teoria –, os autores defendem a necessidade de construção de uma teoria na realização de uma pesquisa interpretativa. Em uma pesquisa interpretativa com crianças, as quatro dimensões são essenciais e devem ser vistas como contínuas (Graue; Walsh, 2003).

## 1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Para iniciar um processo de pesquisa é importante levar em consideração o contexto em que ela está situada, ou, de acordo com Bakhtin, o seu cronotopo. Segundo Morson e Emerson (2008, p. 384), cronotopo “[...] é uma maneira de compreender a experiência, é uma ideologia modeladora da forma específica para compreensão da natureza dos eventos e ações.”. Ele é o centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais e do gênero do discurso, ou seja, é a interligação fundamental das relações de tempo e espaço (Acosta-Pereira; Oliveira, 2021).

Em uma pesquisa com crianças o estudo do contexto também se faz necessário, pois elas e seus contextos se influenciam mutuamente. De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 25), “[...] um contexto é um espaço e um tempo cultural historicamente situado, um aqui e agora específico.”. **Dessa maneira, fazer pesquisa com crianças implica considerar as situações de vida real e retratar o contexto local e mais alargado em que elas estão inseridas.**

A presente pesquisa foi realizada no Núcleo de Educação Infantil (Neim) Rafael Cadenas, instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. A unidade escolar fica localizada no bairro Centro em uma comunidade conhecida como “**Morro da Mariquinha**”.

A Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis surgiu em 1976 vinculada ao Departamento da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (Sesas) do município. De acordo com Brant (2013), ela teve início com a implantação do Programa Educação Pré-escolar do município de Florianópolis e do Projeto Núcleos de Educação Infantil, que visavam ser um sistema único de Educação Infantil envolvendo creche e pré-escola. Os primeiros Núcleos de Educação Infantil foram instalados nos bairros Coloninha

e Rio Vermelho com a justificativa de priorizar o atendimento à “clientela carente”, e tinham por objetivo suprir as dificuldades alimentícias, cognitivas e afetivas das crianças atendidas. Após esse início, outras instituições foram inauguradas, mas somente a partir de 1981 houve uma expressiva expansão do número de crianças matriculadas nos NEIs (Brant, 2013).

Em 1985 a educação da infância passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME) e ganhou caráter educativo. A partir dessa década, documentos curriculares começaram a ser produzidos, vinculados, inicialmente, à teoria construtivista e, depois, à Psicologia Sócio-histórica e à Pedagogia Histórico-Crítica (Broering, 2014). Segundo Castro (2016), as duas últimas vertentes teóricas continuaram presentes nos documentos orientadores da RMEF (Florianópolis, 2010; 2012; 2015), com maior ênfase na Pedagogia da Infância.

No ano de 2023 a RMEF atendia crianças e estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e da Educação de Jovens e Adultos. Eram 85<sup>15</sup> unidades educativas da Educação Infantil, 39 do Ensino Fundamental e 27 da Educação de Jovens e Adultos. No mês de julho de 2023 estavam matriculadas<sup>16</sup> na Educação Infantil 18.654 crianças, sendo que 10.053 eram do segmento creche e 8.601 do segmento pré-escola. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental havia 11.725 crianças matriculadas, enquanto nos Anos Finais do Ensino Fundamental eram 8.664 estudantes. Na Educação de Jovens e Adultos, por sua vez, 1.298 estudantes pertenciam a essa modalidade. Assim, o número total de matrículas na RMEF no início do segundo semestre de 2023 era de 40.341.

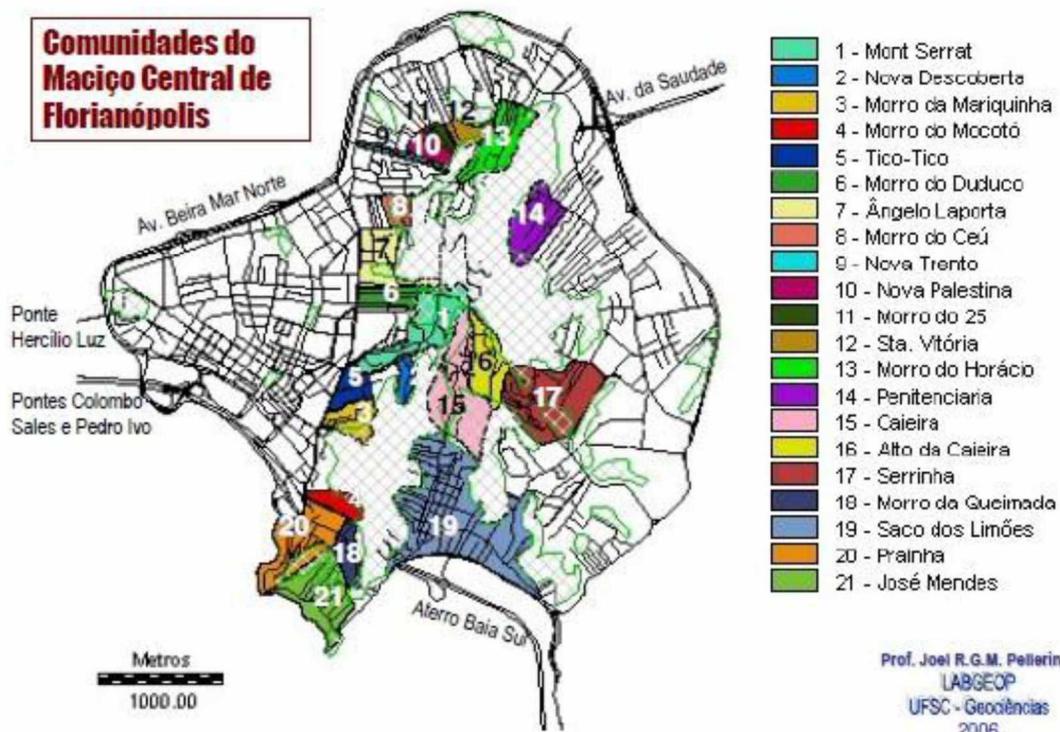
Dentre as unidades de Educação Infantil da RMEF encontramos o Neim Rafael Cadenas localizado no “Morro da Mariquinha”. O local é uma das comunidades que ocupam as encostas de um conjunto de morros situado na porção central de Florianópolis. Chamado de Maciço do Morro da Cruz, a área abrange, de acordo com um mapa elaborado pelo Laboratório de Análise Ambiental (Laam) da UFSC, 21 comunidades. A comunidade do Morro da Mariquinha localiza-se na vertente oeste do Maciço, próxima da Avenida Mauro Ramos, uma das principais vias do Centro da cidade. Na Figura 1, a comunidade está indicada com o número 3.

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=mapas+unidades+educativas&menu=4&submenuid=139>. Acesso em: 25 maio 2022.

<sup>16</sup> Dados fornecidos pela Diped/SME/PMF em julho de 2023.

FIGURA 1 – Comunidades do Maciço do Morro da Cruz



Fonte: Laboratório de Análise Ambiental (UFSC)<sup>17</sup>.

Segundo Santos, A. L. (2009), embora existissem ranchos e plantações nas encostas do maciço central desde o século XIX, a ocupação urbana da área remonta à década de 1920, quando os pobres urbanos foram expulsos da área central, que passava por processos de modernização urbana típicos do período. Em busca de saneá-la, a cidade contou com a abertura de vias largas, canalização de rios e destruição de moradias consideradas insalubres. Como resultado, a população pobre e, em grande parte, negra foi expropriada do Centro tradicional, vendo nos morros vizinhos uma alternativa de moradia próxima.

Com o crescimento populacional do município de Florianópolis no final do século XX e início do século XXI, surgiram os problemas típicos da expansão urbana, incluindo os relacionados ao acesso à moradia. Além disso, o processo de valorização imobiliária impulsionado pelo projeto de cidade das elites locais e o desenvolvimento do setor turístico

<sup>17</sup> Disponível em: <https://laam.ufsc.br/programas-e-projetos/aspectos-naturais-e-da-urbanizacao-do-macico-do-morro-da-cruz/>. Acesso em: 25 maio 2022.

repercutiu na invisibilização da pobreza, com o intuito de apresentar o município como paraíso turístico sob o slogan “Ilha da Magia”. Com o pouco investimento em habitação social na cidade e com a chegada de muitos migrantes nacionais e internacionais, houve uma expansão de áreas de ocupação irregular que gerou conflitos relacionados ao solo urbano:

Assim, o processo de expansão da periferia, denominado nos meios de comunicação como **“favelização”, tem sido o resultado do crescimento populacional, com a migração cada vez mais intensa para o litoral de Santa Catarina e da ausência de uma política habitacional de interesse social.** (Canella, 2022, p. 96).

Na contramão do projeto de cidade da elite do município de Florianópolis, surgiu em 2020 o Projeto da Galeria de Arte do Morro da Mariquinha, que teve por objetivo transformar a comunidade em uma galeria a céu aberto e contou com a participação de 300 artistas. Hoje ela é considerada a maior galeria de arte urbana do Sul do Brasil. A galeria de arte impulsionou a realização de passeios guiados ao local, o chamado “Rolê da Mariquinha”, que tem por objetivo apresentar os painéis da galeria, apresentar a história da comunidade e tirar os moradores da invisibilidade<sup>18</sup>.

Em função da condição histórica de marginalidade, a maioria das comunidades do Maciço do Morro da Cruz é considerada como assentamento precário. Segundo Tomás (2012), o Maciço possui 19 assentamentos nessa condição, incluindo o Morro da Mariquinha, o que corresponde a quase um terço do total existente na capital. De acordo com o Portal de Geoprocessamento da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)<sup>19</sup>, o Morro da Mariquinha configura-se como uma Zona Especial de Interesse Social (Zeis). As Zeis são instrumentos urbanísticos constantes nos planos diretores dos municípios que visam garantir a moradia de interesse social para a população em condição de vulnerabilidade<sup>20</sup>.

Adotando-se os dados do Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, é possível notar que a comunidade do Morro da Mariquinha abrange três setores censitários, conforme apresentado na Figura 2. Os limites desses setores (A, B e C) estão identificados em amarelo, e o Neim Rafael Cadenas, objeto desta pesquisa, identificado com o ponto vermelho.

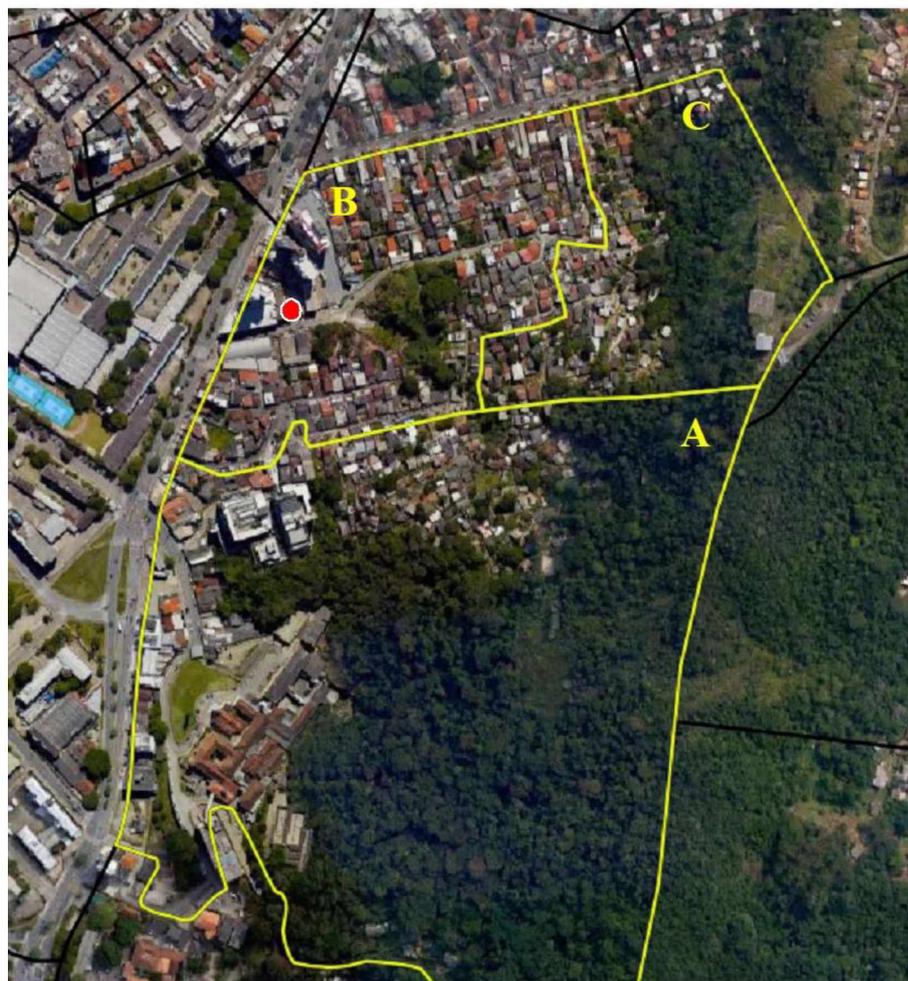
---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://cotidiano.sites.ufsc.br/morro-da-mariquinha-em-florianopolis-abriga-a-maior-galeria-de-arte-urbana-do-sul-do-brasil/>. Acesso em: 25 maio 2022.

<sup>19</sup> Disponível em: <http://geo.pmf.sc.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2022.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://ipuf.pmf.sc.gov.br/plano-diretor/>. Acesso em: 25 maio 2022.

FIGURA 2 – Setores censitários do Morro da Mariquinha



Fonte: A autora (2022).

Os dados do Censo evidenciam a condição de vulnerabilidade da população, especialmente a que se situa nos setores A e C, mais distantes da Avenida Mauro Ramos e, conseqüentemente, mais sujeitos a situações de risco, tendo em vista a maior parte das ocupações se encontrarem na encosta do maciço (Tabelas 1 e 2).

TABELA 1 – Dados censitários totais

Dado Socioeconômico	Setor Censitário			Total
	A	B	C	
• Área do Setor (em m <sup>2</sup> )	247.128,32	73.491,94	58.650,81	379.271,07
• Domicílios	187	393	178	758
• Habitantes	658	1077	616	2.351

Fonte: A autora (2022).

TABELA 2 – Dados censitários por média

Dado Socioeconômico	Setor Censitário			Média
	A	B	C	
Área do Setor (em m <sup>2</sup> )	247.128,32	73.491,94	58.650,81	126.423,69
Domicílios	187	393	178	252,67
Habitantes	658	1077	616	783,67
Moradores por domicílio	3,52	2,74	3,46	3,24
Renda média de pessoas com 10 anos ou mais (em reais)	694,82	1319,88	649,6	888,1
População branca (em %)	54,4	78,6	53,7	62,23
População preta (em %)	14,3	9,7	2,5	8,83
População parda (em %)	30,5	11,4	21,1	21,0

Fonte: A autora (2022).

O Neim Rafael Cadenas, desde o ano de 2019, está localizado na parte “baixa da comunidade”, identificada como setor B. Antes disso, no entanto, localizava-se no setor A. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade educativa, o Neim iniciou suas atividades no final da década de 1970 sob a responsabilidade da Fundação Educacional de Santa Catarina (Fesc) e da Liga de Apoio ao Desenvolvimento Social Catarinense (Ladesc) nas dependências da Igreja Católica local. Hoje está instalado em uma casa de dois pavimentos alugada pela prefeitura de Florianópolis.

Sem acessibilidade, o local possui seis salas de atendimento às crianças, biblioteca, depósito, cozinha, sala multimeios<sup>21</sup>, um banheiro adulto e três infantis, espaço multiuso, uma área externa, refeitório e sala dos profissionais. Em 2021, havia 90<sup>22</sup> crianças matriculadas no local, em sua maioria frequentavam período integral e eram moradoras do Morro da Mariquinha ou de outros morros pertencentes ao Maciço do Morro da Cruz, como o Monte Cristo e o Alto Caeira.

De acordo com o PPP da instituição, a maioria das famílias das crianças matriculadas no ano de 2021 era natural de Florianópolis, mas havia crescimento da chegada de naturais de outros estados do Brasil e de estrangeiros, principalmente do Haiti, seguido por Venezuela e Equador. Entre as mães, 50% eram nascidas em Florianópolis e 19% eram estrangeiras. Já entre

<sup>21</sup> As salas de recursos multifuncionais (nomenclatura da Política Nacional de Educação Especial) ou salas multimeios (nomenclatura adotada pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis) são espaços localizados nas escolas públicas de Educação Básica onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=educacao+especial+na+educacao+inclusiva>. Acesso em: 03 abr. 2024.

<sup>22</sup> Por meio de informação fornecida pela supervisora do Neim, constatou-se que o número de crianças matriculadas no ano de 2023 manteve-se o mesmo.

os pais, 43% eram nascidos em Florianópolis e 20% eram estrangeiros. A maioria das crianças, contudo, nasceram em Florianópolis, 78%, e apenas 7% eram estrangeiras.

Em relação à forma de remuneração das famílias, o documento destaca que, entre os pais, 44% eram de carteira assinada, 39% eram autônomos sem carteira assinada e 14% eram desempregados. Por sua vez, entre as mães, 39% eram de carteira assinada, 23% eram autônomas sem carteira assinada e 27% eram desempregadas.

Ao serem questionadas sobre a etnia/raça das crianças, 52% das famílias se declararam brancas, 30% pardas e 17% negras ou pretas, sendo a maioria desse último grupo de origem haitiana.

Em relação ao quadro de profissionais do Neim no ano de 2023<sup>23</sup>, o grupo era composto por: sete professoras, sendo cinco com carga horária de 40 horas semanais e duas com carga de 20 horas; sete professoras auxiliares, sendo três com carga horária de 40 horas e quatro com carga horária de 20 horas; 12 auxiliares de sala com carga horária de 30 horas; três professoras auxiliares de educação especial com 40 horas; duas professoras de 40 horas responsáveis pela sala multimeios; uma professora de Educação Física com carga horária de 20 horas e outra com 10 horas; cinco profissionais readaptadas, duas com carga horária de 40 horas e três com 20 horas; uma supervisora; e a diretora. Na cozinha, eram três profissionais, e, nos serviços gerais, quatro, somando, assim, 47 profissionais na unidade.

## 1.2 OS PREPARATIVOS E AS ESPECIFICIDADES DA PESQUISA ETNOGRÁFICA

Os preparativos para a pesquisa começaram no mês de fevereiro de 2022. Após aceite da Gerência de Formação Continuada da RMEF, setor responsável pelas pesquisas realizadas na referida rede de ensino, entrei em contato com a Diretoria de Planejamento e Dados educacionais (Diped) a fim de solicitar dados e informações a respeito das matrículas de crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais na Educação Infantil da RMEF. Em fevereiro de 2022<sup>24</sup> recebi um relatório com o número total de crianças estrangeiras e brasileiras matriculadas na Educação Infantil da RMEF (ANEXO A). No documento estava discriminado o número de crianças estrangeiras e brasileiras em cada unidade educativa e em cada região da cidade. Para maior detalhamento dos dados, recebi acesso a um banco de dados com

---

<sup>23</sup> O PPP da instituição possuía os dados dos profissionais relativos ao ano de 2021, contudo, por meio de conversa com a supervisora da instituição, foi possível ter acesso aos dados do ano de 2023.

<sup>24</sup> Em abril de 2022 recebi um relatório atualizado. Os dados apresentados nesta tese referem-se ao referido relatório.

informações a respeito das matrículas de todas as crianças e estudantes da rede, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Nesse banco constavam as seguintes informações: número de matrícula, nome da criança, data de nascimento, sexo, cor, turno, grupo, nome da unidade educativa, região em que ela está situada, etapa, nacionalidade, faixa de renda, escolaridade e nacionalidade de pais, mães e/ou responsáveis.

Conforme informações da Figura 10 do Capítulo 2 da Parte 1 desta tese, as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais matriculadas na Educação Infantil da RMEF somavam 232 de um total de 12.958 crianças pertencentes à Rede no mês de abril de 2022, o que correspondia a 1,79% do total. Dentre as 232, 64 localizavam-se na região Centro, 40 no Continente, 17 no Leste, nove no Oeste, 102 no Norte e 29 no Sul. O acesso a esses dados, além de contribuir na caracterização da rede de ensino em relação às matrículas das crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais, foi o primeiro passo para a escolha do campo de pesquisa. A partir das informações obtidas, pude vislumbrar as possíveis regiões e instituições com números significativos de crianças migrantes e/ou filhas de migrantes matriculadas.

Na análise dos dados detalhados das matrículas das crianças, deparei-me com alguns desafios: o campo nacionalidade de famílias e crianças não é obrigatório no preenchimento da matrícula da criança; e o banco de dados não disponibiliza acesso à informação sobre o país de origem de pais e mães das crianças, só sinaliza que são estrangeiros. Além disso, encontrei a matrícula de uma mesma criança repetida duas vezes, isso provavelmente aconteceu, de acordo com técnicos da Diped, porque algumas famílias realizaram mais de uma matrícula, ou a criança estava matriculada em período parcial e passou para período integral, ou, ainda, porque foi matriculada no Programa Creche de Verão oferecido pela SME no mês de férias do ano letivo. Isso tudo me fez hipotetizar que poderia haver equívocos nas informações fornecidas via banco de dados.

Para tentar resolver essa questão, enviei, em abril de 2022, *e-mail* para todas as unidades de educação infantil da RMEF pedindo informações sobre as matrículas de crianças migrantes internacionais. Obtive resposta de 42 unidades, especificando número de crianças migrantes, grupo que frequentam e nacionalidade da criança ou da família. A partir desse levantamento, pude observar como os dados enviados divergiam dos dados fornecidos pela RMEF. Como não obtive resposta de todas as unidades educativas, não utilizei tais dados para apresentar as estatísticas numéricas descritas no Capítulo 2 da Parte 1 desta tese, detive-me,

apenas, em dados oficiais. As devolutivas das instituições, contudo, foram fundamentais para que eu desse continuidade à escolha do campo. Dentre todas, destaquei três, incluindo o Neim Rafael Cadenas. Os critérios para a escolha foram: número total de crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais matriculadas na unidade; concentração das crianças em um mesmo grupo de atendimento; e diversidade de nacionalidade.

Para dar segmento à escolha do campo de pesquisa, fiz contato telefônico com as diretoras das três instituições mencionadas anteriormente. Consegui conversar e explicar brevemente a pesquisa para as diretoras dos Neims Rafael Cadenas e René Depestre<sup>25</sup>, ambas demonstraram interesse em me receber para realizar uma conversa a fim de apresentar o projeto de pesquisa. Nos meses de abril e maio de 2022 realizei reunião com supervisora e diretora das duas unidades educativas. Apresentei o projeto de pesquisa, conheci o espaço físico dos locais e fui informada com mais detalhes sobre a realidade das crianças migrantes e/ou filhas de migrantes matriculadas nas instituições. A partir dessas conversas e dos critérios indicados anteriormente, optei em realizar a pesquisa no Neim Rafael Cadenas.

A ideia inicial era fazer em uma única turma de pré-escola no ano de 2022 e em outra turma, também de pré-escola, no primeiro semestre de 2023, procurando acompanhar as mesmas crianças de um ano para outro. Apenas uma criança do grupo escolhido em 2022, contudo, não iria para o Ensino Fundamental no ano seguinte, o que fez com que eu, por sugestão da supervisora da unidade educativa, observasse em 2022 dois grupos de crianças, um do segmento creche e outro do segmento pré-escola. Em 2023 realizei as observações em apenas um grupo de crianças da pré-escola, todas as crianças migrantes desse grupo participaram da pesquisa no ano anterior<sup>26</sup>.

O tempo de permanência na unidade educativa foi sendo alterado ao longo do tempo, porém, de modo geral, estive presente na instituição de duas a três vezes por semana, permanecendo de duas a três horas em cada turma observada no período entre agosto de 2022 e julho de 2023, excluindo período de férias escolares e greve dos servidores municipais de Florianópolis. A permanência prolongada no campo de pesquisa interpretativa é fundamental para apreender o mundo social das crianças, conhecer o contexto das suas interações e ter mais possibilidade de o pesquisador sair do lugar de adulto e apreender melhor sobre a cultura das crianças (Ferreira, 2004).

---

<sup>25</sup> Nome fictício. René Depestre é poeta haitiano.

<sup>26</sup> Nem todas as crianças participantes da pesquisa em 2022 participaram em 2023 por conta de uma reorganização dos grupos de atendimento na unidade educativa.

No início das observações permaneci duas horas em cada grupo durante o mesmo período – matutino ou vespertino –, fazia isso duas vezes na semana intercalando os períodos. Após dois meses passei a frequentar a instituição dois dias inteiros por semana, ficando por volta de três horas por sala em cada um dos dias, intercalando também os períodos. No ano de 2023 as observações aconteceram durante aproximadamente três horas por dia de duas a três vezes por semana, sendo duas manhãs e uma tarde. No total foram 142 horas de observação no ano de 2022 e 100 horas no ano de 2023, totalizando 242 horas. Os outros dias da semana foram destinados à escrita do diário de campo, análise dos dados e leituras de referencial teórico com objetivo de realizar a descrição densa e interpretativa necessária em um estudo etnográfico (Geertz, 2008).

Após a escolha do campo, conversei com as professoras que supostamente me receberiam para a realização da pesquisa. Precisei me deslocar à unidade mais de uma vez por conta da disponibilidade das profissionais e organização da unidade, mas, ao fim das reuniões, obtive aceite de todos os adultos que, de alguma maneira, envolveram-se com a pesquisa. Paralelo ao processo de preparação para a entrada no campo de estudo, foi realizado pedido ao Comitê de Ética de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná para que a pesquisa pudesse ser realizada<sup>27</sup>.

Com essa aprovação do comitê, iniciei o processo de conversa com profissionais e famílias das crianças que participaram do estudo com o intuito de apresentar formalmente a investigação e solicitar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICES A e B). Como já havia feito conversas anteriores com as profissionais, apenas solicitei a elas assinatura do TCLE. Com as famílias, contudo, o processo foi bastante diferente. Participei de duas reuniões com elas promovidas pela unidade educativa no mês de agosto de 2022. Expliquei brevemente a pesquisa e solicitei a assinatura do documento, tive o aceite de todos os presentes. Como muitas famílias não participaram da reunião, durante duas semanas fui à instituição em horários diferentes para conversar com elas e coletar as assinaturas do TCLE. Meu desafio nesse momento foi conversar com as famílias migrantes internacionais, mas, mesmo com algumas dificuldades, consegui me comunicar com todas elas. Além disso, nem sempre os responsáveis pelas crianças iam levá-las ou buscá-las, o que fez com que eu enviasse o TCLE na agenda das crianças e, com a ajuda das professoras dos grupos, enviei uma mensagem via *whatsapp* explicando o que era o documento e a importância da sua assinatura. Após alguns dias de espera e pedidos, recebi todos os TCLE assinados.

---

<sup>27</sup> A pesquisa foi aprovada via plataforma Brasil sob o parecer nº 5.665.553 – CEP/Conep.

Ao finalizar o processo de aceite para participação dos adultos, passei para o pedido de assentimento das crianças. Em uma pesquisa etnográfica com crianças, o consentimento ou assentimento das mesmas é fundamental. De acordo com Marchi (2018), é preciso levar em conta a (inter)subjetividade das crianças de modo a informá-las sobre a pesquisa, mesmo que elas não compreendam todo o processo. Na mesma direção, Ferreira (2010) afirma que o direito das crianças de participação, de serem informadas e ouvidas está relacionado ao seu consentimento como prática ética na realização de pesquisas. A autora considera o uso do termo assentimento mais produtivo na pesquisa com crianças pequenas e que sua interpretação é complexa e ambígua, uma vez que sua confirmação só pode acontecer ao longo do tempo:

[...] nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência – é o que se procura dar conta, seguidamente. (Ferreira, 2010, p. 164).

## Carta nº 2

Oi, leitor/a.

Quero te contar como foi meu primeiro contato com as crianças que participaram da pesquisa. Confesso que fiquei bastante feliz por estar as conhecendo, mas, ao mesmo tempo, apreensiva, pois, apesar de eu já ser professora de Educação Infantil há muitos anos, estava em uma posição diferente e não sabia se iria ser bem recebida pelas crianças. Comecei observando e fazendo uma conversa com elas nos dois grupos que seriam observados, permaneci aproximadamente 30 minutos em cada sala:

Iniciei pelo Grupo 5/6, entrei na sala e fiquei em um canto em pé enquanto as professoras estão sentadas em roda no tapete com as crianças. A professora Luana anuncia:

- Vocês irão receber uma visita!

Pensei que ela estivesse falando de mim, mas na verdade referia-se a uma centopeia de pelúcia com estampas das letras do alfabeto. As crianças

mexem no brinquedo e fazem alguns comentários. Depois de um tempo, a professora Luana fala para as crianças:

- Vocês terão outra visita. É a Fernanda, ela quer conversar com vocês. Eu sento na roda e Ben10 (brasileiro) fala:

- Quero beber água.

A professora Cristina pede para ele esperar. Carlinhos (brasileiro) que está ao meu lado fala para mim:

- Oi.

Começo a conversar com as crianças falando que vou ficar por um tempo na sala delas para aprender sobre o que fazem no Neim e sobre suas brincadeiras, pois irei escrever um livro sobre elas. Todas prestam atenção e ficam muito animadas com a possibilidade da escrita do livro. Pergunto, então, se posso ficar alguns dias na sala delas, escute apenas um somete:

- Sim!!!

Elza (venezuelana) fica especialmente empolgada, sorri e se mexe muito. **Kaleb** (equatoriano) é o único entre os migrantes que não fala nada. Peço que as crianças falem seus nomes, **Kaleb** mais uma vez fica em silêncio.

As crianças se espalham pela sala, algumas pintam papéis, sentadas em cadeiras, e outras brincam no tapete com jogos de letras e números. Com exceção de **Kaleb**, quase todas as crianças migrantes falam português, chego a ficar em dúvida se **Fernanda** (venezuelana) é ou não migrante, mas, em certo momento, **ela fala a palavra "empolgado"**, e minha dúvida é sanada.

No curto tempo que fico na sala, não vejo **Kaleb** brincar com ninguém, ele fica o tempo inteiro se movimentando e olhando para mim. Faz movimentos como se estivesse meditando e me olha. Em um desses momentos, mesmo sem falar uma única palavra, percebo que, com seus olhares e movimentos corporais, ele me acolhe e fala o sim que não falou na roda. (Diário de campo de 19 de agosto de 2022).

Nesse grupo, leitor/a, apesar do silêncio de **Kaleb**, não tive dificuldades em notar que seria bem recebida pelas crianças participantes da pesquisa, a empolgação delas em saber que eu escreveria um livro sobre elas me contagiou. No Grupo 3/4, porém, o desenrolar da conversa ganhou outros caminhos não imaginados por mim:

No Grupo 3/4 encontro as crianças brincando no parque. Em pouco tempo elas vão para a sala e sentam no tapete com as professoras, que conversam com as crianças sobre um menino que se machucou no parque e sobre a reunião com as famílias que aconteceria no mesmo dia à noite. Professora Valéria me chama para a roda e não faz muitas explicações, pede que eu me apresente e fale com as crianças. Mais uma vez digo que irei escrever

um livro sobre elas e que vou ficar na sala delas alguns dias para aprender sobre suas brincadeiras e sobre o que fazem no Neim. Faço a pergunta:

- Posso ficar na sala de vocês?

Para minha apreensão, Rafael (brasileiro) diz:

- Não.

As outras crianças não falam nada. (Diário de campo de 19 de agosto de 2022).

Nesse momento, leitor/a, eu pensei: e agora? Será que não poderei realizar a pesquisa nesse grupo? Lembro-me de tudo o que li sobre o assentimento das crianças na realização das pesquisas e me preocupo, pois gostaria de fazer a pesquisa de acordo com a vontade das crianças, de modo a considerá-las, de acordo com Ferreira (2010), que, mesmo não compreendendo todos os procedimentos da pesquisa, elas são atores sociais dotados de agência que têm condições de decidir sobre sua participação ou não. No mesmo instante, lembro que a mesma autora afirma que o assentimento pode acontecer ao longo do tempo e rapidamente as crianças dão a resposta que procure:

As professoras não dão muita atenção para o que acontece e voltam a falar com as crianças, eu continuo sentada na rede pensando no que poderia ser feito. Percebo que Marina (equatoriana) me olha e não fala nada, no outro dia descubro que ela é irmã de Kaleb. Logo em seguida Rafael senta ao meu lado e pede:

- Coleca o meu tênis?

Marina faz o mesmo pedido apontando o tênis caído, e Paulo (haitiano) vem em seguida mostrar o seu próprio tênis. (Diário de campo de 19 de agosto de 2022).

Assim como aconteceu com Kaleb, leitor/a, as crianças do Grupo 3/4 que tinham entre dois e quatro anos realizaram o assentimento da pesquisa não pela linguagem verbal, mas pela linguagem extraverbal. O fato de me olharem, aproximarem-se e pedirem para realizar um cuidado normalmente feito por suas professoras mostra que, de alguma maneira, elas puderam confiar em mim e me

*aceitar aquele espaço. A partir desse momento, leitor/a, senti-me oficialmente aceita pelas crianças para seguir com as minhas descobertas da pesquisa.*

Em um momento posterior ao descrito na carta nº 2, as crianças escreveram o seu nome ou fizeram o contorno da sua mão em um termo de assentimento exigido pelo Comitê de Ética da Universidade (APÊNDICE C). Todo o procedimento aconteceu no início da pesquisa de campo<sup>28</sup> em 2022 e no início do ano de 2023. Depois de concluídas todas as questões burocráticas, iniciei em setembro de 2022 efetivamente a pesquisa etnográfica.

A etnografia é uma metodologia de pesquisa ligada originalmente ao campo da Antropologia, mas que nos últimos anos vem ganhando força em outras áreas de estudo, em especial na Educação. Sua utilização em outros campos surgiu, principalmente, a partir das críticas ao modo clássico de fazer etnografia, no qual o pesquisador falava em nome de um determinado povo ou cultura. Surgiram, assim, formas dialógicas, reflexivas ou polifônicas de fazer etnografia (Marchi, 2018).

Um dos autores que criticou a etnografia clássica e defendeu a nova perspectiva é Clifford Geertz. Em sua obra “A interpretação das culturas”, o autor, ao definir cultura como uma teia simbólica de significados, afirma que a pesquisa etnográfica é feita em processo de descrição densa e é interpretativa. Densa porque, no seu caminho, o etnógrafo encontra múltiplas estruturas conceituais complexas e, muitas vezes, sobrepostas umas sobre as outras. **Interpretativa, no sentido de que “[...] interpreta o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o dito num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis.” (Geertz, 2008, p. 15).** Para o autor, o etnógrafo inscreve o discurso social e transforma o acontecimento do passado em um relato.

Geertz (2008) destaca, ainda, que praticar etnografia é estabelecer relações, transcreever textos, selecionar informantes, mapear campo, escrever um diário, dentre outras coisas. Tudo isso sem objetivo de se tornar nativo ou copiá-los e sem separar a interpretação antropológica do que acontece.

Em um estudo etnográfico o pesquisador participa da vida social que pesquisa por meio do exercício do olhar e do escutar e da sua participação efetiva, desloca-se da sua própria cultura para se situar no fenômeno por ele observado (Rocha; Eckert, 2008). A interação, a

---

<sup>28</sup> Compreende-se a pesquisa de campo como uma vivência que envolve o conhecimento de diferentes categorias de pessoas. Possui dimensão intensa de subjetividade sem ser espontaneísta e neutra (Brandão, 2007).

observação participante para tentar descobrir os diferentes elementos da vida social e o tempo prolongado no campo são condições de pesquisa, contudo, a pesquisa etnográfica só se completa por meio do movimento interpretativo, que vai do particular ao geral (Fonseca, 1999).

De acordo com Ferreira (2010), o intuito do estudo etnográfico é abranger a compreensão do outro em um processo interdependente e ideológico. Ele resulta de um **encontro com a alteridade, pois é “[...] preciso estar com, deixando-se ‘alterar’ numa relação intersubjetiva intensa, para que alguma coisa possa acontecer e, assim, a experiência etnográfica ganhe o cunho de transformadora”** (Rosa; Ferreira; Lima, 2020, p. 17). As autoras complementam, ainda, afirmando que a etnografia requer aproximações e distanciamentos, descreve as práticas e se reescreve a partir delas, é um exercício contínuo de reflexividade que atua na subjetividade de quem pesquisa.

Importante destacar que a etnografia não envolve só método, ela também é teoria. Para Bueno (2007, p. 488), “[...] **fazer etnografia é construir teoricamente o observável, pois os dados não falam por si mesmos. Assim, curiosamente, o ‘olhar etnográfico’ é mais do que um simples olhar, pois supõe sempre um ‘diálogo’.**”

Ao decidir fazer uma pesquisa com crianças, a etnografia foi escolhida como metodologia porque essa maneira de investigar permite a participação mais direta das mesmas na produção dos dados e as considera como atores sociais dotados de agência. Para Ferreira e Nunes (2014, p. 106):

O reconhecimento de outro estatuto às crianças como atores sociais tem radicado na defesa de uma agenda de pesquisa que, entre outras premissas, vê no uso da etnografia um contributo inestimável ao debate epistemológico, teórico-metodológico e ético em curso nas múltiplas disciplinas das ciências sociais integrantes dos estudos da infância.

A etnografia com crianças, de acordo com Cohn (2009), permite observá-las diretamente e compreender o seu ponto de vista sobre o mundo em que estão inseridas. A criança é tratada como um ator social e um indivíduo que produz cultura. Em uma pesquisa etnográfica com crianças é preciso compreender inicialmente quem são os sujeitos envolvidos na investigação e estar atento às relações estabelecidas entre adultos e crianças. É necessário descrever as práticas, reescrever-se a partir delas e se deixar atravessar e aprender com o outro criança, renunciando, assim, o lugar de poder do adultocentrismo (Rosa; Ferreira; Lima, 2020), **pois a “[...] diferença entre os adultos e as crianças não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, ela sabe outra coisa”** (Cohn, 2009, p. 33).

A pesquisa etnográfica busca reconhecer as vozes das crianças no sentido de considerar sua participação e ouvir o que elas têm a dizer, ainda que não se expressem verbalmente (Marchi, 2018). Para Ferreira e Nunes (2014), ouvir as crianças não significa apenas tornar suas vozes audíveis, mas, também, explorar a natureza delas. De acordo com Marchi (2018), é preciso que o observador participe das atividades das crianças e elas participem da atividade do observador. Importa, ainda, que o pesquisador esteja junto com as crianças e faça parte do contexto em que está inserido, de modo a evitar o controle de todas as situações e potencializar a alteridade para produzir conhecimento crítico, reflexivo e transformador.

Ainda em relação a ouvir as vozes das crianças na pesquisa etnográfica, faz-se necessário refletir que o pesquisador, no seu processo de interpretação, precisa manter a vigilância epistemológica e metodológica para não invisibilizar ou marginalizar tais vozes nos processos de construção, interpretação e análise dos dados (Coutinho, 2016). A autora salienta, ainda, a importância de se considerar a reflexividade para assegurar o lugar de partícipe da criança na pesquisa, e que suas vozes nem sempre são verbais, o olhar pode ser uma forma de negociação.

Assim como qualquer outra metodologia de pesquisa, a etnografia possui seus limites. Ferreira (2010) destaca que alguns deles estão relacionados ao tempo e espaço destinados à pesquisa e às idades das crianças envolvidas, pois comumente escolhem-se grupos de crianças a partir de sete anos para participar desse tipo de estudo. Coll e Müller (2005) citam três equívocos nas pesquisas com crianças: adultocentrismo, infantocentrismo e uniformismo. Ainda assim, compreende-se que, por sua lógica negociável que considera a agência das crianças e busca reconhecer suas vozes de modo que adultos e crianças sejam afetados, a etnografia foi a metodologia escolhida para esta pesquisa.

Os dados da pesquisa foram construídos principalmente por meio da observação participante. A formulação de objetivos e perguntas, e o estudo do contexto antes da entrada no campo, contudo, foram essenciais para que a investigação pudesse ser realizada. Além disso, o planejamento de datas, horários e estratégias de observação foi muito importante para o desenrolar da pesquisa, ainda que alterações tenham ocorrido ao longo do percurso.

Ao se iniciarem as observações, desafios foram encontrados. Um deles foi superar o diariamente observável, passar pela descrição completa e chegar à explicação teórica (Graue; Walsh, 2003). Segundo os autores, no primeiro nível de observação vê-se apenas o óbvio, o conhecimento adquirido limita-se ao âmbito da experiência cotidiana. A descrição completa

resulta de uma observação cuidadosa, sistemática e disciplinada. Ela surge quando a atenção se fixa em algo em particular e se mantém por um período significativo. A explicação teórica, por sua vez, busca descobrir realidades que não são imediatamente evidentes e se apropria do conhecimento das dimensões sociais, históricas, políticas e culturais do contexto local.

**Outro desafio foi encontrar meu “lugar” no processo de observação.** Eu não era professora ou familiar das crianças, mas era alguém observando e interagindo com elas, sem ser uma delas. O desafio era superar o meu familiar papel de professora para assumir a posição de pesquisadora que possui um olhar atento ao que não é evidente e, ao mesmo tempo, interferir o mínimo possível no cotidiano de crianças e adultos, sem violar a dimensão ética da pesquisa. Para isso, utilizei algumas estratégias descritas por Graue e Walsh (2003), como criar um bom relacionamento com os participantes da pesquisa (adultos e crianças); posicionar-me como aprendiz e ser criativa na construção dos dados.

Na observação participante busquei utilizar diferentes estratégias para construir e registrar os dados, como realizar observação em diferentes momentos do dia (início da manhã, final de tarde, hora das refeições, de brincadeira livre ou momentos direcionados pelas professoras etc.); em locais diferentes (sala de referência, refeitório, parque etc.); em momentos diferentes (contação de histórias, brincadeiras, desenho, pintura, interações com outros grupos de crianças etc.). O meu posicionamento nos espaços também variava: ficava em pé, sentada na cadeira ou no chão, perto ou longe das crianças. Para Graue e Walsh (2003), uma observação completa exige que nos movimentemos. Nesse processo, na maioria das vezes permanecia em silêncio, mas sempre respondia a uma criança ou adulto quando falavam comigo e, algumas vezes, fazia perguntas para as crianças. Como o meu foco eram as crianças migrantes internacionais, a cada dia escolhia uma para observar mais de perto e buscava segui-la em tudo o que fazia. **Procurei utilizar o princípio etnometodológico do “seguir atrás” utilizado por Ferreira (2004) em sua pesquisa de doutorado.**

Busquei observar as relações que se estabeleceram como um todo entre crianças brasileiras, migrantes internacionais e adultos no cotidiano da instituição em diferentes momentos, mas procurei dar atenção especial às suas relações com as diferentes linguagens, como, por exemplo: movimentos corporais, brincadeiras com música e dança, comunicação oral, comunicação extraverbal, brincadeiras de faz de conta<sup>29</sup>, uso da linguagem visual do desenho; leitura e contação de histórias com ou sem o objeto livro pelas professoras; manuseio

---

<sup>29</sup> O gesto, o desenho e a brincadeira de faz de conta são, assim como a escrita, sistemas de signos que representam outros sistemas de signos, por isso a importância da sua presença na Educação Infantil também para a formação do leitor (Vigotski, 2007).

e leitura de livros pelas crianças; empréstimo de livros da biblioteca ou acervo da instituição para levar para casa pelas crianças; utilização de diferentes gêneros do discurso nas brincadeiras das crianças; manuseio e leitura por professoras e crianças de diferentes gêneros do discurso, como carta, bilhete, receita médica, história em quadrinhos, receita culinária, poesia, conto, fábula etc.; uso de materiais como papel, lápis, caneta, quadro branco e/ou verde, caderno etc.

O principal instrumento para a o registro dos dados foi o diário de campo. A todo o momento tinha comigo um caderno e uma caneta para fazer anotações. Procurava registrar o máximo de informações possíveis, incluindo a fala das crianças. Utilizava abreviações e códigos para acelerar a escrita e não perder a ordem dos acontecimentos. No dia em que realizava a observação, ou, no máximo, no dia seguinte, transcrevia com detalhes as notas de campo para um documento no computador, contendo a data e o nome da criança observada. De acordo com Graue e Walsh (2003), transformar os dados brutos em registro de dados detalhados preferencialmente no mesmo dia da sua geração é essencial. É necessário reservar tempo suficiente para esse trabalho a fim de realizar uma descrição densa.

Outra estratégia muito utilizada na pesquisa foi a construção de dados por meio da fotografia. Graue e Walsh (2003) chamam as fotos e as gravações de estratégia de geração de dados instantânea, muito úteis no registro das sutilezas das interações verbais e não verbais das crianças. Tentei utilizar gravação em áudio e vídeo por meio do celular no início da pesquisa, contudo, o ruído demasiado que havia na instituição atrapalhou a qualidade da gravação, o que me fez optar apenas pelo diário de campo e pela fotografia.

Os principais sujeitos de pesquisa se caracterizam por serem 10 crianças entre três e seis anos de idade, migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais de nacionalidades haitiana, venezuelana ou equatoriana, matriculadas no Neim Rafael Cadenas nos anos de 2022 e/ou 2023 e residentes no mesmo bairro ou em bairros próximos da unidade educativa. As crianças brasileiras, 25 no total, ainda que de forma secundária, fizeram parte da pesquisa por interagirem com as crianças migrantes e dividirem o mesmo espaço educacional na instituição pesquisada. Outras crianças, brasileiras e migrantes, participaram da investigação em momentos pontuais que ocorreram em ocasiões em que mais de um grupo estava reunido, como durante as refeições no refeitório, no parque ou em interações coletivas organizadas pela unidade educativa. No Quadro 1 apresento uma caracterização dos 10 principais sujeitos de pesquisa.

QUADRO 1 – Caracterização dos sujeitos do estudo etnográfico

(continua)

<b>NOME DA CRIANÇA</b>	<b>ANO DE NASCIMENTO</b>	<b>NACIONALIDADE</b>	<b>NACIONALIDADE DOS PAIS</b>	<b>BAIRRO ONDE MORA<sup>30</sup></b>	<b>ETNIA/RAÇA<sup>31</sup></b>	<b>PESSOAS COM QUEM MORA</b>	<b>TEMPO EM QUE A FAMÍLIA MORA NO BRASIL</b>	<b>TEMPO EM QUE A FAMÍLIA MORA EM FLORIANÓPOLIS</b>
Marina <sup>32</sup>	2019	Brasileira	Equatorianos	Centro <sup>33</sup> (Monte Serrat)	Indígena	Pai, mãe e irmão	8 anos	3 anos
João	2019	Venezuelano	Venezuelanos	Saco dos Limões (Alto Caeira)	Pardo	Mãe	3 anos	1 ano
Taliça	2018	Brasileira	Equatorianos	Centro (Morro da Mariquinha)	Indígena	Pai, mãe e irmã	7 anos	7 anos
Paulo	2019	Brasileiro	Haitianos	Centro (Morro da Mariquinha)	Preto	Pai, mãe e seis irmãos	10 anos	10 anos
Mônica	2019	Venezuelana	Venezuelanos	Saco dos Limões (Alto Caeira)	Parda	Mãe, irmão e tio	3 anos	1 ano

Fonte: A autora (2023).

<sup>30</sup> Os campos “pessoa com quem mora”, “tempo em que mora no Brasil” e “tempo em que mora em Florianópolis” referem-se ao ano de 2022.

<sup>31</sup> Dados retirados das fichas de matrícula das crianças.

<sup>32</sup> Os nomes das crianças são fictícios. As crianças da pré-escola escolheram seus próprios nomes, enquanto os nomes das crianças do segmento creche foram escolhidos por mim. Como as crianças que escolheram seus nomes optaram por nomes brasileiros, optei, também, pela mesma nacionalidade para identificar as outras crianças.

<sup>33</sup> Nas fichas de matrícula consta que os bairros em que residiam eram Centro e Saco dos Limões, contudo, ao se verificar a rua em que moravam, constatou-se que todas se localizavam no Maciço do Morro da Cruz (Alto Caeira, Morro da Mariquinha e Monte Serrat), região marcada pela vulnerabilidade social.

QUADRO 1 – Caracterização dos sujeitos do estudo etnográfico

(conclusão)

<b>NOME DA CRIANÇA</b>	<b>ANO DE NASCIMENTO</b>	<b>NACIONALIDADE</b>	<b>NACIONALIDADE DOS PAIS</b>	<b>BAIRRO ONDE MORA</b>	<b>ETNIA/RAÇA</b>	<b>PESSOAS COM QUEM MORA</b>	<b>TEMPO EM QUE A FAMÍLIA MORA NO BRASIL</b>	<b>TEMPO EM QUE A FAMÍLIA MORA EM FLORIANÓPOLIS</b>
Fernanda	2017	Venezuelana	Venezuelanos	Saco dos Limões (Alto Caeira)	Parda	Pai, madrasta, enteados do pai	3 anos	1 ano
Ana	2016	Brasileira	Haitianos	Centro (Monte Serrat)	Preta	Pai e mãe	10 anos	10 anos
Elza	2016	Venezuelana	Venezuelanos	Centro (Monte Serrat)	Parda	Pai, mãe, duas irmãs e um irmão	1 ano	1 ano
Felipe	2016	Venezuelano	Venezuelanos	Saco dos Limões (Alto Caeira)	Parda	Mãe e pai	2 anos	3 meses
Kaleb	2017	Equatoriano	Equatorianos	Centro (Monte Serrat)	Indígena	Pai, mãe e irmã	8 anos	3 anos
Fernanda	2017	Venezuelana	Venezuelanos	Saco dos Limões (Alto Caeira)	Parda	Pai, madrasta, enteados do pai	3 anos	1 ano

Fonte: A autora (2023).

### 1.3 A VOZ DOS PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO

No decorrer do estudo etnográfico senti necessidade de ouvir as profissionais docentes e a equipe pedagógica envolvidas no trabalho com as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais. Dentre as possibilidades metodológicas existentes, decidi pela realização de um grupo de estudos *online* com professoras, auxiliares de sala, professoras de Educação Especial, diretora e supervisora da instituição em que a pesquisa foi realizada. A opção por essa metodologia se deu por mesclar discussão da temática proposta com iniciativa formativa que pudesse contribuir diretamente no trabalho das profissionais docentes e equipe pedagógica com crianças migrantes e/ou filhas de migrantes.

Em fevereiro de 2023 participei da reunião pedagógica da unidade educativa para me apresentar às professoras novas da instituição, informar a continuidade do estudo etnográfico e convidar todas as profissionais a participarem do grupo de estudos com a temática: “Crianças migrantes internacionais e Educação Infantil”. Na sequência, produzi um formulário de inscrição que, além dos dados pessoais das participantes, fazia o seguinte questionamento: “Quais conteúdos você gostaria de estudar em um grupo de estudos sobre crianças migrantes e educação infantil?”. O Quadro 2 apresenta os principais temas sugeridos.

QUADRO 2 – Temas sugeridos para o grupo de estudos

Políticas públicas para o acolhimento
Linguagens
Cultura e costumes das crianças migrantes e/ou filhas de migrantes
Acolhimento e inserção de crianças e famílias migrantes
Valorização e respeito da cultura dos migrantes
Brincadeiras de crianças migrantes
Comunicação com migrantes
Atendimento às crianças migrantes
Percepção de infância, desenvolvimento das crianças, alimentação, cuidados
Desafios no trabalho com crianças migrantes
Inclusão de crianças migrantes na Educação Infantil.
Educação das relações étnico-raciais

Fonte: A autora (2023).

O grupo de estudos aconteceu no formato *online*, quinzenalmente, entre os meses de março e junho de 2023 no período noturno. Foram oito formações síncronas de uma hora, cada uma com 12 horas destinadas para leitura de textos e realização de tarefas. No momento da inscrição havia 28 participantes, mas participaram efetivamente de todo o grupo de estudos 19 profissionais docentes e duas profissionais da equipe pedagógica (diretora e supervisora),

incluindo as três professoras que receberam a pesquisa em sua sala em 2022 e realizaram remoção de instituição no ano de 2023. O grupo de estudos foi registrado na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da UFPR como curso de extensão, o que gerou certificação para as participantes.

Após análise dos temas sugeridos e das possibilidades da relação deles com teorias, pesquisas e práticas educativas, elenquei as temáticas descritas no Quadro 3 para serem debatidas no grupo de estudos:

QUADRO 3 – Temas do grupo de estudos

1. Migração infantil, aspectos legais, conceitos e estatísticas
2. Pesquisas com crianças migrantes internacionais na Educação Infantil
3. Comunicação com crianças e famílias migrantes internacionais
4. Interculturalidade, educação e crianças migrantes internacionais
5. Literatura infantil e crianças migrantes internacionais
6. Brincadeira e crianças migrantes internacionais
7. Acolhida e exclusão de crianças migrantes internacionais
8. Concepções das participantes sobre o trabalho com crianças migrantes internacionais

Fonte: A autora (2023).

A metodologia das formações era normalmente a mesma<sup>34</sup>. Aproximadamente 10 dias antes do momento síncrono eu enviava um texto para estudo de acordo com a temática que seria abordada na formação seguinte e solicitava a realização de pequenas tarefas reflexivas, como responder a questionamentos, fazer um pequeno planejamento, refletir sobre trechos de pesquisas, assistir vídeos com histórias infantis, pensar em estratégias e concepções sobre o trabalho com crianças migrantes internacionais. No início do momento síncrono eu pedia para que as participantes socializassem a tarefa solicitada e falassem sobre suas impressões sobre o texto e suas práticas. Após aproximadamente 20 minutos de trocas e socializações, eu apresentava o tema proposto por meio de *slides* e comunicação oral. Durante a minha fala e no seu fim, as participantes faziam comentários e intervenções.

Dentre os sujeitos que participaram do grupo de estudos, tem-se um total de 19 profissionais docentes e duas profissionais da equipe pedagógica pertencentes às funções de professoras, professoras auxiliares, auxiliares de sala, diretora, supervisora, professoras de

---

<sup>34</sup> O encontro com o tema “Acolhida e exclusão de crianças migrantes internacionais” foi ministrado pelo professor Flávio Santiago.

Educação Especial, professora de Educação Física e professoras da sala multimeios. No Quadro 4 segue uma caracterização<sup>35</sup> do grupo de adultos participantes da pesquisa.

---

<sup>35</sup> As informações foram coletadas junto às profissionais participantes da pesquisa por meio de formulário *online*.

QUADRO 4 – Caracterização dos sujeitos que participaram do grupo de estudo

(continua)

Nome <sup>36</sup>	Gênero	Etnia/raça	Escolaridade	Formação inicial	Cargo na unidade	Vínculo <sup>37</sup>	Carga-horária	Tempo de serviço na EI	Tempo de serviço na RMEF	Tempo de serviço no Neim	Trabalha/ou com crianças migrantes	Grupo de crianças que atua em 2023 <sup>38</sup>
Adri	Fem.	Não declarou	Espec <sup>39</sup> .	Pedagogia	Prof. <sup>40</sup> auxiliar	SPE	40h	17 anos	12 anos	2 anos	Sim	Cargo adm.
Fátima	Fem.	Negra	Espec.	Pedagogia	Prof. auxiliar	SPE	40h	32 anos	20 anos	3 anos	Sim	G3/4 e G4/5
Ariane	Fem.	Branca	Grad.	Pedagogia	Professora	SPE	40h	4 anos	1 ano	4 meses	Sim	G2
Claudete	Fem.	Parda	Espec.	Pedagogia	Professora	SPE	40h	10 anos	10 anos	5 meses	Sim	G5/6
Dai	Fem.	Branca	Mest.	Educação Física	Prof. de Educação Física	SPE	40h	4 anos	1 ano	1 ano	Sim	G3/4, G4/5, G5/6
Dani	Fem.	Parda	Espec.	Pedagogia	Professora	CT	40h	8 anos	5 meses	5 meses	Sim	G5/6
Elenilce	Fem.	Parda	Mag.	Magistério	Auxiliar de sala	CT	30h	6 meses	6 meses	6 meses	Sim	G3/4
Elisa	Fem.	Preta	Grad.	Pedagogia	Auxiliar de sala	SPE	30h	14 anos	10 anos	4 anos	Sim	G4/5

Fonte: A autora (2023).

<sup>36</sup> Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelas profissionais docentes e pela equipe pedagógica participantes da pesquisa.

<sup>37</sup> Em relação ao vínculo empregatício, as siglas dessa coluna se referem a: SPE (Servidora Pública Efetiva); CT (Contrato Temporário)

<sup>38</sup> As crianças na Educação Infantil da RMEF estão agrupadas por faixa etária. Grupo 1: 4 meses a 1 ano; Grupo 2: 1 ano a 1 ano e 11 meses; Grupo 3: 2 anos a 2 anos e 11 meses; Grupo 4: 3 anos a 3 anos e 11 meses; Grupo 5: 4 anos a 4 anos e 11 meses; Grupo 6: 5 anos a 5 anos e 11 meses. As crianças podem ser inseridas em agrupamentos mistos, envolvendo mais de uma idade. (Portaria Municipal nº 722/2022). Disponível em:

<https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=inscricoes+e+matriculas+da+educacao+infantil&menu=9&submenuid=254>. Acesso em: 25 maio 2022.

<sup>39</sup> As siglas dessa coluna referem-se a: Espec. (Especialização); Grad. (Graduação); Mest (Mestrado); Mag. (Magistério).

<sup>40</sup> Na RMEF professora e professora auxiliar fazem parte do quadro do magistério e possuem as mesmas atribuições. Ambas possuem carga horária de 20 ou 40 horas semanais. Auxiliares de sala fazem parte do quadro civil e possuem carga horária de 30 horas semanais. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+atribuicoes>. Acesso em: 25 maio 2022.

QUADRO 4 – Caracterização dos sujeitos que participaram do grupo de estudo

(conclusão)

Nome	Gênero	Etnia/raça	Escolaridade	Formação inicial	Cargo na unidade	Vínculo	Carga-horária	Tempo de serviço na EI	Tempo de serviço na RMEF	Tempo de serviço no Neim	Trabalha/ou com crianças migrantes	Grupo de crianças que atua em 2023
Geovanna	Fem.	Branca	Espec.	Pedagogia	Prof. auxiliar	SPE	40h	5 anos	1 ano e 5 meses	5 meses	Sim	G2 e G3/2
Gisa	Fem.	Branca	Grad.	Pedagogia	Auxiliar de sala	SPE	30h	10 anos	9 anos	5 meses	Sim	G 2
Janna	Fem.	Negra	Espec.	Pedagogia	Professora	CT	40h	22 anos	5 meses	5 meses	Sim	G5/6
Margarida	Masc.	Branco	Mestrado	Pedagogia	Professor	SPE	40h	5 anos	2 anos	2 anos	Sim	G4/5
Jucelia	Fem.	Negra	Espec.	Pedagogia	Diretora	SPE	40h	15 anos	11 anos	11 anos	Sim	Cargo adm.
Karoline	Fem.	Parda	Mag.	Magistério	Auxiliar de sala	CT	30h	5 meses	5 meses	5 meses	Sim	G2
Helena	Fem.	Branca	Espec.	Pedagogia	Supervisora	SPE	40h	7 anos	9 anos	7 anos	Sim	Cargo adm.
Léo	Fem.	Branca	Espec.	Pedagogia	Prof. de Educação Especial	SPE	40h	10 anos	11 anos	10 anos	Sim	Sala multimeios

Fonte: A autora (2023).

Outra fase importante da pesquisa foi a investigação bibliográfica que deve ser contínua em um estudo etnográfico (Graue; Walsh, 2003). Dentre os temas revisados e estudados destacam-se estudos sobre migração; trabalhos e teorias sobre a Sociologia da Infância; estudos sobre a linguagem a partir da Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin e do Círculo, e a Psicologia Histórico-cultural.

## 2 “NÃO, VOCÊ É DO BRASIL, EU SEI ONDE É SUA CASA”: MIGRAÇÃO, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

*A menina aponta para si mesma e diz alguma coisa. Uma palavra que lembra o som de “Mari-a”. Parece também uma música. Uma música alegre. Depois ela aponta para Mustafá. Ele entende. – Mus-ta-fá – ele diz. Maria sorri. Mustafá não se sente mais invisível.*

(Mustafá - Marie-Louise Gay).

### Carta nº 3

Querido/a leitor/a.

Antes de iniciar minha pesquisa de campo fiz alguns estudos que achei importantes para compreender o processo migratório, em especial a migração infantil. Confesso que esse não era um tema que fazia parte da minha vida pessoal e profissional, mas, com dedicação, fui me inteirando de dados estatísticos e teorias que me ajudaram a compreender a realidade de crianças e famílias que fariam parte da minha jornada como pesquisadora. Todas essas descobertas estarão presentes nas páginas deste capítulo.

Enquanto observava as crianças na pesquisa de campo, deparei-me com situações em que as professoras e as crianças debatiam sobre questões referentes à nacionalidade e à migração. Vou contar uma que me chamou bastante atenção:

As professoras do grupo construíram um mapa da Venezuela com fotos das crianças da instituição nascidas nesse país saladas mele. As crianças olham o mapa. Felipe, Elza e Fernanda, todos venezuelanos, encontram suas fotos e mãe falam nada. Vicente (brasileiro), Enzo (brasileiro) e Kaleb (equatoriano) travam uma conversa a partir do mapa:

Enzo: – mãe tem minha foto lá.

Professora Viviane: – você mãe é da Venezuela, você é do Brasil.

**Kaleb:** – Eu sou do Equador.

**Vicente:** – Não, você é do Brasil, eu sei onde é sua casa. (Diário de campo de 27 de setembro de 2022).

O que será que significa, leitor/a, no imaginário de **Kaleb**, afirmar que ele é do Equador? Será que ele compreende que nasceu em um país e hoje vive em outro? Será que entende, não em termos teóricos, mas na prática, que é um migrante internacional? E por que para Vicente **Kaleb** não é do Equador? Estamos falando de uma criança de cinco anos que atravessou fronteiras com a família, fala dois idiomas fluentemente e está matriculada na etapa da Educação Infantil de uma instituição de uma rede de ensino pública. Meu convite agora é para que você conheça um pouco a realidade da migração infantil no mundo, no Brasil e no município de Florianópolis, e, por meio dela, possa imaginar a vida de outros "Kalebes" espalhados pelo planeta.

Este capítulo objetiva destacar o conceito de migração, refletir sobre a migração infantil e o direito à educação das crianças migrantes, e apresentar dados estatísticos sobre a migração internacional no mundo, no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município de Florianópolis, local de realização desta pesquisa. Também serão apresentados dados sobre as matrículas das crianças migrantes na Educação Infantil brasileira e no município de Florianópolis.

## 2.1 MIGRAÇÃO: CONCEITOS E TENSÕES

Deslocar, mudar, movimentar, migrar. Essas são ações presentes na vida de milhões de migrantes em praticamente todas as partes do mundo. Por motivos variados, de forma forçada ou voluntária, homens, mulheres, jovens e crianças deixam sua pátria para viver em um país diferente, longe da sua cultura, dos seus costumes e, por vezes, da sua família.

São muitas as discussões, os interesses, as contradições e os paradoxos que envolvem a vida dos migrantes. Para Sayad (1998), a imigração é marcada pela contradição de ser, ao mesmo tempo, estado provisório que se prolonga indefinidamente e estado duradouro que se vive com sentimento de provisoriedade. Ao atribuir no imigrante a provisoriedade, a sociedade

nega-lhe o direito da sua presença como permanente, o que leva ao conceito de imigrante enquanto uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito, mesmo que trabalhe a vida inteira naquele país. De acordo com a autora, é preciso considerar a imigração enquanto fato social completo, ao que Mazza e Simson (2011) complementam afirmando que ela envolve todas as esferas da vida em sociedade.

Martuscelli (2015) afirma que a migração é marcada por três paradoxos: o primeiro consiste no fato de que as fronteiras estão abertas para serviços, bens e investimentos e, ao mesmo tempo, fechadas para a maioria das pessoas do mundo. O segundo garante fronteiras abertas para empresários, investidores e profissionais qualificados, mas fechadas aos trabalhadores desqualificados. O terceiro alega que, apesar das medidas de segurança, migrantes continuam a cruzar as fronteiras por meio de redes de exploração de fluxos migratórios, a fim de garantir uma vida melhor para si mesmo e para suas famílias.

O trabalho do migrante também é alvo de interesses e contradições. Para Piffer e Cruz (2019), por serem em sua maioria trabalhadores e, por vezes, estarem em condições de ilegalidade, muitos deles trabalham de maneira forçada, em péssimas condições trabalhistas e com baixos salários. Seus direitos são violados em favor de lucros exorbitantes das empresas que os contratam.

Para melhor compreender o fenômeno da migração, é importante tomar conhecimento dos diferentes termos e conceitos que a envolvem. De acordo com o glossário de migração da *International Organization for Migration* (IOM) (2019, p. 137, tradução nossa), **migração** é “O movimento de pessoas para fora de seu local de residência habitual, seja através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado<sup>41</sup>”, enquanto **migrante** é a pessoa que se move do seu local de residência, seja dentro do seu país ou por meio de uma fronteira internacional, por diversos motivos, de forma temporária ou permanentemente. O **migrante internacional** é, dessa maneira, qualquer pessoa que esteja fora do seu país de nascimento ou residência habitual.

A **imigração**, por sua vez, é o ato de se mudar para outro país de modo que ele se torne seu novo local de residência habitual. Já **imigrante** é a pessoa que sai de seu país de nacionalidade para se fixar em um novo país. Os termos **emigração** e **emigrante** possuem o mesmo significado dos termos anteriores, mas estão relacionados ao ponto de vista do país de partida da pessoa que se deslocou para fixar residência em outro país.

Ao longo da pesquisa serão utilizados principalmente os termos **migrante** e **migração** por conta da abrangência do seu significado e por tratarem de forma geral pessoas em

---

<sup>41</sup> **Original:** “The movement of persons away from their place of usual residence, either across an international border or within a State”.

deslocamento. De acordo com Porto (2021), o uso do termo migrante reconhece o indivíduo como sujeito de direitos e não o define apenas por sua entrada, saída ou permanência em território nacional. Os outros termos serão empregados à medida que diferenciações sejam necessárias.

Há outra questão que implica uma terminologia específica. No glossário da migração da IOM (2019) se encontra o termo **refugiado**, que também é um migrante, mas possui a especificidade de ser uma pessoa que, por medo de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opiniões políticas, se encontre fora do país de sua nacionalidade e não possa ou, em virtude desse temor, não está disposto a regressar ao seu país de origem. Essa concepção de refugiado foi consolidada na Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 (ONU, 1951). O Estatuto dispõe sobre deveres, direitos e demais medidas legais referentes a esse grupo de migrantes, mas se limita aos refugiados europeus da 2ª Guerra Mundial. O Protocolo de 1967 removeu essas limitações, dando, assim, cobertura universal à Convenção (Egas, 2021). No Brasil, a Lei nº 9.474 (Brasil, 1997) define mecanismos para implementar o referido estatuto.

Alguns estudos apresentam e defendem o conceito de **migração transnacional**. Para Schiller, Basch e Blanc (2019), o transmigrante se incorpora à economia, às localidades e aos padrões de vida do país que reside sem perder vínculos com o seu país de origem. Esse vínculo pode ser mantido por meio de envio de dinheiro ou presentes para os parentes que ficaram no seu país, compra de uma casa no país de origem ou utilização de serviços de um porta-voz (Cavalcanti; Parella, 2013). Além disso, é possível dizer que os transmigrantes são pessoas que residiram em dois ou mais países além do seu país de nascimento e que organizam suas identidades a partir da confluência de duas ou mais culturas. Eles normalmente não têm moradia fixa no país onde vivem porque fazem planos de voltar para a sua nação de origem, sua intenção ao mudar de país é melhorar sua condição econômica e profissional (Paim, 2009).

Cavalcanti e Parella (2013) afirmam que os migrantes constroem e reconstróem suas vidas relacionando-se com mais de uma sociedade. Eles não necessariamente rompem com sua sociedade de origem, alguns deles estão integrados a práticas sociais de caráter transnacional: **“Em suma, a perspectiva transnacional das migrações é uma aposta teórica, epistemológica e metodológica que convida a uma virada e a um posicionamento político diferente à hora de**

captar o fenômeno migratório contemporâneo<sup>42</sup>” (Cavalcanti; Parella, 2013, p. 14, tradução nossa).

O conceito de migração transnacional está interrelacionado com o de **circulação migratória** defendido por Mazza (2008). A autora afirma que ele é marcado por relações que ultrapassam as fronteiras do ir e voltar, da imigração e da migração. O termo envolve situações migratórias distintas, nas quais há predominância da mobilidade como elemento organizador das dinâmicas migratórias:

O conceito de circulação, diferente do de migração, faz referência à mobilidade física de pessoas com seus itinerários, meios de transportes e as práticas efetivas e afetivas dos espaços percorridos. Neste sentido, o termo refere-se às mobilidades dos indivíduos, mas também dos bens e dos valores, no espaço estruturado anteriormente pelos fluxos migratórios, ou seja, num campo migratório. (Cortes; Faret, 2009, p. 12 *apud* Spigolon, 2017, p. 113).

Retomando as questões gerais sobre migração, Wenden (2016) assevera que o planeta está em deslocamento, e as características da migração vêm mudando desde o início do século XXI. A partir da década de 1970, a migração triplicou e se globalizou, o que significa que ela afeta quase todas as regiões do mundo e que estão surgindo situações migratórias diferentes das que eram comuns no século passado.

A globalização da migração, segundo a autora, é decorrente de alguns motivos, tais como: crises ambientais e políticas; redução do custo de transportes; falta de esperança nos países pobres; discrepância entre os níveis de desenvolvimento humano; mudança na vida das pessoas; influência das mídias; mudanças climáticas; e generalização da emissão de passaportes. Wenden (2016) afirma que Estados Unidos e União Europeia são os destinos mais procurados por migrantes, mas o fluxo em direção ao Sul do planeta aumentou consideravelmente, além da presença da migração Norte-Sul.

O aumento da chamada migração Sul-Sul se deve “[...] ao fortalecimento das redes sociais de apoio e localização geográfica dos países que recebem os migrantes, principalmente **entre países fronteiriços**” (Norões, 2017, p. 169). Para Fabian (2021), por sua vez, o fenômeno relaciona-se à mobilidade do capital e da força de trabalho, potencializada pelo fechamento das fronteiras dos Estados Unidos e de países da Europa.

Dados estatísticos comprovam a crescente migração internacional apresentada anteriormente. Segundo relatório mundial sobre migração da Organização das Nações Unidas

---

<sup>42</sup> **Original:** “En suma, la perspectiva transnacional de las migraciones es una apuesta teórica, epistemológica y metodológica que invita a una mirada y a un posicionamiento político diferente a la hora de captar el fenómeno migratorio **contemporáneo**.”.

(ONU, 2022), havia 281 milhões de migrantes internacionais no mundo no ano de 2020, o equivalente a 3,6% da população global, enquanto em 2019 o número era de 272 milhões. Do total de migrantes apontados no relatório de 2020, 73% tinham entre 20 e 64 anos de idade, e as mulheres representavam 48% da população total de migrantes.

Dos 281 milhões de migrantes, cerca de 40,5 milhões são refugiados, ou seja, foram forçados por variados motivos a sair do seu país no ano de 2020. Entre 2000 e 2020 o número de pessoas que migraram para fugir de perseguições, conflitos ou violações dos direitos humanos dobrou. Essa população representava 12% de todos os migrantes internacionais, acolhidos principalmente por países de baixo e médio rendimento (ONU, 2022).

O fenômeno da migração e o seu aumento ao longo dos anos também está presente no Brasil. De forma forçada ou voluntária, desde o século XVII pessoas vindas de outros países compõem a nossa população, principalmente africanos, europeus, asiáticos e, mais recentemente, latino-americanos, em especial bolivianos e haitianos (Patarra, 2012). De acordo com dados apresentados pela autora, o Brasil possui forte atração migratória, ao mesmo tempo que muitos brasileiros estão saindo do nosso País para se fixar em outros lugares. Para Oliveira (2021), o Brasil protagonizou um dinamismo migratório na última década, pois, apesar da emigração continuar existindo, o País passou a acolher diversificados grupos de migrantes do Sul global, além de receber emigrados que retornaram ao Brasil.

Entre os anos de 2010 e 2020, estima-se, de acordo com dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra) da Polícia Federal, apresentados no Relatório do ano de 2021 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra)<sup>43</sup> (Oliveira, 2021), que residiam no Brasil cerca de 1,3 milhão de migrantes advindos principalmente do Sul global, com destaque para Venezuela e Haiti. Conforme Tabela 3, entre 2011 e 2020 migraram para o nosso País 172.306 mil venezuelanos e 149.085 mil haitianos.

---

<sup>43</sup> “O Observatório das Migrações Internacionais, OBMigra, foi instituído a partir de um termo de cooperação em 2013 entre o Ministério do Trabalho (MTb), por meio do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) e a Universidade de Brasília (UnB). O OBMigra tem como meta ampliar o conhecimento sobre os fluxos migratórios internacionais no Brasil, mediante estudos teóricos e empíricos, e apontar estratégias para a inovação social de políticas públicas dirigidas às migrações internacionais. Para realizar essa tarefa propõe-se analisar os três cenários que afetam o Brasil na atualidade: a imigração internacional; a emigração brasileira para outros países e os projetos migratórios de retorno dos emigrantes brasileiros. O Observatório está sob a coordenação científica do Professor Leonardo Cavalcanti, do Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA-UnB), e conta com equipe de pesquisadores em diferentes níveis: pós-doutorado, doutorado, mestrado e graduação”. **Disponível em:** <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>. Acesso em: 25 maio 2022.

TABELA 3 – Número de migrantes por classificação, segundo principais países de nascimento

Principais países	TOTAL		
	Residentes	Temporários	Total
<b>TOTAL</b>	265.408	706.398	971.806
Venezuela	8.933	163.373	172.306
Haiti	99.669	49.416	149.085
Bolívia	3.540	52.100	55.640
Colômbia	2.727	51.075	53.802
Estados Unidos	5.420	32.295	37.715
China	19.312	16.278	35.590
Argentina	2.212	25.392	27.604
Cuba	5.464	20.128	25.592
França	6.026	18.593	24.619
Peru	2.044	21.484	23.528
Portugal	11.406	11.479	22.885
Itália	8.901	12.590	21.491
Paraguai	3.408	17.237	20.645
Espanha	6.123	13.505	19.628
Filipinas	372	18.738	19.110
Alemanha	3.560	15.460	19.020
Uruguai	10.448	7.532	17.980
Índia	970	15.648	16.618
Japão	4.234	10.088	14.322
México	1.667	11.259	12.926
Filipinas	372	18.738	19.110
Alemanha	3.560	15.460	19.020
Uruguai	10.448	7.532	17.980
Índia	970	15.648	16.618
Japão	4.234	10.088	14.322

Fonte: Adaptado de Oliveira (2021).

Muitos desses migrantes pedem reconhecimento na condição de refugiados e, também, são advindos do Sul global. Migrantes venezuelanos (mais de 50 mil) e haitianos (entre 12 mil e 50 mil), conforme Figura 3 a seguir, são os que mais pediram reconhecimento de refugiados na última década, pois seus países eram/são focos de tensões políticas, religiosas, sociais ou ambientais e/ou por temor de perseguição.



No Brasil, a maioria dos venezuelanos entra no País pelos municípios de Pacaraima, no estado de Roraima, Manaus, no Amazonas, ou por São Paulo, no estado de São Paulo. Entre janeiro de 2017 e fevereiro de 2022, segundo dados da Operação Acolhida<sup>44</sup>, com base no sistema de tráfego internacional, entraram no Brasil 702.222 mil<sup>45</sup> venezuelanos; desse total, 376.459 mil voltaram para Venezuela ou foram para outros países, ficando no Brasil, então, 325.763 mil pessoas<sup>46</sup>.

A migração haitiana, por sua vez, ganhou força principalmente a partir do ano de 2010, quando um terremoto de grandes proporções assolou o País. Contudo, de acordo com Giacomini e Bernartt (2017), a diáspora haitiana para o Brasil e para outros países já acontecia antes da tragédia natural.

Segundo dados da Polícia Federal<sup>47</sup>, aproximadamente 93 mil haitianos entraram em território brasileiro entre 2010 e 2017. Os haitianos migram, principalmente, para buscar melhores condições de vida, sem perder os vínculos com as pessoas que ficaram no seu país de origem. Ajuda financeira e auxílio para futuras migrações de familiares são comuns entre os haitianos. Além disso, a situação de vulnerabilidade historicamente enfrentada e os problemas políticos, econômicos, ambientais e sociais do País contribuem para a diáspora haitiana (Giacomini; Bernartt, 2017).

Diferentemente da Venezuela, o Haiti não faz fronteira com o Brasil, mas existem outros motivos que favorecem a vinda de haitianos para o País. De acordo com Joseph (2017), inicialmente o Brasil representava uma porta de entrada para a Guiana Francesa e para outros países. Os outros motivos são: papel político e econômico importante do Estado brasileiro; posição de abertura e hospitalidade do governo brasileiro em relação aos haitianos; difusão entre os haitianos de incentivo do governo brasileiro da migração haitiana no País; propagação da imagem do Brasil como local sem preconceito racial; e divulgação falsa de que os migrantes receberiam moradia e remuneração significativa.

Em relação à migração no estado de Santa Catarina, local de realização desta pesquisa, 82.024 mil migrantes internacionais residiam no local até o início do ano de 2022. Por meio do

---

<sup>44</sup> Programa coordenado pelo Governo Federal brasileiro em parceria com a Agência da ONU para refugiados (Acnur) e outras agências da ONU e organizações da sociedade civil (ONG). As principais ações da operação são: ordenamento da fronteira e documentação; acolhimento e assistência humanitária e interiorização dos migrantes no País. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/temas-especificos/interiorizacao/>. Acesso em: 25 maio 2022.

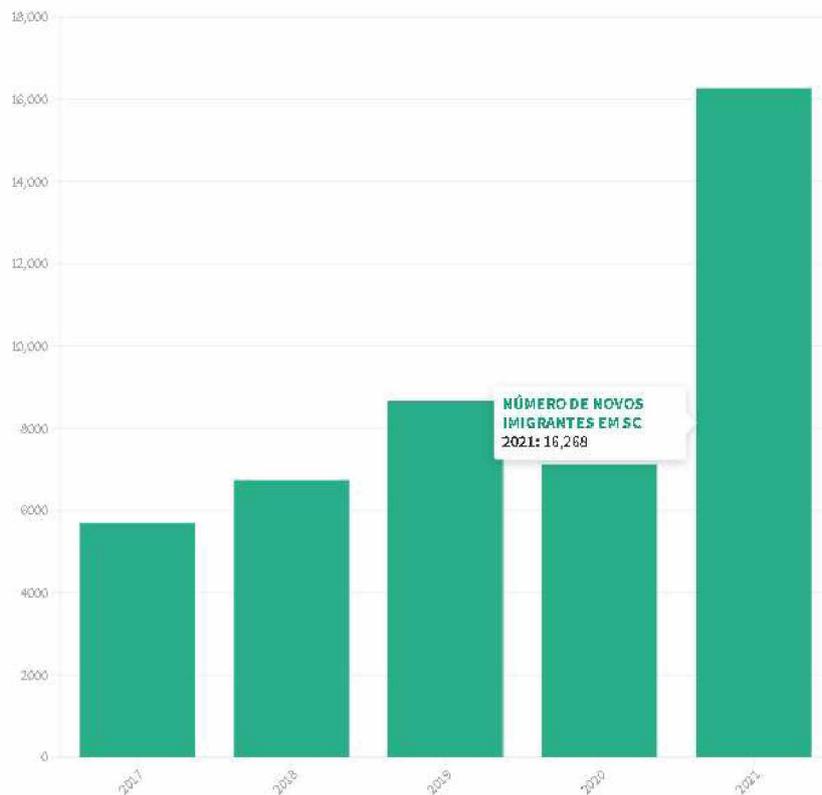
<sup>45</sup> Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Subcomit%C3%AA\\_federal/publica%C3%A7%C3%B5es/informe-migracao-venezuelana-jan2017-fev2022-v5.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Subcomit%C3%AA_federal/publica%C3%A7%C3%B5es/informe-migracao-venezuelana-jan2017-fev2022-v5.pdf). Acesso em: 25 maio 2022.

<sup>46</sup> O número pode estar subestimado por conta da entrada de venezuelanos no Brasil por outros meios.

<sup>47</sup> Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/mesmo-com-cenario-desfavoravel-imigrantes-haitianos-seguem-buscando-o-brasil-por-que/>. Acesso em: 25 maio 2022.

levantamento de dados da Polícia Federal e do Cadastro Único para programas sociais (CadÚnico)<sup>48</sup>, uma notícia de jornal local<sup>49</sup> aponta que, entre 2020 e 2021, cerca de 23 mil novos estrangeiros migraram para Santa Catarina, o que gerou um aumento de 250%. Em 2021, 16.268 mil pessoas vieram de outros países para viver em terras catarinenses, foi o maior aumento desde 2001, de acordo com a Figura 4:

FIGURA 4 – Novos migrantes em Santa Catarina



Fonte: Ferrarez (2022).

Dentre as principais nacionalidades, Venezuela e Haiti se destacam, sendo 17.712 mil venezuelanos e 30.312 mil haitianos cadastrados nos registros nacionais para migrantes. Importante considerar que muitos migrantes residentes em Santa Catarina não estão identificados oficialmente, o que gera certa imprecisão dos dados.

Um dos destinos dos migrantes internacionais é a capital do estado, Florianópolis. Por ser uma conhecida cidade turística, possuir um elevado Índice de Desenvolvimento Humano

<sup>48</sup> O Cadastro único para programas sociais é um instrumento coordenado pelo Ministério da Cidadania do Governo Federal, que tem como objetivo identificar e caracterizar as famílias brasileiras de baixa renda, sendo também pré-requisito para participação em mais de 30 programas e serviços disponibilizados.

<sup>49</sup> Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/numero-novos-imigrantes-dispara-sc-estrangeiro-buscam-estado-recomeco-lar?amp=1>. Acesso em: 25 maio 2022.

Municipal<sup>50</sup> (IDHM) e imagem positiva<sup>51</sup>, atrai para morar pessoas de todas as partes do mundo (Curci, 2020). No século XX o município recebeu migrantes europeus atraídos pela oferta de privilégios oferecida pelo Estado brasileiro. Ao mesmo tempo, a entrada de negros no País era dificultada, e havia o movimento de extermínio e assimilação dos povos originários da região, fazendo de Santa Catarina um estado que concretizou o projeto imigrantista eugênico brasileiro (Silva *et al.*, 2020).

Já na década de 1970, de acordo com Curci (2020), houve aumento da vinda de pessoas provenientes da América Latina, África e Ásia como reflexo da migração Sul-Sul, com destaque para haitianos e venezuelanos, principalmente a partir da década de 2010.

Em 2019, segundo dados do SisMigra da Polícia Federal, foram realizados em Florianópolis 2.333 registros de migrantes de 80 nacionalidades para fins de regularização migratória (Curci, 2020). Para atender essa demanda, entre os anos de 2018 e 2019 funcionou no município o Centro de Referência e Acolhimento dos Imigrantes e Refugiados (Crai-SC). De acordo com notícia publicada em 2020 no *site* Migramundo<sup>52</sup>, o Crai-SC atendeu 5,4 mil migrantes de 58 nacionalidades, auxiliando na regularização da documentação, no encaminhamento ao mercado de trabalho, e no acesso à educação e a atendimento psicológico.

O fechamento do Crai-SC impulsionou em Florianópolis a criação da Lei de Migração nº 10.735/2020 que prioriza o migrante como sujeito de direitos e deveres. A lei é fruto de articulações entre associações de migrantes e entidades da sociedade civil, como a Pastoral dos Migrantes<sup>53</sup> de Santa Catarina, liderada pela Igreja Católica local. Dentre outras iniciativas, como cursos de português para estrangeiros e encaminhamento para os serviços públicos municipais, a pastoral conta com a Casa do Migrante, que serve de acolhimento para migrantes

<sup>50</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é composto de indicadores que retratam três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade (expectativa de vida ao nascer), educação (escolaridade da população adulta e permanência na escola da população em idade escolar) e renda (renda municipal per capita). Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, em 2010, o IDHM de Florianópolis era 0,847, o mais alto entre as capitais brasileiras e o terceiro mais alto entre todos os municípios do País. Considerando as três dimensões citadas acima, Florianópolis possuía melhor desempenho nos quesitos longevidade (0,873) e renda (0,870), enquanto a variável educação era 0,800, uma tendência observada na maioria dos municípios brasileiros. Mesmo que o IDHM se proponha a avaliar o desenvolvimento humano, ele não expressa dados objetivos sobre qualidade de vida, como boas condições de mobilidade urbana e acesso a esgoto tratado, dois índices problemáticos em Florianópolis. Além disso, em uma sociedade desigual como a brasileira, longevidade e escolaridade são fortemente influenciados pelo fator renda, o que torna o IDHM um indicador limitado para a compreensão do desenvolvimento humano e da qualidade de vida de um determinado município.

<sup>51</sup> No caso dos refugiados, esses não costumam ser os principais motivos para a sua migração.

<sup>52</sup> Disponível em: <https://migramundo.com/florianopolis-se-torna-2o-municipio-no-brasil-a-ter-politica-municipal-para-a-populacao-migrante/#:~:text=Santa%20Catarina%20%C3%A9%20resid%C3%Aancia%20para,referentes%20a%20novembro%20de%202019>. Acesso em: 25 maio 2022.

<sup>53</sup> Disponível em: <https://www.spm-sc.com/>. Acesso em: 25 maio 2022.

internacionais que estão em busca de emprego, trabalho, educação e moradia. A Pastoral<sup>54</sup> tem realizado, ao longo dos anos, parcerias como a feita com o Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados, vinculado ao Centro de Pesquisas e Práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional (Eirenè-Nair) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

## 2.2 AS CRIANÇAS NO PROCESSO MIGRATÓRIO

No processo migratório, muitas vezes apenas uma pessoa da família se desloca de um lugar para outro por diferentes motivos, frequentemente em busca de melhores condições de vida. Em outras circunstâncias, por motivos profissionais, familiares, econômicos, questões de segurança, medo de perseguição etc.; e, também, na busca de uma vida melhor, a família inteira, abrangendo crianças e adolescentes, torna-se migrante.

As crianças, ainda que invisibilizadas, muito comumente se deslocam de um país para outro junto com suas famílias e, em algumas situações, elas migram sozinhas em busca de oportunidade e segurança longe de casa (Abel; Bhabha, 2019). Apesar disso, elas pouco comparecem nas discussões e pesquisas sobre migração, sobretudo no Brasil. Segundo Martuscelli (2015) e Demartini (2017; 2021), as crianças sempre foram muitas nos processos migratórios pelo mundo e, também, no Brasil ao longo da história, mas elas não foram consideradas como sujeitos do processo de deslocamento, tampouco estiveram presentes nos estudos que possuem a migração por temática, pois por muito tempo foram consideradas como **“apêndices” dos adultos migrantes**.

Diferentes pesquisas mostram que, assim como no caso dos adultos, a migração infantil aumentou nos últimos anos em todo o território mundial. De acordo com relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), publicado no ano de 2021, 15 milhões de crianças migraram de seu país de origem no ano de 2020, o equivalente a 41 mil meninos e meninas que se deslocaram por dia, contabilizando um número aproximado de 60 milhões de crianças que estão fora do país em que nasceram.

A migração infantil pode ser analisada sob diferentes aspectos: crianças refugiadas e solicitantes de asilo, famílias migrantes, crianças traficadas, migrantes econômicos, subtração e adoção internacional de crianças e menores desacompanhados ou separados (Martuscelli,

---

<sup>54</sup> Quando não há ação do Estado na realização de políticas públicas, muitas vezes outras instâncias ocupam as suas funções, como no caso da Pastoral do Migrante vinculada à Igreja Católica.

2015). Além disso, elas podem migrar de forma regular ou irregular, por razões familiares fora de conflitos ou desastres, ou por motivos de segurança, perseguição, sobrevivência, oportunidade de uma vida melhor e por comando de traficantes. Crianças migrantes se deslocam acompanhadas de pais, cuidadores, membros da família, estranhos, traficantes ou desacompanhadas. Durante o processo de ida de um país a outro, podem ser envolvidas em situações de exploração, violência física e/ou sexual e outras violações de seus direitos, tornando-se uma migração insegura (Abel; Bhabha, 2019).

Para Lopes (2003), as crianças que se deslocam, acompanhadas ou não de suas famílias, vivem a infância de forma fragmentada, fora do seu próprio lugar de origem, fazendo com que suas identidades sejam desterritorializadas. Ao mesmo tempo, é possível que elas criem ou elejam outras inserções nos locais de chegada para viverem e encontrarem os seus lugares.

Assim como no caso das migrações adultas, as infantis são marcadas por paradoxos (Martuscelli, 2015). De acordo com a autora, as crianças migrantes são vistas como uma ameaça e não como um grupo vulnerável com direitos reconhecidos, prevalecendo, assim, o interesse do Estado sobre o melhor interesse da criança. Elas não são consideradas como agentes ativos no processo migratório e, mesmo as que já nasceram no Estado para o qual sua família migrou, continuam sendo vítimas de discriminação e irregularidades. Além disso, as políticas nacionais, internacionais e a academia desconhecem estatísticas envolvendo migrações infantis.

Todos os aspectos apresentados até agora sobre as características da migração infantil sinalizam que a proteção e a segurança da criança migrante têm sido negligenciadas e não recebem a devida atenção dos dirigentes dos Estados. Elas são, ao mesmo tempo, seres vulneráveis que precisam **de proteção do Estado e uma ameaça, pois são tidas como as “outras”** crianças. Para que haja mudanças nesse aspecto, é preciso que as crianças migrantes sejam ouvidas e recebem suporte governamental, social, psicológico etc., de modo que possam superar o que viveram no passado (Abel; Bhabha, 2019, p. 271, tradução nossa):

Os sistemas de bem-estar infantil e governança da migração precisam convergir e construir a capacidade de colaborar com maior consistência, facilitar a inclusão de crianças migrantes em estruturas domésticas de proteção infantil, incentivar maior conhecimento e compreensão das necessidades e direitos das crianças no sistema de

migração, e implementar completamente as obrigações de não discriminação em relação a todas as crianças migrantes dentro das jurisdições<sup>55</sup>.

Na mesma direção, Martuscelli (2015) complementa afirmando que a proteção é a melhor maneira de responder à migração infantil, de maneira que as crianças não fossem obrigadas a se deslocar do seu país de origem por estarem impossibilitadas de permanecerem no local.

### 2.3 MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO

Já instaladas no país de destino, legal ou ilegalmente, as crianças migrantes demandam, além da proteção, serviços e direitos essenciais, como a educação. Esse direito é garantido para todas as crianças nas legislações em nível nacional e internacional. A Convenção dos Direitos da Criança (CDC) (ONU, 1989), em seu artigo nº 28, reconhece o direito da criança à educação e apresenta inúmeros indicativos, mas não aborda os direitos da criança migrante especificamente.

Na legislação brasileira, por sua vez, os direitos dos migrantes à educação estão garantidos de forma direta ou indireta. A Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988, não paginado), no seu Artigo 5º, define que “Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes [...]”. O artigo 6º, por sua vez, apresenta a educação enquanto direito social.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) (Brasil, 1996) não fazem referência às crianças migrantes, mas ambos destacam o direito à educação pública e gratuita a todas as crianças e adolescentes com igualdade de condições de acesso e permanência na escola, deixando a entender que o direito deve ser garantido independente da nacionalidade do estudante.

No ano de 2017 foi promulgada a Lei nº 13.445, que institui a Lei da Migração (Brasil, 2017). Ela tem por princípios não criminalização da migração; repúdio à xenofobia e ao racismo; acolhida humanitária; inclusão social e produtiva; proteção do brasileiro no exterior; acesso igualitário a benefícios sociais; educação, saúde e trabalho; dentre outros. Apesar do

---

<sup>55</sup> **Original:** “Child welfare and migration governance systems need to converge and build the capacity to collaborate with greater consistency, to facilitate the inclusion of migrant children into domestic child protection structures, to incentivize greater knowledge of **and understanding towards children’s needs and** rights in the migration system, and to thoroughly implement non-discrimination obligations in respect of all migrant children within the jurisdictions.”

respaldo legal existente no País, ainda são muitos os desafios enfrentados pela sociedade brasileira para a garantia dos direitos dos migrantes. Dentre eles está o direito à educação para as crianças migrantes internacionais. Essa lei assegura, no artigo 3º, o acesso pelo migrante à educação e, no artigo 4º, inciso X, garante o direito à educação pública, sendo vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

No município de Florianópolis, SC, local de realização desta pesquisa, os direitos dos migrantes são garantidos por meio da Lei nº 10.735/2020 (Florianópolis, 2020). Em relação à educação, o **artigo 7º, inciso IV, busca** “[...] garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino pública municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade.” (Florianópolis, 2020, não paginado). Além disso, a lei prevê, no artigo 4º, a capacitação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino para atender crianças, adolescentes, jovens e adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais.

Mesmo com todo o amparo legal, ao se voltar o olhar para políticas e práticas, percebe-se que o direito à educação está longe de ser garantido a todas as crianças migrantes residentes no Brasil. São muitos os desafios em relação ao acesso, permanência e respeito às diferentes culturas que têm feito parte do universo escolar. Muitos migrantes, em especial os refugiados, têm se deparado com barreiras para acessar a escola<sup>56</sup>, para serem aceitos entre professores e estudantes e para se adaptarem, principalmente por conta do idioma de ensino (Magalhães; Waldaman, 2017).

Fabian (2021) destaca que a burocracia, a falta de documentação e a desinformação sobre os direitos dos migrantes tornam-se, muitas vezes, impeditivos para o acesso à escola no País. Mesmo com o amparo legal, os migrantes enfrentam desafios para garantir a igualdade de condições de acesso e permanência nas instituições de ensino. Além disso, crianças e jovens precisam se adaptar rapidamente ao novo lugar, incorporar costumes e regras sociais, e aprender um novo idioma para se sentirem integrados. Dados apresentados pela autora mostram que as crianças refugiadas têm cinco vezes mais probabilidade de não frequentar a escola do que as crianças que não são refugiadas. Quando conseguem acessar e frequentar, contudo, são muitas vezes alvo de discriminação. Por meio de outra pesquisa, Fabian (2021) mostra que os maiores obstáculos para o sucesso escolar de migrantes são as desvantagens socioeconômicas e as barreiras linguísticas.

---

<sup>56</sup> O acesso por vezes é negado por conta da falta de documentação dos migrantes, principalmente entre os refugiados.

Para Norões (2017, p. 170), por conta da migração infantil, a educação se tornou “[...] uma (nova) demanda para órgãos deliberativos na origem, trânsito e destino dos fluxos migratórios regionais, principalmente”. Apesar disso, há incongruências e incapacidade comunicativa entre as esferas administrativas e os poderes dos entes federados, ao mesmo tempo que o fenômeno social da migração está cada vez mais presente nas salas de aula.

Diante de todos os desafios apresentados, torna-se imprescindível, de acordo com Marin e Dasen (2008), adotar uma perspectiva intercultural, de modo a considerar a diversidade cultural e linguística como um dos fins da Educação e promover inclusão social, encontro de pares e novas aquisições culturais e linguísticas, para combater todo tipo de discriminação e racismo e garantir que toda criança migrante tenha acesso e permaneça na escola (Abel; Bhabha, 2019).

## 2.4 CRIANÇAS MIGRANTES E MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Por conta da condição irregular que vivem muitos migrantes, estatísticas e informações a respeito da migração infantil no Brasil e no mundo tendem a ser incompletas e, por vezes, inconsistentes. Os dados de matrículas de crianças migrantes nas redes de ensino, no entanto, costumam ser mais precisos e auxiliam na compreensão do fenômeno da migração infantil.

As figuras e as tabelas que serão apresentadas a seguir<sup>57</sup> fazem parte dos Relatórios da OBMigra publicados nos anos de 2020 e 2021, além de dados coletados por mim sobre matrículas de crianças migrantes junto à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no Brasil.

### 2.4.1 Matrículas de crianças migrantes no Brasil

A Tabela 4 apresenta o número de estudantes migrantes por nacionalidade e etapa da Educação matriculados no ano de 2020 no Brasil. Naquele ano, foram feitas 122.900 matrículas de crianças, adolescentes e jovens advindos de diferentes países. Na Educação Infantil foram 15.693 crianças matriculadas, com destaque para migrantes da Venezuela (7.056), do Haiti (1.243) e da Bolívia (2.959).

---

<sup>57</sup> As figuras e as tabelas foram elaboradas a partir dos dados do Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no ano de 2019.

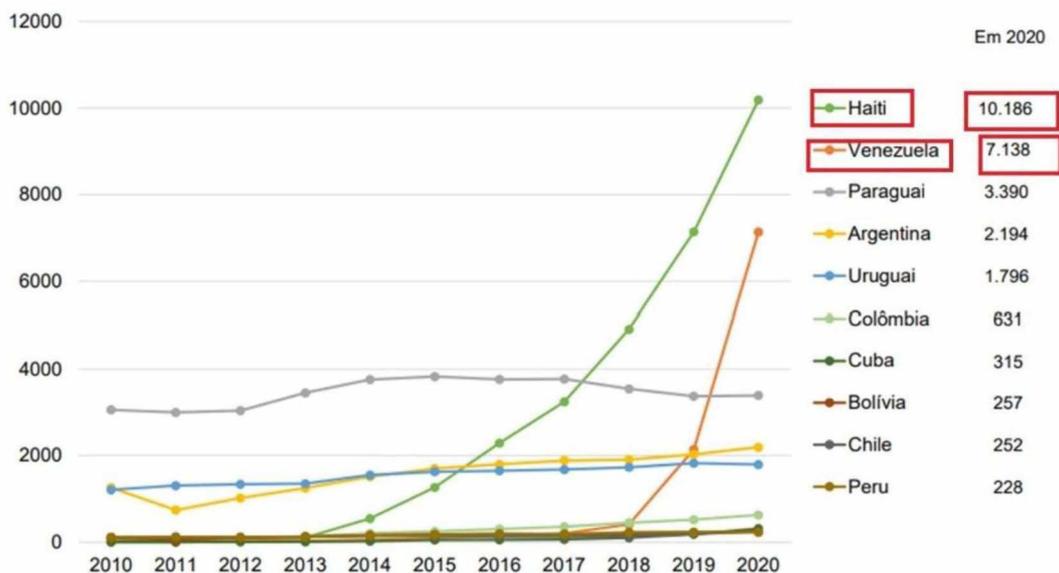
TABELA 4 – Número de estudantes migrantes por nacionalidade e etapa da Educação em 2020

País	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Curso Técnico Integrado	Ensino Médio Magistério	Curso Técnico EJA	Total
Venezuela	7.056	26.351	4.261	58	12	1.148	38.886
Haiti	1.243	8.349	1.665	33	11	4.914	16.215
Bolívia	2.959	7.489	1.765	51	3	550	12.817
Estados Unidos	843	4.604	1.341	114	2	84	6.988
Portugal	193	4.332	871	78	4	163	5.641
Paraguai	653	3.085	718	74	13	737	5.280
Argentina	701	2.472	545	29	12	288	4.047
Japão	250	2.410	925	123	3	137	3.848
Colômbia	601	2.079	401	14	0	243	3.338
Espanha	154	2.075	273	20	0	48	2.570
Peru	264	1.085	318	20	2	218	1.907
Uruguai	240	854	206	103	9	483	1.895
Itália	143	1.243	262	37	0	53	1.738
Angola	145	744	201	9	1	158	1.258
China	95	706	200	8	0	44	1.053
França	153	681	152	8	1	25	1.020

Fonte: Adaptado de Vinha e Yamaguchi (2021).

Já entre os estudantes advindos da América Latina, o relatório apresenta dados referentes a cada uma das regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste. Deter-me-ei, aqui, às matrículas da Região Sul do País.

FIGURA 5 – Número de estudantes latino-americanos na Educação Básica do Sul

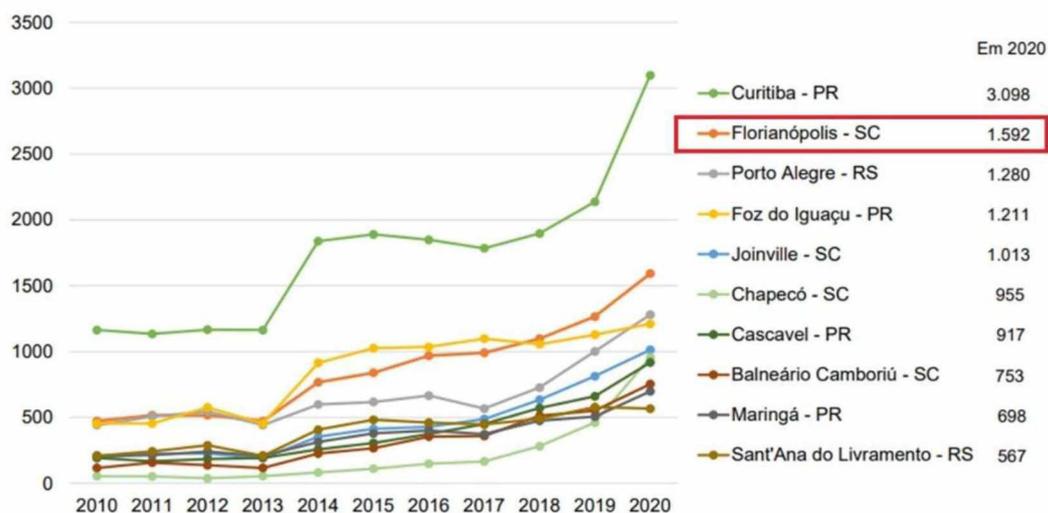


Fonte: Vinha e Yamaguchi (2021).

De acordo com a Figura 5, foram matriculadas, no ano de 2020, 26.387 estudantes advindos da América Latina em todas as etapas da Educação Básica nos estados do Sul do País. Mais uma vez os números de crianças, adolescentes e jovens migrantes do Haiti (10.186) e da Venezuela (7.138) tiveram destaque. O gráfico também apresenta o aumento no número de matrículas entre os anos de 2010 e 2020, principalmente a partir de 2013 entre os haitianos e 2018 entre os venezuelanos.

Dentre os principais municípios da Região Sul, destacamos Florianópolis, cidade na qual a pesquisa foi realizada. Também de acordo com o relatório da OBMigra, no ano de 2020 foram matriculados 1.592 estudantes na Educação Básica do local, conforme Figura 6, o que também salienta a crescente de matrículas entre os anos de 2010 e 2020.

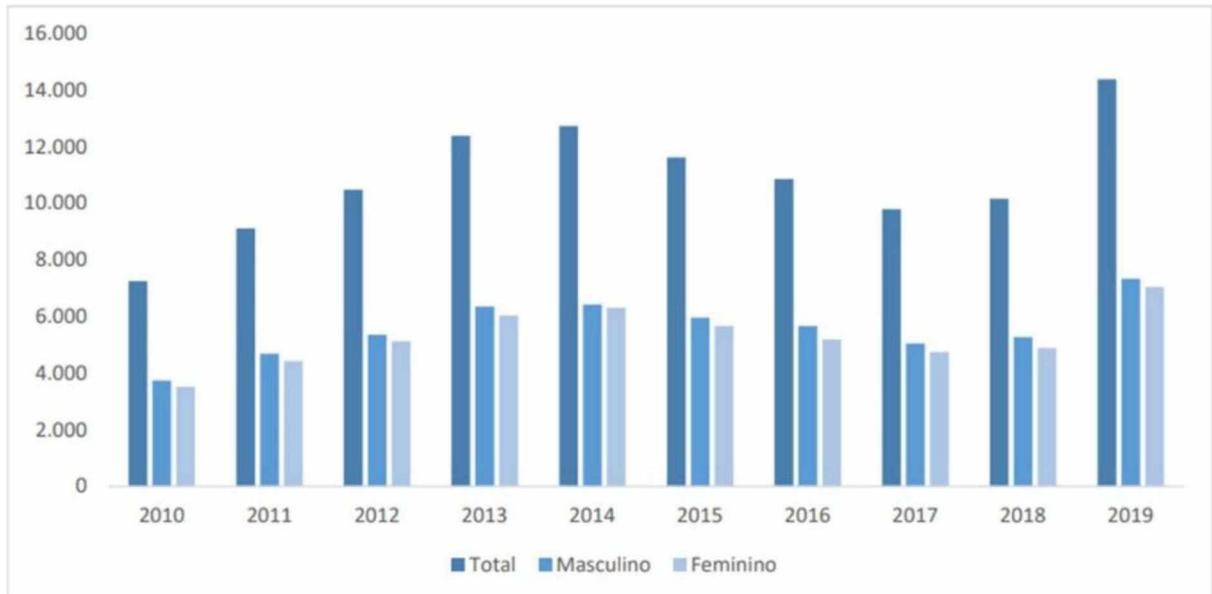
FIGURA 6 – Número de estudantes migrantes por município na Educação Básica no Sul do País



Fonte: Vinha e Yamaguchi (2021).

As estatísticas específicas sobre a Educação Infantil são encontradas no relatório anual de 2020 da OBMigra e fazem referência aos dados do ano de 2019. Na Figura 7 percebe-se que o número total de estudantes migrantes na Educação Infantil brasileira, entre os anos de 2010 e 2019, foi de 108.8 mil, chegando a mais de 14.383 mil em 2019.

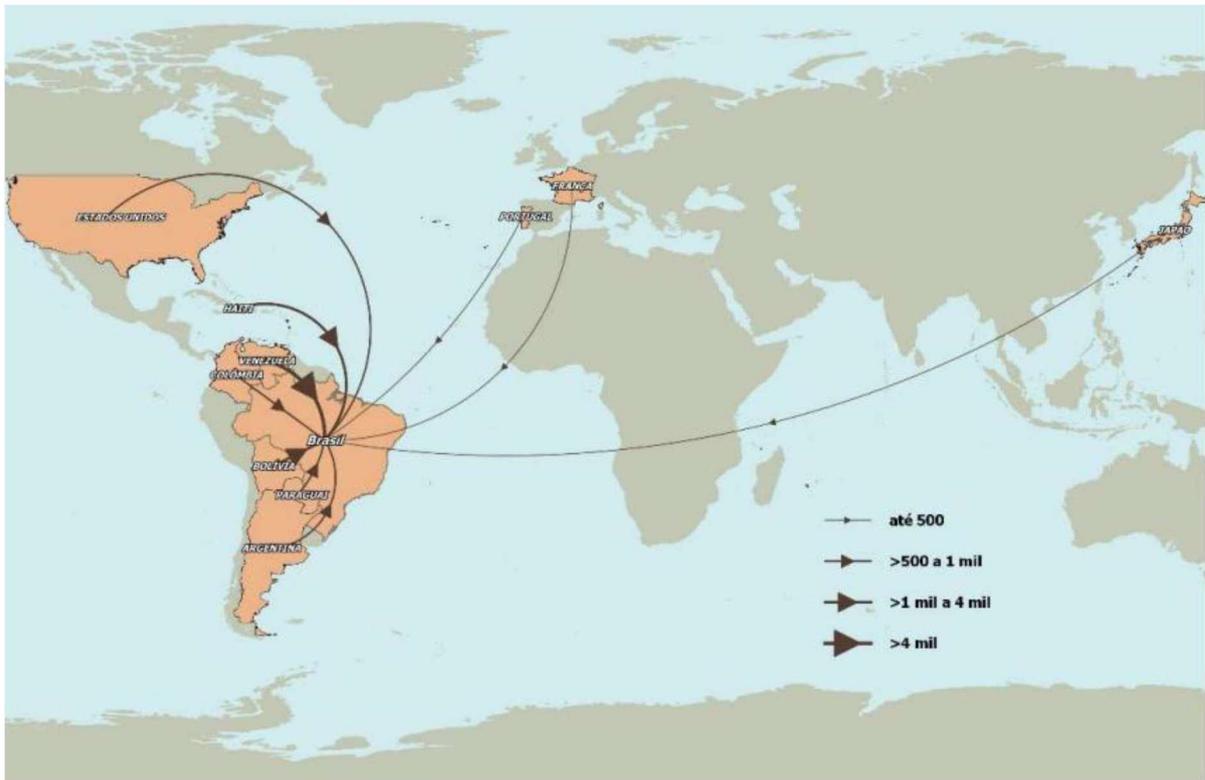
FIGURA 7 – Número de estudantes migrantes na Educação Infantil, por sexo, segundo ano no Brasil



Fonte: Cavalcanti, Costa e Oliveira (2020).

Os países do Sul global foram os que mais tiveram crianças frequentando a Educação Infantil brasileira na última década. Em 2019 foram mais de 4.067 mil matrículas de venezuelanos e 1.065 mil matrículas de haitianos, respondendo, juntas, a 35,7% das matrículas nessa etapa da Educação Básica, conforme Figura 8 e Tabela 5, que apresenta o número de crianças migrantes na Educação Infantil por idade. De acordo com a mesma tabela, no ano de 2019, a maioria das crianças migrantes matriculadas na Educação Infantil do Brasil tinha cinco anos ou mais (3.602 mil), totalizando em média 35% do total de crianças.

FIGURA 8 – Número de estudantes migrantes na Educação Infantil, segundo principais países de nacionalidade



Fonte: Cavalcanti, Costa e Oliveira (2020).

TABELA 5 – Número de estudantes migrantes na Educação Infantil, segundo principais países de nacionalidade

<b>País</b>	<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Mais de 5</b>
Total	14.383	3	267	1.009	1.964	2.951	4.587	3.602
Venezuela	4.067	0	33	152	358	769	1.500	1.255
Bolívia	2.420	0	68	262	412	520	711	447
Haiti	1.065	1	9	30	104	186	384	351
Estados Unidos	762	1	32	107	162	148	176	136
Argentina	605	0	15	42	105	122	197	124
Paraguai	576	0	10	38	72	122	207	127
Colômbia	530	0	2	24	74	133	167	130
Japão	290	0	4	32	38	63	79	74
Portugal	264	0	9	29	33	39	72	82
França	257	0	6	16	48	56	81	50
Outros países	3.547	1	79	277	558	793	1.013	826

Fonte: Adaptado de Cavalcanti, Costa e Oliveira (2020).

Dentre as mais de 14 mil crianças migrantes matriculadas na Educação Infantil no ano de 2019, 5.010 mil pertenciam ao segmento creche, enquanto 9.373 mil ao segmento pré-escola, conforme Tabela 6, o que ratifica os dados da Tabela 3, que apresenta as crianças com mais de cinco anos como maioria matriculada nessa etapa da Educação Básica.

TABELA 6 – Número de estudantes migrantes na Educação Infantil por segmento educacional

País	Segmento de ensino		
	Total	Creche	Pré-escola
Total	14.383	5.010	9.373
Venezuela	4.067	939	3.128
Bolívia	2.420	1.079	1.341
Haiti	1.065	270	795
Estados Unidos	762	386	376
Argentina	605	235	370
Paraguai	576	181	395
Colômbia	530	190	340
Japão	290	113	177
Portugal	264	96	168
França	257	106	151
Outros países	3.547	1.415	2.132

Fonte: Adaptado de Cavalcanti, Costa e Oliveira (2020).

Por fim, os dados da OBMigra a respeito da Educação Infantil apresentam as matrículas de estudantes por estados da Federação. A Figura 9 mostra que o estado de Santa Catarina, no qual esse estudo foi realizado, teve entre um e quatro mil matrículas, sendo um dos quatro estados que mais concentrava crianças migrantes em suas instituições no ano de 2019.

FIGURA 9 – Número de estudantes migrantes na Educação Infantil, segundo Unidade da Federação



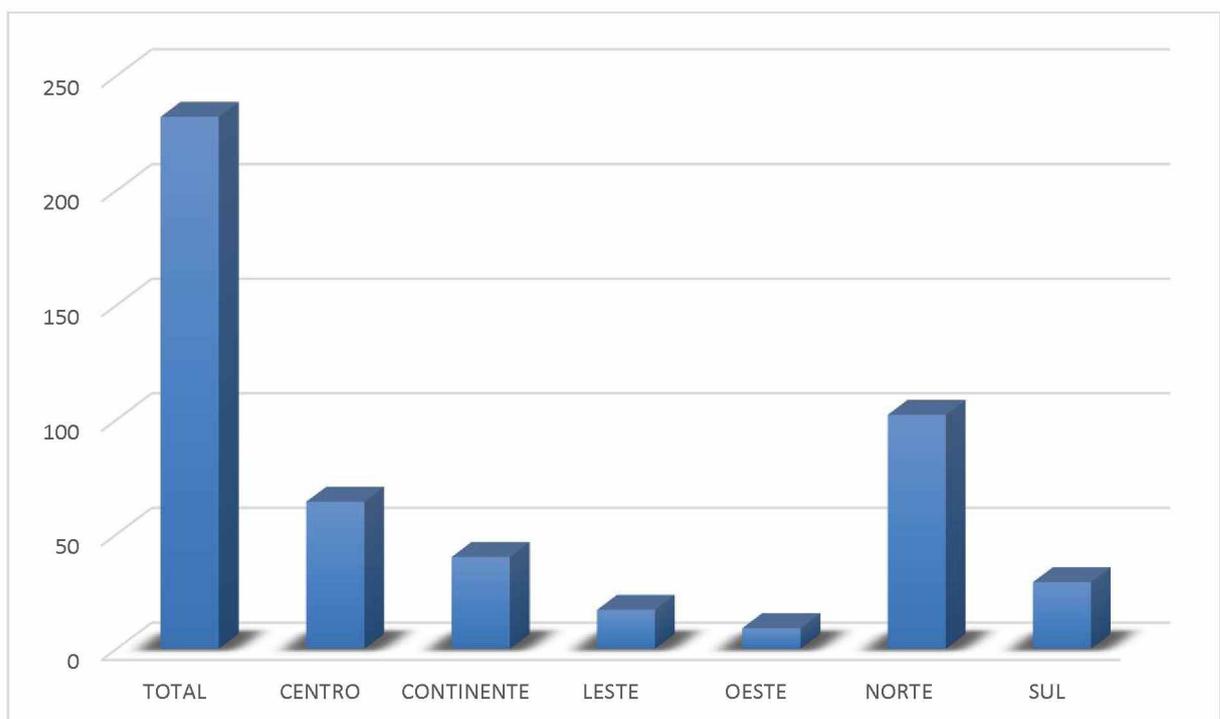
Fonte: Cavalcanti, Costa e Oliveira (2020).

#### 2.4.2 Matrículas de crianças migrantes em Florianópolis/SC

Para obter os dados referentes às matrículas das crianças migrantes na Educação Infantil do município de Florianópolis/SC, foi realizado contato com a Diretoria de Planejamento e Dados educacionais (Diped) da Secretaria de Educação do referido local. O setor disponibilizou dados referentes à nacionalidade das crianças e suas famílias na sua totalidade, por região do município e de acordo com os segmentos creche e pré-escola.

As crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais, também chamadas de migrantes de segunda geração, matriculadas na Educação Infantil da RMEF somavam, conforme Figura 10, 232 de um total de 12.958 mil crianças pertencentes à rede no mês de abril de 2022, o que correspondia a 1,79% do total. Dentre as 232, 64 localizavam-se na Região Centro, 40 no Continente, 17 no Leste, nove no Oeste, 102 no Norte e 29 no Sul. A Região Norte do município é formada por inúmeras praias e tradicionalmente concentra a presença de turistas e migrantes nascidos em países da América do Sul, como Argentina e Uruguai, o que justifica a grande presença de matrículas de migrantes nessa região. A região central, por sua vez, concentra a população mais vulnerável da cidade e abriga migrantes refugiados, principalmente da Venezuela e do Haiti.

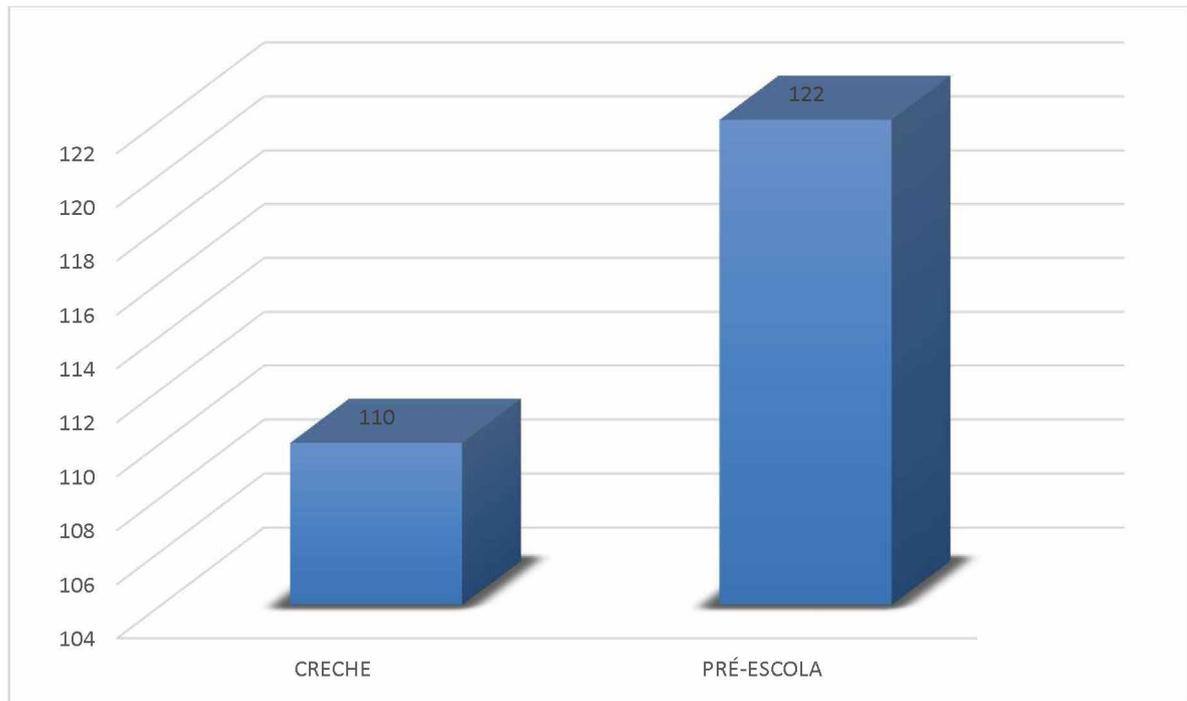
FIGURA 10 – Número de crianças migrantes e/ou filhas de migrantes por região do município



Fonte: A autora (2022).

Do total de crianças migrantes matriculadas na RMEF, 110 fazem parte do segmento creche, enquanto 122 da pré-escola, como se pode perceber na Figura 11. Ainda que por pouca diferença, os números seguem a tendência brasileira de maior frequência de matrículas de crianças com cinco anos ou mais.

FIGURA 11 – Número de crianças migrantes por subetapa da Educação Infantil

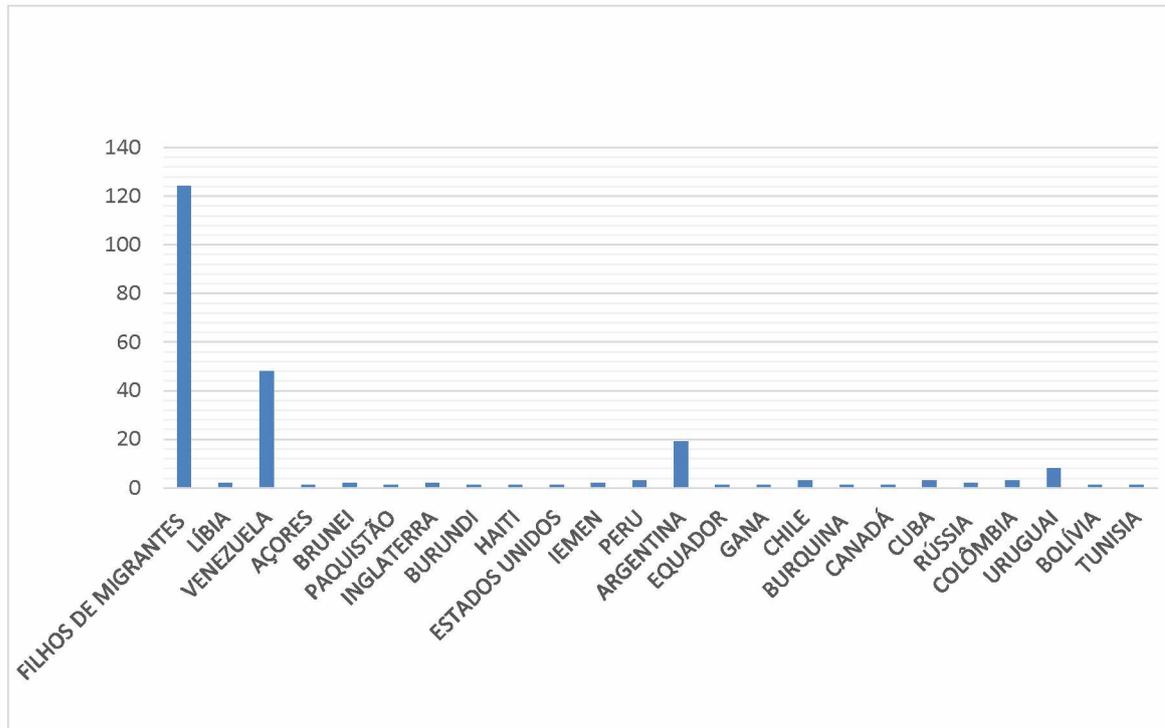


Fonte: A autora (2022).

Dentre as matrículas das crianças migrantes, conforme Figura 12, foram registradas 23 nacionalidades diferentes, sendo que 10 são da América Latina, duas da América do Norte, três da Europa, quatro<sup>58</sup> da Ásia e cinco da África. O país com maior incidência de matrículas na Educação Infantil é a Venezuela (48), seguido da Argentina (19) e do Uruguai (8). A presença de crianças venezuelanas segue a tendência nacional, com um número expressivo nas matrículas do município em decorrência da saída em massa da população da Venezuela em busca de refúgio no País. Por outro lado, o número de migrantes haitianos matriculados é bem reduzido se comparado às estatísticas nacionais.

<sup>58</sup> A Rússia foi contada nos continentes Europeu e Asiático por fazer parte de ambos.

FIGURA 12 – Número de crianças migrantes por nacionalidade



Fonte: A autora (2022).

A maior incidência no gráfico acima, contudo, é a de filhos de migrantes (124). O sistema de matrícula da RMEF apenas contabiliza essa categoria e não identifica as nacionalidades das famílias das crianças. De qualquer maneira, o número de matrículas de crianças brasileiras com pais migrantes supera o número de matrículas de crianças nascidas em outros países.

Diante dos dados, das legislações e dos referenciais teóricos apresentados neste capítulo, percebe-se que as legislações nacionais e municipais, ainda que de maneira indireta, garantem os direitos das crianças migrantes, em especial, o direito à educação. A Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) apresentam de forma bastante evidente o direito de todas as crianças à educação sem distinção, para o fato de serem ou não nascidas no País. A Lei da Migração (Brasil, 2017) e a Política Municipal para a População Migrante (Florianópolis, 2020), por sua vez, apresentam tópicos específicos a respeito desse direito, destacando o acesso, a permanência e a não discriminação de estudantes oriundos de outros países.

Os dados referentes às matrículas das crianças migrantes na Educação Básica brasileira apresentam aumento nos últimos 10 anos de estudantes nascidos em outros países,

especialmente na Venezuela e no Haiti. O mesmo fenômeno acontece no município de Florianópolis. Nos dados da Educação Infantil da RMEF, destacam-se as crianças advindas da Venezuela e os filhos de migrantes. No ano de 2022 as matrículas de haitianos aconteceram em menor número.

Em relação a cada subetapa, as matrículas na pré-escola são maioria na RMEF, enquanto as Regiões Norte e Centro concentram a maior parte das crianças migrantes matriculadas, possivelmente por conta da concentração de turistas e migrantes advindos de países da América do Sul na Região Norte e pela concentração da população mais vulnerável da cidade na Região Centro.

Não foram encontrados projetos ou propostas a nível municipal que visem dar conta das especificidades das matrículas de crianças migrantes, o que mostra que as mesmas são realizadas, cumprindo o que rege a legislação, mas não necessariamente a acolhida e a inserção das crianças acontecem. Quando ações envolvendo o bem-estar de famílias e crianças migrantes, como a valorização da cultura e o uso de diferentes estratégias para facilitar a comunicação no cotidiano das instituições acontecem, é por conta de iniciativa das profissionais das unidades educativas.

Por meio de análise dos dados e das teorias debatidas ao longo do texto, entende-se que a migração é um fato social posto em nossa sociedade, e que a migração infantil também é uma realidade que não pode ser negada no mundo e no Brasil. Por conta disso, a necessidade de consolidação de direitos, como o da educação, às crianças migrantes deveria estar em pauta nas discussões sobre políticas públicas para a infância, em especial nas secretarias municipais de Educação que possuem o desafio social de acolher as crianças migrantes matriculadas em suas instituições.

Diante disso, a proposta de realização de uma pesquisa que tem por objetivo compreender como as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais de uma instituição de Educação Infantil Pública de Florianópolis/SC se relacionam com as diferentes linguagens, de modo a escutar suas vozes, de suas famílias e de profissionais da instituição pesquisada, pretende contribuir com o cotidiano de secretarias de Educação e instituições de Educação Infantil que possuem tais crianças matriculadas, além de colaborar com o debate acadêmico e legislativo acerca dos direitos em geral, com destaque ao direito à educação.

### 3 “EU NASCI NA VENEZUELA, EU NASCI NO HAITI, EU NASCI NO EQUADOR”: CRIANÇAS MIGRANTES E EDUCAÇÃO INFANTIL NAS PESQUISAS

*Pela janela do comboio olho para o céu, para os pássaros que parecem seguir-nos. Eles estão a migrar, como nós. E a viagem deles também é muito longa, só que não tem de atravessar muitas fronteiras. Espero que um dia como estes pássaros também nós encontremos uma nova casa, uma casa onde estejamos a salvo, uma casa onde possamos recomeçar a nossa história.*

(A Viagem – Francesca Sanna)

#### Carta nº 4

Olá, leitor/a.

Quem mãe gosta de uma festa? Eu amo preparar e esperar por um momento especial, e pareceu acontecer o mesmo durante minha pesquisa de campo, com crianças e famílias de Neim Rafael Cademas. Após dias de preparação, finalmente chegou o momento da festa cultural com o tema Venezuela envolvendo famílias e crianças de todo o Neim:

As crianças estão ansiosas e agitadas, as professoras arrumam as crianças com laços e fitas das cores da bandeira da Venezuela. Depois de todas arrumadas, uma roda é feita no tapete, e a professora Viviane pergunta:

Pref<sup>a</sup> Viviane: – Qual o tema da festa?

Crianças em coro: – Venezuela!

Felipe batendo com as mãos fechadas no peito: – É minha!

Fernanda: – Eu nasci na Venezuela.

Ana: – Eu nasci no Haiti.

Elza: – Eu nasci no Equador<sup>59</sup>. (Diário de campo de 04 de outubro de 2022).

---

<sup>59</sup> Elza nasceu na Venezuela.

Ce ouvir esse diálogo entre professoras e crianças fiquei pensando: Será que todas as crianças migrantes têm a coragem de falar em alta voz e com orgulho sua nacionalidade? Será que, se elas estivessem em outro espaço, falariao seu país de origem? Não tenho respostas agora, mas li algumas pesquisas com o tema migração e Educação Infantil que podem nos ajudar a pensar sobre isso. Te convido a ler um pouco sobre elas no capítulo que segue.

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma síntese e considerações analíticas acerca das pesquisas realizadas no campo educacional que tem por tema as crianças migrantes e a Educação Infantil. Foi realizada busca sistemática de literatura acadêmica no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), durante o primeiro semestre de 2022. Após a busca realizada, por meio de descritores como “crianças imigrantes”, “crianças migrantes”, “educação infantil”, “imigração”, “migração” e “infância”, destacamos sete teses e dissertações que serão expostas e problematizadas.

Foram também pesquisados a partir dos mesmos descritores referenciados anteriormente artigos no catálogo de periódicos da Capes; nos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) entre os anos de 2017 a 2021; no portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); em dossiês de revistas do campo educacional que possuam por tema a migração; e em referências bibliográficas de artigos, teses e dissertações com a mesma temática<sup>60</sup>.

No total foram localizados 12 artigos, sendo cinco no portal de periódicos da Capes, um nos anais da Anped, quatro em dossiês de revistas e dois em referências bibliográficas de outros trabalhos. Dentre os 12, em cinco há coincidência de autores e temas das teses e dissertações apresentadas neste texto.

No campo educacional, o número<sup>61</sup> de pesquisas em relação às crianças migrantes vem aumentando, e o tema tem ganhado espaço nos principais fóruns educacionais. Na Educação Infantil, especificamente, a quantidade de pesquisas com essa temática é ainda mais reduzida,

<sup>60</sup> Alguns artigos apareceram em mais de um repositório.

<sup>61</sup> **Por meio de pesquisas utilizando os descritores “crianças imigrantes” e “crianças migrantes” no portal de teses e dissertações da Capes e da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram encontradas 24 teses e dissertações sobre a temática.**

mas está passando por um processo de expansão, isso ficará explícito por meio dos dados que serão apresentados a seguir.

Importante destacar que, para além das pesquisas, existem trabalhos e ações concretas sendo realizadas com populações migrantes em diferentes regiões do País, incluindo atividades de extensão desenvolvidas pelas universidades, como, por exemplo, a parceria entre a pastoral do Migrante da Igreja Católica de Florianópolis e o Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados vinculado ao Centro de Pesquisas e Práticas Pós-coloniais e Decoloniais aplicadas às Relações Internacionais e ao Direito Internacional (Eirenè-Nair) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Essas ações podem levar à realização de pesquisas acadêmicas.

Nos quadros a seguir (5 e 6) estão expostos os títulos das teses, dissertações e artigos, seus/suas autores/as, ano e local de publicação, e nome dos periódicos, no caso dos artigos.

QUADRO 5 – Crianças migrantes e Educação Infantil em teses e dissertações

<b>TÍTULO DA PESQUISA</b>	<b>AUTOR/A</b>	<b>LOCAL E ANO</b>
Crianças, infâncias e migrações: a vez e a voz das crianças migrantes. (Tese)	Rosalí Rauta Siller	Santa Maria de Jetibá (ES), 2011
¡No hablamos español! Crianças bolivianas na Educação Infantil paulistana. (Dissertação)	Ana Paula Silva	São Paulo (SP), 2014
Narrativas silenciosas: identidade e imigração na Educação Infantil. (Tese)	Priscila da Silva Santos	São Paulo (SP), 2018
A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop /MT: o que elas visibilizam da escola? (Tese)	Ivone Jesus Alexandre	Sinop (MT), 2019
Um encontro intercultural em contexto migratório: a inserção de crianças haitianas na Educação Infantil de Balneário Camboriú (SC/Brasil). (Dissertação)	Rosana da Silva Machado	Balneário Camboriú (SC), 2020
“Somos todos iguais”: narrativas de profissionais de Educação Infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas. (Dissertação)	Gisele Romildes Maçaneiro	Florianópolis (SC), 2021
Crianças haitianas na Educação Infantil em Sorocaba-SP (2011-2019). (Dissertação)	Renata de Moura Santos Lorzing	Sorocaba (SP), 2021

Fonte: A autora (2022).

QUADRO 6 – Crianças migrantes e Educação Infantil em artigos

(continua)

<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTOR/A AUTORES/AS</b>	<b>ANO</b>	<b>PERIÓDICO</b>
Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões.	Marcos Cezar de Freitas; Ana Paula Silva	2015	Cadernos de Pesquisa

Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT.	Ivone Jesus Alexandre; Anete Abramowicz	2017	Périplos-Revista de Pesquisa sobre Migrações
--	--	------	--

Fonte: A autora (2022).

QUADRO 6 – Crianças migrantes e Educação Infantil em artigos

(conclusão)

TÍTULO DO ARTIGO	AUTOR/A AUTORES/AS	ANO	PERIÓDICO
“Aquele preto não é minha amiga!”: interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de educação infantil em Sinop/MT.	Ivone Jesus Alexandre	2017	38ª Reunião nacional da Anped – GT 21
A criança pomerana na educação infantil: posso falar minha língua aqui?	Rosali Rauta Siller; Vânia Carvalho de Araújo	2019	Revista Educação (UFSM)
(In)visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância.	Maria Leticia Nascimento; Carolina Grandino Pereira de Moraes	2020	Revista Espaço Pedagógico
Imigração e educação infantil: análise da relação entre a EMEI e família a partir do relato de uma mãe Boliviana.	Adriana De Carvalho Alves Braga; João Clemente de Souza Neto; José Paulo Ferreira dos Santos	2021	Revista Zero-a-Seis
Invisibilidade da criança migrante no atendimento educativo da Rede pública de Ensino de Ponta Grossa/PR.	Marilúcia Antônia de Resende Peroza; Natália Mendes dos Santos	2021	Revista Inter-ação
Infâncias migrantes, educação infantil, territorialidade: os movimentos de desterritorialização e reterritorialização das crianças pomeranas.	Rosali Rauta Siller	2021	Revista Inter-ação
Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos.	Kátia Cristina Norões	2021	Revista Zero-a-Seis
Sobre migração internacional, crianças pequenas e educação infantil: algumas questões.	Maria Leticia Nascimento; Carolina Grandino Pereira de Moraes	2021	Revista Zero-a-Seis
O cotidiano de crianças pomeranas na educação infantil.	Myrna Gowert Madia Berwaldt; Gabriela Medeiros Nogueira	2021	Revista Inter-ação
Relação família-escola de crianças imigrantes na	Márcia de Souza dos Santos;	2022	Revista Teias

educação infantil: o que as pesquisas (não) têm a dizer?	Rosimária Aparecida Ruela Alves; Erica Esch Machado		
--	--	--	--

Fonte: A autora (2022).

Ao fim do levantamento das pesquisas que envolvem os temas das crianças migrantes e da Educação Infantil percebemos que elas ainda se encontram em número reduzido, mas a ampliação da temática no campo educacional é visível. Até o ano de 2020 poucos eram os trabalhos encontrados, principalmente artigos. A partir desse ano esse número subiu consideravelmente, passando de cinco para sete no caso das teses e dissertações, e de quatro para 12 no caso dos artigos.

### 3.1 TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS EM ANÁLISE

As pesquisas citadas anteriormente serão descritas e analisadas a partir dos seguintes eixos: homogeneização da cultura; diversidade e diferença, discriminação e racismo; acolhimento e inserção das crianças migrantes e direitos das crianças. Serão realizadas descrições principalmente dos objetivos da pesquisa, do seu principal referencial teórico, da metodologia e dos resultados; em concomitância com as considerações analíticas a respeito desses estudos.

#### 3.1.1 Homogeneização da cultura

O estudo mais antigo encontrado neste levantamento é a tese de doutorado de Siller (2011), que também publicou artigos a respeito da mesma pesquisa: Araújo e Siller (2019) e Siller (2021). Com objetivo de investigar como as crianças em contextos de migração em geral e de migração pomerana<sup>62</sup> reproduzem, difundem e produzem as práticas sociais dos seus e de outros grupos étnicos e culturais, a autora realizou, por meio da etnografia e da história oral, uma pesquisa em dois centros de Educação Infantil no município de Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo.

Tendo as crianças como centro da pesquisa, Siller (2011) observou duas instituições de Educação Infantil que possuíam crianças pomeranas matriculadas e realizou conversas com

<sup>62</sup> De acordo com a autora, pomeranos são imigrantes provenientes da Pomerânia, província da Prússia, região que havia passado a integrar a República Federativa alemã. Após a Segunda Guerra Mundial, seu território foi dividido entre as atuais Alemanha e Polônia.

professores e familiares das crianças pesquisadas. A autora localizou realidades distintas em cada uma das instituições: em uma delas a maioria das crianças era a quarta geração de descendentes de migrantes pomeranos e vivenciava práticas culturais e conhecimentos das experiências dos seus antepassados. Ainda que utilizassem a língua portuguesa, o pomerano sobressaía nas relações comunicativas. Na outra instituição, por sua vez, as crianças de descendência pomerana demonstravam vergonha de se vincular à sua origem e vivenciavam processo de desterritorialização. Em ambos os lugares, contudo,

As práticas dos profissionais docentes desses CMEIs são marcadas pela abordagem monocultural e monolíngue o que talvez de forma não intencional, contribuem para apagar as diferenças em nome da assimilação da cultura das crianças pomeranas e das culturas das crianças recém-chegadas a um padrão homogeneizador de cultura nacional, definido pela língua portuguesa, pela religião católica, pelo trabalho e valores urbano-industriais. (Siller, 2011, p. 199).

A autora constata que, embora quase todas as crianças fossem bilíngues, a língua pomerana não era utilizada nas escolas, e as particularidades das crianças eram desconsideradas no contexto escolar, o que acarreta a perda das suas raízes e identidades étnicas e culturais. A mesma situação é observada na pesquisa de Berwaldt e Nogueira (2021) que será apresentada posteriormente. A pesquisadora defende a efetivação de uma Educação Infantil intercultural e bilíngue que valorize a identidade e a cultura do povo pomerano, e “[...] que reconheça a histórica existência dos diferentes grupos étnicos e culturais e dos povos e comunidades **tradicionais, espalhados pelas áreas urbanas e rurais do Brasil**” (Araújo; Siller, 2019, p. 16).

Cabe enfatizar que a tentativa de homogeneizar a cultura do nosso País não é algo recente. De acordo com Demartini (2021), o migrante europeu no início do século XX era visto como um perigo nacional sob o ponto de vista político, e o investimento na escola e na educação foi a maneira encontrada de barrar esse perigo e instaurar o nacionalismo brasileiro. Já na segunda metade do século XX, o Brasil praticamente fechou as portas para a imigração, e somente a partir da década de 1980 pessoas do mundo inteiro passaram a residir em território brasileiro, com destaque para migrantes de países em desenvolvimento, muitos da América Latina (Patarra, 2012).

Assim como as crianças da cultura pomerana, outros grupos migratórios residentes no Brasil sofrem tentativa de homogeneização nos contextos educativos, como mostram algumas das pesquisas, a exemplo de Santos (2018), Alexandre (2017; 2019), Alexandre e Abramowicz (2017), e Maçaneiro (2021). Marcadas pela xenofobia, pelo preconceito e pelo racismo, as

crianças migrantes são pressionadas pela imposição da cultura dominante e, conseqüentemente, **sofrem com o “apagamento” da sua cultura.**

Tendo por base a tríade conceitual narrativa/infância/identidade, Santos (2018) analisou em sua pesquisa de doutorado os processos de hibridização identitária<sup>63</sup> de crianças migrantes em contextos de Educação Infantil. Por meio de narrativas a autora descreveu as interações de uma criança de origem boliviana com seus pares, sua professora e pesquisadora em uma instituição de Educação Infantil pública da cidade de São Paulo.

Ao narrar a linguagem oral, corporal e o silêncio de uma<sup>64</sup> criança boliviana por meio da observação do cotidiano institucional, Santos (2018) constatou que ela participava das propostas oferecidas pela professora, mas nem sempre compreendia o que estava acontecendo. Em relação às práticas de letramento, as dificuldades de interação eram maiores durante o uso da linguagem mais formal, como no momento da leitura de poesias, por exemplo. Dessa maneira, a autora, ao considerar as crianças migrantes em processo de hibridização identitária, afirma que é preciso inserir a questão da migração nas práticas de letramento na Educação Infantil.

Outro aspecto observado e analisado na pesquisa é o estabelecimento da cultura de pares<sup>65</sup> entre crianças brasileiras e bolivianas. Fazendo um contraponto ao conceito cunhado por Willian Corsaro (2011), a autora afirma que as crianças migrantes bolivianas estabelecem a **“cultura de ímpares” no interior da cultura de pares, pois elas brincam entre si e são excluídas das relações e brincadeiras com crianças brasileiras.** A pesquisa de Alexandre (2017; 2019), e Alexandre e Abramowicz (2017) também constata a falta de interação entre crianças brasileiras e migrantes internacionais e o preconceito sofrido pelas últimas, enquanto as investigações de Silva (2014), Lorzing (2021) e Machado (2020) não identificaram discriminação das crianças brasileiras em relação às migrantes.

Em seus resultados, Santos (2018) conclui que o processo de hibridização identitária das crianças em contexto de migração acontece por meio de três categorias de diferenciação: horizontal, hierárquica e diaspórica. A primeira se relaciona às interações entre pares; a segunda diz respeito ao modo como é conferido *status* às crianças migrantes a depender do imaginário

---

<sup>63</sup> De acordo com a autora, no processo de hibridização identitária a posição do imigrante é constituída por meio de movimentos de dissolução e delimitação de fronteiras que se estabelecem na relação com o outro. Ela destaca, ainda, que o uso do termo identidade como categoria fixa é insuficiente. A hibridização identitária indica mudança no conceito de identidade nacional.

<sup>64</sup> O foco principal da pesquisa de Santos (2018) foi uma das crianças bolivianas matriculadas na instituição pesquisada, contudo, as interações entre crianças bolivianas e, também, entre elas e as brasileiras foram objeto de análise da autora.

<sup>65</sup> Conceito utilizado por Willian Corsaro (2011) ao descrever o processo de reprodução interpretativa realizado por crianças.

do país de origem; a última, por fim, é a travessia feita, pode ser vivida por todos que convivem com crianças em contexto de migração. Afirma a autora:

É importante pensar que diante dos processos de hibridização identitária das crianças em contexto de imigração na Educação Infantil é possível encontrar narrativas **silenciadas pela diferenciação hierárquica que reafirma o traço “ser imigrante” como critério de marginalização**; mas também é possível encontrar narrativas silenciosas que se constroem sobre o pressuposto de que apesar de diferentes, somos todos iguais, desse modo, muitas vezes posturas preconceituosas são camufladas. Contudo, ainda se faz necessário que as narrativas dessas crianças sejam gritadas, faladas, escritas, cantadas, fotografadas, pintadas, politizadas, enfim, sejam construídas tendo a diáspora como pressuposto. (Santos, 2018, p. 173).

Com objetivo de compreender como a comunidade escolar, especialmente as professoras, atua nos períodos de acolhimento e no favorecimento de um ambiente que facilite a socialização de crianças migrantes de segunda geração<sup>66</sup>, Silva (2014) realizou estudo bibliográfico e etnográfico em três instituições públicas paulistanas com crianças bolivianas matriculadas. Como Lorzing (2021) e Machado (2020), Silva (2014) – e, depois, Freitas e Silva (2015) – percebeu que crianças migrantes internacionais e brasileiras interagem bem e não observou a estigmatização das primeiras pelas segundas; contudo, a autora considera que a aceitação nos grupos tem maior relação com a infância do que com a nacionalidade.

Em seus discursos, os/as professores/as afirmam que a língua é um dos maiores empecilhos para o bom acolhimento das crianças bolivianas; além disso, elas são a todo tempo lembradas da sua condição de estrangeiras e que precisam se adaptar à realidade em que estão inseridas. Na maioria das turmas pesquisadas, as crianças sofrem rejeição por parte dos adultos e **passam por situações de constrangimento, sendo delegado o papel de “outra” ou de *outsider***<sup>67</sup> à criança boliviana, assim como acontece com as crianças haitianas participantes das pesquisas de Alexandre (2017; 2019) e Maçaneiro (2021).

Silva (2014), assim como em Freitas e Silva (2015), afirma que as situações encontradas na pesquisa são, em parte, reflexo da política nacionalista de caráter unicultural existente no Brasil. Percebemos a mesma situação na problematização feita por Siller (2011) a respeito da não valorização da cultura pomerana nas escolas brasileiras com crianças ligadas a essa cultura, matriculadas em suas instituições.

<sup>66</sup> A autora considerou imigrantes de segunda geração os que são filhos de pais imigrantes, mas que nasceram no Brasil ou se mudaram para o País muito pequenas.

<sup>67</sup> Silva (2014) usa **esse termo a partir do livro “Os estabelecidos e os *outsiders*”**, de Norbert Elias e John Scotson (2000). Estabelecidos são os sujeitos que ocupam posição de poder e prestígio, enquanto os *outsiders* são caracterizados por não possuírem atributos que lhes incluam no grupo dos estabelecidos.

A homogeneização e a padronização da cultura de crianças pomeranas no município de Canguçu no estado do Rio Grande do Sul também foram destacadas na pesquisa realizada por Berwaldt e Nogueira (2021). Com objetivo de conhecer como crianças de uma comunidade pomerana que frequentam a Educação Infantil vivenciam a cultura lúdica e de que forma enfrentam desafios, como, por exemplo, a apropriação da língua portuguesa no espaço escolar, as autoras realizaram pesquisa etnográfica e documental.

Ao fazerem parte do universo camponês, muitas das crianças participantes da pesquisa falavam apenas o pomerano no ambiente familiar. Ao irem para a escola, passam a ter que se comunicar prioritariamente por meio da língua portuguesa, o que ocasiona certo silenciamento da língua pomerana. Por vergonha ou constrangimentos, aos poucos as crianças deixam de usar o idioma predominantemente falado por suas famílias.

### 3.1.2 Diversidade e diferença

Os conceitos de diversidade e diferença vêm sendo debatido por autores do campo educacional nos últimos anos e ganham espaço nas pesquisas da área, como percebemos no estudo de Silva (2014), Freitas e Silva (2015), Santos (2018), Alexandre (2017; 2019), Alexandre e Abramowicz (2017), Maçaneiro (2021) e Machado (2020).

Para Gomes (2007, p. 17), a diversidade envolve elementos do desenvolvimento cultural e biológico da humanidade, e seu conceito é mais amplo do que o simples conjunto das diferenças, pois, segundo ela, a “[...] diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças”, o que significa dizer que o ser humano não pode ser compreendido fora do contexto da diversidade cultural. A partir dessa premissa, a autora problematiza a necessidade de incluir a diversidade nos currículos e nas práticas pedagógicas das escolas, articulando os saberes produzidos pela Ciência e os saberes produzidos pela comunidade e pelos movimentos sociais, de modo a combater as diferentes formas de discriminação, dominação e exclusão.

Nessa mesma direção, Candau (2012) afirma que é necessário trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferentes culturas nos contextos escolares de modo a potencializar os processos de aprendizagem e garantir a todos/as o direito à educação, incorporando, desse modo, a perspectiva intercultural nos contextos escolares. Para Candau (2012, p. 244), **trabalhar na perspectiva da interculturalidade crítica significa “[...] questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos**

socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros”; e, assim, construir sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e relações igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais.

Rosemberg (2014) salienta a importância de nos atentarmos à contextualização do debate sobre a diversidade no campo político, refletindo sobre o tema no confronto de sua tensão com a desigualdade, que é uma construção social resultado de escolhas políticas feitas em cada sociedade ao longo da história (Scalon, 2011).

Santos (2018), em sua pesquisa, afirma que as práticas de Educação Infantil apresentam o discurso da diversidade de modo a esvaziar a diferença, prevalecendo a lógica da adaptação de quem chega, sem considerar a possibilidade de crianças brasileiras terem acesso a outra cultura por meio da interação com pares de outras nacionalidades. Além disso, as crianças migrantes não reconhecem seu patrimônio cultural no espaço escolar, os brinquedos e os materiais não contemplam o critério da representatividade, sendo necessário, portanto, romper com a homogeneização e a verticalização na organização do trabalho pedagógico e nas práticas educativas.

Machado (2020) também não observou ações por parte da instituição que valorizassem a cultura haitiana e constatou que as questões étnico-raciais são trabalhadas desassociadas da cultura, o que dificulta a inserção da comunidade haitiana na instituição. A autora defende a necessidade do fomento de discussões a respeito da interculturalidade na Educação Infantil, fundamental na construção de sociedades e sistemas educativos que se comprometem com democracia, equidade e reconhecimento das diferenças (Candau, 2012).

As questões da diversidade e da diferença possuem destaque na tese de doutorado de Alexandre (2019) com foco na migração do Haiti, entre 2015 e 2016, em Sinop/Mato Grosso. Seus objetivos foram saber o impacto da presença das crianças migrantes haitianas na escola, averiguar o que o estrangeiro mostra da escola e investigar como a presença das migrantes negras visibiliza o processo de racialização presente na instituição. A base teórica foi a Sociologia da Infância, e a empiria se valeu da etnografia. Além das observações, foram realizadas entrevistas e conversas informais com os profissionais das escolas (uma de Educação Infantil e três de Ensino Fundamental) e com as crianças haitianas que participaram do grupo focal.

Alexandre (2017; 2019), assim como em Alexandre e Abramowicz (2017), percebeu que os/as professores/as viam as crianças haitianas como diferentes, suas qualidades eram baseadas em estereótipos e sua diferenciação era vinculada à ideia de inferioridade. Muitos profissionais possuíam expectativa negativa em relação à criança negra e migrante, suspeitavam

da sua capacidade cognitiva e, no seu trabalho pedagógico, não levavam em consideração a origem da criança e sua história de vida:

Nesse sentido, em relação aos migrantes negros, as diferenças são percebidas e exaltadas a partir desse racismo e xenofobia, que se escondem sob novos rótulos, novas formas de expressão e adquirem novos contornos na sociedade. Essa nova forma de racismo foi perceptível nas práticas pedagógicas, pois os professores não oportunizavam às crianças haitianas da mesma forma que faziam com as brancas. (Alexandre, 2019, p. 101).

De modo geral, as crianças migrantes haitianas eram percebidas por adultos e crianças como diferentes, e, ao invés da diversidade ser tomada como algo positivo, era vista como fora do comum e motivo para se estranhar: **“Isso ocorre porque, as escolas que deveriam ser um local de promoção da diversidade e da diferença, insistem em manter uma organização que valoriza a homogeneidade, além de construir e solidificar modelos universais e únicos de ser humano”** (Alexandre, 2019, p. 187). A valorização da homogeneidade cultural também pode ser vista nas pesquisas de Siller (2011; 2021), Araújo e Siller (2019), Santos (2018), Maçaneiro (2021), Machado (2020), e Berwaldt e Nogueira (2021).

Alexandre (2017; 2019), assim, questiona as práticas disciplinadoras e eurocêntricas das escolas que vão de encontro aos avanços de políticas e práticas das diferenças. Sinaliza, ainda, a necessidade de contemplação de conteúdos nos currículos escolares que insiram e socializem as crianças migrantes, e que repensem a acolhida dos alunos migrantes, consolidando uma educação antirracista. Silva (2014) também salienta a importância do respeito à diversidade e às diferentes identidades, como tensionam Alexandre (2019), Alexandre e Abramowicz (2017), Santos (2018) e Maçaneiro (2021). De acordo com a pesquisadora: **“[...] fica o desafio de fazer da educação infantil um espaço onde pretos, pardos, indígenas, imigrantes e brancos possam viver sua infância e construir suas identidades e alteridades com respeito à diferença e igualdade de direitos.”** (Silva, 2014, p. 122).

Tendo por objetivo apresentar uma análise sobre a invisibilidade da criança migrante nas propostas educativas desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/Paraná, Peroza e Santos (2021) constataram que existem muitas lacunas nas políticas educacionais e nos dados estatísticos do município, o que evidencia a invisibilidade da criança migrante na referida rede. Por meio de questionários enviados para as escolas que continham crianças migrantes matriculadas e de entrevistas, as autoras realizaram uma pesquisa qualitativa que apresentou como resultados: os desafios enfrentados por profissionais estão relacionados à língua e à comunicação com crianças e suas

famílias e à falta de acompanhamento pedagógico; apesar das tentativas dos profissionais de valorização da cultura e acolhimento das crianças migrantes, muitas práticas revelam concepções construídas culturalmente e naturalizadas socialmente; necessita-se de formação dos profissionais a respeito da educação inclusiva e da diversidade a fim de favorecer elaboração de propostas pautadas na interculturalidade; as crianças migrantes vivenciam um processo de invisibilização que se expressa em diferentes instâncias.

### 3.1.3 Discriminação e racismo

As questões do racismo e da discriminação são itens importantes em algumas das pesquisas que estão sendo apresentadas e analisadas. Alexandre (2017; 2019), e Alexandre e Abramowicz (2017) afirmam que, embora conste nos discursos dos/as professores/as pesquisados/as que não há racismo nas instituições em que trabalham, suas falas eram repletas de preconceitos e controversas. Evidenciavam que as desigualdades socioeconômicas acontecem por conta da raça e do indivíduo, e não em função da exploração que a população negra foi submetida historicamente. O preconceito por parte dos profissionais da Educação também pode ser observado nas pesquisas de Silva (2014), e Freitas e Silva (2015). Os autores asseveram que os adultos demonstram, em suas falas e ações, preconceito e discriminação em relação às crianças migrantes, ainda que de forma inconsciente. Os principais alvos de estigmatização são a língua, as vestimentas e a higiene.

Na pesquisa de Alexandre (2017; 2019), percebe-se que, na relação com crianças brasileiras e brancas, as migrantes haitianas eram tratadas de forma preconceituosa, evitando o contato físico, da mesma forma como ocorreu na pesquisa de Santos (2018). Ainda assim elas afirmavam gostar da escola e possuíam postura ativa e de resistência por conta da sua história familiar e do seu país. Em seus resultados, Alexandre (2017; 2019) afirma, também, que a escola racializa as crianças haitianas, é preconceituosa e não oferece a elas o mesmo tratamento dado às crianças brancas, fazendo com que sejam percebidas como subalternizadas e inferiores, estabelecendo, assim, uma hierarquia racial.

Assim como Alexandre (2017; 2019) e Machado (2020), Lorzing (2021) constata que os/as professores/as afirmam não terem presenciado situações de racismo sofrido pelas crianças migrantes por parte das crianças brancas. A autora, porém, tensiona a veracidade dessa afirmação: “[...] as relações raciais perpassam a infância nas escolas de Educação Infantil e se as crianças negras brasileiras sofrem todo tipo de preconceito e discriminação, as haitianas

sofrem de maneira dura e cruel por ter a pele preta e ainda não falar a língua local.” (Lorzing, 2021, p. 121).

Outra pesquisa encontrada que utiliza o duo “crianças migrantes e Educação Infantil” e destaca os temas do racismo e do preconceito é a dissertação de mestrado de Maçaneiro (2021). Por meio de pesquisa qualitativa e do uso de questionário via *Google* formulário, enviado como instrumento de coleta de dados, a autora buscou identificar como profissionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis percebem as relações étnico-raciais face à invisibilização ou visibilização de crianças haitianas e/ou filhos/as de migrantes haitianos.

Assim como na pesquisa de Alexandre (2017; 2019), os/as professores/as e auxiliares de sala participantes afirmaram que não percebiam discriminação em relação às crianças haitianas, o silenciamento do diferente não era compreendido por eles/as como discriminação racial. Além disso, os profissionais demonstraram: idealização negativa de migrantes negros; relações estereotipadas de uma diversidade desconhecida; não reconhecimento da cultura das crianças e da cultura haitiana. Os participantes da pesquisa, assim, desconsideraram o diferente de modo a reproduzir a exclusão de grupos étnicos e culturais, como também destacam as pesquisas de Santos (2018) e Alexandre (2017; 2019). Em suas considerações finais, Maçaneiro (2021) sinaliza a urgência da sensibilização para o reconhecimento da diversidade cultural e racial existente nas instituições de Educação, a ampliação do tema da diversidade na formação continuada de professores/as e a necessidade de ampliação da discussão por meio de outras pesquisas.

A discussão dos temas da discriminação e do racismo vem crescendo nos últimos anos no campo educacional, e cada vez mais diferentes autores sinalizam a necessidade do trabalho a partir das relações étnico-raciais nas instituições de ensino. De acordo com Munanga (2003), o racismo é uma tendência que considera que as características intelectuais e morais de um grupo são consequências de suas características físicas e biológicas (informação verbal)<sup>68</sup>. De acordo com esse pressuposto, pessoas negras são intelectual e moralmente inferiores em relação às pessoas brancas. No Brasil criou-se o mito de que o racismo não existe no nosso País, o que gera um discurso de igualdade racial inexistente e potencializa a hierarquização entre os indivíduos. Para romper com os processos de dominação instaurados pelas culturas dominantes, é preciso que a diversidade esteja presente em todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

---

<sup>68</sup> MUNANGA. Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB, Rio de Janeiro, 2003.

Santiago (2015) afirma que um dos elementos mediadores das relações estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos é a racialização. Por meio dela são construídas hierarquizações sociais e perda dos pertencimentos étnico-raciais, como podemos ver nos resultados das pesquisas expostas anteriormente.

Outra pesquisa analisada teve por lócus duas instituições de Educação Infantil de Balneário Camboriú/Santa Catarina, a fim de compreender o processo de inserção e socialização das crianças haitianas na Educação Infantil. Tendo por sujeitos crianças haitianas, não haitianas, famílias haitianas e professores/as das instituições onde essas crianças estavam matriculadas, Machado (2020) realizou uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativo, com uso de instrumentos da etnografia: observação participante, diário de campo, conversa com crianças e adultos, registros fotográficos e produções gráficas das crianças (desenhos).

Na análise dos dados, foi realizada triangulação das observações participantes, dos desenhos feitos pelas crianças e das conversas realizadas com adultos e crianças. Da mesma maneira que aconteceu nas pesquisas discutidas anteriormente, as falas de professores/as eram marcadas por preconceito e discriminação em relação às crianças migrantes e suas famílias. Colocavam-se em um patamar hierárquico mais elevado em relação ao “outro”, não existindo reflexão sobre o discurso preconceituoso já naturalizado no nosso País.

Por parte das crianças, contudo, Machado (2020) não percebeu discriminações baseadas nas diferenças físicas e raciais entre crianças brasileiras e haitianas. Pelo contrário, as últimas se destacavam por seu protagonismo e liderança. O dado explicitado aqui difere dos dados coletados nas pesquisas de Alexandre (2017; 2019) e Santos (2018), o que não significa que as crianças migrantes nunca tenham passado por situações de racismo na instituição.

#### 3.1.4 Acolhimento e inserção das crianças migrantes

As pesquisas seguintes focalizam, em seus objetivos, questões ligadas ao acolhimento das crianças migrantes internacionais nas instituições educativas. Silva (2014) e Freitas e Silva (2015) destacam que as famílias das crianças pesquisadas afirmaram já terem sofrido alguma forma de discriminação por parte dos profissionais que atendem seus/suas filhos/as, principalmente em relação à intolerância ao uso da língua espanhola para a comunicação. Ainda assim elas valorizavam muito a escola e acreditavam que seria por meio dela que suas crianças teriam uma vida melhor. A valorização do espaço escolar por parte das famílias migrantes,

ainda que sofram algum tipo de preconceito, também pode ser percebida na pesquisa de Machado (2020).

Silva (2014) e Freitas e Silva (2015) destacam, ainda, as lacunas existentes na formação de professores/as em relação aos migrantes e chamam atenção para suas precárias condições de trabalho. Nas entrevistas, eles/as sinalizavam que se sentiam desamparados em relação ao trabalho com as crianças migrantes.

A falta de acolhida de crianças e famílias migrantes também esteve presente em artigo escrito por Braga, Souza Neto e Santos (2021). Por meio de entrevista com uma mãe boliviana que tinha seus filhos matriculados na rede pública de Educação do estado de São Paulo, os autores problematizam a falta de acolhida de crianças e famílias migrantes por parte dos profissionais da instituição e o silenciamento da família diante de situações de racismo, preconceito e xenofobia. Durante a entrevista, a mãe afirmou que seus filhos tiveram dificuldades de se inserir no espaço da Educação Infantil por conta do idioma e, diante dos episódios de preconceito que sofriam, pediam para que não falassem sobre suas convicções a fim de não receberem retaliações. Além disso, a mãe entrevistada destacou que seu relacionamento com os profissionais da escola era amistoso, mas costumava **não “implicar”** com situações que não concordava. Por fim, apresentou seu desejo de que a instituição oferecesse **“ferramentas” aos profissionais para que se aprofundassem** no tema da diversidade.

O conhecimento, a compreensão e a análise dos processos de acolhimento das crianças haitianas nas instituições públicas de Educação Infantil na cidade de Sorocaba (SP), assim como o papel da brincadeira no acolhimento, são os principais objetivos da pesquisa de mestrado de Lorzing (2021). A metodologia envolveu entrevistas feitas com professores/as, tendo por principais eixos de discussão: interações e brincadeiras: formas de comunicação e cultura; relações étnico-raciais e a presença das crianças haitianas nas escolas de Educação Infantil da cidade de Sorocaba; políticas públicas para a migração e formação docente. Nas entrevistas, os/as professores/as relataram que umas das maiores dificuldades no processo de acolhimento das crianças migrantes era a comunicação com as crianças e as famílias por conta da diferença da língua. Apesar disso, e da falta de apoio do poder público, muitos deles encontraram soluções alternativas para transpor essa barreira, como uso de aplicativos de celular, tradução de bilhetes e documentos para a língua crioulo, além da linguagem da brincadeira.

Em suas análises, Lorzing (2021) afirma que os esforços para acolher as crianças migrantes estavam centrados na figura do/a professor/a. Mesmo sem a existência de políticas públicas de acolhimento e permanência das crianças migrantes nas escolas públicas do município, eles/as buscavam estratégias para superar os obstáculos e desafios. A pesquisadora

destaca a necessidade de se tratar o assunto na formação continuada e da urgência do seu debate no campo educacional, considerando que os direitos assegurados às crianças migrantes nem sempre são garantidos. Por fim, salienta a importância dos eixos interação e brincadeira para o acolhimento das crianças migrantes na Educação Infantil.

Na pesquisa de Machado (2020), mais uma vez a questão da comunicação apareceu como fator importante nas dificuldades de inserção e acolhimento das crianças migrantes internacionais nas instituições de Educação Infantil. Algumas ações foram relatadas pelos profissionais da instituição, como busca de intérpretes logo na chegada das crianças, tradução de bilhetes e outras iniciativas pontuais; não havia, assim, um projeto permanente ou ações sistemáticas que visassem o acolhimento de famílias e crianças. Esse fato causou estranheza à pesquisadora, pois essas questões não estão incorporadas no currículo da instituição, tampouco nas práticas dos/as professores/as, apesar da Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú possuir dois projetos em relação à diversidade e às culturas locais.

A pesquisa também mostrou que as famílias das crianças haitianas por vezes se sentiam inseguras em deixar seus/suas filhos/as na instituição, apesar disso, valorizavam e respeitavam os profissionais do local. Assim como foi observado no trabalho de Silva (2014) e Freitas e Silva (2015), alegaram terem sido bem recebidas por todos.

Um fator diferenciado da pesquisa de Machado (2020) em relação às outras teses e dissertações é a descrição detalhada dos conceitos relacionados à migração, com destaque para refúgio e refugiados, migração voluntária e forçada, e a perspectiva da migração infantil na legislação. Lorzing (2021) e Maçaneiro (2021) também detalham os conceitos, mas não apresentam a perspectiva das crianças. Siller (2011) destaca apenas a migração forçada dos séculos XVII e XVIII no Brasil, enquanto Alexandre (2017; 2019) e Alexandre e Abramowicz (2017) apresentam as diferentes motivações da migração sem utilizar o termo refúgio. Silva (2014) e Freitas e Silva (2015), por sua vez, não abordam a questão das diferenças no processo migratório, o que nos leva à constatação de que as pesquisas realizadas nos últimos dois anos relacionadas à Educação Infantil se voltaram às diferenças entre migrações forçadas e voluntárias, tema essencial para os estudos que possuem as crianças migrantes por temática.

### 3.1.5 Direitos das crianças migrantes

Com objetivo de investigar os fluxos migratórios internacionais na cidade de São Paulo e seu impacto nas políticas públicas educacionais, Norões (2021) realizou uma análise

bibliográfica dos estudos migratórios e dos estudos sociais da infância, além de uma análise qualitativa de dados da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Em relação aos direitos das crianças migrantes, Norões (2021) afirma que elas sofrem restrições de direitos e que as definições de migração infantil e crianças migrantes estão repletas de lacunas nos documentos oficiais. Ainda que seus direitos estejam assegurados nas legislações nacionais e internacionais, eles nem sempre fazem parte da realidade delas. Muitas crianças que migram para o Brasil recebem tratamentos hostis, não são bem acolhidas e têm acesso restrito à educação, possuindo uma migração marcada por vulnerabilidades.

A partir de suas análises, a autora destaca a importância de tratativas internacionais que viabilizem a proteção dos direitos das crianças em processo de deslocamento diante das negligências existentes no processo migratório. Além disso, compreender a infância como construção social é fundamental para avançar nos direitos das crianças independente de sua origem.

Na mesma perspectiva, Nascimento e Morais (2020; 2021) relacionam os direitos das crianças migrantes com as lacunas presentes nas legislações e no processo migratório. Por ser considerada uma questão adulta, as crianças são desconsideradas e inviabilizadas no decorrer da migração, e, por mais que as legislações apontem seus direitos, eles não são efetivados. Por meio de pesquisa que objetivou compreender as relações entre crianças de origem bolivianas com suas professoras e demais crianças em uma instituição de Educação Infantil do município de São Paulo, as autoras constataram que as crianças de diferentes nacionalidades não brincavam juntas, e as professoras tinham dificuldades com o idioma das crianças e não sabiam como integrá-las.

Diante disso, Nascimento e Morais (2020; 2021) salientam a necessidade de superação de práticas hierarquizantes nas instituições e o reconhecimento da cultura das crianças migrantes a fim de que sejam reconhecidas enquanto sujeitos sociais e de direitos nas políticas de migração transnacional. As pesquisadoras destacam, ainda, o número reduzido de estudos que envolvam crianças migrantes e Educação Infantil, e salientam a necessidade de realização de novas pesquisas sobre a temática.

Santos, Alves e Machado (2022) também abordam em seu artigo a escassez de pesquisas sobre migração no campo da Educação, especialmente na área da Educação Infantil. Por meio de pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, as autoras problematizaram nos trabalhos encontrados os temas da invisibilidade das crianças migrantes na Educação Infantil, as questões linguísticas/bilinguismo infantil e a identidade de migrantes na Educação Infantil. Por conta do número limitado de pesquisas sobre a temática, Santos, Alves e Machado (2022)

destacam a urgência do desenvolvimento de ações formativas que embasem as práticas educativas da educação de migrantes, a existência de muitas indagações sobre o tema e a necessidade de estudos que problematizem a relação entre crianças migrantes e Educação Infantil.

Ao voltarmos o olhar para o levantamento das pesquisas apresentadas nesta seção, percebemos o aumento gradativo da presença da temática “crianças migrantes e Educação Infantil” nas pesquisas acadêmicas. Elas ainda se encontram em número reduzido, mas a ampliação no campo educacional é visível. O estudo mais antigo foi publicado em 2011, e nos três últimos anos (2020, 2021 e 2022) foram 11 publicações. Em nossa compreensão, esse fato se deve ao aumento substancial de migrantes residentes no Brasil e às demandas apresentadas pelas instituições de ensino relacionadas ao tema. Crianças de diferentes nacionalidades passaram a frequentar os espaços educacionais, o que impulsionou, a nosso ver, a ampliação de pesquisas que tematizam as crianças migrantes e a Educação, especialmente a Educação Infantil.

Já nas análises das pesquisas apresentadas, percebemos que os temas da diversidade e da diferença tiveram destaque. Isso porque as instituições investigadas não valorizavam as diferentes culturas presentes no espaço escolar, especialmente a cultura dos migrantes. De maneira contrária, comumente foram observadas pelos/as pesquisadores/as situações de preconceito e desrespeito às singularidades de famílias e crianças.

O racismo também foi indicado como situação comum nas investigações. Crianças migrantes e suas famílias passaram por situações de constrangimento e discriminação por conta da cor da pele em situações variadas, o que demonstra o quão presentes estão as práticas racistas em nossas instituições de ensino, apesar do fato de não ser assumido por muitos adultos participantes das pesquisas. Em relação ao racismo entre as crianças, duas das pesquisas apresentadas destacaram que as crianças migrantes não sofriam preconceito por parte das crianças brancas. Esse fato nos faz pensar que, apesar das pesquisadoras não terem presenciado nenhuma situação específica, é provável que as situações de racismo acontecessem, pois as crianças e suas culturas fazem parte da cultura adulta marcada pela discriminação.

Apesar das dificuldades, as pesquisas demonstraram tentativas de acolhimento das crianças migrantes por parte das instituições de Educação Infantil. Ações como traduções de bilhetes e documentos, trocas de experiências a partir das diferentes culturas, busca de intérpretes, entre outros, mostraram o interesse de algumas instituições em fazer valer a interculturalidade. Percebe-se, contudo, que são ações muito pontuais, e que é necessário avançar as iniciativas propostas em nível institucional e no campo das políticas públicas. Não

cabe apenas às instituições educacionais desenvolver estratégias em relação ao acolhimento e à integração de crianças e famílias migrantes em seus espaços, é necessário que o Estado assuma o papel de favorecer e potencializar a implementação dessas práticas por meio de investimentos públicos.

Nas pesquisas que ouviram as famílias das crianças, percebemos que elas também sofrem preconceito e racismo por parte dos profissionais, mas, ainda assim, valorizam o espaço escolar e veem a educação como forma de ascensão social dos/as seus/suas filhos/as.

Por fim, as pesquisas destacam a urgência de problematizar e garantir os direitos das crianças migrantes internacionais, superar a homogeneização das culturas, a necessidade de continuidade de discussão sobre o assunto nas instituições educativas e na formação continuada, bem como a indispensabilidade de realização de mais pesquisas acadêmicas que possuam por temática central as crianças migrantes e a Educação Infantil.

## PARTE 2: “EU NÃO ENTENDO NADA O QUE ELA FALA”: A ANÁLISE DOS DADOS

*Eu não sou daqui. Eu sei que não nasci aqui..., mas foi neste lugar que aprendi a viver.*

(Eloísa e os bichos – Jairo Buitrago)

### Carta nº 5

Oi, leitor/a.

Finalmente chegamos à parte em que analiso o *corpus* da pesquisa de campo à luz das teorias que estudei durante todo o percurso de doutorado. Confesso que escrever esse texto foi bastante desafiador, pois foi preciso relacionar o que observei na pesquisa de campo com conceitos que nem sempre são fáceis de compreensão. Ao fazer isso, coloquei-me no lugar das crianças que não entendem o que o outro está falando por não compartilharem o mesmo idioma. Não é a mesma coisa, eu sei, mas de alguma maneira essa questão me acompanhou durante todo o processo de análise. Durante a pesquisa, percebi que as crianças brasileiras também tomam conhecimento dessa dificuldade e, por vezes, fazem algumas reflexões sobre as questões ligadas à língua<sup>69</sup>:

Carel e Eliana jantam na mesma mesa de *Marcela* (venezuelana), irmã de *Elza* que estava no Neim no ano anterior, as meninas conversam:

Eliana: – Qual o nome da tua irmã?

*Marcela* fala por um tempo em espanhol e ninguém parece compreender.

Eliana: – Não, a que tava aqui na creche ano passado.

*Marcela*: – *Elza*.

Eliana: – Eu não entendo nada que ela fala.

Carel: – Eu não sei falar português, eu sei falar inglês.

<sup>69</sup> Nos escritos da Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin, o autor não diferencia os conceitos língua e linguagem, ambos possuem a mesma significação. Nas transcrições do diário de campo, contudo, o termo língua está relacionado a idioma.

Eliana: — Eu sei espanhol por causa dela Capenta para Marcela). (Diário de campo de 17 de março de 2023).

*Esse, leitor/a, é um pequeno trecho para te convidar a "mergulhar" nas análises que realizei com o intuito de cumprir com os objetivos que me propus ao efetivar a presente pesquisa e escrever o presente texto.*

Como apresentado anteriormente na introdução desta tese, a pesquisa realizada teve por objetivo compreender como as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais de uma instituição de Educação Infantil Pública de Florianópolis/SC se relacionam com as diferentes linguagens. Para isso, procurou-se escutar suas vozes, de suas famílias e de profissionais da instituição pesquisada. As principais fundamentações teórico-metodológicas utilizadas para a análise foram a Sociologia da Infância, a Psicologia Histórico-Cultural e a Filosofia da Linguagem teorizada pelo Círculo de Bakhtin.

Inicialmente, percebe-se a relevância da Sociologia da Infância por conta da sua busca em retirar as crianças da invisibilidade dos estudos sociológicos e considerar a infância como categoria social e geracional que se constitui nas relações intergeracionais e intrageracionais. De acordo com Sarmiento (2008), o campo de estudo e pesquisa se ocupa com a totalidade da realidade social e percebe as crianças como atores sociais no processo de socialização. Analisar dados de pesquisa na perspectiva da Sociologia da Infância, portanto, requer considerar um campo de estudo multidisciplinar que reconhece o protagonismo da criança e luta pela consolidação de seus direitos.

Indo mais além, os estudos críticos da infância defendem pesquisas que considerem as desigualdades, a exclusão, o racismo, o preconceito e a interseccionalidade, destacando as diferenças e os direitos da criança. Todos esses fatores nos ajudam a perceber a necessidade de abarcar a Sociologia da Infância nesta pesquisa, pois essa corrente teórica considera aspectos que não podem passar despercebidos em uma pesquisa que pensa as infâncias e as crianças.

Já a escolha pela Filosofia da Linguagem enquanto fundamentação teórico-metodológica se deu pela possibilidade de, por meio da Análise Dialógica do Discurso (ADD), identificar, interpretar e analisar os sentidos e as marcas ideológicas que são reverberadas nas vozes das crianças, das suas famílias e dos profissionais do Neim Rafael Cadenas. A partir da teoria bakhtiniana, compreende-se que as vozes dos participantes da pesquisa são polifônicas, ou seja, um arranjo de vozes. Todas são plenas de valor interdependentes e possuem

particularidades ideológicas, de modo que não se misturam. A polifonia é a voz que penetra no discurso do outro, é a consumação das vozes no processo dialógico (Bezerra, 2020).

De acordo com Brait (2018), Bakhtin não propôs formalmente uma teoria ou análise do discurso, mas o conjunto das obras do Círculo motivou o seu surgimento, tanto nos estudos linguísticos e literários, quanto nas Ciências Humanas, incluindo a área da Educação. Para Côco e Mello (2023), os fundamentos do Círculo de Bakhtin permitem a interface com variadas questões ligadas à realização do ser humano por meio do diálogo, incluindo o campo da Educação e, de modo específico, a Educação Infantil.

A ADD possui por objeto as relações dialógicas que são extralinguísticas e não podem ser separadas do campo do discurso; dessa maneira, a língua só se realiza nas relações dialógicas dos que a utilizam (Bakhtin, 2013). Para Brait (2018, p. 13), **o trabalho com a ADD busca “[...] descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como dos sujeitos aí instalados”**. Indo na mesma direção, Vieira, Côco e Ventrone (2017, p. 12) afirmam que, para Bakhtin (2011), a pesquisa em Ciências Humanas exige **“[...] contato direto com os enunciados dos sujeitos, em suas distintas formas de expressão”**. Nessa perspectiva de análise, **não existem categorias a priori** aplicáveis aos textos e aos discursos, chega-se a uma categoria, conceito ou noção por meio da análise de um **“[...] corpus discursivo, dos sujeitos, das relações que ele instaura”**, de modo a **“[...] deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir do ponto de vista dialógico, num embate”** (Brait, 2018, p.24).

Ao defenderem a teoria do Círculo de Bakhtin na abordagem da Educação Infantil, Côco e Mello (2023, p. 18.) afirmam que, para destacar os processos interativos nessa etapa da Educação Básica, é preciso trabalhar os conceitos de enunciado, enunciação e diálogo:

Entendemos que os processos interativos (nas pautas da Educação Infantil) são movidos com os enunciados, enquanto unidades (não isoladas), que instam os diálogos, de modo a reconhecer as muitas vozes e, então, os diferentes dizeres presentes (e atuantes) na conjuntura implicada com a Educação Infantil.

Para os autores, ao abordar a Educação Infantil, é preciso apreciar os vários pontos de vista, incluindo os esforços de interlocução com crianças, famílias e profissionais, e a valorização dessa etapa da Educação Básica. Ao considerar que a vida é dialógica, a perspectiva da não indiferença pode ser fecunda **“[...] para potencializar o reconhecimento da complexidade**

nos processos interativos, também no compromisso com o direito à educação, em especial, na **afirmação da Educação Infantil**” (Côco; Mello, 2023, p. 25).

A Psicologia Histórico-Cultural teorizada por Lev Vigotski também serviu de base para a análise dos dados desta pesquisa, principalmente nos estudos referentes à linguagem escrita, à brincadeira e ao desenvolvimento infantil. De acordo com Freitas (2007), Vigotski elaborou sua teoria social do desenvolvimento compreendendo o sujeito constituído nas relações sociais por meio da linguagem. Para o autor, indivíduo e sociedade não podem estar separados, tornamo-nos quem somos por meio dos outros. Vigotski (2007) afirma que a pesquisa em Ciências Humanas não pode se limitar à descrição, ela precisa avançar à explicação e à compreensão de modo a compreender o processo interno por meio do discurso.

Para Feitosa, Moraes e Lopes Júnior (2022), Vigotski defende que os fenômenos humanos sejam estudados em seu aspecto histórico, ou seja, em seu processo de desenvolvimento. Dessa maneira, o pesquisador deve estar presente no desenvolvimento da pesquisa. Em síntese:

Compreendemos que trabalhar com uma pesquisa pautada na Psicologia Histórico-Cultural referenciada no Materialismo Histórico-Dialético consiste, numa preocupação em compreender o fenômeno investigado, descrevendo e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual ao cultural na busca pela totalidade (Feitosa; Moraes; Lopes Júnior, 2022, p. 9).

Considerando a potencialidade da ADD, da Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural no campo da Educação e, em especial, na área da Educação Infantil, realizou-se uma análise dos enunciados proferidos por crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais no intuito de conhecer os sentidos que são produzidos nas relações dialógicas que estabelecem entre pares (falantes do mesmo idioma ou do português) e com os adultos que fazem parte da instituição de Educação Infantil pesquisada.

Ao finalizar as observações participantes com as crianças e o grupo de estudos com as profissionais docentes e a equipe pedagógica, debruicei-me na leitura do diário de campo e das transcrições das falas das profissionais da instituição, além da visualização dos registros fotográficos. Após esse processo, os dados foram organizados em seis eventos de pesquisa configurados em seis capítulos, os quais serão apresentados por meio de cartas, as quais já foram sendo apresentadas nas seções anteriores desta tese. As diferentes fundamentações teóricas foram mobilizadas de acordo com as necessidades analíticas de cada evento. Os títulos dos eventos, conforme Quadro 7, são:

QUADRO 7 – Eventos de pesquisa

EVENTO 1	<b>“VOCÊ FALA INGLÊS?” ENTRE SILÊNCIOS, VOZES, CHOROS E GESTOS</b>
EVENTO 2	<b>“ELA NÃO ENTENDE”: RELAÇÕES DIALÓGICAS, ORALIDADE, BILINGUISMO E HETERODISCURSIVIDADE</b>
EVENTO 3	<b>“BOM DIA, VAMOS OUVIR UMA HISTÓRIA?” A FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>
EVENTO 4	<b>“SIM, O MEU PAI PEGA MUSIQUINHA”: LINGUAGENS CORPORAL E MUSICAL NO COTIDIANO DE CRIANÇAS MIGRANTES</b>
EVENTO 5	<b>“QUEM QUER COMPRAR? É 1000 REAIS, NÃO PODE ROUBAR”: A LINGUAGEM DA BRINCADEIRA NO COTIDIANO DE CRIANÇAS MIGRANTES</b>
EVENTO 6	<b>“MAMI, O QUESILLO”: DIVERSIDADE CULTURAL, INTERCULTURALIDADE E ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS MIGRANTES</b>

Fonte: A autora (2024).

No decorrer da análise dos eventos, são escritas cartas que introduzem a discussão que será realizada. No Quadro 8 a seguir está descrito o número dos eventos, a numeração das suas respectivas cartas e os conceitos bakhtinianos utilizados para a análise dos dados.

QUADRO 8 – Numeração das cartas nos eventos de pesquisa e conceitos bakhtinianos abordados em cada evento

<b>NUMERAÇÃO DO EVENTO</b>	<b>NUMERAÇÃO DAS CARTAS</b>	<b>CONCEITOS BAKHTINIANOS</b>
EVENTO 1	Cartas nº 6, 7 e 8	Linguagem, responsividade, enunciados verbal e extraverbal, compreensão, significação, tema e alteridade.
EVENTO 2	Cartas nº 9 e 10	Linguagem, responsividade, enunciados verbal e extraverbal, discurso, relações dialógicas, alteridade, evento, excedente de visão, gêneros do discurso, ideologia, signo ideológico, heterodiscurso.
EVENTO 3	Cartas nº 11 e 12	Linguagem, responsividade, enunciado verbal – escrita –, gêneros do discurso.
EVENTO 4	Cartas nº 13 e 14	Linguagem, corpo, discurso, enunciado, relações dialógicas.
EVENTO 5	Cartas nº 15 e 16	Linguagem, enunciado.
EVENTO 6	Cartas nº 17 e 18	Alteridade.

Fonte: A autora (2024).

Durante a análise dos dados, os nomes fictícios das crianças migrantes serão destacados em negrito para que possam ser diferenciados dos nomes das crianças brasileiras.

## 1 EVENTO 1: “VOCÊ FALA INGLÊS?” – ENTRE SILÊNCIOS, VOZES, CHOROS E GESTOS

### Carta nº 6

Cara/a leitor/a.

Quero te convidar a fazer um exercício de imaginação: imagine que você está em um país diferente do que você nasceu e que as pessoas não compreendem o idioma que você fala. Situação difícil, não é? Tente imaginar quais seriam seus sentimentos e quais estratégias você usaria para ser compreendido. Agora imagine que você tem três ou quatro anos de idade, está em um espaço escolar cercado por adultos e crianças que também não compreendem quase nada do que você fala. Consegue imaginar? Não sei se você já passou por isso alguma vez na vida, eu passei já adulta e não foi fácil, eu usava mímicas para tentar ser compreendida. Na pesquisa que realizei e estou contando para você, duas crianças viviam essa realidade: **Mônica** e **João**. Os dois são primos e vieram juntos da Venezuela com suas famílias, mesmo assim, cada um deles se relacionava de maneira diferente com as pessoas e com as diferentes linguagens.

**Mônica** estava sempre tentando se comunicar. No início da pesquisa, falava com todo mundo em espanhol, brincava com diferentes crianças e participava das propostas realizadas pelas professoras. Depois de alguns meses ela aprendeu a língua portuguesa e começou a se comunicar nessa língua ou misturar os dois idiomas. A situação foi bem diferente com **João**. Ele interagia pouco com adultos e crianças, e quase sempre brincava sozinho, raramente estava perto de outra criança. Por que será que essas diferenças entre as crianças acontecem, leitor/a? Você consegue imaginar? Eu tinha algumas hipóteses, é claro, mas, para me ajudar na tarefa de

*compreender a relação das crianças migrantes com a linguagem, contei com as teorizações de um autor russo chamada Mikhail Bakhtin e seu Círculo.*

Antes de adentrar nas relações das crianças migrantes com as diferentes linguagens, é preciso compreender o conceito de linguagem. Inúmeras escolhas teóricas poderiam ser feitas, optei, contudo, pelas abordagens do Círculo de Bakhtin, composto por autores como Bakhtin (2010; 2011; 2013; 2015; 2017), Volóchinov (2019; 2021) e Medviédev (2019).

A linguagem, na perspectiva sociológica da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin, é produto da vida social, e, para que se concretize, é fundamental que exista um meio social organizado e uma situação social próxima de comunicação. A língua envolve as esferas física, fisiológica e psicológica da realidade, mas que, sozinhas, não possuem um aspecto unificador, elas precisam de uma lei que as atravesse e as transforme em um fenômeno linguístico. Para que isso aconteça é preciso que o som, os sujeitos falantes e os ouvintes sejam colocados no ambiente social, de modo que ambos pertençam a uma mesma comunidade linguística e a uma sociedade organizada de maneira específica. Além disso, é necessário que o encontro entre as duas pessoas ocorra em local determinado. Para Volóchinov (2019, p. 149),

[...] a unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próximo são duas condições totalmente necessárias para que o conjunto físico-psicofisiológico apontado por nós possa ter uma relação com a língua, com o discurso, possa tornar-se um fato da língua – discurso (linguagem).

Essa concepção de linguagem é contrária a duas tendências da Filosofia da Linguagem ocidental: subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. Segundo Volóchinov (2021), os autores adeptos da primeira tendência defendem que a fonte da língua é representada pelo psiquismo individual e que ela é “[...] atividade, um processo ininterrupto de criação realizado por meio de atos discursivos individuais”. (Volóchinov, 2021, p. 148). Para essa tendência, a linguagem é vista como um produto pronto e estável, é atividade concreta que segue as leis da psicologia individual, de modo que o sujeito representa seus pensamentos individuais por meio da linguagem criativa.

Já os estudiosos do objetivismo abstrato afirmam que a língua é um sistema imutável e estável de formas linguísticas idênticas, os elementos da língua são estudados no seu próprio sistema, na sua imanência, ou seja, no próprio sistema do qual fazem parte. Nessa tendência, “[...] as leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos

dentro de um sistema linguístico fechado” (Volóchinov, 2019, p. 156), a língua é abstraída da interação, e os signos não se referem ao ideológico, sua essência está nas formas linguísticas.

Dessa maneira, diferente das duas tendências apresentadas, que consideram a linguagem como ato psicofisiológico de sua realização ou como sistema abstrato de formas linguísticas, o Círculo de Bakhtin defende que a realidade efetiva da linguagem é o “[...] o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou mais enunciados” (Volóchinov, 2019, p. 181). A linguagem não surgiu e se desenvolveu por meio de invenção ou de modo sobrenatural, ela surgiu na sociedade humana, influenciada tanto no campo da semântica, quanto no campo da gramática, pela organização social do trabalho que aconteceu ao longo do tempo. O que significa dizer que “Ela é produto da atividade humana coletiva, e todos os seus elementos refletem a organização tanto econômica quanto sociopolítica da sociedade que a gerou.” (Volóchinov, 2019, p. 248, grifos do autor).

A linguagem também desempenha importante papel na organização da vida e do pensamento social. Desde o início da humanidade, a atividade coletiva só foi possível mediante a concordância de ações e uma mínima ideia sobre um objetivo comum, possibilitadas pela compreensão das pessoas umas às outras por meio, em um primeiro momento, da linguagem dos gestos e, posteriormente, da linguagem verbal. Para que a organização discursiva possa realmente acontecer, contudo, é preciso que um signo estável entre no horizonte de um grupo social, seja necessário a ele e se transforme em um valor social. Em outras palavras, o signo deve deixar de ser exterior para se tornar um discurso interior, para que, assim, a comunicação discursiva, entendida como compreensão do signo e a resposta a ele, possa acontecer.

Ao longo do tempo, a linguagem contribuiu para divisão da sociedade em classes e estratos, para o surgimento da Ciência, da Literatura e das culturas. Para Volóchinov (2019, p. 251, grifos do autor), nada disso “[...] poderia ter existido se a humanidade tivesse sido privada da possibilidade da comunicação social, cuja forma materializada é a nossa língua.”

A linguagem também tem significação para a consciência pessoal das pessoas, para a formação da sua vida “interior”, das suas vivências e expressão das vivências e da vida. Para Volóchinov (2019), nenhum ato de consciência pode acontecer sem a linguagem, denominada pelo autor, nesse caso, de discurso interior. Mesmo no caso de uma sensação fisiológica, como, por exemplo, a fome, a expressamos e a encarnamos no discurso interior, que é condicionado pela existência social, pelo meio em que vivemos. Segundo o autor, o discurso interior é a esfera na qual o organismo passa do meio físico para o meio social e ainda: “Não existe e não pode existir uma consciência que não esteja encarnada no material ideológico da palavra interior, do gesto, do signo ou do símbolo.” (Volóchinov, 2019, p. 259).

Do mesmo modo, qualquer expressão exterior falada, ainda que se refira a uma situação fisiológica, possui orientação social e histórica da época, do meio social, da posição de classe do falante e do ambiente em que ocorre o enunciado. Isso implica dizer que a expressão é determinada pelas interrelações dos participantes do acontecimento do enunciado, tanto os mais próximos, quanto os mais distantes. Ambos, discurso interior e exterior, são igualmente orientados para o “outro”.

A linguagem, na sua realização prática, não pode ser separada do seu conteúdo ideológico cotidiano, a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. Para Volóchinov (2021), ela não é transmitida, mas continuada, como um processo de formação ininterrupto. As pessoas não recebem a língua pronta, elas entram no fluxo da comunicação discursiva. Em síntese, Volóchinov (2021, p. 218, grifos do autor) afirma que a realidade efetiva da linguagem é “[...] o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou mais enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.”.

**Mônica e João**, dentro da instituição de Educação Infantil, estavam inseridos em meios sociais organizados e participavam de situações próximas de comunicação, ou seja, faziam parte da realidade da linguagem por meio de seus enunciados. **Mônica** destacava-se com seus enunciados orais, enquanto **João** quase sempre se expressava por meio do silêncio e de enunciados extraverbais. Os motivos para essas diferenças nos enunciados serão discutidos mais adiante neste texto a partir de excertos do diário de campo explicitados na carta a seguir.

### Carta nº 7

Olá, leitor/a.

Está lembrado de **João** e **Mônica**? De como aconteciam suas interações discursivas? Lembra que **Mônica** falava com todo mundo e **João** ficava mais em silêncio? Vou contar algumas situações que observei na pesquisa de campo para que você compreenda melhor o modo com que as duas crianças utilizavam as diferentes linguagens:

Com chegar ao Neim pela manhã, encontro **João** sentado sozinho em uma cadeira. O tempo passa, e outras crianças chegam à sala, **João** continua parado no mesmo local. A professora Valéria pergunta para **João**:

– Você quer brincar com carrinhos?

Ele balança a cabeça de forma afirmativa. A professora faz outra pergunta:

– Você prefere brincar com animais?

**João** balança a cabeça negativamente. A professora, então, pede que ele vá até a cesta de carrinhos buscar o brinquedo, ele levanta, vai à cesta correta, pega um carrinho e volta ao lugar que estava sentado antes. Algumas crianças se aproximam para fazer troca de brinquedos, **João** aceita, mas continua sem falar nada. (Diário de campo de 6 de setembro de 2022).

Não sei você, leitor/a, mas me chamou a atenção nesse relato o fato de **João** compreender os pedidos da professora. Mas e o silêncio do menino? O que será que ele representa?

Os períodos que observei **Mônica** foram bem diferentes dos que eu fiquei com **João**, eles eram repletos de conversas, músicas e interações. Vou te contar um diálogo bem curioso que aconteceu no parque do Neim entre **Mônica** e Gabriel<sup>70</sup>:

**Mônica** brinca de fazer comida sozinha no parque, Gabriel está perto dela. De repente a menina fala:

– Vai "cocinar" .

Gabriel escuta, olha para mim e diz:

– Ela fala inglês?

Eu respondo que não e pergunto:

– Você entendeu o que ela disse?

Gabriel responde:

– Não.

Gabriel pergunta para **Mônica**:

– Você fala inglês?

**Mônica** diz:

– Não.

As duas crianças começam a brincar de cozinhar juntas, **Mônica** oferece um copo para Gabriel e diz:

– Tem picante esse.

<sup>70</sup> Gabriel foi do mesmo grupo de **Mônica** no ano de 2022, mas, em 2023, eles estavam em grupos diferentes.

O menino pega a copo e "bebe" o que foi oferecido. (Diário de campo de 5 de maio de 2023).

Por que será, leitor/a, que Gabriel pergunta se **Mônica** fala inglês? Você mãe achou interessante que, mesmo sem falar o mesmo idioma ou entender uma o idioma da outra, as duas crianças brincaram juntas? Nas próximas páginas buscarei refletir sobre os enunciados de crianças e adultos que apresentei nesses dois momentos.

Como vimos anteriormente, para o Círculo de Bakhtin, a linguagem acontece por meio de um ou mais enunciados e é o acontecimento social da interação discursiva. A partir disso, irei trazer à tona algumas questões imbricadas nos enunciados proferidos por Gabriel, **Mônica** e **João** na carta nº 7. **Mônica** e Gabriel travam um diálogo entre si e me envolvem enquanto adulto que observa as brincadeiras das crianças. **Mônica** dá uma ordem em espanhol a Gabriel: “vai cocinar”, o menino não compreende, pergunta-me e, depois, pergunta à menina se ela fala inglês. **Mônica** profere um enunciado e espera que seu interlocutor dê uma resposta, pois, de acordo com Bakhtin (2011), toda compreensão do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, ou seja, toda compreensão do enunciado espera uma resposta, que pode ser em voz alta, silenciosa ou de efeito retardado:

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (Bakhtin, 2011, p. 272).

A resposta de Gabriel, em um primeiro momento, pode não ter sido a resposta esperada por **Mônica**, pois possivelmente a menina também não entendeu o enunciado verbal proferido pelo menino e ele não realizou a ordem dada por ela em espanhol. Foi preciso alguns minutos, contudo, para que Gabriel, por meio da linguagem extraverbal<sup>71</sup> (gesto) e da brincadeira, realizasse o pedido de **Mônica** brincando de cozinhar.

<sup>71</sup> Brait (2013), ao analisar enunciados extraverbais em relação com enunciados verbais, cunha o conceito de enunciado verbo-visual. Segundo a autora, na dimensão verbo-visual do enunciado as linguagens visual e verbal “[...] desempenham papel constitutivo na produção de sentidos.” (Brait, 2013, p. 44). O verbal e o visual estão entrelaçados no mesmo enunciado e são organizados em um único plano de expressão.

Volóchinov (2021), ao abordar os conceitos de compreensão e significação da linguagem, afirma que cada enunciado possui um sentido único, e o sentido da totalidade do enunciado é chamado de tema, o qual é individual, irrepetível e expressa o momento histórico que o gerou. O tema do enunciado é formado por suas formas linguísticas e, também, pelos aspectos extraverbais da situação, como podemos notar na interação discursiva entre **Mônica** e Gabriel. Para Volóchinov (2021, p. 228), “[...] o enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta”. O enunciado também é composto pela significação, que são os aspectos repetíveis e idênticos a si mesmos em todas as situações. O enunciado “ela fala inglês?” proferido por Gabriel poderia ter diferentes temas a depender da situação em que foi dito; no caso do diálogo entre uma criança migrante venezuelana e uma criança brasileira, sinalizou, aparentemente, o sentido de incompreensão ou compreensão passiva do enunciado dito pela locutora do discurso.

Para Volóchinov (2021, p. 232), contudo, “[...] toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta. Apenas a compreensão ativa é capaz de dominar o tema, pois um processo de formação só pode ser apreendido com a ajuda de outro processo também de formação.”. Dessa maneira, segundo o autor, para compreender um enunciado de outrem é preciso orientar-se em relação a ele e acrescentar nossas palavras responsivas em cada palavra do enunciado compreendido:

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão. (Volóchinov, 2019, p. 232).

De acordo com Zozzoli (2012), mesmo em uma suposta incompreensão do enunciado existe uma tomada de posição ativa que se materializa em uma não resposta, resposta inadequada de qualquer tipo de atitude ou ação, é uma compreensão não esperada, mas não uma compreensão passiva ou não compreensão. No diálogo entre **Mônica** e Gabriel, percebemos uma compreensão não esperada do interlocutor à ação solicitada, mas ele responde ao enunciado brincando com a menina e aceitando por meio dos gestos a “bebida” oferecida, o que me faz inferir que as interações discursivas entre crianças migrantes que não falam o idioma local e crianças brasileiras são possíveis por meio da linguagem extraverbal e da brincadeira<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> O evento 5 abordará mais detalhadamente a linguagem da brincadeira.

FIGURA 13 – Gabriel e Mônica brincando de “cocinar”



Fonte: A autora (2023).

Para Medviédev (2019), não é possível compreender um enunciado concreto sem ter conhecimento da sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico. **“Desse modo, a compreensão é acompanhada por um sistema ideológico, isto é, um conjunto de valores, crenças, conceitos, ideias compartilhadas por determinado grupo social, que permite ao sujeito se posicionar frente ao objeto da compreensão.” (Lima, 2020, p. 303).**

Gabriel, em algum momento da sua curta vida, entrou em contato com o conhecimento a respeito de língua estrangeira. Ele sabia que existem pessoas que não falam a sua língua e que algumas falam inglês, assim, o sistema ideológico do qual faz parte proporcionou que ele se posicionasse frente ao enunciado a ser compreendido.

Na interação discursiva apresentada na segunda parte da carta nº 7, os enunciados verbais estiveram presentes, mas os extraverbais na relação com os primeiros foram importantes para que os enunciados pudessem ser compreendidos. Na primeira parte da mesma carta, contudo, percebemos que os enunciados extraverbais foram de suma importância para o evento

discursivo apresentado, pois **João** se comunica com a professora e com outras crianças por meio de gestos e do silêncio, o que não significa, necessariamente, que esse seja um aspecto negativo na sua comunicação.

FIGURA 14 – João brincando sozinho com seu carrinho



Fonte: A autora (2023).

No documento Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022) afirma-se que a comunicação entre adultos e bebês – neste texto estendemos para crianças de todas as idades – é atravessada não só pela fala, pela oralidade, mas, também, pelo choro, pelos movimentos, pelas esperas e pelos toques, ou seja, por pelas expressões extraverbais, por isso é importante que os adultos fiquem atentos àquilo que é comunicado junto com a palavra.

Volóchinov (2019) afirma que a palavra é completada pela vida e surge da situação cotidiana extraverbal. As avaliações dos enunciados do cotidiano envolvem a palavra e, também, a sua situação extraverbal, que é composta pelo horizonte espacial comum dos

falantes, o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois e a avaliação comum da situação. Para o autor,

[...] a situação extraverbal não é em absoluto uma simples causa externa do enunciado, ou seja, ela não age sobre ele a partir do exterior, como uma força mecânica. Não, *a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica*. Portanto, o enunciado cotidiano como um todo, como um todo consciente, é composto por duas partes: 1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada) e 2) a subentendida. (Volóchinov, 2019, p. 120, grifos do autor).

A interação discursiva entre **João** e sua professora é formada por enunciados verbais proferidos pela docente e os subentendidos extraverbais realizados por **João**. Em um primeiro momento pode parecer que ele não participou do diálogo, pois não falou uma única palavra; contudo, ao avaliarmos a situação, percebemos que seus enunciados extraverbais foram essenciais para a interação ocorrida. Mesmo tendo o espanhol como língua materna e estando há pouco tempo no Brasil, **João** compreendeu as perguntas da professora, gesticulou com a cabeça e fez exatamente o que ela pediu, o que me faz inferir que o idioma naquele momento não estava sendo um empecilho para a compreensão da fala da professora pelo menino. Então por que **João** permaneceu em silêncio?

Ao abordar o conceito de entonação, Volóchinov (2019, p. 123) afirma que ele **estabelece estreita relação da palavra com o contexto extraverbal**, “[...] sempre está no limite entre o dito e o não dito”. **João**, por diferentes possíveis motivos, optou por ficar em silêncio, o que não significa que ele não realizou um enunciado. Para Bubnova (2011, p. 273), “[...] o território do enunciado, entendido como enunciação, abarca não apenas o dito explicitamente, mas também a esfera do silêncio significativo, do suposto, do não-dito, do não-dizível ou do inefável, etc.”, incluindo as pausas, as ausências, os sentidos mudos, as expressões corporais e as respostas tácitas.

Bubnova (2011) afirma que, para Bakhtin, o silêncio não é uma mera ausência do som, mas deve ser compreendido como ausência da palavra. Assim,

No silêncio nada ecoa (ou algo não ecoa), no mutismo<sup>73</sup> ninguém fala. (Ou alguém não fala). O mutismo<sup>74</sup> só é possível no mundo humano (e só para o homem). É claro que tanto o silêncio como o mutismo são sempre relativos. [...] O mutismo – o sentido

<sup>73</sup> De acordo com o dicionário *online de Português*, **mutismo significa**: “Estado ou qualidade de quem não consegue falar ou perdeu essa capacidade; mudez”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mutismo/>. Acesso em: 3 abr. 2024.

<sup>74</sup> Ponzio (2006) afirma que o termo calar é mais pertinente do que mutismo, pois o calar não é só mutismo.

consciente (a palavra) – e a pausa constituem uma logosfera específica, uma estrutura única e contínua, uma totalidade aberta (inacabável). (Bakhtin, 2011, p. 369).

Ao contrário de **João, Mônica** raramente limitava seus enunciados ao silêncio, ela interagiu e brincava com outras crianças, conversava com os adultos e participava das atividades propostas, fossem elas orais, escritas, corporais ou visuais. Por que **João**, então, tendo vindo para o Brasil junto com sua prima<sup>75</sup>, no excerto analisado, elegeu o silêncio como enunciado? Não é possível saber ao certo, mas podemos fazer algumas inferências a partir do resultado de outras pesquisas e das observações feitas durante a pesquisa de campo.

Freitas e Silva (2015), ao realizarem pesquisa etnográfica com crianças migrantes bolivianas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, afirmam que, a todo tempo, essas crianças são lembradas que são estrangeiras e que precisam se adaptar ao lugar em que estão vivendo. Elas eram comumente rejeitadas e postas em situação de constrangimento. Já Alexandre (2019) discute em sua pesquisa realizada com crianças haitianas no município de Sinop, no estado do Mato Grosso, a falta de interesse das profissionais de Educação pela língua e pela cultura da criança. Elas reclamam que os migrantes não falam português e não promovem ações para inseri-los no espaço escolar. Siller (2011), por sua vez, denuncia a tentativa de homogeneização da cultura e da língua em instituições de Educação Infantil com crianças descendentes de pomeranos no município de Santa Maria de Jetibá, no estado do Espírito Santo.

Essas são algumas das considerações que as autoras fizeram em suas pesquisas que podem nos indicar possíveis justificativas para o silêncio de **João**. Durante o período em que realizei a pesquisa não presenciei constrangimentos por parte das profissionais ou tentativas de homogeneização da cultura das crianças migrantes, pelo contrário, havia um esforço da instituição em integrá-las sem desvalorizar os conhecimentos culturais que já possuíam. Em alguns momentos, porém, as professoras reclamavam para mim que a mãe de **João** só falava com o filho em espanhol e que precisavam indicar o que ele tinha que fazer sempre, se não fizessem isso ele passava o dia todo parado. Nas minhas observações, contudo, percebi que nem sempre **João** se comportava dessa maneira.

## Carta nº 8

*Querido/a leitor/a.*

---

<sup>75</sup> Informação fornecida pelas professoras das crianças participantes da pesquisa.

São tantas as situações que tenho para contar sobre **João** e **Mônica** que não consegui concluir na última carta. Vou escrever sobre dois momentos envolvendo **João** que são bem diferentes do relatado da última vez:

Dois dias depois de ter observado o silêncio de **João**, fico bem perto dele enquanto brinca no parque vizinho. Depois de aproximadamente 30 minutos, **João** começa a interagir comigo. Ele fala em espanhol em um volume de voz muito baixo, eu me esforço para compreender o que ele diz, mas pouco entendo, infelizmente não tenho fluência nessa língua. Ele começa, então, a levar brinquedos e objetos para me mostrar, eu vejo, faço alguns comentários e os devolvo para **João**. De repente ele vem em minha direção e mostra seu olho, entende que está cheio de areia. Aviso a professora que me pede para levá-lo ao banheiro. Lavo o olho de maneira e depois voltamos para o parque. Na volta para a sala **João** pula, se mexe e sorri, mas quando a professora começa a falar ele fica parado e quieto. Alguns dias depois, logo que me vê, **João** corre para me mostrar carrinhos com personagens do desenho animado Patrulha Canina, ele fala o nome dos bonecos:

– Zuma, Rocky, Sky, Marshall, Chase.

Como eu já conhecia as personagens foi fácil entender. Depois disso, ele mostra sua foto na chamada da sala e fala:

– **João**.

Cóps vivenciar esses dois momentos, leitor/a, fiquei-me questionando sobre os motivos do silêncio de **João** relatado na carta anterior e o motivo de ele interagir comigo e estar mais "solto" no relato que fiz agora. Sou uma adulta que não fala espanhol, mesmo assim ele quis conversar comigo e me mostrar seus brinquedos. O que fez ele confiar em mim? Mais uma vez termino a carta com questionamentos que talvez não tenham respostas.

Como mencionei anteriormente, não presenciei momentos de constrangimentos, agressões verbais ou desvalorização da cultura ou do idioma de **João** por parte das professoras ou das crianças participantes da pesquisa; mas, ao mesmo tempo, havia um distanciamento do menino por parte de todos. As crianças pouco se aproximavam dele, e as professoras se

limitavam a falar apenas assuntos do cotidiano, não paravam para simplesmente ficar perto dele, brincar e/ou ouvir seus enunciados verbais e extraverbais.

Compreendo que eu estava em uma posição privilegiada de observadora, pois a rotina na Educação Infantil nem sempre permite atenção individualizada das professoras, mas bastou eu me aproximar de **João** e dar atenção a ele para que passasse do silêncio a uma comunicação verbal intensa. Ao realizar essa aproximação busquei ouvir o menino e me colocar no lugar dele, buscando, assim, uma relação de alteridade.

Pode-se dizer, de acordo com Faraco (2011), que o Círculo de Bakhtin desenvolveu uma complexa Filosofia da Alteridade, conceito central do campo dos Estudos Dialógicos do Discurso e que é desenvolvido principalmente no livro **“Para uma Filosofia do ato responsável”**, escrito por Bakhtin (2017). Nesse livro, segundo Di Fanti (2020, p. 8, grifos da autora), o autor “[...] discute a relação indissociável entre o *eu* e o *outro*, considerando que cada um ocupa um lugar único, um centro de valor concreto, responsivo e responsável, o que institui uma alteridade constitutiva produtora de sentidos em determinadas condições sócio-históricas.”

Bakhtin (2017) afirma que existe uma diferença entre as singularidades dos seres humanos. Cada um possui uma singularidade única, e o valor concretamente afirmado de um indivíduo e o meu valor, para mim mesmo, são completamente diferentes. Essa valoração abordada é concreta e operante a partir de uma consciência que age e procura sua justificação em uma realidade irrepetível, concreta e única. Essa consciência se contrapõe a todas as outras, **contrapõe o próprio eu, contrapõe a mim mesmo, assim, “Eu, como eu-único, emergo do interior de mim mesmo, enquanto a todos os outros eu os encontro – e é nisso que consiste a profunda diferença ontológica do evento”** (Bakhtin, 2017, p. 142).

Ao mesmo tempo em que fui ao encontro de **João**, ele foi ao meu encontro, e juntos fomos nos constituindo, o que contribuiu para que o menino mudasse seus padrões de ação na instituição educativa, ainda que por alguns instantes. Percebe-se, assim, a importância das profissionais da Educação Infantil ouvirem e perceberem as diferentes linguagens das crianças migrantes de modo a entrarem com elas em uma relação de alteridade:

Portanto, para perceber as múltiplas linguagens da criança é preciso se colocar na escuta, numa escuta amorosa do que o outro tem a nos dizer. Essa escuta se constrói em uma relação de alteridade, que nem sempre é harmoniosa, muitas vezes, é tensa e desafiadora. A relação de alteridade não depende de mim, não depende do meu consentimento, pois o outro vem ao meu encontro, me alterando, me deslocando, apesar de mim. Nesta relação os dois se constituem. (Barboza, 2021, p. 79).

Ainda que eu não tenha presenciado nenhuma situação de rejeição sofrida por **João**, não percebi escutas e enunciados amorosos por parte das profissionais docentes para com ele, tampouco um desejo de se colocar no lugar do outro de forma empática; o desejo das professoras era que a família de **João** falasse com ele em português para que aprendesse o idioma e pudesse se comunicar com elas. Situação semelhante foi encontrada na pesquisa de Freitas e Silva (2015), na qual, salvo raras exceções, professoras de crianças bolivianas na Educação Infantil de São Paulo não aceitavam que elas falassem em espanhol na instituição e raramente eram afetuosas com elas. Para os autores, “[...] a disponibilidade do professor em relação à diferença idiomática é um fator decisivo na estabilização emocional das crianças bolivianas nessas instituições.” (Freitas; Silva, 2015, p. 690). Segundo Castro (2016), é preciso assumir na Educação Infantil práticas permeadas pela sensibilidade emocional e comunicativa para se colocar no lugar do outro e estabelecer a alteridade nas relações pedagógicas, o que implica regular o olhar, o tom de voz, o movimento corporal, de modo que sejam **compreensíveis e agradáveis à criança, pois “A criança, mesmo com um potencial ativo, capaz de ressignificar as condições estabelecidas, transgredindo determinadas regras, tem seu direito de resposta forjado quando não é assumida com alteridade.”** (Castro, 2016, p. 196).

Como vimos nas discussões sobre **João**, professoras de crianças migrantes precisam dar especial atenção a todas essas práticas citadas. Algumas das professoras que participaram deste estudo já possuíam essa consciência, como é possível notar no relato sobre o período de inserção de Lara no Neim, uma criança brasileira de dois anos e filha de haitianos:

*Hoje foi o primeiro dia que a gente teve que trocar a fralda dela, porque ela estava com bastante cocô. A gente tentando trocar e ela não queria deixar e ela gritando muito, muito, muito e a gente tentando fazer ela entender que estava tudo bem, pra ela ficar calma, que a gente ia deixar ela mais confortável. E aí como que nós tivemos que fazer pra conseguir acalmar ela pra trocar a fralda? Eu fui abrindo a mochila, fui mostrando pra ela a fralda, fui mostrando o lenço, a Karol veio próxima, foi fazendo carinho nela ali na barriga, daí a gente foi deitando ela pra conseguir acalmar e trocar a fralda dela. Primeira vez durante a interação que eu consegui acalmar ela pra trocar a fralda dela. E ela entender que estava segura. [...]. Hoje ela tava um pouquinho melhor na adaptação, chorou menos, ainda não comeu, mas aos pouquinhos ela tá se adaptando na sala, se habituando às professoras, aos amigos. (Ariane – 30 de março de 2023).*

As professoras da menina fizeram o esforço de se colocar no lugar de um bebê que não as conhecia, estava em processo de aquisição da linguagem e não compreendia o que estava sendo falado. Utilizando estratégias simples, como mostrar a fralda e fazer carinho no bebê, elas conseguiram, por meio do afeto e da atenção, realizar a ação de cuidado necessária. Ao ouvirem com atenção os enunciados extraverbais da menina, no caso relatado o grito e o choro,

as professoras compreenderam o que estava sendo expressado e estabeleceram uma relação de alteridade.

No último encontro do grupo de estudos, que aconteceu no mês de junho de 2023, a mesma professora relata a inserção e o bem-estar de Lara no espaço da Educação Infantil:

*Foi um pouco complicada (a inserção), mas nós fomos com carinho, fomos com cuidado. E nós trouxemos aqui algumas coisas que nós fizemos, né? Como trocar fralda, nós usamos uma boneca e tudo. E hoje assim, tu olha a gente olha pra Lara, a gente fica tão feliz, tão feliz de ver ela, sabe? Entrosada com as crianças, brincando, amiga, abraçando, defendendo os amigos, comendo bem, sorrindo. Hoje ela canta músicas brasileiras, ela fala bastante, bastante palavrinha, bastante palavrinha brasileira. (Ariane – 30 de junho de 2023).*

A interação de Lara com adultos e crianças e o desenvolvimento da sua linguagem oral ao longo do tempo se deve, em certa medida, aos esforços das professoras em perceber a criança em sua inteireza. Segundo Castro (2016), a relação entre professoras e crianças acontece não apenas pela discursividade, mas, também, por outros fatores, como emocionais, materiais, afetivos, metodológicos, didáticos e teóricos, utilizados para considerar interesses e necessidades das crianças. Ao escutar Lara e as outras crianças – eram mais três migrantes e/ou filhas de migrantes no grupo –, as profissionais docentes puderam organizar sua prática pedagógica de modo a atender as singularidades das mesmas.

As crianças ao se expressarem pela linguagem verbal ou extraverbal querem ser escutadas, pois, de acordo com Bakhtin (2011, p. 334), “**A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta e assim *ad infinitum*.**”. As professoras envolvidas nos episódios descritos fizeram o exercício de ouvir a completude de uma menina brasileira, negra, filha de haitianos, com dois anos de idade e que só ouvia, até chegar à instituição, a língua falada por sua família, o crioulo. Ao agirem com responsividade, as profissionais docentes permitiram que Lara se deixasse ser alterada de modo a ir modificando seus enunciados ao longo do tempo.

O evento de pesquisa apresentado buscou problematizar os enunciados de **João e Mônica** com seus interlocutores na perspectiva bakhtiniana dos conceitos de linguagem, enunciado, compreensão e alteridade. Por meio da análise das vozes, dos silêncios, dos choros e dos gestos, foi possível perceber as diferentes interações discursivas que podem ocorrer nas relações entre crianças migrantes, crianças e adultos brasileiros, de modo a notar o quanto as ações das profissionais docentes podem contribuir ou não para a inserção da criança migrante no espaço escolar institucionalizado.

## 2 EVENTO 2: “ELA NÃO ENTENDE” – RELAÇÕES DIALÓGICAS, ORALIDADE, BILINGUISTO E HETERODISCURSIVIDADE

### Carta nº 9

Oi, leitor/a!

Você já acompanhou uma criança aprendendo a falar? Imagine que sim. Eu acho essa fase de aquisição da linguagem oral encantadora. O bebê começa falando pequenas sílabas, normalmente de palavras que ele costuma ouvir com frequência, como papai, mamãe e água. No decorrer do tempo ele vai ampliando seu vocabulário e cada vez mais consegue ser compreendido por meio de suas palavras.

Agora, leitor/a, você já acompanhou uma criança aprendendo a falar em dois idiomas ao mesmo tempo? E ainda em contexto de migração? Eu não cheguei a acompanhar o processo de aquisição da linguagem das crianças que participaram da pesquisa, mas pude observar algumas situações relacionadas a isso bem interessantes e que me ajudam a continuar nessa reflexão sobre a relação das crianças migrantes com as diferentes linguagens. Vou contar algumas delas, está bem? Começo por um momento protagonizado por **Marina**, uma menina de três anos, brasileira, filha de equatorianos:

Observe **Marina** brincando sozinha na sala. Ela aponta para um caldeirão de plástico e diz:

– Bruuca.

**Marina** fala enquanto brinca, mas não entende. Quando me vê observando e tirando fotos ela para o que está fazendo e olha para mim. Começa a falar comigo em português, mas não entende quase nada. No mesmo dia, já no refeitório, alguns meninos da sala de irmãs de **Marina** – **Kaleb** – falam com a menina que não responde. **Kaleb** diz:

– Ela não entende.

De volta à sala, Clara fala ao lado de **Marina** algumas frases:

– Para de brigar, não faz isso.

*Marina* repete:

– Para de brigar, não faz isso. (Diário de campo de 14 de outubro de 2022).

Você acha, leitor/a, que *Marina* não entende mesmo quando alguém fala em português? Fiquei com alguns questionamentos em mente enquanto observava essa cena, os quais puderam ser respondidos com a ajuda de teóricas que estudaram a aquisição da linguagem. Mas, antes de seguir com as reflexões, vou contar um diálogo que tive com outra menina, *Talica*:

*Talica* brinca com alguns objetos no parque: balde, pá, prato, xícara e colher. Eu pergunto o nome dos objetos para ela, que fala todas corretamente em português. Depois travamos o seguinte diálogo:

Fernanda: – O que você está fazendo?

*Talica*: – Bala.

Fernanda: – Qual o sabor da bala?

*Talica*: – Morango.

Fernanda: – É de fresa? (sem resposta)

Fernanda: – Você sabe o que é fresa?

*Talica*: – Não.

No mesmo dia *Talica* vê uma vaca de brinquedo e diz:

– “La vaca Lela”.

Eu digo que conheço a música da vaca Lela e começo a cantar. *Talica* me acompanha cantando todas as palavras da música em espanhol. (Diário de campo de 21 de outubro de 2022).

Não falei antes, leitor/a, mas *Talica* é uma menina brasileira filha de equatorianas. Até o dia em que cantamos juntas nunca tinha a ousadia falar em espanhol. Você acha que *Talica* sabe falar espanhol e português, ou seja, é uma criança bilíngue? Eu tive dificuldades para responder a essa pergunta e para compreender o processo de aquisição da linguagem de *Talica* e de outras crianças filhas de migrantes, mas com a ajuda das observações, das teorias que estudei e das conversas com as professoras da unidade educativa consegui chegar a algumas respostas. Convido você a conhecer um pouco das minhas descobertas.

Como foi apresentado no evento anterior, a linguagem, para o Círculo de Bakhtin, é constituída pelo fenômeno social da interação discursiva que se concretiza por meio de enunciados. O discurso, por sua vez, é “[...] a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística” (Bakhtin, 2013, p. 214). Isso significa que as análises realizadas a partir dos estudos dialógicos do discurso estão situadas na metalinguística, ou seja, ultrapassam os limites da linguística sem ignorá-la. Linguística e metalinguística estudam o discurso sob diferentes ângulos de visão e aspectos, por isso elas precisam completar-se e não se fundir.

Os objetos da metalinguística são as relações dialógicas, as quais são extralinguísticas, não podem ser separadas do campo do discurso e só existem na comunicação dialógica dos que a utilizam:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (Bakhtin, 2013, p. 216).

Para Bakhtin (2011), quaisquer enunciados unidos no plano do sentido estabelecem relações dialógicas. As relações de sentido entre os enunciados possuem índole ideológica, e os sentidos estão divididos entre vozes diferentes. As relações dialógicas são relações semânticas entre qualquer espécie de enunciados na comunicação discursiva, e a compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica.

De acordo com o documento curricular do município (Florianópolis, 2022), em contextos de Educação Infantil é fundamental compreender a linguagem como dialógica, pois, a partir disso, é possível evidenciar a escuta, a alteridade, o diálogo e a empatia. A partir dessa concepção, destaca-se a necessidade de prestar atenção ao que as crianças têm a dizer por meio das diferentes linguagens.

A interação discursiva travada entre eu (pesquisadora) e **Taliça** é claramente dialógica. Ao ser questionada sobre os nomes dos objetos com que estava brincando, ela fala todos eles em português, mostrando seu conhecimento na língua que sua interlocutora estava falando. **Taliça** aciona durante o diálogo todas as vozes que encontrou durante os seus quatro anos de vida: dos adultos e crianças falantes de língua portuguesa com quem conviveu; dos seus pais, que, mesmo tendo o espanhol como língua materna, a incentivavam a falar em português<sup>76</sup>; das

---

<sup>76</sup> Essa informação foi dada pela professora das crianças que participaram da pesquisa.

histórias que ouviu; dos vídeos que assistiu; e de tantas outras vozes que não podemos mensurar aqui.

No diálogo apresentado, **Taliça** não utiliza uma das línguas que possui domínio. Quando pergunto se ela sabe o que é “fresa”, muda a expressão e responde não, ao contrário do outro momento em que canta uma música inteira em espanhol comigo. Para o Círculo de Bakhtin, as relações dialógicas são espaços de tensão entre enunciados que são inerentes a todo discurso. No processo de comunicação, a palavra é sempre perpassada pela palavra do outro, ou seja, para constituir um discurso, o enunciador leva em conta o discurso alheio, do outro. Assim, pode-se entender que, na segunda parte do excerto, **Taliça** uniu o meu discurso anterior ao seu discurso. Ao perceber que eu conhecia algumas palavras em espanhol, sentiu-se à vontade para cantar nessa língua, fato que raramente acontecia em seus enunciados com outros interlocutores, independentemente do idioma que falavam:

A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele. Só o Adão mítico, que chegou com sua palavra primeira ao mundo virginal ainda não condicionado, o Adão solitário conseguiu evitar efetivamente até o fim essa orientação dialógica mútua com a palavra do outro no objeto. Isto não é dado à palavra histórica concreta do homem: pode abstrair-se da palavra do outro, mas apenas em termos convencionais e só até certo grau. (Bakhtin, 2015, p. 51).

Cada enunciado das crianças migrantes e/ou filhas de migrantes participantes da pesquisa com falantes de português, espanhol ou crioulo é permeado por relações dialógicas, como percebemos nos discursos de **João**, um menino venezuelano retratado no evento anterior: ele falava pouco com adultos e crianças e, quando fazia isso, era em espanhol. **Mônica**, também venezuelana, iniciou falando em espanhol e, ao longo do tempo, foi se apropriando da língua portuguesa, ela não tinha receio em conversar, fosse com adultos ou crianças. **Taliça**, por sua vez, discursava praticamente só em português, independentemente do idioma falado por seu interlocutor, o que mostra que as enunciações e as interações discursivas dessas crianças, mesmo tendo características em comum, como serem migrantes e/ou filhas de migrantes e falarem os mesmos idiomas, se diferenciam por serem perpassadas pelas palavras do outro.

FIGURA 15 – Taliça brincando no parque



Fonte: A autora (2023).

Não pude observar a inserção da maioria das crianças participantes da pesquisa na instituição educativa, mas, por meio de relatos das professoras, tive acesso a algumas informações que auxiliam nas reflexões:

*Pergunto para professora Valéria se ela já ouviu Taliça falando em espanhol. Ela responde:*

*– Taliça fala em espanhol, mas, diferente das famílias venezuelanas, as equatorianas ensinam português para os filhos em casa e se esforçam em escrever bilhetes e falar em português. (Diário de campo de 21 de outubro de 2022).*

*Em conversa com a professora, Luana ela fala:*

*– Elza (venezuelana), quando chegou à unidade educativa em 2021, teve dificuldades para se situar, até para falar o nome dela de forma que os outros compreendessem era difícil, mas hoje ela se comunica super bem e mantém a fala de algumas palavras em espanhol. (Diário de campo de 25 de outubro de 2022).*

Em todas as situações retratadas até agora as crianças retomaram as muitas vezes que tiveram acesso no seu processo de migração ou da sua família. O acesso a uma língua

estrangeira, por si só, mostra aos sujeitos outras vozes que podem levá-los a outras visões de mundo que induzem à alteração da sua subjetividade sem que eles percam a sua constituição que se deu a partir da língua materna (Marchezan; Falasca; Bueno, 2014). Para Bakhtin (2017), **a subjetividade pode ser apreendida nos modos de dizer do outro e se manifesta em “atos singulares”, chamados pelo Círculo de evento, “[...] isto é, no discurso integrado de uma situação real, fruto do diálogo de vozes sociais que ecoam na palavra de cada sujeito.”** (Ré; Hilário; Vieira, 2012, p. 62-63).

**Elza** chegou ao Brasil com quatro anos de idade sem falar nada em português, assim como toda sua família. Ao começar a conviver com falantes brasileiros, ela não ganha uma **nova identidade, mas passa por um “[...] deslocamento identitário [...] que desestabiliza o que parecia fixo e permite novas construções e relações a partir daquilo que se cria na LA<sup>77</sup>.”** (Marchezan; Falasca; Bueno, 2014, p. 104). Dessa maneira, a menina passa, nas interações discursivas que estabelece, de uma total incompreensão a uma compreensão por parte dos seus interlocutores sem perder sua identidade, como mostra o fato de ela manter algumas palavras em espanhol em seus enunciados.

**Taliça**, por sua vez, também não perde sua identidade ao aprender os dois idiomas ao mesmo tempo, mas, por já ter nascido no Brasil, tem contato com a língua portuguesa desde bebê, o que possibilita que ela estabeleça outros limites no uso do espanhol, como o fato de raramente falar com alguém nessa língua na instituição educativa. Assim, ao ter contato com as duas línguas ao mesmo tempo, ela estabelece relações dialógicas com os outros que encontra de modo a constituir sua subjetividade.

O fato de **Taliça** não falar espanhol na unidade educativa pode ter a ver, também, com as relações dialógicas vividas por seus pais, os quais possivelmente passaram por situações de preconceito enquanto migrantes, como mostra a pesquisa de Braga, Souza Neto e Santos (2021). Ao ser entrevistada pelos autores, uma mãe boliviana com crianças matriculadas na Educação Infantil pública do estado de São Paulo relata que sofreu preconceito por conta do idioma, por isso pedia a seus filhos que não falassem sobre suas convicções na instituição de modo a não sofrerem retaliações.

Na mesma carta em que apresento **Taliça**, falo sobre **Marina**, uma menina brasileira, com três anos, filha de equatorianos. Nas minhas observações percebo que **Marina** está em processo de aquisição da linguagem: ela repete palavras de outras pessoas e fala frases nem sempre compreensivas. O Círculo de Bakhtin se dedica pouco às questões da aquisição da

---

<sup>77</sup> LA é a sigla de língua alvo, que, para as autoras, é sinônimo de língua estrangeira.

linguagem pela criança, por isso também abordarei o assunto por meio de autores que usam a Filosofia da Linguagem como ancoragem teórica e dos estudos de Lev Vigotski (2009).

A partir do seu nascimento a criança confronta-se com a linguagem. Ela começa em escuta ativa e, com o tempo, passa a participar diretamente das interações enquanto sujeito de linguagem (Mendonça; Paula; Ré, 2014). Para Volóchinov (2021, p. 198), a linguagem é inerente ao fluxo da comunicação discursiva, não é simplesmente transmitida de geração em geração:

[...] ela é continuada, mas como um processo ininterrupto. Os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram nesse fluxo de comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez. [...] A língua materna não é recebida pelas pessoas; é nela que elas despertam pela primeira vez.

Compreende-se, assim, que os sujeitos se constituem na e pela linguagem. Na medida em que a criança é inserida gradualmente na comunicação discursiva, sua consciência e sua identidade são formadas na relação com o outro, por meio de relações dialógicas. O outro, que pode ser a mãe, o pai, irmãos, parentes, professoras ou outras crianças, tem papel fundamental na entrada e no relacionamento da criança com a linguagem, pois, como afirma Bakhtin (2011), todos os enunciados, verbais ou extraverbais, proferidos por crianças ou adultos, são orientados a alguém, estão sempre em relação com outros enunciados e esperam uma compreensão responsiva.

Segundo Ré, Hilário e Vieira (2022, p. 182), o acesso a um repertório de formas linguísticas pela criança não é suficiente para que ela entre na linguagem, é “[...] necessário entrar num jogo interativo que mobiliza a palavra enquanto lugar de disputa pela construção do sentido.” São os adultos ou as crianças mais experientes próximas da criança que interpretam e dão sentido aos seus enunciados, possibilitando que, aos poucos, a palavra do interlocutor torne-se sua palavra. O que não significa que a criança seja passiva nesse processo, ela participa dele pela fala e/ou por meio de expressões, gestos, choro etc. (Marchezan; Falasca; Bueno, 2014). Em outras palavras:

[...] dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma. Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu nome, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria obscura autossensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como algo. (Bakhtin, 2011, p. 46).

**Marina**, no espaço da Educação Infantil, está em um ambiente propício de enunciações; ao conviver com adultos e crianças que se expressam oralmente, entra no mundo da linguagem pela palavra do outro. Na cena relatada, **Marina** repete as palavras de Clara, que, com o tempo, passam a ser suas palavras. Ao atribuírem sentidos aos enunciados de **Marina**, seus interlocutores estabelecem relações de alteridade, que, segundo Bakhtin (2011), é a tomada de consciência de si mesmo pelo outro, ou seja, tudo o que me diz respeito chega à minha consciência pela boca dos outros por meio da sua tonalidade valorativa-emocional e entonação. É por meio do outro que acontece a primeira noção de mim mesmo, só mais tarde é que começo a me definir como independente do eu do outro.

FIGURA 16 – Marina interagindo com a pesquisadora



Fonte: A autora (2022).

**Kaleb**, irmão de **Marina**, ao enunciar que a menina não entende o que seus amigos falam, revela algo que talvez **Marina** não consiga perceber, sua dificuldade em compreender os enunciados de crianças brasileiras ou ainda sua dificuldade em ser compreendida. Bakhtin (2011) afirma que, ao contemplar uma pessoa situada distante de mim, nossos horizontes

concretos não coincidem, assim, ao me aproximar desse outro, sempre saberei e verei algo que ele não pode ver. Esse denominado excedente da minha visão se relaciona com certa carência, porque o que vejo no outro só o outro vê em mim. Existe, assim, uma tensão entre o excedente de visão e a carência que impede a anulação da minha singularidade e nos conduz para a **interação**: “[...] é o excedente de visão dos outros que responde às minhas carências; a alteridade tem um papel constitutivo fundamental – o ‘eu-para-mim’ se constrói a partir do ‘eu-para-os-outros’.” (Faraco, 2011, p. 25).

Por conta de suas singularidades, as crianças “entram no fluxo da comunicação discursiva” de modo distinto (Volóchinov, 2021, p. 198). Nessa corrente, despertam suas consciências para os usos da linguagem, cada uma do seu jeito. Individualmente elas vão se voltar e dar significado para um aspecto diferente da linguagem. Dependendo do interlocutor e dos objetos, elas falam de maneiras diferentes, ou seja, elas penetram na linguagem por meio dos gêneros do discurso.

Todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção de conteúdo, falamos apenas por meio de determinados gêneros do discurso, que nos são dados quase que da mesma maneira que nos é dada a língua materna, a qual é aprendida quando ouvimos e reproduzimos enunciações concretas na comunicação discursiva viva, ou seja, ao aprender a falar aprendemos a reproduzir enunciados. Os gêneros do discurso organizam nossos enunciados, nós os estabelecemos em forma de gênero e adivinhamos o gênero do discurso alheio ao ouvir suas primeiras palavras. Para Bakhtin (2011, p. 283): “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.”.

Em um primeiro momento, as crianças têm acesso aos gêneros discursivos primários (simples), que se formam na comunicação discursiva imediata, como os diálogos do cotidiano e o bilhete. Com o passar do tempo, passam a ter contato com gêneros do discurso secundários (complexos), como contos, romances e textos científicos. **Marina**, ao longo dos seus três anos de idade, utiliza dentro e fora da instituição educativa principalmente o gênero diálogo cotidiano; contudo, em decorrência das práticas educativo-pedagógicas de suas professoras embasadas nos documentos curriculares da RMEF, que incluem em sua rotina o trabalho com a literatura e outros suportes de textos, ela também tem acesso a contos, poesias, cantigas de roda, parlendas, lendas e outros gêneros do discurso orais e escritos. Diferente de muitas crianças com as quais convive, entretanto, ela faz isso em dois idiomas: português e espanhol. É sobre as especificidades dos enunciados bilíngues que trataremos a seguir.

## Carta nº 10

Cara/a leitor/a.

Vou começar essa carta contando um pouco sobre uma frustração que tenho: não ser fluente em uma língua estrangeira. Sim, já fiz vários cursos e aulas particulares desde a época da escola, mas a tão sonhada fluência não chegou. Não sei ao certo de onde vem essa minha vontade, talvez seja por pressão da sociedade que tanto valoriza a aquisição de uma segunda língua.

Mas não sou só eu que sempre me senti pressionada a aprender uma língua estrangeira, muitas famílias, inclusive, já matriculam seus filhos enquanto ainda são crianças em cursos de idiomas para que desde pequenos saibam outra língua além da língua materna e se tornem bilíngues. Quando isso acontece, a família fica toda orgulhosa e conta para todo mundo que seu filho ou filha é fluente em dois idiomas, talvez você já tenha presenciado uma situação assim.

Contudo, leitor/a, existem algumas crianças bilíngues que passam despercebidas. Cicho que você já deve saber de quem estou falando. Sim, são as crianças migrantes. Na pesquisa de campo que realizei e estou contando para você aqui, muitas das crianças observadas eram bilíngues, você precisava ver a facilidade delas em trocar de idioma rapidamente, era impressionante. Algumas falavam espanhol e português, e outras, crioulo e português; algumas nasceram no Brasil, e outras vieram para cá ainda bem pequenas. Você não imagina o quão interessantes são as peculiaridades linguísticas dessas crianças. Vou contar algumas situações que presenciei para que você compreenda:

**Felipe** e **Kaleb** estão sentados no tapete lendo um livro grande sobre animais. Os dois olham as imagens e conversam em espanhol, não consigo compreender o que falam. **Kaleb** de repente me olha, vê que estou observando

e passa a falar com **Felipe** em português. Foi a primeira vez que souço **Kaleb** falar em espanhol. (Diário de campo de 19 de setembro de 2022).

Três dias depois observei uma cena semelhante: **Felipe** chega à sala e começa a brincar com peças de madeira. Ele vê **Kaleb** e pergunta:

– Como se “você” mama?

Os dois começam a conversar em espanhol. Davi chega perto deles e os dois passam a falar em português. Quando Davi sai de perto, **Kaleb** e **Felipe** retomam a conversa em espanhol. (Diário de campo de 22 de setembro de 2022).

Com o tempo chovera praticamente todas as crianças foram embora cedo, no fim de dia só ficou **Elza**. Ela brinca com um material feito pelas professoras para brincar com números e quantidades. Ela pede a mim:

– Você me ajuda?

Cyudo **Elza** algumas vezes com o jogo e, no fim, pergunto como são os números em espanhol. Ela fala em português:

– Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez.

Pergunto novamente os números em espanhol, e **Elza** repete:

– Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez.

Perguntei o nome de algumas frutas em espanhol: maçã, morango e laranja. **Elza** responde em espanhol:

– “Manzana, fresa, naranja”. (Diário de campo de 10 de setembro de 2022).

Não sei você, leitor/a, mas três pontos me chamaram atenção nas cenas que acabei de descrever: a facilidade de as crianças trocarem de idioma, o fato de eu ter demorado para ouvir **Kaleb** falar em espanhol e a resposta de **Elza** sobre os números apenas em português. Nas próximas páginas, dialogarei sobre questões referentes ao bilinguismo na vida das crianças migrantes.

Os trechos apresentados na carta anterior retratam um fenômeno relativamente comum em instituições de Educação que recebem crianças migrantes e/ou filhas de migrantes: o bilinguismo. Não há um consenso sobre a definição do fenômeno entre os pesquisadores da área, pois existe uma variedade de classificações. Adotarei neste estudo as definições de Maher (2007) e Lemos (2020) que são, a meu ver, complementares. Para Maher (2007), o bilinguismo é a capacidade de fazer uso de mais de uma língua. Lemos (2020), por sua vez, define o termo

como o costume de usar alternativamente duas ou mais línguas, enquanto o sujeito bilíngue é aquele que participa de situações interacionais em duas línguas ou interage em uma segunda língua. Essas definições sugerem que uma pessoa bilíngue não precisa necessariamente utilizar as duas línguas da mesma forma, ela pode escolher situações e maneiras em que o uso de cada uma delas é mais conveniente, como percebemos nos relatos das conversas entre **Felipe e Kaleb** e no diálogo entre mim e **Elza**.

No Brasil, de acordo com Cavalcanti (1999), existe um mito do monolingüismo, que tem por objetivo apagar as comunidades falantes de variedades linguísticas sem prestígio no País. Além disso, o bilingüismo comumente está relacionado às línguas de prestígio, o chamado bilingüismo de elite. Tudo isso, de acordo com a autora, leva a contextos bilíngues de minorias que são muitas vezes invisibilizados.

No nosso País há inúmeros contextos bilíngues de minoria, formados por comunidades indígenas, comunidades de migrantes, comunidades de brasileiros filhos de migrantes, comunidade de brasileiros não descendentes de migrantes em regiões de fronteira e comunidades surdas. Cavalcanti (1999, p. 388) define esses contextos como “**bidialetais**”, “[...] pois contemplam alguma variedade de baixo prestígio do português ou de outra língua lado a lado com a variedade de português convencionalizada como padrão”. Na pesquisa apresentada nesta tese, todos os participantes bilíngues, na perspectiva de Cavalcanti (1999), fazem parte de contextos bilíngues de minorias.

Na infância, segundo Paula, Bullio e Bueno (2014), o bilingüismo ocorre pela necessidade da criança de se comunicar com as pessoas que têm papel importante em suas vidas, como professores, amigos, pais e irmãos. Assim, os bilíngues são sujeitos situados em uma situação social específica, que utilizam suas línguas em momentos diferentes, com pessoas diferentes e para diferentes propósitos. Isso pode ser observado ao compararmos os enunciados de **Taliça**, apresentados na carta nº 9, e os enunciados de **Felipe, Kaleb e Elza** na carta nº 10. Cada um deles possui motivações culturais diferentes e utilizam suas línguas de acordo com a situação em que estão vivendo. **Taliça**, por influência dos pais, raramente usa o espanhol na unidade educativa, enquanto **Felipe e Kaleb** utilizam o espanhol apenas quando estão falando com alguém que possui a mesma língua materna que a sua. Já **Elza** escolhe quando usar um ou outro idioma. Dessa maneira, todos eles se deslocam entre culturas diferentes por meio da língua (Paula; Bullio; Bueno, 2014).

Geertz (2008) compreende a cultura como uma teia de significados tecida pelo homem, o que a torna uma ciência interpretativa em busca de significado. Segundo o autor, a cultura é pública porque o significado também é; ela é condição de existência dos seres humanos. Bruner

(2001), na mesma direção, afirma que a cultura molda a mente dos indivíduos, e sua expressão individual compõe a produção de significados que, embora estejam na mente, têm suas origens na cultura em que foram criados. Não é possível criar significados sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura: **“É a cultura que fornece as ferramentas para organizarmos e entendermos nossos mundos de maneira que sejam comunicáveis.”** (Bruner, 2001, p. 16).

De acordo com Schlindwein, Bortolotto e Gomes (2013, p. 93), “[...] o universo cultural no qual estamos imersos é determinante dos nossos pensamentos e da sua enunciação **pela linguagem (múltiplas linguagens)**”, o que nos leva **compreender que cultura e linguagem se relacionam intrinsecamente**, e o discurso verbal, enquanto fenômeno da comunicação cultural, não pode ser compreendido separado da situação social que o engendra (Paula; Bullio; Bueno, 2014). Assim,

[...] a língua humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um código articulado de comunicação oral. Acrescenta-se a esse fato, que a língua é a principal ferramenta para a internalização da cultura pelo indivíduo. (Megale, 2005, p. 93).

A criança bilíngue, portanto, além de se relacionar com duas línguas, relaciona-se com duas culturas. Ela participa de embates entre línguas e culturas que acontecem de forma dialógica. **Elza** tem como língua materna o espanhol, mas já se comunica em português com os falantes dessa língua. Ela transita culturalmente entre os dois idiomas e utiliza os signos linguísticos que acha apropriado para cada interação discursiva. No diálogo travado comigo, ela adentra na minha cultura por meio da utilização da sua e da minha língua, e dessa maneira marca sua presença. **Elza**, ao dar respostas em português e espanhol, toma uma atitude responsiva diante das minhas perguntas sobre números e frutas utilizando os signos linguísticos que considera mais valorosos.

FIGURA 17 – Elza brincando com material elaborado pelas professoras



Fonte: A autora (2022).

Volóchinov (2021) afirma que ideologia e signo estão intrinsecamente ligados, o lugar do ideológico está no material sógnico específico, que é social. Um produto ideológico reflete e refrata outra realidade, ele não é apenas uma parte da realidade social e natural. Para o autor, **“Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há signo também não há ideologia”** (Volóchinov, 2021, p. 91, grifos do autor).

O autor salienta que no interior da esfera ideológica, ou seja, no próprio campo dos signos existem profundas diferenças. Cada campo ideológico possui sua função específica na unidade da vida social e possui seu modo singular de se orientar na realidade, apesar disso, todos os fenômenos ideológicos possuem caráter sógnico. Além disso, qualquer signo ideológico é uma parte material da realidade e não apenas o seu reflexo, assim, qualquer fenômeno sógnico é dado em algum material. O signo é um fenômeno do mundo externo e é ideológico por excelência.

A compreensão de um signo responde a um signo e o faz também com signos, criando uma cadeia única e ininterrupta de criação e compreensão ideológica. O signo surge apenas na interação entre consciências individuais, assim, “Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social.” (Volóchinov, 2021, p. 94).

Para Volóchinov (2021, p. 98), a palavra é o signo ideológico por excelência: “Toda a sua realidade é integralmente absorvida em função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social.”. A palavra é, também, um signo neutro, pois pode assumir qualquer função ideológica, é o material mais comum da comunicação cotidiana, é o material sgnico da consciência e está presente em todo ato ideológico consciente. Isso significa dizer que a palavra, por mais que tenha um significado único no dicionário, pode receber sentidos diferentes no processo de enunciação, a depender da esfera ideológica em que está inserida.

A realidade da palavra se tornou o material sgnico da vida interior: o discurso interior ou consciência. Ela pode realizar-se como signo sem ser completamente expressa no exterior. A palavra é o ingrediente indispensável de toda criação ideológica, na qual todos os outros signos não verbais são abarcados pelo universo verbal:

Qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra: fenômeno obrigatório concomitante. A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação. (Volóchinov, 2021, p. 101).

Nas duas situações relatadas na carta nº 10, percebemos ressonâncias ideológicas vinculadas à situação social em que as crianças estavam envolvidas. A escolha dos seus enunciados em idiomas específicos não é aleatória, sempre tem em vista os objetivos que quer alcançar, cada um deles reflete e refrata a realidade na qual as crianças estão inseridas. O enunciado, de acordo com Volóchinov (2019), é uma forma concreta do signo ideológico e por isso é socialmente orientado. O âmbito social entra no enunciado e dá conteúdo e sentido a ele, o qual é sempre valorativo. **Elza** fala os números em português, possivelmente, porque compreende que esse conhecimento é importante para todas as crianças de sua idade e deseja me mostrar que o domina. Além disso, ela poderia estar apresentando um novo conhecimento que adquiriu na língua portuguesa. Por outro lado, ao notar que eu me interessava pela língua

espanhola, fala os nomes das frutas nesse idioma, fato que mostra suas escolhas conscientes e a orientação social e valorativa dos enunciados falados por ela.

Para o senso comum, o bilinguismo nem sempre é algo benéfico para a criança, existe a crença de que o aprendizado de uma segunda língua pode atrapalhar o desenvolvimento da primeira. Essa preocupação apareceu na fala de uma das participantes do grupo de estudos desta pesquisa:

*O que eu sei é que crianças que crescem na questão do bilinguismo né? Seja um pai de um lugar e a mãe de outro lugar que existe ou são estrangeiros que vem pro Brasil por exemplo, né? E tem esse idioma muito diferente, é que normalmente essa oralização ela demora mais a acontecer. Porque daí a criança fica naquela, né? Ai eu escuto o português de um lado, escuto, por exemplo, crioulo do outro e até que eu consigo começar a pronunciar alguma palavra, demora mais e geralmente quando eu começo a falar vou falar às vezes uma palavra no idioma e uma palavra no outro idioma, até conseguir compreender e firmar. Isso eu já ouvi de pessoas falando e observei também algumas crianças nossas. (Helena – 13 de abril de 2023).*

Baker (2000 *apud* Vanzo, 2011, p. 32) assevera que o bilinguismo não é algo concreto que possa ser quantificado, ele destaca que os estudos sobre o tema têm mostrado os benefícios cognitivos do indivíduo **bilíngue**, “[...] pois ao fazer diferentes associações em relação às palavras nas duas línguas diferentes, ele se torna capaz de pensar de forma mais fluente, flexível e criativa.”. Na mesma direção, Schlindwein, Bortolotto e Gomes (2013, p. 101) afirmam que

Uma segunda língua impulsiona a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, pois possibilita ao sujeito pensar melhor sobre a sua própria língua, podendo atingir o grau de um pensamento mais sofisticado. Assim, o sujeito possui a base da sua língua materna e consegue ter a língua estrangeira ou segunda língua como unidade de comparação e reflexão. A aprendizagem de uma segunda língua acrescenta muito ao desenvolvimento infantil, podendo, na fase inicial de escolarização, contribuir para a constituição e a ampliação de possibilidades de pensamento da criança como pertencente a uma ou mais culturas.

Vigotski (2005) afirma que o aprendizado de uma segunda língua pela criança não atrapalha o desenvolvimento da língua materna. Pelo contrário, o bilinguismo pode ser favorável ao seu desenvolvimento linguístico e intelectual, pois as duas línguas não se chocam mecanicamente. Para o autor, contudo, a questão do multilinguismo é complexa e ampla e inclui o estudo geral sobre o desenvolvimento da linguagem da criança.

Assim como o Círculo de Bakhtin, Vigotski (2009) defende a palavra como o modo mais profícuo de interação social. Em suas investigações entre pensamento e palavra nos estágios iniciais do desenvolvimento filogenético e ontogenético, Vigotski (2009) afirma que pensamento e linguagem possuem um vínculo que surge, modifica-se e amplia-se no seu

próprio desenvolvimento, ou seja, eles não estão ligados por um vínculo primário nem estão em relação externa entre si, pensamento e linguagem possuem uma relação intrínseca e são a chave para a compreensão da consciência humana:

A relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. À luz da análise psicológica, essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos os traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento no verdadeiro sentido da palavra. [...]. O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza. (Vigotski, 2009, p. 409 e 479).

Para Vigotski (2009), o significado da palavra é a unidade do pensamento discursivo, ele é, ao mesmo tempo, um traço constitutivo indispensável da palavra e um fenômeno do pensamento, ou seja, o significado é um fenômeno da linguagem e do pensamento, que é inconstante e se modifica ao longo do desenvolvimento da criança. O autor assevera que em **cada fase do desenvolvimento “[...] existe não só a sua estrutura peculiar de significado verbal, mas também a sua relação específica entre pensamento e linguagem, determinada por essa estrutura.”** (Vigotski, 2009, p. 408). A linguagem, para Vigotski (2009), não é um reflexo simplesmente da estrutura do pensamento, tampouco a expressão de um pensamento pronto, “[...] ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra.” (Vigotski, 2009, p. 412).

Dentro da linguagem existem dois planos: o aspecto semântico interior, e o físico e sonoro exterior. No primeiro, a criança começa em seu desenvolvimento do todo para a parte, da oração para a palavra, que tem a força de uma frase completa. No segundo, vai da parte para o todo, da palavra para a oração, a criança começa utilizando sons que se traduzem em palavras que irão se articular e formar frases (Souza, 1994).

Souza (1994) afirma que, na abordagem genética do desenvolvimento da linguagem, Vigotski destaca que o pensamento da criança inicia sem a linguagem, seus balbucios são uma forma de comunicação sem pensamento. Por outro lado, a função social da fala vem se evidenciando desde os primeiros meses de vida da criança, quando ela se comunica apresentando seus prazeres e desconfortos por meio de diferentes sons em interlocução com outros do seu entorno. Nessa fase, a criança possui um pensamento pré-intelectual e uma linguagem pré-linguística. Por volta dos dois anos, inicia-se uma nova organização do pensamento e da linguagem, a fala se torna racional, e o pensamento, verbal. Seus pensamentos começam a ser verbalizados, a fala passa a servir ao intelecto, e ela descobre que cada coisa tem seu nome.

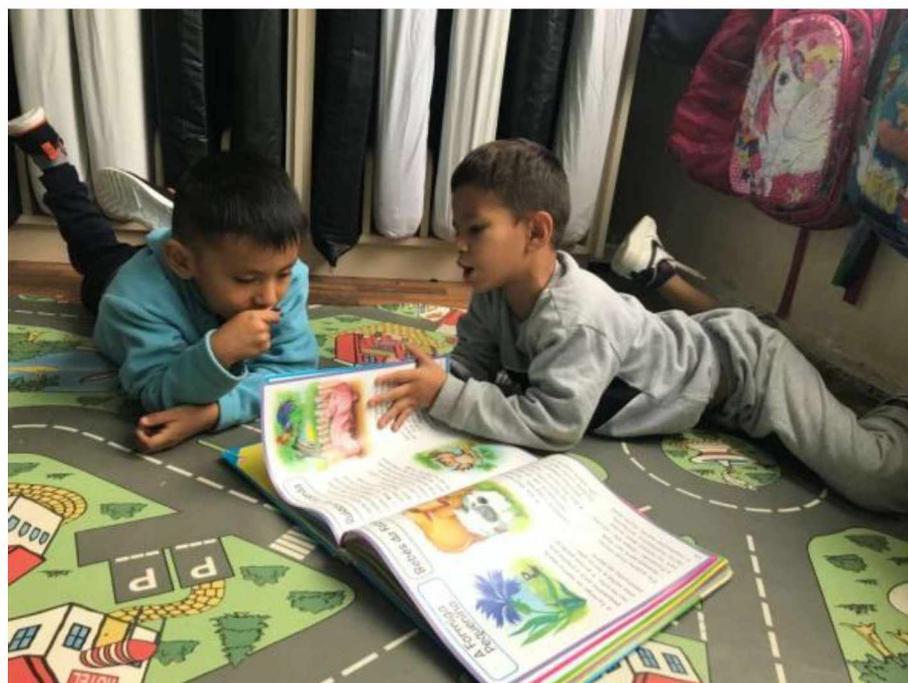
Em seus estudos, Vigotski (2009) também diferencia linguagem exterior e linguagem interior no processo de desenvolvimento da linguagem. Na primeira, a criança busca comunicar o resultado dos seus pensamentos a outras pessoas. A segunda não se destina à comunicação, é uma linguagem para si, possui estrutura semântica específica, e seus significados são compreensíveis apenas no plano da linguagem interior; ou seja, ela é um pensamento vinculado à palavra. Para o autor, a linguagem interior não é uma fala menos um som, e a linguagem exterior não é a linguagem interior com som: “**A passagem da linguagem interior para a exterior é uma complexa transformação dinâmica – uma transformação da linguagem predicativa e idiomática em uma linguagem sintaticamente decomposta e compreensiva para todos.**” (Vigotski, 2009, p. 474).

Os estudos de Vigotski (2009) apresentam toda a complexidade da aquisição da linguagem pela criança, sem deixar de fora as crianças bilíngues. A partir dessas considerações, compreende-se o bilinguismo “[...] como prática social complexa, não somente no que diz respeito a sua enunciação, mas sobretudo ao seu sentido, como palavras que encontram outras **palavras, como constituição e transformação da consciência humana**” (Schlindwein; Bortolotto; Gomes, 2013, p. 96).

Um aspecto do bilinguismo presente na interação discursiva entre **Felipe** e **Kaleb** na carta nº 10 é a troca de idiomas ou *code-switching*, que, segundo Lemos (2020), é o uso alternado de duas ou mais línguas em uma mesma ocasião de conversação entre indivíduos bilíngues. De acordo com o autor, a troca de idiomas não acontece de forma aleatória, normalmente há uma lógica e um propósito para que seja feita, ela não ocorre por preguiça ou incompetência do locutor.

Quando iniciei as observações da pesquisa de campo, **Felipe** ainda não fazia parte do grupo de crianças observado, foi só a partir da sua entrada na instituição que comecei a ouvir **Kaleb** falar em espanhol. Assim como a família de **Taliça**, a família do menino, segundo a professora Luana, o incentivava a falar em português na instituição educativa, mas, com a entrada de **Felipe** no grupo, **Kaleb** se encorajou a falar em sua língua materna em situações específicas, como nos momentos em que os dois meninos estão brincando ou lendo livros juntos e sozinhos.

FIGURA 18 – Kaleb e Felipe lendo e falando em espanhol



Fonte: A autora (2022).

As motivações, de acordo com Lemos (2020), para o uso do *code-switching* são inúmeras, no caso analisado destaca-se como possível causa a cumplicidade entre os dois meninos que veem um no outro alguém em que possa confiar o uso da sua língua materna sem serem questionados ou discriminados.

Segundo Grosjean (2010 *apud* Paula; Bullio; Bueno, 2014), as crianças bilíngues passam normalmente por três estágios: no primeiro, elas reconhecem as duas línguas, mas produzem apenas uma delas; no segundo, misturam os dois idiomas; e, no terceiro, a criança produz ambas as línguas de forma consciente e escolhe a melhor língua para utilizar dependendo da interação de que participa. Entendo que **Kaleb e Felipe** estão no terceiro estágio, pois utilizam sem dificuldades as duas línguas, falam com brasileiros somente em português e, em momentos oportunos, falam em espanhol entre si. Em ambas as situações os meninos realizam uma atitude responsiva frente aos enunciados dos outros que interagem discursivamente com eles e escolhem o melhor idioma para serem compreendidos ou até mesmo para impedir que outros os compreendam:

Bilíngues utilizam suas línguas para propósitos diferentes, em diferentes momentos, com pessoas diferentes. Aspectos diferentes da vida geralmente pedem línguas diferentes. Contextos e domínios geram atitudes, impressões e comportamentos diferentes, e o que é visto como uma mudança de personalidade devido à mudança de língua pode não ter nada relacionado com a língua (mas com o contexto). (Grosjean, 2010, p.125 *apud* Paula; Bullio; Bueno, 2014, p. 119).

Dessa maneira, vou ao encontro da defesa de Schlindwein, Bortolotto e Gomes (2013) de que, ao aprender uma nova língua, a criança modifica seu modo de agir no mundo. Ademais, com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, as autoras afirmam que, para além do bilinguismo ou do plurilinguismo, é preciso levar em conta a pluridiscursividade dialógica ou a heterodiscursividade dos discursos dessas crianças.

Bakhtin (2015, p. 32) desenvolveu o conceito de discurso por meio de análises de romances, que, segundo ele, **possuem por premissa “[...] a estratificação interna da língua, seu heterodiscurso social e a dissonância individual que o povoa.”** A heterodiscursividade do discurso implica no fato de que a linguagem é constituída por meio de diferentes discursos e vozes sociais, incluindo, por exemplo, os modos de falar, os dialetos sociais, as linguagens dos gêneros, das gerações e faixas etárias etc. Segundo o autor:

O heterodiscurso<sup>78</sup> introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução) é *discurso do outro na linguagem do outro*, que serve à expressão refratada das intenções do autor. A palavra de semelhante discurso é uma *palavra bivocal especial*. Ela serve ao mesmo tempo a dois falantes e traduz simultaneamente duas diferentes intenções: a intenção direta da personagem falante a intenção refratada do autor. Nessa palavra há duas vozes, dois sentidos e duas expressões. Ademais, essas duas vozes são correlacionadas dialogicamente, como que conhecem uma à outra (co-construídas nesse conhecimento recíproco) como se conversassem uma com a outra. (Bakhtin, 2015, p. 113, grifos do autor).

Para Bakhtin (2015, p. 67), a heterodiscursividade é a aproximação de perspectivas de mundo que possuem “[...] horizontes concreto-semânticos e axiológicos específicos”. Todas as línguas podem ser complementadas ou confrontadas, podem contradizer umas às outras e podem ser correlacionadas dialogicamente. Elas se cruzam de diferentes maneiras entre si e formam novas línguas. Segundo o autor, a língua é “[...] uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo”, todas as palavras indicam uma geração, uma idade, uma pessoa, uma data, uma corrente etc.; elas indicam um contexto e são permeadas de intenções: “Em essência, a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro.” (Bakhtin, 2015, p. 69).

Em seus discursos orais e extraverbais apresentados nesta tese, **Marina, Taliça, Elza, Felipe e Kaleb** apresentam as diferentes perspectivas de mundo que os constituem, ou seja, a heterodiscursividade da sua linguagem. Cada palavra em português ou espanhol, cada gesto ou

<sup>78</sup> Heterodiscurso é a tradução de Paulo Bezerra para a palavra russa *raznoréchie*. Outros autores traduziram a mesma palavra como “plurilinguismo” e “heteroglossia”.

expressão, revela os muitos discursos e vozes sociais que perpassam suas vidas, que podem ter se formado a partir: dos diálogos orais com seus pais, irmãos, parentes e amigos que falam sua língua materna e moram no Brasil ou ficaram no seu país de origem; das conversas e interações com professoras e adultos da instituição educativa em que foram matriculados; das brincadeiras com crianças brasileiras do mesmo país de origem que o seu ou de outro país; da leitura de livros e materiais escritos em português ou espanhol feito por sua família ou por suas professoras; dos diálogos que ouviram entre adultos logo que chegaram ao Brasil; dentre tantos outros discursos.

Por fim, coaduno com Schlindwein, Bortolotto e Gomes (2013, p. 100) quando afirmam que a pluridiscursividade dialógica, ou heterodiscursividade em contextos de **bilinguismo, é a “[...] possibilidade de confronto, de interação entre línguas e, assim, ver e se ver com ‘olhos de uma outra língua’; uma cultura que é outra para ver a ‘própria língua materna’.**”.

Ao mobilizar os conceitos de relações dialógicas, gêneros do discurso, heterodiscursividade e bilinguismo, neste evento buscou-se descrever analiticamente interações discursivas envolvendo crianças migrantes bilíngues ou em processo de aquisição da linguagem oral. Foram destacadas as implicações da voz do outro nos discursos das crianças migrantes e/ou filhas de migrantes; as relações dos conceitos de alteridade, gêneros do discurso e pensamento e linguagem em crianças em processo de aquisição da linguagem; as motivações culturais e linguísticas para o uso de idiomas por crianças bilíngues de modo a destacar a heterodiscursividade na comunicação das crianças pesquisadas.

### 3 EVENTO 3: “BOM DIA, VAMOS OUVIR UMA HISTÓRIA?” – A FORMAÇÃO LEITORA DE CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### Carta nº 11

Olá, leitor/a.

Gosto de ler desde criança. Credito que isso tenha a ver com o incentivo dos meus pais que disponibilizavam livros para mim e faziam leituras em voz alta sempre que possível. Eu cresci, e a leitura continuou fazendo parte da minha vida, seja por meio de livros de literatura, acadêmicas, reflexivas ou informativas. Enquanto professora de Educação Infantil, estipulei uma prática inegociável no meu cotidiano: ler todos os dias para as crianças. Nas observações dos grupos de Educação Infantil em que fiz minha pesquisa, contudo, essa realidade não era frequente, nem todos os dias eu vi crianças lendo ou ouvindo histórias. Mesmo assim, presenciei alguns momentos em que crianças migrantes, livros e histórias fizeram parte de um mesmo mundo. Quero muito contar alguns deles para você, leitor/a. Vamos, lá?

As crianças estão em roda no tapete da sala, professora Dani fala:

– Bom dia **Paulo**, vamos ouvir uma história?

Ele vira para ela e presta atenção. A professora começa a contar dizendo que o nome da história é “Gato pra cá, gato pra lá”. **Paulo** fala quase o tempo todo enquanto a professora conta a história, fala coisas do tipo:

– Gatinho come rato, elha aqui, muito legal, elha lá a lulia, gato na lulia.

A professora corrige:

– Lua.

Em outros momentos observa **Paulo** lendo e manuseando livros com outras crianças. Por um tempo **Paulo** não pega um livro na mão, depois escolhe dois e mostra para a professora e para mim. Ele aponta o cachorro e o rato e fala:

– Cachorro, rato.

**Paulo** mostra o livro “Tranças de bintou” e fala:

— Olelé, olalá.

Ele faz referência a uma música haitiana cantada com frequência por professoras e crianças do grupo. (Diário de campo de 10 de maio de 2023).

O protagonista desses relatos é **Paulo**, um menino de quatro anos e filho de haitianos. Não sei se para você, leitor/a, mas para mim o fato de **Paulo** interagir com o livro e com a história me chamou bastante atenção. Ah! Também me interessei por ele cantarolar uma música haitiana enquanto lia um livro com personagens negras. E você, por qual parte se interessou?

Leitor/a, você se lembra da **Mônica**? A menina remezuelama que na maior parte do tempo em que fiz a pesquisa falava apenas em espanhol? (Quero contar um fato que aconteceu com ela envolvendo a leitura de livros:

A professora Aline pede que as crianças peguem um livro e contem uma história. **Mônica**, antes de começar a contar, olha pra mim, mostra o livro e diz:

— Mira.

Depois mostra algumas páginas e fala algumas palavras, como:

— Bebê, mama e *aveja*.

Professora Aline pergunta o que é *aveja* e incentiva **Mônica** a continuar a contar a história. **Talica**, **Paulo** e **Marina** também participam da contação da menina mostrando objetos nos livros. (Diário de campo de 18 de outubro de 2022).

Com observar essa cena, fiquei com a sensação de que a literatura infantil contribuiu para a autoafirmação de **Mônica** com o seu grupo de colegas, e que você acha, leitor/a? Será que a literatura infantil ajuda no processo de pertencimento das crianças migrantes? Por ora é isso que tenho para contar, irei agora analisar as questões observadas a partir de teóricas que tematizam a literatura infantil e a formação do/a leitor/a, contando, mais uma vez, com a Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin.

Como discutido anteriormente, a linguagem, de acordo com o Círculo de Bakhtin, é produto da vida social, para que aconteça é necessário que falante e ouvinte estejam em interação social, de modo que ocorra a interação discursiva por meio de enunciados. Para Bakhtin (2015), a linguagem é constituída por diferentes discursos e vozes sociais, ela só acontece na comunicação dialógica dos que a utilizam. Na comunicação, a palavra sempre é perpassada pela palavra do outro, o enunciador sempre leva em consideração o discurso do outro para constituir um discurso. Dessa maneira, toda compreensão do enunciado é ativamente responsiva, espera uma resposta.

A partir dessa compreensão, entende-se que as práticas com as diferentes linguagens na Educação Infantil necessitam reconhecer que as crianças são seres de linguagem que se constituem nas interações que estabelecem com o mundo. No que se refere à linguagem verbal (oral e escrita) é preciso incorporar no cotidiano da Educação Infantil os usos que as crianças fazem da oralidade e da escrita dentro e fora da instituição. De acordo com Bakhtin, não é possível separar linguagem e vida (Corsino *et al.*, 2016), dessa maneira, é necessário que os discursos possuam uma finalidade enunciativa, ou seja, que se dirijam a alguém.

À luz das discussões do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem verbal, percebe-se a importância da Educação Infantil na formação do leitor. Não é de hoje que estudiosos e pesquisadores sinalizam que a formação do leitor começa na pequena infância. Desde o nascimento, a criança tem contato com a literatura por meio das cantigas e jogos infantis, e, à medida que vai crescendo sua relação com essa linguagem da arte, pode ser ampliada por meio da leitura feita por mediadores leitores, que podem ser um familiar ou uma professora da Educação Infantil.

São muitos os benefícios da relação da criança com a literatura desde bem pequena. Baptista, Belmiro e Galvão (2016) afirmam que ela é fundamental para o desenvolvimento da criança como ser de linguagem, para sua inclusão no universo da cultura, apreensão do mundo simbólico e ampliação da experiência infantil. Corsino *et al.* (2016), referendando Bakhtin (2011), destacam que a formação do leitor se inicia nas primeiras leituras que o bebê faz do rosto da mãe e das suas leituras do mundo, e que a Educação Infantil é muito importante nesse processo, pois tem a função de ampliar as experiências e referências culturais das crianças de modo que possam dar continuidade com a leitura da palavra e de outras linguagens.

**Paulo**, no espaço da Educação Infantil, ouve histórias e manuseia livros de literatura, fato fundamental para o seu desenvolvimento, ampliação da experiência e formação leitora, conforme autores citados anteriormente. Diferentemente da maioria dos seus colegas, no ambiente familiar ele escuta o idioma crioulo e, aos poucos, no espaço escolar, apropria-se da

língua portuguesa. Ele é uma criança que pouco brincava com os colegas, ficava muito sozinho e falava pouco. Ao ouvir histórias, contudo, percebi o quanto prestava atenção e tentava se expressar falando o nome de objetos e animais que já conhecia na língua portuguesa. Para **Paulo**, o contato com a literatura foi fundamental para que se constituísse enquanto ser de linguagem e se apropriasse das novas circunstâncias linguísticas em que estava inserido.

FIGURA 19 – Paulo ouvindo e interagindo com a história



Fonte: A autora (2023).

Segundo Candido (2011), não há homem ou povo que possa viver sem a literatura, ela é uma necessidade universal, e sua satisfação é um direito. A literatura é indispensável para a humanização e confirma o homem na sua humanidade. Ela é instrumento importante de instrução e educação, e “[...] desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (Candido, 2011, p. 182).

Compagnon (2009), por sua vez, afirma que a literatura é um exercício do pensamento, nos ensina a melhor sentir, nos liberta das maneiras convencionais de pensar a vida e pode nos conduzir a mudar o mundo e nos tornar melhores:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque ela faz apelo às emoções e à empatia.

Percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes. A literatura nos liberta de nossas maneiras de pensar a vida, ela arruína a consciência limpa e a má-fé. Resiste à tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores. (Compagnon, 2009, p. 50).

Como dito, são muitos os benefícios da literatura para a vida de todas as pessoas, e isso não é diferente quando falamos de crianças migrantes e/ou filhas de migrantes. Assim como **Paulo, Mônica**, ao ter o direito do acesso à literatura, desenvolve sua humanidade, torna-se melhor, é auxiliada no seu processo de aprendizado do idioma do país em que vive e passa por um processo de autoafirmação. Ao contar uma história misturando o português e o espanhol, ela ganha admiração e atenção de professoras e crianças, fato que raramente acontecia em outras circunstâncias. Isso tudo só pôde acontecer, em certa medida, porque havia uma professora mediadora que proporcionou esses momentos vividos pelas crianças.

FIGURA 20 – Mônica contando uma história



Fonte: A autora (2022).

Segundo Reyes (2017), a primeira infância é a época mais fértil para a formação do leitor literário, nas experiências de leitura estão as bases da vida emocional e cognitiva, além das bases do desejo de ler. A autora destaca a importância do mediador nesse processo,

salientando que qualquer projeto de leitura envolve três componentes: os livros, os leitores e o mediador. E completa: **“Portanto, na primeira infância – e durante toda a infância e ainda depois – a leitura é um trabalho de parceria e o adulto é o texto por excelência da criança, pois lhe dá voz, rosto e refúgio para que possa lê-lo.”**<sup>79</sup> (Reyes, 2017, p. 47, tradução nossa).

Na mesma direção, Baptista, Belmiro e Galvão (2016) afirmam que a literatura é indispensável em todos os espaços frequentados pela criança, e que seus primeiros contatos com ela são por meio das cantigas de ninar e dos jogos infantis. Além disso, oferecer literatura para as crianças, desde bebês, é garantir um direito delas e possibilitar que descubram quem elas são e quem podem ser, **“[...] é garantir a presença da liberdade, espontaneidade, afetividade e fantasia, que são elementos que fundem a infância e são essenciais para o seu crescimento.”** (Queirós, 2012, p. 27 *apud* Baptista; Belmiro; Galvão, 2016, p. 87).

Ao defender a presença da literatura no espaço escolar, Reyes (2012, p. 27) afirma que ela deve ser lida e sentida a partir da vida, e que é preciso **“[...] promover uma pedagogia da literatura que desse vazão à imaginação dos alunos e ao livre exercício da sua sensibilidade, para impulsioná-los a ser recriadores dos textos.”** Segundo a autora, a literatura não transforma o mundo, mas pode torná-lo mais habitável, assim:

Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreendemos essa antiga tarefa do **“conhece-te a ti mesmo” e “conhece os demais”**. (Reyes, 2012, p. 28).

Indo na mesma direção, mas com foco na Educação Infantil, Domingues, Debus e Furtado (2021, p. 212) afirmam que, para construir a atitude leitora na primeira etapa da Educação Básica, é preciso possibilitar o encontro com a literatura de forma intencional, de modo a buscar **“[...] um olhar cuidadoso para as potencialidades ofertadas em cada leitura, seja ela por meio do olhar, da escuta, do toque, do cheiro ou do gosto.”** No documento curricular vigente de Florianópolis (2022, p. 139) chama-se a atenção para a necessidade de proporcionar às crianças da Educação Infantil o contato e o manuseio de diferentes livros e em diferentes espaços: **“[...] pois estes momentos favorecem a constituição de sujeitos falantes, narradores e leitores: do mundo, da literatura, das imagens e das palavras ditas e impressas que fazem imaginar, criar e sonhar.”**

---

<sup>79</sup> **Original:** “Por eso, em la primera infancia – y durante toda la niñez y aún después – la lectura es un trabajo de pareja y el adulto es el texto por excelencia del niño, pues le presta voz, rostro y refugio para que él pueda leer-se.”.

Ao terem acesso à literatura, ainda que com uma frequência reduzida, **Mônica e Paulo** puderam se descobrir e se reconhecer um pouco mais em um mundo que não fala a mesma língua que eles. Ao ouvirem histórias e lerem livros, as relações entre crianças migrantes e brasileiras foram potencializadas e puderam se abrir ao conhecimento do eu e do outro, conforme afirma Bakhtin (2017).

Ainda na carta nº 11, percebemos que **Paulo** canta o trecho de uma música haitiana, comumente cantada por professoras e crianças do grupo, ao observar personagens negras nas ilustrações do livro que está lendo. Ao estabelecer uma relação discursiva com a leitura que está fazendo, **Paulo** aciona as vozes sociais que já fazem parte de sua vida, no caso exposto são as vozes das professoras que ensinaram a música haitiana para ele e as vozes daqueles que lhe informaram que os haitianos são negros, concretizando, assim, uma relação dialógica:

[...] portanto, por meio da leitura, exercemos o papel dialógico, fazemos uso das vozes sociais, do discurso alheio, que futuramente ecoarão em nossas vidas. A leitura exercerá a função de ampliar o mundo porque até as ideias dos autores fluem como formas de pensar o meio cultural. Assim, a leitura, nessa proposta Bakhtiniana, pode conduzir o leitor a dimensões e espaços nunca vistos, propagando a descoberta de novos pensamentos que se converterão em desenvolvimento da consciência. (Pileggi, 2013, p. 32).

Os livros de literatura infantil podem tematizar diferentes assuntos que auxiliam no processo de humanização e conhecimento de si e do mundo pelo leitor. Com os crescentes movimentos migratórios para o sul global, o mercado editorial brasileiro e, também, o internacional vêm lançando livros de literatura infantil<sup>80</sup> sobre o tema da migração e da migração infantil com cada vez mais frequência. Couto e Hillesheim (2021), ao analisarem cinco obras com essa temática, defendem a necessidade de assumir a literatura infantil nos efeitos éticos, estéticos e políticos, de modo a transformar os números, os riscos e as crises das migrações contemporâneas em histórias e garantir a invenção de outras narrativas: “As infâncias-migrantes, cujas existências são possíveis na literatura infantil, assumem o seu lugar de recém-chegados e resistem, como se insistissem em restaurar a infância nas narrativas sobre as migrações. A infância do mundo – tarefa da literatura.” (Couto; Hillesheim, 2021, p. 242).

Durante a pesquisa de campo não presenciei contações ou leituras de histórias envolvendo o tema da migração, tampouco encontrei livros com a mesma temática na instituição. Ao abordar o assunto no grupo de estudos, entretanto, as professoras participantes

---

<sup>80</sup> O site <https://www.criancasmigrantes.com/> possui uma relação com mais de 30 títulos de livros com a temática da migração infantil.

mostraram interesse em utilizar o tema da migração por meio da literatura infantil no espaço educacional:

*[...] mas particularmente fiquei muito feliz, eu não sabia que tinha tantas produções literárias e tantas produções literárias no YouTube dessa temática, né? Porque especialmente durante a pandemia eu busquei muito essas contações de YouTube, mas não sabia que tinha tantas dessa questão de migrante assim e muito diverso né? Então isso é muito bacana, achei muito legal e vi como muitas possibilidades, né? Tanto para o pessoal usar na creche os videos como pra gente tá fazendo aí uma lista de algumas obras mais interessantes pra poder adquirir com uma dessas verbas que a gente recebe. (Helena – 18 de maio de 23).*

A fala de Helena mostra o desconhecimento por parte das profissionais da instituição a respeito da literatura que tematiza a migração infantil, o que justifica eu não ter presenciado leituras ou contações de histórias com enredos migratórios. Compreende-se, contudo, que o aumento do fluxo migratório para o Brasil é recente, e que é necessário um tempo para que as profissionais da Educação se atualizem a respeito das novas literaturas sobre a temática. Por outro lado, houve um interesse em conhecer as histórias, utilizá-las nos espaços da Educação Infantil e adquirir livros com tema da migração para compor o acervo da instituição.

## **Carta nº 12**

Oi, leitor/a.

Se você é um professor ou professora de Educação Infantil, ou já estiver nesse espaço educacional, já deve ter reparado e quanto a brincadeira de faz de conta e o desenho fazem parte do cotidiano das crianças. Os brinquedos estão por todos os lados, organizados de modo a ajudá-las a criarem suas brincadeiras. Com o desenho isso não é diferente, em muitas instituições você pode ver um canto com papeis, lápis, canetas e outros materiais que auxiliam na criação artística das crianças. Você deve saber, leitor/a, que a brincadeira e o ato de desenhar são muito importantes para o desenvolvimento das crianças, mas talvez você não saiba que brincar de faz de conta e desenhar também são importantes para o processo de apropriação da

linguagem escrita. É sobre isso que vamos conversar mais a frente, mas antes quero falar de uma menina mezequelana de cinco anos, seu nome é **Fernanda**:

A professora Luana convoca as crianças a desenharem coelhos. **Fernanda** desenha bem concentrada. Faz uma cabeça, orelhas, facinho, tronco e membros. Faz uma cenoura em uma das patas. Os lápis caem no chão, ela para e junta. Desenha outro coelho menor, mas muito parecido com o primeiro. Pede uma borracha para a professora e apaga todo o desenho, depois desenha o mesmo desenho cobrindo a linha do anterior. Vira a folha, faz uma cabeça de coelho e pergunta para a professora Luana:

– Como faz o corpo?

A professora diz que ele tem quatro patinhas. **Fernanda** faz o corpo, outro coelho e uma casinha. Pergunta se que desenhou, ela diz:

– Um coelho menino, uma menina e o bebê.

Ela copia a palavra coelho na folha e fala com o lápis batendo nas letras escritas:

– ce-e-lhe.

**Fernanda** me dá o desenho de presente. (Diário de campo de 4 de novembro de 2022).

Nesse relato, leitor/a, percebemos um esforço por parte de **Fernanda** para representar um coelho de verdade da melhor maneira possível. Além disso, a menina também se aventura a escrever uma palavra e reconhecer seus sons. Interessante, não é? Confesso que a aquisição da escrita da Educação Infantil é um dos temas que mais gosto de estudar; e ver crianças se apropriando desse universo sempre me deixa muito entusiasmada. Mas nem sempre esse processo é tranquilo, no caso de crianças migrantes pode, ainda, ser um pouco mais complicado, como percebemos no relato que tem como protagonista **Ana**, uma menina de cinco anos filha de haitianas:

No início da manhã, **Ana**, Carol e a professora Luana brincam com um jogo de encaixar letras do alfabeto em cartelas de animais. A professora pergunta o nome de algumas letras, e **Ana** não consegue responder. Segundo a professora ela só reconhece a letra X. A professora Luana pega uma ficha com o nome da menina e pergunta qual é a primeira letra do nome dela, mas ela não sabe responder. Enquanto a professora pergunta algumas letras para as meninas, Carol responde umas de forma correta e outras de forma equivocada; **Ana** sempre olha para a amiga, espera ela

responder e repete a resposta. A professora diz que *Cima* não reconhece as letras, os números e as cores, as responsáveis pela sala multimeios da unidade levam a menina algumas vezes para fazer observações e avaliar possíveis deficiências. (Diário de campo de 21 de outubro de 2022).

Você percebe a diferença de relacionamento com a escrita entre *Cima* e *Fernanda*, leitor/a? Enquanto uma já reconhece as letras, copia palavras e possui certa consciência fonológica, a outra não reconhece as letras do seu nome. Será que o fato de serem migrantes e/ou filhas de migrantes e serem bilíngues tem a ver com essas situações? O que sei é que existem muitos fatores que envolvem o processo de apropriação da linguagem escrita, falaremos sobre eles nas próximas páginas.

Como destaquei na carta que acabo de escrever, a Educação Infantil tem um papel importante no processo de apropriação da linguagem escrita pela criança, que não passa, necessariamente, pela alfabetização ou pela chamada pré-alfabetização. Sua importância nesse tópico tem a ver com o gesto, o desenho, a brincadeira de faz de conta, o letramento e os gêneros do discurso.

Para falar sobre o gesto, o desenho e a brincadeira de faz de conta, contaremos com os estudos de Vigotski (2007). Ao dissertar sobre a pré-história da linguagem escrita, o autor afirma que ela é um sistema particular de símbolos e signos que possui um simbolismo de segunda ordem que se torna com o tempo um simbolismo direto: **“Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.”** (Vigotski, 2007, p. 126).

De acordo com Vigotski (2007), o gesto enquanto signo visual possui a futura escrita da criança, ele é a escrita no ar, e os signos escritos são os gestos que foram fixados. Nos desenhos das crianças e nas suas brincadeiras de faz de conta acontece a união entre os gestos e a linguagem escrita. Os primeiros desenhos costumam ser vistos mais como gestos do que como desenhos propriamente ditos, mas, com o tempo, passam a ser percebidos como um estágio preliminar no desenvolvimento da escrita.

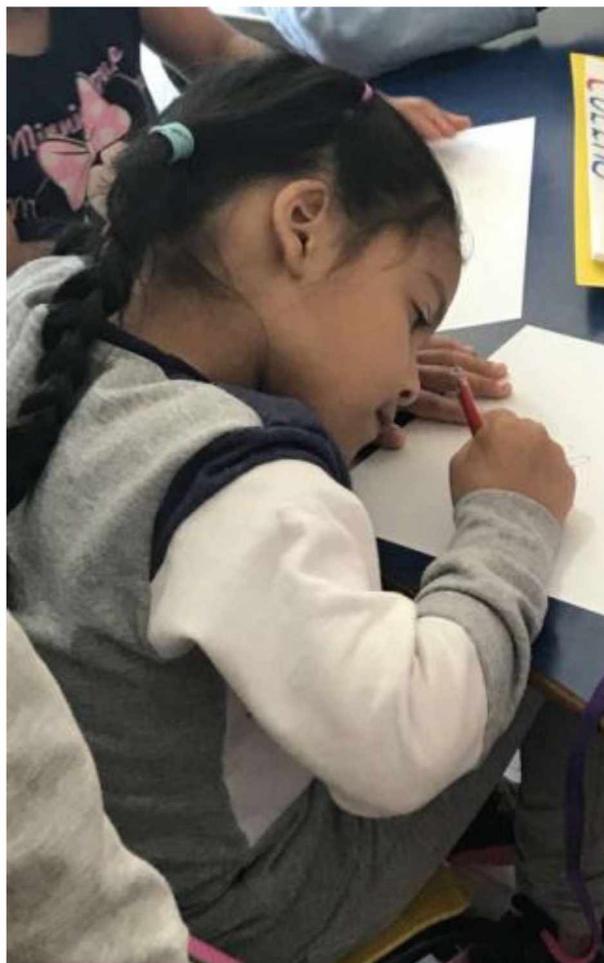
Já em relação às brincadeiras, alguns objetos podem “ser” outros, substituindo-os e tornando-se seu signo, o que representa, assim como na escrita, um simbolismo de segunda ordem, o que faz com que a brincadeira de faz de conta e o desenho se articulem com o

desenvolvimento da linguagem escrita. Vigotski (2007) enfatiza, ainda, que o ensino da escrita deve ser relevante à vida da criança, de modo que a escrita tenha significado para elas. Além disso, desenhar e brincar são atividades que precedem a aquisição e o domínio da linguagem escrita pelas crianças.

**Fernanda**, ao desenhar, faz uma representação da realidade. Ela busca na sua memória as imagens de coelho que possui e pede ajuda da professora para que seu desenho fique ainda melhor representado. No papel de **Fernanda** não há um coelho de verdade, mas apenas o seu signo, a sua representação da realidade, que torna o desenho um simbolismo de segunda ordem, assim como a escrita. O mesmo acontece nas brincadeiras de faz de conta. Ao brincar de mãe e filho, por exemplo, as crianças não são verdadeiramente mães e filhos, mas fazem a representação dessa realidade.

Comprova-se, assim, a importância e a necessidade da presença constante do desenho e da brincadeira de faz de conta nos espaços de Educação Infantil, pois, de acordo com Corsino (2003, p. 100), “A criança acostumada a narrar, a dramatizar, a desenhar, a ilustrar a vida usando diferentes recursos e materiais, pode se arriscar a escrever espontaneamente, descobrindo que se desenha também a fala.”.

FIGURA 21 – Fernanda desenhando coelhos



Fonte: A autora (2022).

Ao observar **Fernanda**, uma menina que fala português e espanhol com fluência, não percebi no seu processo de apropriação da linguagem escrita diferenças em relação às crianças que não são bilíngues. Ao brincar e desenhar ela percebe a possibilidade de fazer uma representação da realidade, o que auxilia no processo de apropriação da linguagem escrita. Ao copiar a palavra coelho no papel e falar em voz alta cada uma das sílabas, **Fernanda** demonstra seu conhecimento de que a escrita representa a fala que, por sua vez, representa a realidade.

O mesmo conhecimento, contudo, parece ainda não fazer parte da vida de **Ana**. Em nenhum momento observei a menina reconhecendo o som de palavras ou textos, pelo contrário, ela tinha dificuldade até mesmo na identificação do seu nome. Considerando a idade de **Ana**, entretanto, isso não significa necessariamente que haja uma deficiência ou patologia, tampouco que isso se relacione com o fato de ser filha de migrantes e bilíngue, o processo de apropriação da linguagem escrita envolve, também, causas sociais que não são possíveis de mensurar aqui.

Além disso, cada criança possui suas singularidades, não sendo conveniente comparar o processo de desenvolvimento e aprendizagem entre elas.

FIGURA 22 – Professora pergunta as letras do nome de Ana



Fonte: A autora (2022).

Não é só o desenho e a brincadeira de faz de conta que contribuem para o processo de apropriação da linguagem escrita pela criança e, conseqüentemente, para a formação do leitor. Na Educação Infantil também é importante que os profissionais dessa etapa da Educação Básica promovam situações em que a criança tenha acesso a diferentes materiais escritos com os mais variados gêneros do discurso, com destaque para os gêneros literários. Os livros de literatura infantil, as leituras e as contações de histórias precisam ser uma constante no espaço institucional.

De acordo com Corsino *et al.* (2016), o leitor se forma observando e participando das diferentes formas de ler. Nas diferentes situações envolvendo a leitura, as crianças aprendem diferentes gêneros do discurso e as práticas de leitura que envolvem cada um deles, assim, é fundamental que na Educação Infantil as crianças sejam leitoras ouvintes e tenham participação ativa nas práticas de leitura. Como afirma Britto (2005, p. 17):

Na Educação Infantil, ler com os ouvidos e escrever com a boca (situação em que a professora ou o professor se põe na função de enunciativa ou de escriba) é mais fundamental do que ler com os olhos e escrever com as próprias mãos. Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interlocução com o discurso escrito

organizado, como vai compreendendo as modulações de voz que se anunciam num texto escrito. Ela aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita, aprende as palavras escritas.

A escrita necessita estar presente nos espaços de brincadeiras das crianças e no cotidiano da Educação Infantil, de modo que possam vivenciar situações reais em que ela seja necessária, testar suas hipóteses sobre a escrita, perceber a sua função social e ficar maravilhadas com o universo letrado. É preciso compreender o acesso à escrita como um direito da criança que nem sempre é garantido nos espaços da Educação Infantil do nosso País, haja vista a diversidade de crianças que frequentam os espaços escolares brasileiros e as desigualdades que assolam nossos sistemas de ensino. Destaco aqui as crianças migrantes internacionais, que, além de carregarem preconceitos e estigmas em relação à sua origem, classe social e etnia/raça, possuem um idioma diferente do português falado no Brasil.

Na instituição em que realizei a presente pesquisa, as propostas e brincadeiras com a linguagem escrita estiveram presentes, principalmente por meio de jogos com letras, escrita do nome das crianças e leitura de histórias por professoras e crianças, ainda que não diariamente. Não pude observar, contudo, momentos focados ou espaços organizados de modo que o letramento, ou seja, os usos sociais da escrita estivessem em destaque.

A aquisição da linguagem escrita acontece, também, por meio da alfabetização e do letramento. De acordo com Kleiman (1995, p. 18-19), **o letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, ou seja, são os variados usos da escrita nas diferentes esferas da vida social (escolar, religiosa, acadêmica, literária, familiar etc.), como, por exemplo, a leitura de uma poesia, a escrita de um artigo científico, um bilhete ou uma mensagem telefônica, a leitura de uma história para uma criança etc.** A alfabetização, por sua vez, é parte do fenômeno do letramento que tem a especificidade de criar condições para apropriação pelo sujeito do sistema de escrita alfabético:

Ao propor que alfabetização seja conteúdo e que letramento seja continente, estamos compreendendo a alfabetização com uma das formas de letramento – mais especificamente do letramento escolar –, singularizada por trazer consigo a necessária focalização/apropriação no/do sistema alfabético. (Gonçalves, 2011, p. 86).

A partir desses conceitos, compreende-se que o processo de alfabetização não compete à Educação Infantil, mas aos anos Iniciais do Ensino Fundamental. À primeira etapa da Educação Básica cabe proporcionar às crianças a inserção na cultura escrita, a qual

[...] explicita o modo de produção social e caracteriza uma forma de organização social que tem por base a escrita. A cultura escrita não se limita a uso objetivo do escrito, mas está ligada a conhecimentos, modos de comportamento e valores. Dessa maneira, ela toma o processo educacional em uma perspectiva política e o sujeito é visto como alguém constituído sócio-historicamente. (Gonçalves, 2011, p. 77).

Entende-se, aqui, que coexistem diferentes concepções de alfabetização, e que a relação entre alfabetização e letramento, assim como a relação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, é complexa. A discussão sobre a alfabetização não é o objetivo central desse evento, contudo, foram feitas escolhas teóricas embasadas nas orientações curriculares para a Educação Infantil da RMEF (Florianópolis, 2022). Minha intenção, ao discutir o assunto, é ressaltar o direito das crianças ao acesso à linguagem escrita na primeira etapa da Educação Básica. Esse direito, porém, não pode ser confundido com a sistematização antecipada do trabalho com a linguagem escrita (enquanto código), o que seria pertinente à etapa do Ensino Fundamental e não da Educação Infantil.

À Educação Infantil compete, também, a ampliação de diferentes práticas de letramento, como, por exemplo, leitura de livros dos mais variados gêneros literários (conto, fábula, poesia, crônica etc.); escrita de cartas, bilhetes, convites etc.; leitura de notícias de jornais, panfletos de supermercado, bulas de remédio etc. Além disso, é importante que esses materiais escritos estejam presentes nas organizações dos espaços das brincadeiras das crianças, de modo que utilizem a linguagem escrita de forma contextualizada.

No contexto de instituições com a presença de crianças migrantes e/ou bilíngues, a presença dos usos sociais da escrita e de variados gêneros do discurso também é fundamental. Destaco, aqui, a necessidade de incluir livros, revistas, jornais e variados suportes de gêneros escritos com a língua das crianças migrantes, de modo que elas, e, também, as brasileiras, façam usos sociais da escrita no idioma do país em que vivem e em sua língua materna.

Santos (2018), na mesma direção, afirma que é preciso incluir a questão da migração nas práticas de letramento na Educação Infantil. Em sua pesquisa de doutorado, constatou que a criança migrante boliviana observada nem sempre compreendia as propostas organizadas pela professora, especialmente as relacionadas às práticas de letramento, como a leitura de poesia, por exemplo. Nesta pesquisa, por outro lado, não observei dificuldades das crianças migrantes na participação de propostas envolvendo os usos sociais da escrita relacionadas diretamente ao fato de serem migrantes, pelo contrário, era na leitura e contação de histórias que elas mais interagiam, como mostram os excertos sobre **Paulo** e **Mônica** da carta nº 11.

Importa ainda enfatizar, como já foi apresentada nas análises do Evento 2, a importância do trabalho com gêneros do discurso na Educação infantil, com destaque para as

instituições com crianças migrantes matriculadas. De acordo com Bakhtin (2011, p. 261), os **diferentes campos da atividade humana estão vinculados ao uso da linguagem**, e “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.”. **Cada enunciado é único**, mas cada esfera de uso da língua possui os seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados pelo autor de gêneros do discurso.

A riqueza e a heterogeneidade dos gêneros do discurso são infinitas, mas todos eles são compostos por conteúdo temático, construção composicional e estilo. O primeiro se refere ao assunto do enunciado, a segunda, à sua estrutura formal, e o terceiro, ao vocabulário, composição frasal e gramatical e a forma individual de enunciar (Signor, 2008). Conforme já mencionado em capítulo anterior, Bakhtin (2011) diferencia gêneros discursivos primários e secundários. Os primários, considerados simples, se formam na comunicação discursiva **imediate**, enquanto os secundários ou complexos “[...] **surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.**” (Bakhtin, 2011, p. 263). Os gêneros primários, por sua vez, podem ser incorporados ou reelaborados pelos gêneros secundários.

Os gêneros do discurso variam de acordo com cada situação, posição social e relações entre os participantes da comunicação. Cada sujeito pode dominar alguns gêneros e ter dificuldades em se inserir em outro, a depender dos conhecimentos que têm sobre cada um deles. Para Bakhtin (2011, p. 285):

Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto do discurso.

Na Educação Infantil, assim como em qualquer etapa da Educação Básica ou do Ensino Superior, almeja-se que os sujeitos ampliem ao longo do tempo seu domínio sobre os gêneros do discurso. Na Educação Infantil, por meio das práticas de letramento, com destaque para o letramento literário, busca-se que as crianças se relacionem com os diferentes gêneros e, conseqüentemente, ampliem suas relações dialógicas, seus encontros com o outro. Na instituição em que esta pesquisa foi realizada, contudo, não percebi uma atenção especial aos gêneros do discurso. Ainda que a literatura estivesse presente no cotidiano das crianças por meio de livros ou contação de histórias, não havia preocupação em variá-los ou ampliá-los.

A formação leitora da criança na Educação Infantil envolve inúmeros aspectos. Por meio das vivências das crianças observadas neste evento, percebeu-se a importância da literatura para o desenvolvimento da criança, em especial para as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes. Constatou-se, também, o quão importantes são o desenho e a brincadeira de faz de conta para o processo de apropriação da linguagem escrita, além de compreender a necessidade da presença das diferentes práticas de letramento e dos gêneros do discurso no cotidiano de crianças migrantes na Educação Infantil. Percebeu-se, por fim, a necessidade de incluir a literatura com a temática da migração e materiais escritos na língua da criança migrante nas instituições, de modo a auxiliar o seu processo de inserção na cultura escrita e na sociedade em que está inserida.

#### 4 EVENTO 4: “SIM, O MEU PAI PEGA MUSIQUINHA” – LINGUAGENS CORPORAL E MUSICAL NO COTIDIANO DE CRIANÇAS MIGRANTES

##### Carta nº 13

Querido/a leitor/a.

Quero convidar você a lembrar da sua infância. Se foi como a minha, ela foi repleta de movimento. Correr, pular, dançar, rolar, saltar e pendurar deveriam ser ações constantes na vida de uma criança. Na instituição em que fiz minha pesquisa, a linguagem corporal estava presente a todo o momento, seja de forma planejada pelas professoras ou de maneira livre, realizada pelas crianças.

Já falei em outra carta sobre **João**, você lembra? Um meninoremezuelame que pouco se expressava oralmente. Hoje quero contar sobre o dia em que **João** se expressou, e muito, mas não foi por meio de palavras, mas pela linguagem do corpo:

No parque, **João** se aproxima de mim e começa a rolar na caixa de areia, rola e me olha. Depois ele e **Mônica** correm e pulam na caixa de areia. Os dois riem e divertem-se muito. **João** fala algumas palavras para mim, mas não compreende, logo ele volta a pular na caixa de areia. Momentos depois algumas crianças se aproximam e seguem **João** e **Mônica** na mesma brincadeira. (Diário de campo de 18 de outubro de 2022).

Nunca tinha visto **João** tão solto e feliz. A cada pulo era uma alegria só. Ao ver a cena, fiquei pensando o quanto as diferentes linguagens, além da oral e da escrita, podem contribuir para a inserção e o bem-estar de uma criança migrante (Caliás, de todas as crianças) na Educação Infantil. Você concorda, leitor/a? Bem, é o que vamos discutir e, quem sabe, descobrir mais a frente, mas antes quero contar sobre outro momento, protagonizado agora por **Mônica**:

*Com as crianças em roda no tapete, a professora Janna distribui tecidos para cada uma delas, ela ensina alguns movimentos para fazerem com o tecido e depois coloca no aparelho de som a música "lava, lava lavadeira". As crianças fazem os gestos realizados pela professora, Mônica faz todos os gestos rindo e parece estar se divertindo. Percebe como a linguagem da música e do corpo aproximam Mônica do cotidiano de Neim e das professoras. (Diário de campo de 23 de maio de 2023).*

Mais uma vez, leitor/a, os movimentos corporais facilitaram o cotidiano de uma criança migrante em uma instituição de Educação Infantil no Brasil. Dessa vez, contudo, percebemos um momento planejado pela professora que une a linguagem corporal e a linguagem musical. Resta-me, então, a partir de autores como Le Breton, Márcia Buss-Dimão e mais uma vez, Bakhtin, perceber as relações entre linguagem, corpo, criança e migração.

Bakhtin, em seus escritos, fala sobre corpo humano em dois momentos diferentes. Em sua filosofia inicial presente no capítulo "O autor e a personagem" do livro *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011, p. 21) afirma que, ao observar o corpo do outro, os horizontes concretos dos indivíduos não coincidem, pois

[...] em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes do seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto e a sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e de relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele.

De acordo com McCaw (2019), Bakhtin (2011) quer dizer que eu nunca poderei entender a mim mesmo/a como um todo, isso apenas o outro poderá fazer. Os personagens **aceitam suas posições e ficam onde estão, e "O corpo é percebido, aqui, como fato material na sua presença no tempo e espaço; todavia, seu corpo não possui capacidade alguma para agência autônoma ou significado."** (McCaw, 2019, p. 39).

Bakhtin (2011) faz uma distinção entre o corpo como concebido – compreendido pelo pensamento – e o corpo como vivenciado – compreendido pela vivência física –, o que implica que o corpo do observado se distingue de um todo porque existe o lugar definido do contemplador, para ele são categorias estáticas a irrepetibilidade do momento presente e a

intransferibilidade da posição de um sujeito (McCaw, 2019). Para Bakhtin (2011), o observador, ainda, pode prover uma visão do outro como um ato de contemplação afável, ou seja, o bebê reconhece e valoriza seu corpo por meio do olhar afável da mãe: **“O que Bakhtin quer dizer é que enquanto meu corpo é algo dado para mim, algo que eu não posso perceber como um todo (visual), ele passa a ser um encargo (uma responsabilidade) para outro afável completar (como todo visual)”** (McCaw, 2019, p. 41).

Ainda em sua filosofia inicial, Bakhtin (2011) afirma que vivenciamos o corpo de duas maneiras: sentimos nosso corpo pelo lado de dentro ou vemos o corpo do outro pelo lado de fora. Assim, é o corpo exterior que produz significado:

Bakhtin não leva em consideração o *feedback* do corpo sobre a posição e o movimento que constituem os sentidos proprioceptivos e o sentido cinestésico. Quando escreve sobre o corpo concreto, ele se refere ao fato de um corpo no espaço: a noção de corpo com um organismo perfeitamente evoluído que se adapta por meio de um processo cíclico constante de sentido e resposta é alheio a Bakhtin. (McCaw, 2019, p. 44).

Em escritos posteriores aos apresentados anteriormente, Bakhtin (2010) assume um conceito de corpo que se movimenta e entra em contato com outros corpos. Ele deixa de ser **uma “[...] captura visualmente estática de outra pessoa, mas um conceito historicamente ressonante que une corpo, tempo e espaço.”** (McCaw, 2019, p. 47). Segundo o autor, na obra **“A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais”** (2010), Bakhtin afirma que o corpo não está isolado e se ultrapassa a si mesmo, é muito mais uma cultura corporal, é por meio do corpo que medimos o mundo.

Ao observar a relação de **João** com seu corpo no excerto apresentado na carta nº 13, compreende-se que os dois constructos teóricos vivenciados por Bakhtin podem ser percebidos. Ao iniciar a brincadeira **João** me olha; pelo lado de fora vejo o seu corpo que não pode ser visto por ele e dou significado. Ao encontrar o meu olhar afável, o menino sente-se confiante e prossegue com os movimentos que começou, o que mostra a importância do outro, seja adulto ou criança, na relação das crianças com as diferentes linguagens, no caso analisado, com a linguagem corporal. Ao mesmo tempo, conforme o próprio Bakhtin (2010), percebemos o corpo de **João** ultrapassando a si mesmo e o meu olhar, mesmo sem se ver, ele pôde utilizar seu corpo em um tempo e espaço determinados e se afirmar no mundo, especialmente em um lugar em que as pessoas possuem língua e cultura diferentes da sua.

FIGURA 23 – João e Mônica pulando e rolando na caixa de areia



Fonte: A autora (2022).

Autores de outros campos do conhecimento também se dedicaram ao estudo do corpo. Na Sociologia, David Le Breton é um dos principais representantes que se dedica à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural. Para essa corrente teórica, denominada Corrente do corpo, as ações da vida cotidiana envolvem a mediação da corporeidade.

Segundo Le Breton (2007, p. 7), “[...] a existência é corporal”. O corpo é o eixo da relação com o mundo, por meio dele o indivíduo torna o mundo a extensão de sua experiência. Ele produz sentidos de forma contínua, de modo a inserir o homem, ativamente, no interior do espaço social e cultural:

[...] o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída, atividades perceptivas, mas também expressão dos sentimentos, cerimoniais dos ritos de interação, conjunto de gestos e mímicas, produções da aparência, jogos sutis da sedução, técnicas do corpo, exercícios físicos, relação com a dor, com o sofrimento, etc. (Le Breton, 2007, p. 7).

Buss-Simão (2019), ao apresentar as concepções de corpo que predominaram ao longo do tempo, explica que ele foi concebido em alguns momentos como herança histórica, social e cultural, e em outros como herança biológica. Até recentemente não eram consideradas as relações entre as duas dimensões, de modo que os estudos de cada uma delas eram realizados separadamente. A autora, contudo, apresenta pesquisas que mostram uma visão de corpo como interação do social, cultural, histórico e biológico, de modo a considerar o ser humano em sua **inteireza biocultural**, pois “[...] o biológico se constitui na e pela cultura” (Buss-Simão, 2019, p. 55).

Assim como aconteceu com os estudos do corpo, a Sociologia, por muito tempo percebeu a infância como puramente biológica ou estritamente social. Quase não havia interesse no seu estudo (Prout, 2004 *apud* Buss-Simão *et al.*, 2010). Mais recentemente percebe-se que a Sociologia e outros campos do conhecimento têm se dedicado aos estudos da infância, os quais se configuram como disciplina científica que a percebe como categoria social e vê as crianças como atores sociais, agentes da cultura e membros da sociedade (Sarmiento, 2013).

Pensar os estudos da infância requer pensar em interdisciplinaridade. Ainda que a Sociologia esteja na gênese, é preciso considerar outros campos do conhecimento, como Antropologia, História, Geografia, Psicologia etc. De acordo com Sarmiento (2013), os Estudos Sociais da Infância se originam na Sociologia por conta da sua preocupação social com a criança que está situada em um conjunto de paradoxos no mundo marcado por contradições e conflitos.

A Sociologia da Infância, principalmente em contraponto com a Psicologia do Desenvolvimento, que percebia a criança como ser em desenvolvimento que passa por etapas e fases, num processo de aprendizagem e acomodação do conhecimento e a determina com um **“ser-em-devir”, imperfeito e imaturo, entrou**

[...] na rota de um pensamento questionador da construção social da infância, isto é, da análise do processo histórico de edificação da infância enquanto categoria social, condição estrutural a que as crianças pertencem, pela qual são objeto de conceitualizações, interpretações de modos de ser e prescrições de comportamento e ação, bem como de atuação dos adultos para com elas. (Sarmiento, 2013, p. 19).

Retomando a relação entre infância e corpo, Buss-Simão *et al.* (2010) afirmam que é preciso compreender o ser humano como biocultural, ou seja, como biológico e cultural ao mesmo tempo. A partir do conceito corpo-infância, os autores defendem um processo de corporificação, “[...] compreendida como papel ativo das crianças, que, por meio dela, assimilam, reproduzem, mas também produzem algo novo; constroem e também reconstroem

a si e seu mundo social.” (Buss-Simão *et al.*, 2010, p. 156). Além disso, “[...] é preciso problematizar a dimensão corporal das crianças no que tange à constituição de suas identidades, relacionamentos e interações como construções e heranças, tanto da natureza quanto da cultura.” (Buss-Simão, 2010, p. 158).

**João e Mônica**, ao utilizarem seus corpos como instrumentos da brincadeira, realizaram um processo de corporificação que possibilitou a sua reconstrução e a constituição da sua identidade. Ao estarem inseridos em um contexto coletivo marcado pelo português como língua principal, **João**, em especial, coloca-se ativamente e se afirma nas relações que estabelece com a pesquisadora e as outras crianças por meio da linguagem corporal, a qual, segundo Bonfim e Ostetto (2020), pode atuar nas relações interpessoais e favorecer os processos de desenvolvimento, aprendizagem e humano da criança de forma ampla, como podemos perceber no relato da carta nº 13.

No cotidiano das instituições de Educação Infantil a linguagem do corpo é uma constante. Em documentos oficiais dessa etapa da Educação Básica, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009, p. 25), há uma **indicação para que as práticas pedagógicas “Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.”**

A Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2022), por sua vez, apresenta a premissa de que as crianças conhecem e experimentam o mundo corporalmente. Dessa maneira, é importante que os profissionais docentes fiquem atentos aos gestos e movimentos das crianças que chegam a eles por diferentes meios, de modo a ampliar, diversificar e complexificar seus repertórios da cultura corporal, artístico-cultural e de movimento.

Buss-Simão (2019), ao abordar o conceito de corpo na Educação Infantil, apresenta quatro dimensões que o instituem e que precisam fazer parte, segundo ela, das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica. São elas: corpo como conhecimento; corpo como expressividade-comunicativa; corpo como experiência espaço-temporal; corpo como identidade e direito ético. Todas elas se entrelaçam e se complementam.

A primeira dimensão – corpo como conhecimento – se refere ao conhecimento com o corpo, de modo a conhecer, perceber e significar funções e movimentos internos do corpo e sensações. A segunda – expressividade-comunicativa – relaciona-se ao corpo que se expressa e se comunica, de modo a revelar nossa singularidade e identidade. Essa dimensão pode ser

percebida no excerto da pesquisa de campo apresentado na carta nº 13. Ao participar de uma proposta com música e dança realizada pela professora Janna, **Mônica** se expressa e se comunica por meio do seu corpo, nesse momento as barreiras linguísticas de uma criança migrante desaparecem e dão lugar ao pertencimento e à construção da identidade.

FIGURA 24 – Mônica canta e faz gestos na roda de música



Fonte: A autora (2023).

Para que essa dimensão pudesse fazer parte da vida de **Mônica**, foi preciso que a musicalização, os gestos e a dança fossem contemplados no planejamento e na prática pedagógica das professoras das crianças participantes da pesquisa:

Essa dimensão do corpo expressivo-comunicativo exige, portanto, uma organização educativo-pedagógica que envolva dança, música, teatro, artes circenses, jogos, brincadeiras de faz de conta, de roda, tradicionais, folclóricas e de tradições culturais brasileiras e de cultura local [...]. Que percebam como é dançar lentamente escutando músicas rápidas, dançar rápido ao som de músicas lentas, que lancem mão de adereços (chapéus, luvas, colares, saias, bengalas, etc.) e materiais não estruturados como tecidos, elásticos, fitas para que criem expressões, histórias, movimentos e danças com eles em duplas, trios ou grupos maiores incluindo aquelas com necessidades especiais. (Buss-Simão, 2019, p. 61).

A terceira dimensão apresentada por Buss-Simão (2019) – corpo como experiência espaço-temporal – faz referência às experiências corporais entre as pessoas com objetos, tempos e espaços. Para que ela aconteça em uma organização educativo-pedagógica, é preciso que os profissionais docentes ampliem as possibilidades das crianças experienciarem tempos e espaços com o corpo, como aconteceu no momento em que **Mônica e João** puderam explorar a caixa de areia do parque da instituição, de modo a realizar movimentos e ações com seus corpos que possibilitaram sua afirmação nas relações, na constituição da identidade e no desenvolvimento do humano.

A quarta e última dimensão – corpo como direito ético e identidade – está “[...] relacionada à socialização, interação e afetividade, em que a constituição do corpo se dá num entrelaçamento com a emoção, a cognição e a linguagem, pois a visão que temos do nosso corpo, as formas como sentimos esse corpo vem da relação com o outro.” (Buss-Simão, 2019, p. 64). Essa afirmação relaciona-se, de algum modo, com a teoria bakhtiniana, principalmente quando define que, como não posso perceber o meu corpo com um todo, o outro passa a ter a responsabilidade de completá-lo.

Ainda na mesma dimensão, Buss-Simão (2019) afirma que são os outros que conformam nosso corpo em categorias estéticas, cognitivas e éticas, o que implica a necessidade de ações docentes que possibilitem às crianças experiências que respeitem suas diferenças e que promovam o seu autoconhecimento e dos outros de modo que reconheçam sua localização social relacionada com suas identidades de classe, raça, religião, etnia etc. No Neim Rafael Cadenas, havia um esforço por parte das profissionais docentes em respeitar e valorizar as particularidades e as diferenças entre as crianças, em especial as migrantes. Por meio de diferentes propostas, as culturas venezuelana, equatoriana e haitiana ganhavam destaque, incluindo momentos de música e dança em que o corpo das crianças estava em pauta.

Percebe-se, por fim, a importância e a necessidade da presença de práticas pedagógicas que contemplem as diferentes linguagens, com destaque para a linguagem corporal, em unidades de Educação Infantil, pois:

É preciso compreender o corpo em movimento como possibilidade de ampliar as diferentes linguagens, diversificar a expressão e a cultura das crianças, como forma de descoberta, de revelação dos imaginários infantis, de maneira que permita as crianças estabelecerem relações sociais que implicam em conhecimentos, de si, do outro e a partir daí, do universo social e cultural. (Buss-Simão, 2019, p. 81).

Outra linguagem comumente encontrada nos espaços de Educação Infantil e que contribuiu, de acordo com a pesquisa apresentada, para a construção da identidade e do

pertencimento de crianças migrantes foi a linguagem musical, como se pode perceber no excerto da carta nº 14.

### Carta nº 14

Caro/a leitor/a.

Você gosta de música? Qual seu estilo musical preferido? Eu gosto de música, mas confesso que essa mãe é uma linguagem muito presente na minha vida pessoal. Porém, como professora de Educação Infantil, me dedico a ouvir canções que possam ampliar o repertório musical das crianças e até cantar, acredita? Já gravei até um vídeo cantando para as crianças durante o isolamento da pandemia de Covid-19.

As crianças, geralmente, gostam de ouvir música. Mas nunca tinha visto uma gostar tanto até conhecer **Paulo**, um menino filho de haitianos, já falei dele em outra carta. Foram vários os momentos em que ele me pediu para ouvir música ou cantando; além disso, percebi que a música o acalmava nos momentos de choro, como você pode perceber no relato que vou contar:

Desde que comecei as observações nesse ano (2023), vejo **Paulo** sempre chorando e no colo das professoras. Não brinca, não interage e come muito pouco. Em uma manhã a professora Janna coloca música no aparelho de som, o menino chora pouco nesse dia, fica perto da caixa de som o tempo todo. Com o tempo as professoras percebem a predileção de **Paulo** por música e fazem alguns comentários. De dentro da sala **Paulo** escuta música que vem da garagem, fica parado na porta, ele fala algo que não compreende. Professora Vitória diz:

– Ele é doído com música, daqui a pouco vamos colocar música aqui também **Paulo**.

Já em outro dia, **Paulo** passa a manhã falando:

– Musiquinha.

Com essa palavra ele pede que as professoras liguem o aparelho de som. Elas não fazem o que o menino pede, e a professora Alice diz:

– Vamos colocar um fone no **Paulo** pra ele ouvir música o dia inteiro. (Diário de campo de 24 de março de 2023).

Um fato curioso da relação de **Paulo** com a música é a sua predileção por uma música de ninar brasileira: "Boi da cara preta". Várias vezes vi **Paulo** cantando a música enquanto brincava, mas, curiosamente, nunca vi uma criança ou professora cantando a mesma canção. O mesmo fato chamou a atenção das professoras e das crianças do grupo, como podemos observar no excerto a seguir:

Na outra mesa **Paulo** canta a música do boi da cara preta batendo um boi de plástico na mesa:

- Boi, boi, boi da cara preta, pega esse menino que tem medo de careta.

Professora Dani, que está na outra mesa, fala para ele:

- Canta elêê, **Paulo**.

A professora parece incomodada com a música que o menino canta. **Paulo** para de cantar, levanta, pega outro boneco de boi e volta a cantar, a professora repete:

- Canta outra música, **Paulo**.

Eliana, de cinco anos, complementa:

- Parece que o **Paulo** nasceu gostando dessa música.

Ele para por um tempo e volta a cantar a música do boi, a professora Dani mais uma vez pede para ele cantar outra música, ele canta um pouco da música elêê e faz sinal de legal para a professora, em seguida volta a cantar a música do boi. A professora Dani pergunta:

- **Paulo**, você gosta de dormir? A sua mãe canta essa música para você dormir?

Ele responde:

- Sim, meu pai pega musicinha. (Diário de campo de 25 de maio de 2023).

Compreenda, leitor/a, que a música é uma linguagem da arte importante para a vida de adultos e crianças, independente da nacionalidade. Fiquei surpreendida, contudo, ao ver que ela ajudou uma criança que falava pouco o português a se inserir na instituição de Educação Infantil, considerando que as músicas ouvidas quase sempre eram em língua portuguesa. Outro fato interessante é a predileção de **Paulo** pela música "Boi da cara preta"; ao que tudo indica ele aprendeu a cantá-la em casa. Nas próximas páginas iremos continuar essas reflexões unindo as observações feitas com os estudos de autores que se dedicaram às relações entre linguagem

musical e infância, como Gohn e Stavracas (2010), Cunha (2020), e Schroeder e Schroeder (2011).

Por ser considerada uma prática social e cultural, o conceito de música pode variar de acordo com o tempo, o espaço e a perspectiva teórica de quem a conceitua. Segundo Gohn e Stavracas (2010), a música é definida enquanto arte presente nas culturas como linguagem simbólica. Para as autoras:

A música é o elo entre o som e o silêncio, entre o criar e o sentir, entre os movimentos vibratórios e as relações que se estabelecem com eles. Pensar na música como elemento que une de forma complementar o som e o silêncio faz com que o indivíduo tenha uma relação intrínseca com a capacidade de perceber o mundo à sua volta, permitindo-lhe, a partir disso, construir e produzir sua própria história de diferentes maneiras. O homem é um artista que, no seu processo de criação, elaborou combinações de som e silêncio e as transformou em música. A música é uma arte universal que há milhares de anos os povos utilizam para se comunicar e que está presente na vida do ser humano antes mesmo do seu nascimento. Faz-se presente nas situações cotidianas, permitindo que bebês e crianças tenham a possibilidade de iniciar o seu processo de iniciação musical. O contato que estabelecem com os adultos mediante canções. (Gohn; Stavracas, 2010, p. 86).

Em uma perspectiva bakhtiniana, Schroeder e Schroeder (2011) definem música como uma forma de discurso. Ela não é um sistema inerte e fechado, mas um acontecimento dinâmico e vivo que se atualiza cada vez que se realiza. Analogamente ao conceito de enunciado linguístico, os autores utilizam o termo enunciado musical, no qual os valores e os sentidos consideram, além da materialidade sonora, o contexto situacional, o que implica dizer que, em situações distintas, uma mesma realização musical pode ter significados diferentes. Os autores, ainda, afirmam que os enunciados musicais podem ser caracterizados em organizações sonoras **que dão origem aos gêneros do discurso. Dessa maneira, “[...] qualquer realização linguística (e musical) deva ser vista, ao mesmo tempo, como única, irrepetível e filiada a um gênero discursivo qualquer.” (Schroeder; Schroeder, 2011, p. 107).**

A partir dessa concepção, os autores entendem, a partir de Bakhtin (2011), que aprender música implica uma compreensão ativa de uma forma de linguagem, de modo que formular enunciados e dar respostas musicais dependem da forma de entendimento do que se ouviu. No caso das crianças, elas se manifestam musicalmente de diferentes maneiras para além de tocar instrumentos ou cantar; é possível observar o processo de apropriação da linguagem musical nos momentos em que elas estão vivenciando a música enquanto dançam, brincam, representam, fazem gestos, mímicas etc.

Os enunciados musicais, ou seja, as músicas em sua realização sonora e concreta, constituem-se em relações dialógicas. No caso das crianças isso acontece durante a aquisição da musicalidade, isto é, quando a criança imersa em um meio com forte presença de música se musicaliza naturalmente ou durante a aprendizagem musical formal e intencional. Nas duas situações os enunciados musicais das crianças só fazem sentido nas relações dialógicas que estabelecem, ou seja, nas relações com os outros, sejam eles adultos que já possuem um repertório musical ampliado ou crianças que estão iniciando seu processo de apropriação da linguagem musical (Schroeder, 2009).

O processo de inserção de **Paulo** na unidade educativa foi marcado pelo choro. No início das observações sempre o via chorando ou no colo de uma das professoras do grupo. Sua mudança, ao menos nos dias que realizei a pesquisa de campo, aconteceu no momento em que ele passou a ter contato constante com a linguagem da música, seja por meio de um aparelho de som ou por meio de rodas de música feitas pelas professoras. O contato com a música permitiu que **Paulo** ampliasse sua relação com adultos e crianças e se sentisse parte da instituição educativa; a partir dos enunciados musicais que ouviu, ele passou a brincar e a interagir mais com adultos e crianças. A inserção de **Paulo** na instituição, assim, poderia ter acontecido de diferentes maneiras e por meio de outras linguagens, contudo, no seu caso específico, a linguagem da música foi a propulsora principal do seu bem-estar, pois, de acordo com Cunha (2020), na vida das crianças a conexão infância-arte acontece a todo o momento, por isso talvez seja mais fácil para elas se manifestarem por meio das linguagens artísticas, que também são linguagens da infância.

**Paulo** é filho de pais haitianos que possuem bastante dificuldade na comunicação oral em português, e provavelmente seus diálogos domésticos acontecem em crioulo, sua língua nativa. As músicas ouvidas pelas crianças na unidade educativa quase sempre eram em língua portuguesa, ainda assim **Paulo** estabeleceu relações dialógicas com adultos e crianças por meio, principalmente, de enunciados musicais. Uma hipótese para esse acontecimento é que as relações com enunciados musicais ocorram em sua casa com frequência, seja em crioulo ou em língua portuguesa, como mostra o relato da conversa entre a professora Dani e **Paulo** na carta nº 14. Ao ser questionado se ouvia a música “Boi da cara preta” em casa, **Paulo** afirma que o pai dele “pega musiquinha”, provavelmente referindo-se ao fato de o pai colocar músicas em português em um aparelho de som ou celular para o menino escutar.

FIGURA 25 – Paulo canta a música “Boi da cara preta” enquanto brinca



Fonte: A autora (2023).

*O Paulo aí com a música realmente é interessante, porque uma vez eu estava com a Lara, a irmã dele, ela estava chorando muito, aí eu botei ela na janela pra olhar, pra ela olhar pro parque e nisso ele [Paulo] veio na janela e começou a conversar com ela e ele olhou pra mim e ele disse pra mim botar música, então querendo dizer pra mim botar a música lá e acalmar ela né? Então é interessante que deve ser uma coisa que eles gostam bastante assim né. (Karoline – 13 de abril de 2024).*

Ao ouvir o relato da professora Karoline, percebe-se, mais uma vez, a relação próxima da família de **Paulo** com a linguagem da música. Como esta pesquisa não foi realizada diretamente com as famílias das crianças migrantes, não é possível saber com precisão a influência que a música tem no contexto familiar de **Paulo**; contudo, a partir das observações feitas por mim e pelas professoras participantes do grupo de estudos, compreende-se como a linguagem musical foi importante na acolhida dessa criança migrante filha de haitianos. Na carta nº 14 as professoras que fizeram parte do relato mostram que já perceberam a relação de **Paulo** com a música, mas suas falas demonstram certa impaciência com essa predileção, o que pode ter atrapalhado a ampliação dos seus enunciados musicais.

A importância do trabalho com a linguagem da música está presente nos documentos orientadores nacionais da Educação Infantil e da RMEF (Florianópolis, 2022). Esse último destaca a necessidade de

[...] propor uma organização de tempos e espaços propícios à escuta e exploração de sons produzidos pela voz, por diferentes partes do corpo, pelos instrumentos musicais convencionais e não convencionais, buscando a experimentação de novas combinações de sons fortes e suaves, longos e curtos, misturas de instrumentos que ajudem as crianças nas escolhas do que faz mais sentido para elas e acolhendo suas sugestões e interesses. (Florianópolis, 2022, p. 198).

Dessa maneira, o papel do profissional docente se faz essencial. Lino (2010) afirma que, por conta da riqueza dos mundos musicais da infância, os professores necessitam valorizar e contemplar esses mundos, para, posteriormente, ampliar e diversificar o repertório musical das crianças.

Lino (2010), em seus estudos, assevera que as crianças brincam fazendo música, fazem **música brincando ou brincam e fazem música**. Assim, “[...] a música emerge da infância como brincadeira, acolhendo e se nutrindo de vários repertórios que lhe conferem identidade, servem à diversão e à **alegria para expressar a necessidade de lançar o corpo à sensibilidade de soar**” (Lino, 2010, p. 84). Para a autora, a música das culturas da infância é o “**barulhar**”, no qual as crianças têm liberdade para brincar com sons, de modo a criar e recriar ludicamente redes de complexidades sonoras plurais e múltiplas que indicam contrapontos, dissonâncias e contradições.

**Paulo**, em muitos momentos, cantava e fazia sons enquanto brincava. Os sons eram seus companheiros mesmo nos momentos de solidão. Foram os sons e a música que o ajudaram a fazer parte e a se sentir parte de um lugar que não falava sua língua e possuía uma cultura diferente da sua. Foram os sons e a música que lhe conferiram identidade e pertencimento, ainda que nem sempre ele tenha sido compreendido por crianças e adultos. Foram os sons e a música “**Boi da cara preta**”, em especial, que o ajudaram a compreender e falar a língua portuguesa, ainda que essa não seja uma canção socialmente aceita no espaço institucional por conta do seu caráter preconceituoso e racista, como se pode perceber no desconforto da professora Dani na carta nº 14 ao ouvir **Paulo** cantando essa música. A preocupação da professora é compreensível, entendendo que a ampliação do repertório das crianças para além das músicas que escutam em casa é necessária. No contexto de uma criança filha de migrantes, porém, é preciso considerar todos os progressos que uma canção de ninar pode proporcionar ao seu desenvolvimento físico,

linguístico, psicológico, afetivo e social. Uma das professoras de **Paulo** afirma que muitos dos seus avanços foram alcançados a partir da linguagem da música:

*Uma situação com o **Paulo** que a gente sempre viu que ele quase não interage, né? Interage na linguagem. E essa semana uma coisa que chamou atenção até eu chamei, eu falei pra professora: “olha só, ele está cantando a música Boi Boi da Cara Preta” e normal assim sabe? Bem nítido em todas as palavras, cantou toda a música porque ele brinca cantando. Todas as brincadeiras dele ele brinca sozinho ali cantando, sabe? E até faz um [...] quando não fala as palavras, mas ele grita mesmo. E fica gritando né? Mas fazendo sons só com a boca, mas não com palavras. Mas ele essa semana ele cantou toda a música do boi da cara preta normal assim sabe? Até chamou atenção porque eu nunca tinha visto. Eu nunca tinha visto, então foi bem interessante assim mesmo? E até as crianças notaram. (Letícia – 13 de abril de 2024).*

Em princípio as professoras não perceberam a importância da música na vida de **Paulo**, mas, ao longo do tempo e de suas observações, elas foram vendo o quanto ela foi fundamental para sua socialização e desenvolvimento, de modo que puderam realizar intencionalmente ações pedagógicas a fim de expandir ainda mais suas relações com a cultura e a linguagem, pois, como afirmam Gohn e Stavracas (2010, p. 86),

A música é uma arte presente em todas as culturas como linguagem simbólica, com inúmeras representações, que permite à criança expressar suas emoções e sentimentos, contribuindo para a sua formação integral. Sendo uma forma de comunicação e de expressão, torna-se importante elemento na construção do saber, necessária na Educação Infantil e na formação do educador.

Ao finalizar esse evento, é possível notar o quanto as diferentes linguagens, para além da oral e da escrita, podem contribuir para inserção, acolhida, pertencimento, desenvolvimento, constituição da identidade e bem-estar de uma criança migrante em uma instituição de Educação Infantil. Os relatos protagonizados por **João, Mônica e Paulo** mostram a necessidade de incluir no cotidiano e na prática de profissionais docentes situações que potencializem e ampliem o contato das crianças com essas linguagens, além de sinalizar a importância do olhar atento por parte dos adultos de modo a observar quais linguagens cada criança, em sua singularidade, melhor se relaciona.

## 5 EVENTO 5: “QUEM QUER COMPRAR? É 1000 REAIS, NÃO PODE ROUBAR” – A LINGUAGEM DA BRINCADEIRA NO COTIDIANO DE CRIANÇAS MIGRANTES

### Carta nº 15

Olá, leitor/a.

Cité agora venho falado de diferentes aspectos da vida das crianças que participaram da pesquisa que realizei, mas falta ainda falar de algo que é fundamental para qualquer criança, independentemente do local que nasceu ou em que está vivendo: a brincadeira. Dozinhas, em grupo, com brinquedos, sem brinquedos, com objetos, com elementos da maturidade, de faz de conta, dirigida, permitida ou não permitida por adultos, as crianças estão sempre brincando.

Você lembra, leitor/a, das brincadeiras da sua infância? Imagine que você tenha ótimas lembranças dos momentos em que brincava quando era criança. Eu me lembro de brincar de elástico, de amarelinha e com bonecas, tinha um espaço no meu quarto separado só para elas. E já que estamos falando de brincadeira, quero te convidar a pensar: as brincadeiras de crianças migrantes são as mesmas das que vivem no país em que residem? Será que elas preferem brincar entre migrantes ou com as que nasceram no país em que vivem? Foram muitas as situações de brincadeira que observei durante a pesquisa, uma mais interessante que a outra. Vou contar algumas delas para ajudar nas nossas reflexões, começando por uma brincadeira protagonizada por **Kaleb**:

Na sala as crianças pegam livros na prateleira, **Kaleb** fala para Yuri:

– Pega o de “cabales”.

**Kaleb** aproveita uma cerca da porta que está encostada na parede e expõe nela vários livros da sala. Ele pergunta:

– Quem quer comprar? É 1000 reais. Não pode roubar.

Ele fica de lado dos livros enquanto as crianças não "compram" os livros.

Elas dão livros pequenos para Kaleb como se fossem dinheiro. Yuri entrega um livro (dinheiro) para Kaleb. O menino fala:

– Dinheiro falso, dá e fora daqui.

Kaleb decide quem pode e quem não pode comprar os livros, muitas crianças se envolvem na brincadeira. Eliana fala:

– Pode pegar mais?

Kaleb diz:

– Não, está fechado.

Em seguida ele fala:

– Cibriu, pode pegar de graça. (Diário de campo de 12 de abril de 2023).

Também quero, leitor/a, contar não somente uma, mas duas brincadeiras nas quais Talisa esteve envolvida:

A turma vai para o parque. Talisa fica perto de Belinha, Eliana e Carol, as três interagem e conversam, Talisa não fala nada. Depois Carol bate o pé no péu, e Talisa faz o mesmo. Brinca na areia com Carol. Talisa fala:

– Vamos fazer slime?

Carol diz não, briga com Talisa e sai. Talisa vai para perto de Carol novamente, enche uma panela de areia e diz:

– Vou colocar na casinha.

A menina sobe na casinha do escorregador e fala com Carol:

– Carol, vamos fazer arroz?

Carol foge dela. (Diário de campo de 26 de abril de 2023).

Já em outro dia: Talisa brinca com Laura e Bela. As meninas se revezam no papel de gato e de donas de gato. Bela fala:

– O gatinho tá fugindo.

Bela corre atrás de Laura pela sala e fala:

– Vamos lá na deusera.

Talisa complementa:

– Na centro de saúde.

Bela e Talisa levam o gato Laura para o médico. (Diário de campo de 25 de maio de 2023).

Nas duas situações percebemos as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes criando enredos em suas brincadeiras envolvidas com outras crianças. A partir de situações do cotidiano, elas utilizam sua imaginação e realizam algo

fundamental nas suas vidas: o brincar. Mas, você já pensou, leitor/a, sobre o papel da brincadeira na acolhida e inserção de crianças migrantes na Educação Infantil? Será que elas têm dificuldades em brincar com quem não fala a sua língua? Será que são excluídas das brincadeiras realizadas pelos nativos do país em que vivem? Ao longo do texto tentarei problematizar e discutir essas questões e fazer outras reflexões. Contarei com o auxílio de autores como Brougère, Vigotski, Bakhtin, Corsaro, Benjamin etc.

A brincadeira faz parte da vida da criança, em contextos privados ou públicos facilmente identificamos crianças brincando. A brincadeira, contudo, não é algo natural, mas uma atividade social, que necessita ser aprendida. Existe uma cultura preexistente que a define, a torna possível e faz dela uma atividade cultural (Brougère, 1998). Para o autor, a brincadeira é produto cultural antes de ser lugar de criação cultural, ela é lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica, a qual se diversifica de acordo com o meio social, o sexo e a cidade da criança. A cultura lúdica é produzida pela criança enquanto brinca, é o resultado do conjunto da sua experiência lúdica acumulada e é produto da interação social.

Para Rivero e Rocha (2019), o brincar é entendido como parte integrante da vida social e constitui um processo interpretativo. Ele também é sinônimo de confronto intercultural entre as crianças e de lutas pela legitimação e afirmação de fazeres e saberes, os quais geram ampliação de experiências e conhecimentos da realidade social adulta e infantil. Sarmiento (2004), por sua vez, afirma que o brincar é uma das atividades mais significativas do homem. Para as crianças não há diferença entre o brincar e fazer **coisas sérias**, “[...] sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.” (Sarmiento, 2004, p. 25).

Em instituições de Educação Infantil a brincadeira necessita ter papel central. De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009), as práticas pedagógicas que compõem o currículo dessa etapa da Educação Básica devem ter por eixo as interações e a brincadeira. Na mesma direção, a Reedição das Orientações Curriculares da Educação Infantil da RMEF (Florianópolis, 2022) assume que a brincadeira é eixo estruturante e estruturador das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nas instituições da referida rede.

Autores como Fernandes (2004) e Corsaro (2011), vinculados à Sociologia da Infância, defendem que as crianças possuem uma cultura infantil e produzem cultura, que se

concretiza, muitas vezes, por meio da brincadeira. Essa vertente, de acordo com Sarmiento (2013), vê a infância como categoria social e percebe as crianças como agentes da cultura e atores sociais.

No interior da Sociologia da Infância encontram-se três correntes teóricas distintas: estruturalista, interpretativa e crítica. Destacarei, aqui, a corrente interpretativa, a qual enfatiza o papel da criança como sujeito ativo na construção social e analisa a sua agência. Estudos de Corsaro (2011) afirmam que as crianças são produtoras de cultura, na medida em que não se limitam a imitar a cultura adulta, elas se apropriam do mundo dos adultos para (re)produzir sua própria cultura de pares, processo denominado pelo autor de reprodução interpretativa.

Em estudo pioneiro da década de 1940, no Brasil, Florestan Fernandes (2004) também destaca que as crianças são produtoras de cultura. O autor afirma que elas possuem uma cultura infantil constituída por elementos culturais quase que exclusivos delas e que tem por suporte social os grupos infantis. Fernandes (2004) ainda salienta que os elementos da cultura infantil vêm em grande parte dos elementos da cultura adulta e são incorporados à infantil por um processo de aceitação.

Na carta nº15, **Kaleb** inicia a brincadeira a partir de uma prática presente na cultura adulta, especialmente na vida de migrantes equatorianos na cidade de Florianópolis: o comércio. Ao expor os livros e iniciar suas vendas, o menino reproduz de forma interpretativa algo que lhe é muito familiar, pois seus pais são comerciantes de roupas no centro da cidade. Em um primeiro momento, ele imita da cultura adulta ações como expor o produto, anunciar, falar o valor, receber dinheiro e identificar dinheiro falso. **Kaleb** demonstra familiaridade com os elementos que envolvem compra e venda e os manipula de maneira efetiva e convincente, possivelmente por acompanhar sua família no trabalho esporadicamente.

Ao brincar de vender livros, **Kaleb** inclui elementos que não costumam estar presentes na cultura adulta, como a escolha de clientes e a permissão para pegar livros de graça, o que demonstra que ele imita ações da cultura adulta e, ao mesmo tempo, cria junto com as outras crianças sua cultura de pares, articulando as características do brincar de faz de conta com suas concepções de mundo adulto, pois, de acordo com Corsaro (2011, p. 118-119),

Esta articulação permite às crianças apropriarem-se de aspectos da cultura dos adultos que depois usam, refinam e expandem de acordo com a noção de reprodução interpretativa, argumento que através de tal apropriação, as crianças alargam a cultura de pares e contribuem para reprodução do mundo adulto.

FIGURA 26 – Kaleb vendendo livros



Fonte: A autora (2023).

Ao iniciar a brincadeira **Kaleb** atrai crianças brasileiras e migrantes que interagem com ele e só brincam com a sua permissão. Assim como em outras brincadeiras dele que observei, organiza e lidera as outras crianças, interagindo bem tanto com crianças brasileiras como migrantes, falando em português ou espanhol, o que demonstra que o fato dele ser migrante não interfere nas suas brincadeiras, tampouco nas suas relações com crianças, independente da nacionalidade.

Na mesma carta, por outro lado, deparamo-nos com dois relatos sobre **Taliça**, uma menina filha de equatorianos que fala muito bem a língua portuguesa e que ora brinca tranquilamente com crianças brasileiras, ora é excluída da brincadeira. Em um dos trechos descritos, **Taliça** tenta se aproximar e interagir com as meninas, mas elas não levam em consideração suas propostas e se afastam dela. No outro, por sua vez, ela interage muito bem com as crianças brasileiras, que aceitam suas ideias e constroem juntas suas culturas de pares. No caso analisado, as meninas realizam uma reprodução interpretativa aos incluir gatos como pacientes do centro de saúde.

FIGURA 27 – Taliça, Laura e Bela brincando de faz de conta



Fonte: A autora (2023).

De acordo com Bondioli e Savio (1994 *apud* Castro; 2016), nas brincadeiras de faz de conta as crianças se relacionam com sentimentos e emoções, e buscam acordar sentidos com as outras crianças de modo que cada uma saiba qual função lúdica desenvolverá. As autoras chamam esse processo de trama narrativa, que possui um conjunto de significados compartilhados. Ao firmarem acordos, as crianças produzem meta-mensagens com o intuito de deixar claro ao outro o que pretendem e mostram como interpretam as situações que vivenciam.

Na brincadeira protagonizada por **Kaleb**, percebemos o quanto o menino deixa claras as funções lúdicas de cada criança na brincadeira. Independente da sua nacionalidade ou sotaque, as crianças facilmente acordam sentidos com ele, situação que nem sempre acontece nas brincadeiras de **Taliça**. Em um dos momentos analisados, a produção das meta-mensagens e o acordo de sentidos acontece tranquilamente, as meninas decidem juntas suas funções na brincadeira e fazem trocas quando julgam necessário; na outra situação, por outro lado, não há acordo de sentidos, **Taliça** tenta mostrar o que pretende, mas não é aceita pelo grupo. Em ambas as situações não percebi que a aceitação ou exclusão da criança migrante na brincadeira relaciona-se diretamente com a sua nacionalidade ou de seus pais, mas com outras questões relacionadas aos sentidos e acordos firmados pelas crianças durante a brincadeira.

A exclusão das crianças migrantes nas brincadeiras e a falta de interação entre elas e as brasileiras é constatada nas pesquisas de Santos (2018) e Alexandre (2017). Santos (2018), ao realizar um contraponto ao conceito de cultura de pares de Corsaro (2011), destaca que as **crianças migrantes bolivianas participantes de sua pesquisa estabeleceram uma “cultura de ímpares” no interior da cultura de pares, pois elas eram excluídas das relações e brincadeiras das crianças brasileiras e brincavam somente entre si.**

Na presente pesquisa, a exclusão deliberada das crianças migrantes nas brincadeiras das crianças brasileiras não foi observada, o que não significa, contudo, que isso não tenha ocorrido em momentos em que a pesquisa não estava sendo realizada. Ao mesmo tempo, pude presenciar situações em que as crianças migrantes brincavam mais sozinhas ou procuravam pares que falassem o mesmo idioma que o seu para brincar. A mesma observação foi feita pelas participantes do grupo de estudos:

*E mais duas crianças que me chamam muito atenção e aí são de turmas diferentes, então acaba sendo momentos de parque, momentos de festa, de interação é o **Pedro**<sup>81</sup> com o **Kaleb** né, que eles se buscam muito, eles se buscam pra comer, eles se buscam pra brincar, pra criar brincadeira. E isso é bem interessante assim, porque o Pedro que é G 4 o Gustavo já é G 6, então eles têm uma diferença de faixa etária, eles têm uma diferença de grupo, mas eles se buscam né? E isso é bem legal assim. (Helena – 1 de junho de 2024).*

*É e eu vejo assim, ali na nossa sala também que eu vejo **Paulo** ali brincando muito sozinho dentro da sala, e eu vejo ele assim enturmado mais lá no parque. No parque eu vejo ele com as outras crianças ou às vezes ele vem diretamente com a gente. Aí eu falo: “**ah, vai brincar com fulano**”, daí eu falo: “**ah, chama, ô, Yuri, chama o Paulo pra brincar contigo**”. Ele brinca muito com o Cadu agora. “**Ô Cadu, chama o Paulo pra brincar contigo**”. Mas eles têm esses momentos muito solitários deles. Não que outras crianças né? Brasileiras não vão ter. Mas eu estou vendo assim que eles estão ainda meio que se ingressando, se enturmado ali, né. (Dani – 1 de junho de 2024).*

Na contribuição de Helena percebemos que existe uma aproximação entre crianças nascidas em um mesmo país e que falam o mesmo idioma, enquanto na fala da professora Dani há uma constatação do isolamento de uma criança migrante principalmente na hora da brincadeira. Segundo Di Pietro (2021, p. 988), **isso acontece porque “Quanto maior é o estranhamento linguístico, mais as crianças tenderão a isolar-se (para recuperar as forças), a irritar-se (expressando sua inquietação), e procurar aqueles que falam sua própria língua (nada de mais natural).”**

---

<sup>81</sup> Pedro é um menino equatoriano que não participou diretamente da pesquisa porque não fazia parte do grupo de crianças observadas.

De acordo com o autor, para que a criança supere essas questões, é preciso que o profissional docente proponha brincadeiras coletivas e autônomas que não precisam da fala nem de muita explicação do adulto para serem realizadas, de modo que a criança possa se socializar sem se frustrar por não ser fluente na comunicação verbal. Brincadeiras com música e movimento, segundo o autor, podem ser muito boas nesse sentido, além disso, “Os momentos de brincadeira autônoma podem representar uma preciosa oportunidade para dar voz às ‘palavras silenciosas’ das crianças.” (Di Pietro, 2021, p. 989).

A partir das análises feitas, percebe-se que as crianças migrantes não eram excluídas pelas brasileiras em suas brincadeiras por conta de sua nacionalidade ou idioma, isso acontecia por motivos outros inerentes ao grupo e à brincadeira. Por outro lado, algumas das crianças migrantes participantes da pesquisa recorriam ao isolamento, possivelmente por não conseguirem se inserir nas brincadeiras organizadas pelas outras crianças.

### Carta nº16

Oi, leitor/a!

Você já parou para observar uma criança entre quatro e seis anos brincando? Muitas vezes elas brincam de situações que são comuns na vida adulta, como dirigir, ser mãe, pai, professora etc. Também é muito comum que repitam ou peçam que uma brincadeira seja repetida várias vezes. Você já pensou, leitor/a, no por que isso acontece? Alguns autores como Vigotski e Benjamin possuem discussões sobre esses assuntos, mas antes de falar sobre elas quero contar alguns momentos de brincadeiras vividas pelas crianças durante a pesquisa:

Mônica brinca de fazer comida com potes, brinquedos e “leucinhas”. Pega um pote de iogurte e finge colocar algo dentro dele com uma colher. Ela fala:

– “ Açúcar ” .

Mônica repete o movimento várias vezes e me dá o pote para eu comer. Em um momento diz:

– “ Es picante ” .

Fizjo que queime a boca e pese água, ela me oferece um pote. Depois disso **João** também me oferece comida, e **Mônica** repete a brincadeira várias vezes. Iger chega perto e, também, faz parte da brincadeira. Todos riem quando fizjo que queimei a boca. Eles ficam ali até a hora em que a professora Valéria pede para que guardem os brinquedos para irem ao parque. (Diário de campo de 27 de setembro de 2022).

Perceba, leitor/a, que, ao interagir comigo, **Mônica** repete a brincadeira inúmeras vezes. Outras crianças, brasileiras e migrantes, se aproximam e, também, repetem a brincadeira. Esse foi um momento em que todos, independentemente do idioma que falavam, conseguiram interagir por meio de uma linguagem fundamental na vida da criança: a linguagem da brincadeira. Quero contar, agora, sobre brincadeiras de faz de conta protagonizadas por **Cina**:

Durante quase toda a manhã **Cina** ficou envolvida com brincadeiras com uma boneca negra chamada Maraisa. Todos os dias ela vai para a casa de uma criança com uma sacola de roupas e um caderno de registros. Ben10 trouxe a boneca pela manhã, e **Cina** não desgrudou mais dela. Deu comida, trocou de roupa várias vezes, deu injeção e não deixou que outras crianças brincassem com a boneca. Carol chegou a chutar a menina porque **Cina** não queria que Carol mudasse a blusa da boneca. (Diário de campo de 11 de outubro de 2022).

Sabe, leitor/a, fiquei impressionada de quanto **Cina** se apegou à boneca. Também me chamou atenção o quanto a menina cuidou dela como se ela fosse um bebê de verdade, até não deixou outras crianças brincarem com ela. Essas situações são bem comuns nas brincadeiras das crianças, mas será que existe um motivo para isso? Será que existem diferenças nessas brincadeiras de faz de conta na vida de crianças migrantes? Nas próximas páginas irei refletir sobre essas questões e outras relacionadas à brincadeira.

Para Vigotski (2008, p. 23), a brincadeira “[...] é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar.”. Nela, a criança satisfaz certas necessidades e impulsos que são

importantes para o seu desenvolvimento. Isso acontece porque, nessa idade, surgem vários desejos não realizáveis imediatamente, e é a partir deles que surge a brincadeira, definida pelo autor como “[...] uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis.” (Vigotski, 2008, p. 24). A essência da brincadeira é a realização de desejos e afetos generalizados, ela dá à criança uma nova forma de desejos de modo a relacioná-los com o papel na brincadeira e a sua regra, o que significa que, na brincadeira, são possíveis as maiores realizações dos desejos da criança.

Em sua brincadeira de faz de conta, **Ana** satisfaz seu desejo irrealizável de ser mãe, professora e/ou médica de um bebê. Por ter seis anos de idade, a menina não poderia realizar as funções de dar comida, injeção ou trocar a roupa a uma criança real; é a partir desse momento, de acordo com Vigotski (2008), que surge a brincadeira.

FIGURA 28 – Ana brincando com a boneca Maraisa



Fonte: A autora (2022).

Na brincadeira, segundo Vigotski (2008), a criança começa a agir independente daquilo que vê, em uma situação imaginária que a leva a agir com base no significado da

situação e não apenas a partir da percepção direta do objeto. Acontece, desse modo, a divergência entre o campo semântico e o campo visual:

Na brincadeira, as características dos objetos conservam-se, mas o significado deles muda, ou seja, o sentido torna-se o ponto central. Pode-se dizer que, nessa estrutura, os objetos passam de ponto predominante para subordinado. Dessa forma, na brincadeira, a criança cria a seguinte estrutura sentido/objeto, em que o aspecto semântico, o significado da palavra, o significado do objeto, é dominante e determina seu comportamento. (Vigotski, 2008, p. 31).

Os comportamentos das crianças na brincadeira são submetidos a regras, ou seja, qualquer situação imaginária possui regras, ainda que não sejam previamente estabelecidas. São regras de comportamento que decorrem da situação imaginária. Para Vigotski (2008), a brincadeira é fonte de desenvolvimento e cria uma zona de desenvolvimento iminente<sup>82</sup> na criança, ou seja, a coloca em um patamar superior do desenvolvimento. Ao criar uma situação imaginária, a criança cria um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Apesar de ser uma situação imaginária, a brincadeira de **Ana** possuía regras, os cuidados com a boneca continham uma organização, deixar o “bebê” sem roupa, por exemplo, era algo inadmissível na brincadeira da menina. Por outro lado, o fato de **Ana** não deixar que outras crianças mexessem na boneca não parece ser uma regra da brincadeira, mas um reflexo de outras brincadeiras em que a menina tinha dificuldades de interagir com outras crianças. **Ana** é uma menina negra, filha de haitianos que, segundo a professora do grupo, demoraram muito para falar a língua portuguesa e interagir com outras crianças. Durante as observações que realizei percebi que ela brincava com algumas meninas, especialmente com **Fernanda e Elza**, ambas migrantes, mas tinha dificuldade em interagir com a maioria das crianças. Ao se apoderar da boneca de pele negra, **Ana** pareceu satisfazer seu desejo, em princípio, irrealizável de brincar sozinha com um brinquedo disputado pelo grupo.

As crianças migrantes, como a maioria das crianças, por meio do brincar imaginário expressam suas frustrações, seus traumas, seus desejos e seus anseios. Isso demonstra a necessidade de as profissionais docentes planejarem espaços e momentos que ampliem as brincadeiras de crianças brasileiras e migrantes de modo a potencializar sua interação e desenvolvimento.

---

<sup>82</sup> “Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros **mais capazes**.” (Vigotski, 2007, p. 97).

No excerto protagonizado por **João e Mônica** na carta nº 16, a brincadeira de faz de conta também esteve presente, mas agora quero destacar o fato de as crianças, na interação comigo, **repetirem várias vezes a ação de me oferecer “comida” e aguardar que eu dissesse que queimei a boca**. Sarmiento (2004) denomina esse movimento de repetição de reiteração. Para ele o tempo da criança é recursivo, não tem medidas, podendo ser sempre repetido e reiniciado:

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo. (Sarmiento, 2004, p. 29).

Segundo Benjamin (1987), a repetição é a essência da brincadeira para a criança, o **“brincar outra vez” lhe causa muito prazer, fato que pode ser constatado por meio das gargalhadas das crianças todas as vezes que eu fingia queimar a boca com a “comida” oferecida:**

Para ela [a criança], porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorear-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou paródia, mas também de saborear, sempre de novo e de maneira mais intensa os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. (Benjamin, 2009, p. 101).

FIGURA 29 – João e Mônica repetindo a mesma brincadeira inúmeras vezes



Fonte: A autora (2022).

Essa necessidade de repetição do fato vivido na brincadeira é denominada pelo autor de *mimesis*, que não significa uma simples imitação de pessoas ou objetos, mas uma nova criação, pois “A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação mais comovente da experiência em hábito.” (Benjamin, 2009, p. 102).

De acordo com Schlesener (2015), a capacidade mimética teorizada por Benjamin (2009) se mostra como o dom de reconhecer e produzir semelhanças para compreender e dar sentido ao mundo. Essa capacidade de produzir semelhanças pode ser reconhecida nas brincadeiras das crianças, pois elas estabelecem outra relação com o tempo e aprendem a se moldar à ordem temporal do adulto, imitando e inventando ao mesmo tempo, de modo a construir sua própria identidade.

Para Benjamin (1987), a capacidade mimética é fundamental para a formação da criança, pois é na brincadeira e no brinquedo que ela aprende a se relacionar com os outros e a com a natureza. Na *mimesis* acontece uma ação na brincadeira de modo que a criança se relaciona de forma libertadora com o mundo, pois “Não há dúvida que brincar signifique sempre libertação.” (Benjamin, 2009, p. 85).

Durante a brincadeira exposta na carta nº 16, as crianças, em especial as migrantes, ao repetirem sempre o mesmo gesto criam e dão novo sentido ao mundo. Um mundo que não utiliza a mesma língua oral que elas, mas que, por meio da imitação e da repetição, possibilita que produzam semelhanças e se relacionem com ele de forma libertadora. É por meio da repetição na brincadeira que a criança tem a possibilidade de realizar uma verdadeira experiência.

Benjamin (1987), no texto “O Narrador”, relaciona a experiência com a arte de narrar. O autor afirma que a arte de narrar está prestes a ser extinta e, por consequência, a capacidade de trocar experiências. Isso acontece porque a sabedoria também está em extinção, e surgem novas formas de comunicação ligadas ao pensamento moderno, como o romance e a imprensa (sem falar das formas midiáticas da comunicação contemporânea), que se afastaram da tradição oral. Diferentemente do que acontece no romance e no texto informativo, ao narrar, o narrador retira da experiência o que ele conta e incorpora o que narrou à experiência de quem o está ouvindo.

Na narrativa, quanto mais o narrador renunciar as sutilezas psicológicas, a história se gravará mais facilmente na memória do ouvinte, a qual vai se assimilar à sua própria experiência. Para Benjamin (1987, p. 205), narrativa é uma forma artesanal de comunicação, “Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.”.

Benjamin (2009), ainda, afirma que cada uma das nossas experiências possui conteúdo, nós mesmos fazemos isso a partir do nosso espírito. A experiência do homem, entretanto, está escondida atrás de uma máscara inexpressiva, que quase sempre é a mesma. Ele se fecha para o novo e abre espaço para o comum. A experiência infantil, por outro lado, é diferente da experiência dos adultos, a criança repete suas brincadeiras de modo a elaborar sua própria experiência e a transformar em hábito:

Sendo assim, a experiência da infância é lugar de elaboração, de repetição e de memória do passado em relação àquilo que não se cessou e possibilidade de transformação do porvir, pois está inacabada e foge ao domínio dos adultos. Entre a rememoração do passado e a possibilidade do futuro, a experiência na infância se instaura como uma possibilidade de formação de um novo homem que ressignifica sua vida, ou que pode construí-la de forma incomum. (Cezario, 2016, p. 93).

A partir dessas considerações, percebe-se a importância de se considerar a brincadeira e o brincar como meio de constituição de experiências pela criança. É por meio da brincadeira que ela tem a possibilidade de conhecer, agir e experimentar o mundo, além de construir e ampliar repertórios e conhecimentos (Florianópolis, 2022). No caso das crianças migrantes participantes da pesquisa, nota-se o quanto a brincadeira pode ser decisiva para crianças que buscam constituir experiências e ressignificar sua vida em um novo país que possui língua e cultura diferentes da sua.

Por fim, importa enfatizar que, assim como as linguagens oral, escrita, musical, corporal e extraverbal corroboraram com o processo de inserção das crianças migrantes participantes da pesquisa na Educação Infantil, a linguagem da brincadeira também é fundamental. A linguagem, de acordo com o Círculo de Bakhtin, é produto da vida social e necessita que exista uma situação social de comunicação e um meio social organizado para que aconteça, ou seja, a linguagem é o evento social da interação discursiva que se materializa por meio de enunciados.

Os enunciados podem ser orais, escritos, gestuais, artísticos, corporais, ou seja, podem ter inúmeras dimensões. Dessa maneira, entende-se que a brincadeira, por estar diretamente ligada a uma situação social, ser permeada por inúmeras situações discursivas e comunicar algo, pode ser considerada linguagem. Castro (2016, p. 96) corrobora com essa afirmação ao enfatizar:

Diante disto, reconhece-se a necessidade de discutir-se a brincadeira como dimensão da linguagem, como ato social que permeia as relações criança-criança e criança-adulto, nos contextos coletivos de Educação Infantil. A brincadeira pode ser campo

privilegiado para conhecermos as expressividades e o conteúdo comunicativo das crianças, desde que são bem pequenas.

Savio (2013, p. 248), por sua vez, afirma que a observação da brincadeira é uma forma eficaz de conhecer o ponto de vista da criança, pois a brincadeira é a sua linguagem, por meio dela pode-se perceber o que ela pensa e sente, e “[...] e como se percebe acolhida, protegida, curiosa, estimulada, envolvida cognitivamente e emocionalmente pelo contexto em que vive.”.

A partir do exposto, percebemos a potência da brincadeira no processo de inserção das crianças migrantes nos espaços da Educação Infantil e a importância da observação dessa linguagem por parte das profissionais docentes de modo que possam compreendê-las, acolhê-las e ajudá-las na comunicação entre crianças e adultos e crianças-crianças, ainda que não façam isso oralmente. A brincadeira, portanto, é uma linguagem em que outras linguagens podem estar presentes de modo a potencializar o desenvolvimento, a aprendizagem, a socialização e a experiência de crianças migrantes.

## 6 EVENTO 6: “MAMI, O QUESILLO” – DIVERSIDADE CULTURAL, INTERCULTURALIDADE E ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS MIGRANTES

### Carta nº 17

Querido/a leitor/a.

Imagine que você é professor/professora de uma instituição de Educação Infantil e há crianças migrantes que não falam o seu idioma no grupo que você trabalha. Agora imagine que você precisa criar estratégias para acolher essas crianças. Conseguiu pensar em algumas? Esse foi o desafio das profissionais da instituição que realizei a pesquisa de campo. Cada profissional decente, à sua maneira, criou formas de valorizar a cultura das crianças migrantes e fazer elas se sentirem pertencentes ao lugar em que estavam vivendo.

Vou contar aqui algumas dessas estratégias e analisar posteriormente o que elas implicaram na vida das crianças migrantes participantes da pesquisa. Vou começar por uma estratégia coletiva de toda a unidade educativa: um projeto sobre as diferentes culturas das crianças matriculadas na instituição que culminou em uma festa para crianças, famílias e profissionais:

Durante três dias dessa semana a unidade organizou festas culturais com as famílias das 16h às 17h. A instituição estava decorada com atividades feitas pelas crianças baseadas no local sobre o qual estavam aprendendo: África, Sul e Sudeste do Brasil, Norte e Nordeste do Brasil, Equador, Venezuela e Haiti. Nesse dia foi a festa do Grupo 5/6 sobre a Venezuela. A festa acontece em um espaço pequeno e há muita gente, pouco escute o que crianças e famílias falam. Tente circular para observar o que acontece. Percebo que as famílias venezuelanas ficam todas juntas e se ajudam no cuidado com as crianças. É a madrinha de *Fernanda* que fica com ela na festa. Em um momento *Elga* fala pra mãe:

– “Mami, o *quesillo!*”

Fazendo referência ao pudim que fizeram no grupo como uma culinária tipicamente venezuelana. Na decoração do Haiti *Uma* mostra a foto de

*Paula, a menina haitiana do outro grupo, percebe que ela e o pai olham com atenção a decoração sobre esse país. No painel da Venezuela vejo famílias desse país observando e tirando fotos, a mãe de Felipe parece bem encantada. (Diário de campo de 4 de outubro de 2022).*

Citei a proposta de realizar festas culturais bastante interessante. E você, leitor/a, o que achou? Ao acompanhar a organização e realização da festa compreendi que a ideia das profissionais decentes era valorizar a diversidade cultural das crianças de modo a potencializar a interculturalidade. Nas próximas páginas irei falar sobre esse conceito e sobre como ele pode influenciar no bem-estar das crianças migrantes em instituições de Educação Infantil.

Ao abordar o assunto da diversidade cultural, diferentes conceitos, a depender da perspectiva teórica, podem ser contemplados. De acordo com a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2002, não paginado), **“A diversidade cultural é uma das fontes de desenvolvimento, entendido não só como crescimento econômico, mas também, como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória.”** Para Gomes (2003), a diversidade cultural é complexa e possui múltiplas facetas sobre as quais a educação escolar tem um papel importante. Segundo a autora, falar sobre essa temática implica pensar a relação entre o eu e o outro, o diferente, o que não implica em ignorar a nossa história, o nosso povo e o nosso grupo. A diversidade cultural é um componente humano, constituinte da nossa formação humana, pois **“Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo diferentes.”** (Gomes, 2003, p. 73).

Candau (2012), ao versar sobre as concepções de igualdade e diferença no campo educacional, afirma que os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade têm ganhado espaço nos últimos anos no continente latino-americano. A autora afirma que podem ser atribuídos três sentidos ao termo multiculturalismo: assimilacionista, diferencialista e interativo, chamado também de interculturalidade. No primeiro, reconhece-se que não existe igualdade de oportunidades, mas não se mexe na raiz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados aos grupos hegemônicos. No segundo, coloca-se a ênfase no reconhecimento da diferença, e são garantidos espaços para que as diferentes identidades culturais possam se expressar. Candau (2012, p. 243) defende, contudo, o multiculturalismo

interativo, **que destaca a interculturalidade, pois a considera “[...] a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos sociais.”**

O conceito de interculturalidade é defendido por Walsh (2019, p. 9) como a representação de uma lógica e não um discurso, ele é construído a partir da especificidade da diferença:

Mais que a simples ideia de inter-relação (ou comunicação, como geralmente se entende no Canadá, Europa e Estados Unidos), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política.

A interculturalidade tem papel importante nos espaços educacionais. Duque e La Calle (2019) afirmam que é preciso reconhecer a pluralidade na dimensão da diversidade, dos saberes e dos conhecimentos para que o pensamento intercultural possa fomentar uma transformação dos processos educativos, a qual supõe o reconhecimento do valor cultural e cognitivo de cada tradição cultural como uma expressão da diversidade. Nesse sentido, o diálogo em sentido intercultural deve ter como base a presença visível da diferença, de modo a respeitar a enunciação de cada cultura, de cada história, de modo a dar voz às práticas e aos pensamentos no plano da realidade.

Ao se depararem com um grupo significativo de crianças migrantes matriculadas na instituição em que trabalhavam, as profissionais da unidade educativa em que a presente pesquisa foi realizada reconheceram que havia diferentes grupos sociais e culturais. Frente a isso, o grupo optou, ainda que sem total consciência teórica, por valorizar a diversidade cultural e reconhecer o pensamento, o conhecimento e uma sociedade outra, de modo a apreciar a diferença e as vozes das crianças provenientes de outros países.

As DCNEI (Brasil, 2009) e a Reedição das Orientações Curriculares da Educação Infantil da RMEF (Florianópolis, 2022) defendem a necessidade do reconhecimento pelas instituições de Educação Infantil das diferenças que constituem as infâncias. O segundo documento considera a diversidade no encontro com a diferença, de modo a “[...] proporcionar às crianças e aos adultos a oportunidade de ampliarem seus saberes e a sua compreensão de si e do mundo a fim de construir atitudes de respeito e solidariedade nas relações constituídas no contexto da Educação Infantil. (Florianópolis, 2022, p. 73).

Ao planejar e executar uma festa em que a cultura das crianças tivesse destaque, as profissionais da instituição promoveram um encontro de crianças e adultos com a sua cultura e com a de outras famílias, e, dessa maneira, reconheceram o papel da diversidade no encontro com a diferença. O olhar atento e encantado das famílias na festa e os comentários das crianças mostram o quanto o reconhecimento e a valorização da sua cultura contribuíram para fortalecer o sentimento de pertencimento ao lugar em que passaram a viver. De acordo com Ramos (2007, p. 373):

Para a criança migrante, vínculos sólidos, estáveis e gratificantes estabelecidos precocemente, a valorização das tradições e valores familiares e culturais e a língua materna são elementos que a inserem numa filiação, lhe asseguram uma identidade individual e coletiva, lhe conferem um sentimento de pertença, elementos importantes em momentos de ruptura e de adaptação que a ajudam a ultrapassar não só as perdas que o processo migratório implica, fortalecendo a capacidade de elaborar as mudanças que este processo envolve, mas também de se enriquecer com elas.

FIGURA 30 – Famílias e crianças na festa cultural organizada pela instituição



Fonte: A autora (2022).

O trabalho das profissionais da instituição pesquisada com foco na diversidade cultural também foi marcado pela alteridade, que, para o Círculo de Bakhtin, significa a constituição do indivíduo por meio da sua relação com outro. É pelo outro que o sujeito se localiza e se reconhece, ou não, em uma situação enunciativa. Ao compreender o seu lugar, o indivíduo se

localiza na rede discursiva em que foi situado socialmente (Nascimento, 2022). A festa e todas as atividades proporcionadas pela instituição educativa permitiram que crianças e adultos migrantes se constituíssem por meio da relação estabelecida com os brasileiros e outros migrantes que passaram a conviver. No meu entendimento, o esforço das profissionais contribuiu de modo significativo para que as crianças migrantes e suas famílias se reconhecessem nos enunciados orais, visuais, musicais e escritos em que foram inseridas.

### Carta nº 18

Oi, leitor/a!

Estou de volta para contar mais algumas cenas, as últimas, da minha pesquisa de campo envolvendo a diversidade cultural e a interculturalidade. A primeira delas também fala sobre o planejamento das professoras sobre a temática. Fiquei muito feliz e admirada em perceber o quanto as famílias das crianças eram valorizadas, mais de uma vez as vi em sala, a convite das professoras, para falarem sobre a sua cultura. Vou contar um momento que me chamou atenção:

No grupo 5/6 as professoras Luana e Viviane continuam trazendo elementos para valorizar as diferentes culturas das crianças migrantes. Hoje a mãe de Kaleb e Marina conversou com as crianças sobre o Equador. O grupo 3/4 se juntou ao 5/6 para ouvi-la. Com ajuda de imagens ela falou sobre a cultura do seu povo e sobre a sua cultura, explicou que há diferentes províncias no Equador, e que os costumes mudam de acordo com cada uma delas. Ela falou bastante sobre uma festa que acontece todo dia 24/06. Ela é para adorar o sol e os elementos da natureza, e tem intenção de fazer uma purificação. As pessoas se banham em uma cachoeira, principalmente os homens, que bebem muito. Ela diz que são descendentes de indígenas e que, antes da chegada dos espanhóis, não acreditavam em Deus. Ela fala sobre o clima, diz que lá é sempre muito frio à noite, mostra vestimentas típicas que são bem caras e nem todas as pessoas usam. Mostra uma sobremesa típica que a mãe dela fazia, quando mostra Marina fala:

– “Relado” .

As professoras perguntam sobre brincadeiras típicas do Equador, a mãe diz que são as mesmas que têm no Brasil. Disse que, para celebrar o dia

das mortes, levam comida para o cemitério e comem "junto com os mortos". As professoras perguntam sobre uma música infantil típica do Equador, ela diz que as músicas são as mesmas do Brasil, fala sobre a música de "esqueleto" e põe no celular para todos ouvirem, Kaleb e Felipe cantam baixinho. Todos participam da explicação da mãe de Kaleb e Marina com muita atenção. (Diário de campo de 25 de outubro de 2022).

Além de levar as famílias para a unidade educativa, as professoras também planejavam momentos com músicas, brincadeiras e culinárias típicas dos países das crianças migrantes. Várias vezes vi crianças brasileiras cantando músicas haitianas, era encantador! Vou te contar como foi um dia desses:

Professora Dani leva algumas crianças da sala para a garagem. Lá ela explica que outro dia uma moça haitiana falou um pouco sobre o país dela, que é o mesmo país de Paulo. Como ela não pode ir novamente conversar com as crianças ela vai mostrar as fotos que ela deixou. Ela mostra fotos de paisagens, culinária, brincadeiras e outras questões culturais do Haiti. Enquanto a professora fala, Paulo fica perto dela e olha para a tela de vez em quando. Ele pergunta:

— A música?

A professora diz que já vai colocar. No final toca uma música haitiana, e professoras e crianças tentam acompanhar a canção em crioulo. De volta à sala Mateus continua cantando a música e faz isso em vários outros momentos da tarde, assim como Yuri e outras crianças. (Diário de campo de 24 de março de 2023).

Por fim, leitor/a, é preciso dizer que nem tudo que acontece em uma instituição de Educação Infantil é planejado ou observado pelas professoras. É quem trabalha com crianças sabe o quanto elas "guiam" a rotina e o planejamento ou fazem coisas que nenhum adulto percebe. O que vou contar agora não foi observado por nenhuma professora, pois todas estavam em função de organizar as crianças para irem para suas casas, mas percebi como sendo um momento interessante de valorização da cultura entre as próprias crianças:

As crianças voltam para sala e começam a trocar as roupas suas. Na sua vez Talica diz que não quer usar a blusa que a professora oferece.

Ela escolhe outra blusa e a veste. A menina acha na meschila uma tira com miçangas para colocar no cabelo, pede para colocar, professora Dani põe. Ela vai para perto de Bela e mostra o cabelo:

– Olha Bela.

A menina põe a mão na boca espantada. Depois Maria mexe no enfeite de cabelo de **Jalica**, que diz:

– Eu tenho um monte de tererê em casa. (Diário de campo de 10 de março de 2023).

Não consegui descobrir, leitor/a, se o uso de tererê nos cabelos é algo comum no Equador ou entre os povos indígenas daquele país. De qualquer maneira, ele é uma prática da família de **Jalica** e não das meninas brasileiras. Será que dar atenção a esses detalhes auxilia na valorização da cultura das crianças migrantes e, conseqüentemente, no sentimento de acolhida no país em que moram? É sobre isso que iremos debater nas próximas páginas.

Pozzer e Moura (2019, p. 745) afirmam que a migração faz ver “[...] a riqueza das possibilidades relacionais atinentes à condição humana.” Isso pôde ser comprovado no diálogo entre a mãe de **Marina** e **Kaleb** e as crianças da instituição pesquisada. Inúmeras trocas de saberes e curiosidades puderam ser feitas, além de acontecer mais uma vez a valorização da vida e da cultura de crianças migrantes equatorianas.

FIGURA 31 – Crianças participam do diálogo com a mãe de Marina e Kaleb sobre o seu país: Equador



Fonte: A autora (2022).

As autoras também destacam que as crianças podem apresentar resistência ao se aproximarem de pessoas com culturas diferentes. Nas escolas em que se estimula o interagir entre as diferentes culturas, contudo, essa aproximação torna-se mais fácil. Na pesquisa que realizei não percebi dificuldade por parte das crianças em se aproximarem de quem tinha cultura diferente da sua, mas, ao mesmo tempo, existia uma indiferença às especificidades culturais das crianças migrantes por falta de conhecimento, o que foi superado por meio das propostas realizadas pelas professoras, como mostra o fato de crianças brasileiras cantarem músicas haitianas em diferentes momentos do dia após serem apresentadas a elas.

De acordo com Pozzer e Moura (2019, p. 760), instituições de Educação que possuem propostas semelhantes às realizadas pelo Neim Rafael Cadenas avançam para uma interculturalidade quando valorizam a interação respeitosa e o conhecimento do diverso, ou seja, “[...] empregam um esforço para promover o respeito à diversidade cultural e religiosa, ao mesmo tempo em que inserem os alunos em sua própria cultura.”. Realizar uma educação intercultural não é tarefa simples, exige esforço e dedicação por parte dos profissionais

docentes, mas é preciso que ela aconteça porque nós, adultos, “Temos a responsabilidade de oferecer às crianças um repertório cultural ético-estético que possibilite o acesso às diversas perspectivas de mundo, de compreensão da vida e desta diversidade que constitui a vida humana.” (Pozzer; Moura, 2019, p. 760).

Conforme explicitado no Evento 4, de acordo com a Sociologia da Infância as crianças produzem cultura e possuem uma cultura infantil, que se materializa, muitas vezes, pela brincadeira. Para Sarmiento (2007, p. 37), porém, “**Não há uma cultura infantil quimicamente pura**, como não há uma étnica isenta do contágio com outras culturas, tal como nos ensinam os estudos pós-coloniais (Bhabha, 1998). É de uma entre-cultura que se fala, quando se fala de culturas infantis.”. Ao trocarem informações sobre o tererê, **Taliça** e as outras meninas produzem uma cultura de pares, conforme defende Corsaro (2011), a partir de um elemento cultural da vida da menina filha de migrantes. Nessa cena, não houve interferência direta de adultos no sentido de potencializar a interculturalidade vivida pelas crianças, mas de forma espontânea elas puderam fazer parte da vida umas das outras e fazer com que **Taliça** se sentisse ainda mais pertencente ao país em que vive. Os adultos, por sua vez, caso tivessem visto e ouvido a conversa das crianças, poderiam valorizar o ocorrido de modo a apreciar o elemento cultural apresentado por **Taliça**.

FIGURA 32 – Maria admirando o tererê nos cabelos de Taliça



Fonte: A autora (2023).

Por fim, importa destacar que o trabalho com a diversidade cultural e a interculturalidade passa pela acolhida de crianças migrantes e suas famílias. Santiago (2022), em uma pesquisa realizada com docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, buscou compreender como esses atores e essas atrizes percebem o acolhimento e a inserção das crianças negras africanas migrantes. Em suas considerações, o autor afirma que o acolhimento dessas crianças é marcado pelo processo de racialização. O autor demarca a necessidade de construção de práticas pedagógicas não etnocêntricas de modo a respeitar a interculturalidade das crianças e suas famílias. Além disso, ele afirma que, para existir acolhimento, é preciso criar estratégias para que aconteça conexão entre as experiências anteriores das crianças e as instituições, sendo imprescindível o rompimento com os processos racistas.

Durante o grupo de estudos realizado nesta pesquisa, as participantes também falaram sobre possibilidades e desafios no acolhimento das crianças migrantes e suas famílias no Neim Rafael Cadenas. As questões indicadas como mais desafiadoras nesse processo foram o idioma e as diferenças culturais, que foram superadas por meio de estratégias organizadas pela própria unidade educativa:

*Quando a gente estava em vinte e um, dois mil e vinte e um, a gente recebeu muitas crianças haitianas, muitas famílias haitianas. E a gente conseguiu, eu consegui um rapaz haitiano que estava morando no Brasil e ele nos ajudou em algumas reuniões, a fazer essa tradução. Claro que não é cem por cento, não era sempre que ele estava mas ele nos ajudou em muitos momentos em outros momentos a gente também fez outras tentativas né? Mesmo que eu não saiba o idioma mas de parar, de escutar, de buscar, dar atenção pra essa pessoa que tá chegando. E a gente viu que a gente deu atenção pra uma pessoa de uma família e na semana seguinte ela trouxe mais uma família e outra família porque entendia que a gente estava pelo menos tentando ouvir, tentando buscar, né? Essa compreensão assim que em outros lugares elas diziam, ah lá eles não quiseram nem falar comigo. Então, eu vou vim pra cá que aqui tão me ouvindo. Mas como é difícil assim, não é só uma questão de idioma, é uma questão cultural mesmo. (Helena – 15 de junho de 2023).*

*Eu tenho um comentário na verdade a fazer a respeito dessas questões de nós conhecermos as outras culturas pra conseguir não só inserir mas também acolher essas pessoas né e da nossa dificuldade muitas vezes de ter acesso a isso porque às vezes a gente e eu já é tive situações assim que nós às vezes a gente pergunta pra uma família ou pra uma pessoa como que é sei lá a cultura do país X. E daí aquela pessoa vai dizer pra gente a visão e a experiência dela com aquele país, com aquela situação, né? E que a gente não pode e acho que muitas vezes a gente faz isso de achar que a cultura venezuelana é isso, né? A cultura haitiana é isso como se fosse uma coisa só. Um modo de ser e que dentro daquele país também existe uma grande diversidade. Não é porque a gente ouviu um depoimento que a gente vai saber como que é aquela cultura. Porque pode ter muita diversidade. Pode não. Tem muita diversidade lá dentro, né? Então isso deve ser um movimento contínuo e não tipo aí agora eu já sei como é a cultura da Venezuela, né? (Margarida – 15 de junho de 2023).*

*E principalmente também a diversidade deles, né? Olha eu tive ano passado uma criança que comia só arroz, outra que não comia o bago do feijão, isso é cultural deles na própria cultura da família, então a gente isso também e ter essa sensibilidade de entender essa criança e alguma característica que a família traz da sua cultura eu acho que é muito importante também. (Valéria – 09 de março de 2023).*

Os trechos apresentados aqui mostram o esforço das participantes da pesquisa em acolher crianças migrantes e suas famílias na instituição educativa, principalmente no que se refere ao idioma e à cultura. Mesmo sem recursos e sem apoio governamental, elas demonstraram procurar ouvir as demandas das famílias e conhecer suas culturas, apesar de reconhecerem as dificuldades relacionadas à imensa diversidade cultural existente entre as crianças.

O mesmo esforço parece não ter ocorrido entre as profissionais participantes das pesquisas de Braga, Souza Neto e Santos (2021). Ao entrevistarem uma mãe boliviana com filhos matriculados na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo, os autores indicam que não há acolhida de crianças e famílias migrantes por parte dos profissionais da instituição. As pesquisas de Lorzing (2021) e Machado (2020), por sua vez, apresentam os desafios no acolhimento das crianças migrantes e algumas soluções encontradas pelas profissionais das instituições, principalmente em relação ao idioma, como tradução de bilhetes e documentos, uso de aplicativos de celular e ajuda de intérpretes.

As profissionais do Neim Rafael Cadenas também faziam tradução de bilhetes e documentos, além de realizarem estratégias já mencionadas neste evento, como propostas pedagógicas de valorização da cultura das crianças, festas culturais temáticas envolvendo famílias e crianças da instituição, organização de propostas envolvendo as famílias das crianças migrantes, decoração da unidade educativa com elementos culturais etc. É preciso ter em mente, contudo, que a instituição educativa sozinha não pode dar conta de todas as demandas geradas com a chegada de uma criança migrante. Flávio Santiago (2023)<sup>83</sup>, convidado para participar em um dos encontros do grupo de estudos realizado, afirmou que o acolhimento das crianças migrantes não é um problema só da escola, não é possível que a instituição sozinha dê conta de todas as situações demandadas. Para ele, é preciso que exista uma governança migratória, que inter-relacione saúde, educação, proteção social, acesso ao mercado de trabalho etc.

Santiago (2023) também afirma que é preciso diferenciar acolhimento e inserção quando se fala da entrada de crianças migrantes nas instituições de Educação. Para o professor, a matrícula de uma criança migrante não significa necessariamente que ela foi acolhida, mas

---

<sup>83</sup> SANTIAGO, Flávio. Comunicação oral *online* realizada no 7º encontro do grupo de estudos desta pesquisa realizado no dia 15 de junho de 2023.

que foi inserida na instituição. Para ser acolhida é necessário que ela se veja presente dentro da semiótica do local, ela precisa se sentir respeitada e querida por meio do diálogo e da escuta.

Ao finalizar esse evento, percebe-se a importância da valorização da diversidade cultural, da interculturalidade e da acolhida na vida de crianças migrantes e/ou filhas de migrantes em instituições de Educação Infantil. O planejamento de propostas pedagógicas com o tema da diversidade cultural, os elementos culturais expostos, a organização de eventos, a tradução de bilhetes e documentos, a escuta das necessidades de famílias e crianças, entre outras estratégias, foram essenciais para que as crianças migrantes e suas famílias se sentissem pertencentes e acolhidas no local que passaram a viver. Importa reforçar, entretanto, a necessidade da articulação das unidades educacionais com ambientes governamentais que desenvolvam políticas públicas que potencializem a acolhida e o bem-estar de crianças migrantes e suas famílias.

Os seis eventos aqui apresentados e analisados a partir das bases teóricas da Filosofia da Linguagem, da Sociologia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural suscitaram inúmeras reflexões acerca da relação das crianças migrantes e/ou filhas de migrantes com as diferentes linguagens, as quais podem contribuir com o trabalho das profissionais docentes da Educação Infantil e com a realização de pesquisas posteriores. As conclusões e proposições realizadas a partir das análises feitas serão apresentadas nas considerações finais desta tese.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*¿Quién deja de oponerse?*  
*¿Quién se sale del juego?*  
*¿Quién se vive en el vacío?*  
*¿Quién hace del desabrigo refugio?*  
*¿Quién se disuelve en el percibir?*  
*¿Quién se expone sin arrimo al descampado?*  
*¿Quién abandona el trajín por la hora solitaria?*  
*¿Quién puede comer con tenedores de absoluta piedad?*  
*¿Quién accede a trocar su día por un rostro que no ha  
de ver?<sup>84</sup>*  
 (Rafael Cadenas)

Linguagem, crianças migrantes e educação. A tríade que iniciou esta tese é a mesma que a encerra. Ao longo dos percursos teóricos e práticos que percorri, ela foi a minha bússola e meu farol, metaforicamente falando. Todas as vezes em que me sentia perdida ou desorientada, era para ela que me voltava, e assim, podia continuar meu trabalho buscando chegar ao fim dessa jornada com alguns indicativos importantes para a área que me dedico há anos como professora e pesquisadora.

Ao determinar a temática específica da minha pesquisa – crianças migrantes, Educação Infantil e linguagem –, defini como objetivo geral da investigação: compreender como as crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais de uma instituição de Educação Infantil pública de Florianópolis/SC se relacionam com as diferentes linguagens. Para isso, procurei escutar suas vozes, de suas famílias e de profissionais da instituição pesquisada. Para cumprir o objetivo citado, realizei uma pesquisa etnográfica com 10 crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais entre dois e seis anos de idade de origens venezuelana, equatoriana e haitiana, com suas famílias, com profissionais docentes e com a equipe pedagógica do Núcleo de Educação Infantil (Neim) Rafael Cadenas, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para análise dos dados gerados optei por utilizar ancoragem teórica alicerçada na Filosofia da Linguagem de Bakhtin e o Círculo, na Sociologia da Infância e na Psicologia Histórico-Cultural.

Logo no início do processo de doutoramento fiz um levantamento de teses, dissertações e artigos que tivessem por temática o tema da migração e da Educação Infantil. No ano de 2022 encontrei em banco de teses e dissertações brasileiros três teses, quatro dissertações

---

<sup>84</sup> Tradução de Thiago Ponce de Moraes: “Quem deixa de se opor? Quem sai do jogo? Quem vive no vazio? Quem faz do desabrigo refúgio? Quem se dissolve no perceber? Quem se expõe sem amparo ao descampado? Quem abandona a andança pela hora solitária? Quem pode comer com talheres de absoluta piedade? Quem concorda em trocar seu dia por um rosto que não há de ver?”

e 12 artigos que se relacionavam de forma direta ou indireta com o meu tema de pesquisa. Naquele período pude notar um aumento considerável de pesquisas com a temática da migração e da Educação Infantil entre os anos de 2020 a 2022.

Minha hipótese, na época, era a que o aumento das pesquisas decorria do crescimento do processo migratório para o Brasil e o conseqüente aumento de matrículas de crianças migrantes nas instituições de Educação, o que gerou diferentes demandas relacionadas ao acolhimento, à inserção, à diversidade cultural, ao idioma, à linguagem, à comunicação, à oferta de vagas, entre outros temas nas unidades educativas. Todos esses desafios podem ter impulsionado a realização das pesquisas.

Nesta tese não me detive a investigar o motivo real do aumento das pesquisas com a temática da migração e da Educação Infantil, mas, ao retornar no ano de 2024 aos mesmos bancos de teses, dissertações e artigos<sup>85</sup> do início da pesquisa, pude perceber que os estudos com essa temática continuam crescendo. No total encontrei 10 novas dissertações, duas teses e 14 artigos publicados entre os anos de 2020 e 2024. O que demonstra que o interesse e a necessidade de discussão da temática ainda não se esgotaram.

Nesse novo levantamento alguns dos assuntos do primeiro se repetiram, mas houve uma ampliação significativa das temáticas relacionadas à migração e à Educação Infantil. Destaco aqui algumas delas: acesso e matrículas na Educação Infantil; produção científica sobre migração e infância; deficiência, diversidade cultural, invisibilidade e exclusão; participação, acolhimento, inclusão, agência das crianças, atendimento na Educação Infantil (cuidar e educar); silêncio e (re)existência; direito à Educação Infantil; percursos e deslocamentos; literatura infantil; diversidade e diferença; e organização do trabalho pedagógico. Todos esses assuntos demonstram que a temática da migração e da Educação Infantil estudada a partir de diferentes aspectos continua sendo necessária para o campo educacional.

Ao longo da pesquisa de campo, ainda que não fosse meu foco principal, deparei-me com muitas das questões teorizadas no Capítulo 2 desta tese referentes à migração, à migração infantil e à relação entre migração e educação. Pude perceber, por meio das observações e das conversas com as profissionais da instituição, o quanto a migração internacional é uma realidade no Brasil e, especificamente, no município de Florianópolis. Pude observar, também,

---

<sup>85</sup> Os bancos de teses, dissertações e artigos pesquisados foram: portal de teses e dissertações da Capes; Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD); catálogo de periódicos da Capes; anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped); e *Scientific Electronic Library Online* (Scielo).

o quanto as crianças são presentes nos processos migratórios e o quanto os seus direitos e de seus pais nem sempre são respeitados.

As legislações nacionais e municipais<sup>86</sup>, no que se referem ao direito à educação pelos migrantes, garantem, de forma direta ou indireta, que todas as crianças, independente da nacionalidade, têm direito a serem matriculadas, a frequentarem as instituições de Educação Infantil brasileiras e a serem acolhidas com respeito. São muitos os desafios, contudo, que as crianças e suas famílias enfrentam, um deles é a dificuldade de comunicação para a realização da matrícula. Durante a pesquisa não acompanhei o processo de entrada das crianças na instituição pesquisada, mas, na fala das participantes do grupo de estudos realizado com profissionais docentes e equipe pedagógica, ficou evidente a dificuldade das famílias em encontrar uma unidade educativa para matricular seus filhos. Quando elas encontravam se deparavam muitas vezes com a barreira da língua e com a falta de acolhimento. Segundo as participantes do grupo, havia, por parte das profissionais da instituição pesquisada, um esforço em acolher os que chegavam de outros países, o que fazia com que a unidade fosse muito procurada por famílias migrantes, algumas até moradoras de bairros distantes.

Pude notar, ao longo da pesquisa, o esforço das profissionais docentes e da equipe pedagógica para acolher e inserir as crianças e suas famílias na instituição. Por outro lado, não encontrei iniciativas governamentais ou projetos, especialmente em nível municipal, para facilitar as matrículas e a permanência das crianças migrantes na Educação Infantil. Em uma fala no grupo de estudos realizado, a diretora afirmou que chegou a solicitar à prefeitura a contratação de um intérprete ou tradutor para facilitar a comunicação com famílias haitianas, mas seu pedido não foi atendido.

Diante desses fatos e dos processos migratórios continuarem a acontecer no município de Florianópolis, reafirmo a necessidade de as instâncias governamentais realizarem políticas públicas que acolham famílias migrantes nas suas diferentes necessidades, dentre elas destaco o acesso à educação pública pelas crianças, direito garantido pelas legislações nacionais independente da nacionalidade dos indivíduos.

Fazer pesquisa de campo com crianças não é tarefa fácil, ao menos para mim não foi. Passar meses realizando observações e anotações sem saber ao certo o rumo que todos os dados gerados tomariam foi, em certa medida, angustiante, mas, ao mesmo tempo, recompensador. Iniciei a pesquisa tendo por objetivo principal observar as relações das crianças migrantes com

---

<sup>86</sup> Constituição Federal (Brasil, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Lei da Migração (Brasil, 2017) e Política Municipal para a População Migrante de Florianópolis (Florianópolis, 2020).

a linguagem escrita de modo a refletir sobre a sua formação leitora. Minha ideia era destacar os momentos em que os participantes estivessem em contextos que prevalecessem sua interação com a cultura escrita, mas, como a vida é dialógica e seus rumos nem sempre seguem aquilo que planejamos, à medida que as observações foram acontecendo percebi que não seria possível me limitar à linguagem escrita, pois, em diferentes situações e com distintas crianças, as outras linguagens passaram a fazer parte do meu diário de campo. A partir dessa constatação, decidi que iria pesquisar a relação das crianças migrantes com as diferentes linguagens.

Do primeiro contato com as crianças ao último dia de observação, inúmeras interações discursivas aconteceram. Muitas delas fazem parte desta tese e estão organizadas em eventos de pesquisa, outras ficaram apenas no diário de campo, outras ainda estão na minha memória e das crianças.

O primeiro evento de pesquisa analisado foi atravessado pelo conceito de linguagem, e não poderia ser diferente. A partir da definição de Volóchinov (2021, p. 218) de que a **linguagem é “[...] o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou mais enunciados”**, pude adentrar nos enunciados de duas crianças em especial: **João e Mônica**. As duas crianças venezuelanas, que são da mesma família, suscitaram inúmeras reflexões durante toda a pesquisa. Ao longo do referido evento refleti sobre o silêncio de **João** em algumas situações e seus enunciados verbais em outros momentos; e, também, sobre os seus enunciados extraverbais e os enunciados verbais e extraverbais de **Mônica** durante uma brincadeira com uma criança brasileira.

É impossível pensar nas relações com as linguagens dessas crianças sem pensar nas suas singularidades. Apesar de terem a mesma nacionalidade, serem da mesma família e terem idades parecidas, cada uma delas reagiu de modo único a diferentes contextos em que foram expostas. Dos diálogos com adultos e crianças, passando pelo gesto, pelo choro e chegando ao silêncio, as crianças migrantes participantes da pesquisa escolhiam, ainda que não necessariamente de forma consciente, a linguagem que mais lhes ajudava a se autoafirmar e/ou se proteger nas relações dialógicas que estabeleciam.

Em certos momentos chorar ou fazer um gesto para outra criança era suficiente para que se estabelecessem nas relações com adultos e crianças; em outros, falar com os que eram “mudos” como eles parecia conveniente; em outros, ainda, calar parecia ser a melhor alternativa para que não fossem expostos a preconceitos ou recriminações. Tudo isso se relacionava às relações de alteridade que eram estabelecidas entre adultos e crianças ou entre crianças e crianças, ou seja, a maneira com que, nas relações, um ia ao encontro do outro, de modo a se constituírem mutuamente.

Por parte dos adultos que estabelecem relações dialógicas com crianças migrantes, é preciso que, além de constituírem relações de alteridade com elas, é necessário que tenham consciência de que elas querem ser ouvidas, independente do modo que encontram para fazerem isso. Dessa maneira, é de suma importância que profissionais docentes da Educação Infantil estejam atentos aos enunciados extraverbais proferidos pelas crianças, em especial as migrantes.

Martuscelli (2015) afirma que a migração infantil é marcada por paradoxos. Ao longo da pesquisa de campo pude observar alguns deles. No Evento 2, em específico, pude perceber o paradoxo do bilinguismo vivido pelas crianças migrantes. Para muitos, ser bilíngue soa como algo positivo, que pode gerar oportunidades estudantis e profissionais para quem fala dois idiomas. Já em contextos de migração, porém, o bilinguismo é percebido, ainda que de forma inconsciente, como algo negativo. No caso das crianças, muitas delas, algumas motivadas por suas famílias, deixam de falar sua língua materna por receio de sofrerem preconceitos e só passam a demonstrar que são bilíngues quando se sentem seguras nas relações dialógicas que realizam com adultos e/ou crianças, como aconteceu com **Taliça, Kaleb e Elza**.

Em suas relações dialógicas, as crianças acionam as muitas vozes que já fizeram parte da sua vida e fazem escolhas na hora de se comunicar oralmente. Tudo que elas ou suas famílias viveram na viagem migratória ou já instaladas no país de destino influencia na escolha de um idioma, no caso de crianças bilíngues. Isso faz com que aconteça uma alteração da subjetividade da criança, mas sem que elas percam sua identidade (Marchezan; Falasca; Bueno, 2014).

Ao se relacionarem com duas línguas, as crianças bilíngues se confrontam com duas culturas e escolhem os signos ideológicos que consideram mais pertinentes para cada situação enunciativa, de modo a refletir e refratar a realidade na qual estão inseridas. Isso interfere na escolha do idioma que utilizam, no compartilhamento da sua condição de bilíngue com os outros e na rápida troca de idiomas em um diálogo, como foi possível observar nas relações dialógicas estabelecidas por **Kaleb, Elza, Taliça e Felipe** no Evento 2.

Em relação à aquisição da linguagem de crianças migrantes e/ou filhas de migrantes, é importante considerar que, de acordo com Volóchinov (2021), constituímos-nos na e pela linguagem. Por conta disso, adultos e crianças mais experientes são fundamentais, pois são eles que interpretam e dão sentido aos seus enunciados, ainda que a criança não seja passiva nesse processo. Para Bakhtin (2011), é por meio do outro que passo a ter consciência de mim mesmo, e só o outro consegue ver aquilo que não consigo ver, fenômeno denominado pelo autor de excedente de visão.

O bilinguismo, ao contrário do que é propagado pelo senso comum, não atrapalha o processo de aquisição da linguagem pela criança. Os estudos de Vigotski (2009) que apresentam a ligação entre pensamento e palavra no processo de aquisição da linguagem não excluem as crianças bilíngues, pois o bilinguismo pode ser considerado como prática social complexa que constitui, transforma a consciência humana e modifica o modo da criança agir no mundo (Schlindwein; Bortolotto; Gomes, 2013). Além disso, ao mobilizar o conceito de heterodiscursividade definido por Bakhtin como a constituição da linguagem por meio de diferentes vozes e discursos sociais, as autoras afirmam que, em contextos de bilinguismo, a heterodiscursividade é a possibilidade da interação e confronto entre línguas, de modo a poder ver a si mesmo com os olhos de outra língua.

No início das observações da pesquisa de campo, eu tinha a expectativa de observar muitas interações discursivas envolvendo a linguagem escrita e a literatura infantil. O tempo foi passando, porém, e minhas expectativas não se concretizaram. Havia livros nas salas, e as crianças liam o que estava disponível, contudo, o acervo oferecido dificilmente era alterado e era limitado em relação à variedade de gêneros do discurso. Além disso, foram poucas as vezes que presenciei leitura e contação de histórias realizadas pelas professoras. Ainda assim, acredito que o que foi possível observar gerou proficuas reflexões.

A importância da literatura infantil na vida da criança é inegável. Ela contribui para a ampliação da sua experiência; inclusão no universo da cultura; apreensão do mundo simbólico; desenvolvimento como ser de linguagem; e para que descubram quem são e quem podem ser (Baptista; Belmiro; Galvão, 2016). A literatura também é fundamental para a humanização, é importante para a instrução e a educação (Candido, 2011), nos conduz a nos tornar melhores e a mudar o mundo (Compagnon, 2009).

Ao longo do Evento 3, pude notar a importância da literatura infantil na vida das crianças migrantes. Por meio da literatura, elas, com destaque para **Paulo e Mônica**, se inseriram no país que estavam vivendo, constituíram-se como seres de linguagem, ampliaram suas experiências e buscaram mudar seus mundos. Todas essas contribuições da literatura infantil poderiam ser ainda mais potencializadas com mediações mais constantes das profissionais docentes que fizeram parte da vida das crianças migrantes participantes da pesquisa. Uma possibilidade de mediação que não foi observada ao longo da pesquisa é a leitura de histórias com a temática da migração. O mercado editorial vem ampliando, ao longo dos últimos anos, a oferta de livros que têm por protagonistas crianças migrantes e/ou refugiadas.

Nas instituições de Educação Infantil, as crianças, incluindo as migrantes, têm direito ao acesso à linguagem escrita, seja por meio de gêneros literários ou por outros gêneros do

discurso pertencentes à cultura escrita. No decorrer da pesquisa realizada, as crianças migrantes demonstraram interesse pela linguagem escrita para além da literatura infantil e não tiveram, salvo algumas singularidades não relacionadas à condição migratória, dificuldades em transitar pelos usos sociais da escrita. Os jogos com letras, as brincadeiras envolvendo a escrita, a escrita dos nomes, a leitura de livros, as brincadeiras, os desenhos, dentre outras vivências com a escrita das crianças migrantes, fossem elas bilíngues ou não, contribuíram para que ampliassem suas práticas de letramento, para que se familiarizassem com o processo de apropriação da linguagem escrita e para que seus encontros com o outro fossem alargados.

Ainda que a linguagem verbal tenha sido central nas observações e nas análises dos dados da pesquisa desenvolvida, não seria possível contemplar todos os aspectos da linguagem da criança migrante sem abordar outras linguagens, no caso desta tese, as linguagens corporal, musical e da brincadeira. No Evento 4 analisei as relações das crianças migrantes com as linguagens do corpo e da música, as quais suscitaram inúmeras reflexões.

O conceito de corpo elaborado por Bakhtin em diferentes tempos históricos me ajudou a pensar no quanto o olhar do outro, seja ele adulto ou criança, permitiu que as crianças migrantes, no caso analisado, **João e Mônica**, pudessem se perceber, se autoafirmar e se lançar no mundo novo em que estavam inseridas. Esse mesmo olhar para o corpo do outro, contudo, pode gerar um significado negativo que fará, possivelmente, que a criança migrante se retraia e tenha maiores dificuldades de se inserir no novo local em que passou a viver. No caso analisado, os sorrisos e os movimentos poderiam ter sido trocados por silêncios, choros e isolamentos.

É também por meio do corpo que a criança constrói a si e ao mundo, constitui sua identidade, relacionamentos e interações, processo denominado por Buss-Simão *et al.* (2010) de corporificação. Esse processo foi muito presente durante toda a pesquisa, o que me fez concluir que profissionais docentes que interagem com crianças migrantes precisam estar atentos aos seus movimentos corporais, ainda mais do que em relação as crianças não migrantes e não filhas de migrantes, e necessitam proporcionar vivências a elas que possibilitem o uso de outras linguagens para além da verbal.

Outra linguagem que também necessita ser explorada em contextos de Educação Infantil com crianças migrantes matriculadas, de acordo com os dados gerados por esta pesquisa, é a linguagem da música. A música, por ser uma forma de discurso, atualiza-se sempre que se realiza. Assim como acontece com os enunciados verbais, os musicais levam em consideração o contexto situacional e se constituem em relações dialógicas (Schroeder; Schroeder, 2011). Foi por meio dos enunciados musicais que **Paulo** se inseriu na instituição de Educação Infantil da qual fazia parte. Foram eles que o ajudaram a se sentir melhor nos

momentos de solidão e que lhe conferiram identidade e pertencimento. Mais uma vez destaco a importância de observar as singularidades das crianças migrantes, pois cada uma delas se relacionará de forma diferente com as linguagens e utilizará uma ou mais do que uma para se expressar, estabelecer relações com os outros, interagir e se autoafirmar no lugar no qual passou a viver.

Por ser parte integrante da vida infantil, não seria possível abranger todos os aspectos da relação das crianças migrantes com as diferentes linguagens sem abordar o tema da brincadeira. Foram inúmeros os momentos experienciados ao longo da pesquisa, e muitos deles contribuíram para que fossem percebidas as culturas infantis das crianças migrantes, suas reproduções interpretativas, a realização de seus desejos irrealizáveis, o seu desenvolvimento, suas interações, a reiteração e a *mimesis* na brincadeira e a constituição da experiência da criança. No Evento 5, a partir das vivências de **Kaleb, Ana, Taliça, João e Mônica**, demonstrei, por meio das análises, o quanto a brincadeira pode contribuir para que a criança migrante recorra cada vez menos ao isolamento e busque condições de se expressar, de se relacionar com adultos e crianças e de experimentar a nova realidade cultural em que foi inserida.

Algumas crianças migrantes participantes da pesquisa comumente brincavam sozinhas, entre migrantes ou eram excluídas de algumas brincadeiras, principalmente, a meu ver, por conta da dificuldade de comunicação. Na maior parte do tempo observado, porém, a realidade era diferente, migrantes e brasileiros brincavam e interagem bem, criando sua própria cultura de pares e realizando reproduções interpretativas (Corsaro, 2011); alguns migrantes, inclusive, eram líderes das brincadeiras. Isso se deve, no meu entendimento, às especificidades da brincadeira, a qual permite que as interações aconteçam ainda que a cultura e o idioma das crianças sejam diferentes.

Na escrita desta tese considerei a brincadeira como uma linguagem, por compreender que ela está diretamente ligada a uma situação social, é permeada por inúmeras situações discursivas e comunica algo. Além disso, por meio da brincadeira é possível conhecer o ponto de vista da criança e perceber o que ela pensa e sente (Savio, 2013). Também coaduno, contudo, com a ideia de Savio (2013) que identifica a brincadeira como “voz” autêntica da criança que demonstra suas necessidades, curiosidades, preocupações e convicções (Coutinho; Moro; Vieira, 2019). As duas concepções, a meu ver, contribuem para a percepção da brincadeira como elemento fundamental na acolhida e inserção de crianças migrantes nas instituições de Educação Infantil.

O último evento da tese abordou os temas da diversidade e da interculturalidade. Ainda que tenham ficado por último, as temáticas possuem grande relevância, assim como todas as

outras trabalhadas até aqui. Mesmo que não tenha sido citada diretamente em todos os eventos de pesquisa, a diversidade cultural atravessa todas as dimensões do estudo, pois ela é constituinte da formação humana e contribui para a interação e acolhida de crianças migrantes.

Ao longo das análises do Evento 6, assim, pude observar como as diferentes iniciativas da instituição de Educação Infantil pesquisada contribuíram para que crianças migrantes e suas famílias sobreviessem a se sentir parte do local que passaram a frequentar e residir. As propostas de valorização da cultura feita com as crianças, como festas, conversas com as famílias, pesquisas, apresentações, aprendizado de música e dança, entre outras, foram fundamentais, a meu ver, para que o acolhimento das crianças migrantes acontecesse de forma efetiva. O trabalho com as diferentes culturas em contextos migratórios da Educação Infantil contribui, também, para ampliar e potencializar os encontros das crianças migrantes com os outros que a circundam, sejam eles adultos, crianças da mesma nacionalidade ou de nacionalidade diferente da sua. É na relação com o outro que os indivíduos se constituem e se reconhecem por meio da alteridade (Bakhtin, 2017), e isso pôde ser observado em diferentes momentos da pesquisa.

Outra particularidade da diversidade cultural em instituições com crianças migrantes matriculadas é a ampliação da cultura e da cultura de pares de todas as crianças, sejam elas migrantes ou não. Ao longo da pesquisa, pude perceber como os elementos culturais transformaram as brincadeiras e as experiências das mesmas.

Por fim, importa mais uma vez destacar a importância da acolhida da criança migrante e sua família para além da matrícula e da inserção, a qual não se limita aos esforços particulares das profissionais docentes e da equipe pedagógica, abrangendo, também, a dimensão governamental e política que precisa se responsabilizar pelo bem-estar efetivo de migrantes adultos e crianças no território brasileiro.

Em todos os eventos analisados nesta tese, levei em conta a perspectiva das profissionais docentes que participaram do grupo de estudos organizado durante a pesquisa de campo. A necessidade de realizar essa metodologia se deu para cumprir alguns objetivos da pesquisa e por um desejo pessoal de ainda, durante a geração dos dados, oferecer uma devolutiva à instituição educativa e às profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa.

Ainda que a instituição, antes da pesquisa, já realizasse iniciativas de acolhida de crianças e famílias migrantes, infiro que o grupo de estudos ampliou a sensibilização das profissionais sobre o tema da migração e, por consequência, sua prática docente com as crianças. Meu encontro com as participantes do grupo pode ter reverberado nos encontros que tiveram posteriormente com as crianças as quais conviviam.

Difícilmente uma pesquisa consegue abranger todos os aspectos de uma problemática, e isso não foi diferente com a pesquisa que realizei. Ao abordar as temáticas da educação, da linguagem e das crianças migrantes, foi possível me deter em alguns aspectos, enquanto outros tiveram que ficar de fora. Isso significa que outras pesquisas podem ser realizadas a partir das lacunas que foram deixadas nesta. Destaco as seguintes temáticas para possíveis futuras pesquisas: a linguagem escrita e a formação do leitor migrante na Educação Infantil; a relação das famílias de crianças migrantes com as diferentes linguagens; a linguagem visual e as crianças migrantes; o processo de inserção de crianças migrantes na Educação Infantil; a prática pedagógica de profissionais docentes de instituições de Educação Infantil com crianças migrantes matriculadas; entre tantas outras que podem ser escolhidas a partir das diferentes realidades da Educação Infantil.

Ao finalizar minha trajetória de pesquisa que envolveu estudo, leitura, escrita, observação, análise e escuta das vozes de crianças, famílias, profissionais docentes e equipe pedagógica da instituição pesquisada, chego à conclusão e à tese de que as relações das crianças migrantes e/ou filhas de migrantes internacionais com as linguagens vão muito além da linguagem verbal (oral e escrita). Essa é fundamental e tem seu protagonismo, contudo, não é possível renegar para um segundo plano as outras linguagens, no caso deste estudo, as linguagens extraverbal, da música, do corpo e da brincadeira. Escutar apenas as vozes das crianças migrantes no que se refere à linguagem verbal significa reduzir suas experiências ao que elas mais demonstram limitações: o idioma e a escrita. Por outro lado, ampliar a escuta das vozes proferidas a partir das linguagens extraverbal, corporal, musical e da brincadeira implica perceber as nuances e as respostas escondidas por trás do silêncio, do choro, da dança, do canto, do movimento, das relações e das interações das crianças que nasceram em outro país e/ou são filhas de pais migrantes.

A partir da escuta das vozes das crianças migrantes é possível priorizar ações pedagógicas que contemplem as linguagens que elas se destacam, de modo a acolhê-las e contribuir para o seu bem-estar na instituição que passaram a frequentar e no país em que elas ou seus pais passaram a residir. Essas ações exigem esforço por parte das profissionais docentes e da equipe pedagógica das unidades de Educação Infantil, mas, ao mesmo tempo, contribuem para que o espaço educacional seja repleto de relações dialógicas, interações discursivas, alteridade e respeito à diversidade cultural, pois, afinal de contas, somos todos, crianças e adultos, brasileiros ou migrantes, seres de linguagem que se constituem na e pela linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ABEL, Guy; BHABHA, Jacqueline. Children and unsafe migration. *In: World Migration Report 2020*. Geneva: International Organization for Migration, 2019, p. 231-251.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; OLIVEIRA, Amanda Maria de. Notícias publicadas em revistas online para mulheres: o pequeno cronotopo. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 3, p. 126-148, 2021.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus; ABRAMOWICZ, Anete. Migrantes do Haiti: um estudo sobre a inserção das crianças nas instituições escolares de Sinop MT. **Périplos – Revista de Pesquisa sobre Migrações**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 187-194, 2017.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus. “Aquela **preta não é minha amiga!**”: interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de educação infantil em Sinop/MT. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 38., 2017, São Luiz. **Anais...** São Luiz: Anped, 2017.
- ALEXANDRE, Ivone Jesus. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop /MT: o que elas visibilizam da escola?** 2019. 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- ÁLVAREZ, Juan Fernando. Apuntes para identificar causas y características de la migración de venezolanos a colombia. *In: BAENINGER, Rosana; SILVA, João Carlos Jarochinski (orgs). Migrações venezuelanas*. Campinas, SP: NEPO/Unicamp, 2018, p. 141-145.
- ARAÚJO, Vânia Carvalho de; SILLER, Rosali Rauta. A criança pomerana na educação infantil: posso falar minha língua aqui? **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução: Yara Fratechi Vieira. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. *In: BAKHTIN, Mikhail*. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.

BAPTISTA, Mônica Correia; BELMIRO, Celia Abicalil; GALVÃO, Cristiene. Educação Infantil e a gênese do processo de construção do leitor literário. *In*: DEBUS, Eliane; JULIANO, Dilma Beatriz; BORTOLOTTI, Nelita (orgs.). **Literatura infantil e juvenil: do literário a outras manifestações estéticas**. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2016, p. 73-93.

BARBOZA, Georgete de Moura. **Horizonte de possibilidades na humanização de bebês em um contexto de vida coletiva: entre retalhos e narrativas**. 2021. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2009.

BERWALDT, Myrna Gowert Madia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. O cotidiano de crianças pomeranas na educação infantil. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 556-576, maio/ago. 2021.

BEZERRA, Paulo. **Café com Tapioca 5: polifonia**. Grupo de estudos discursivos. 1 vídeo (2h35min09s). Unesp, 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=gTmKLfSLpMY&ab\\_channel=GED-GrupodeEstudosDiscursivos](https://www.youtube.com/watch?v=gTmKLfSLpMY&ab_channel=GED-GrupodeEstudosDiscursivos). Acesso em: 25 maio 2022.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BONFIM, Patrícia Vieira; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na gestualidade de professoras e bebês, o corpo fala de relações. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 14, p. 115-132, maio/ago. 2020.

BRADSHAW, Matt; STRATFORD, Elaine. Qualitative research design and rigour. *In*: IAIN, Hay (org.). **Qualitative research methods in human geography**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2005, p. 69-80.

BRAGA, Adriana Carvalho Alves; SOUZA NETO, João Clemente de; SANTOS, José Paulo Ferreira dos. Imigração e educação infantil: análise da relação entre a Emei e família a partir do relato de uma mãe boliviana. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 561-582, jan./jun. 2021.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62. jan./dez. 2007.

BRANT, Patrícia Regina Silveira de Sá. **Do perfil desejado: a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980)**. 2013. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 maio 2022.

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, 23 jul. 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm). Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: 178 <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral Mello (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 3-19.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-2012)**. 2014. 439f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade de Educação USP**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Tradução: Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução: Roberto Leiser de Baronas e Fernanda Toneli. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, ago./dez. 2011.

BUENO, Belmira Amélia de Barros Oliveira. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 471-501, jul./dez. 2007.

BUITRAGO, Jairo; YOCKTENG, Rafael. **Eloisa e os bichos**. Tradução: Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2013.

BUITRAGO, Jairo; YOCKTENG, Rafael. **Para onde vamos?** Tradução: Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 151-168, dez. 2010.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. *In*: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (orgs.). **Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente**. Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2019, p. 53-88.

CADENAS, Rafael. **Gestiones**. Caracas: Editorial Pomaire Venezuela, 1992.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar., 2012.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CANELLA, Francisco. Trajetórias de vida de migrantes e periferia urbana: reflexões sobre uma ocupação urbana em Florianópolis/SC. **Hábitat y Sociedad**, Sevilla, n. 15, p. 89-108, 2022.

CASTRO, Joselma Salazar. **A docência na Educação Infantil como ato pedagógico**. 2016. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CAVALCANTI, Leonardo; PARELLA, Sònia. El retorno desde una perspectiva transnacional. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana (REMHU)**, Brasília, ano 21, n. 41, p. 9-20, jul./dez. 2013.

CAVALCANTI, Leonardo; COSTA, Luiz Fernando L.; OLIVEIRA, Antônio Tadeu. O acesso dos imigrantes ao ensino regular. *In*: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio

Tadeu; MACEDO, Marília de. (coord.). **Imigração e refúgio no Brasil: relatório anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública / Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, p. 385-417, 1999.

CEZARIO, Maria Angelica. Infância, experiência e educação em Walter Benjamin. **Educa**, Porto Velho, v. 3, n. 5, p. 86-100, 2016.

CÔCO, Valdete; MELLO, André da Silva. Com o círculo Bakhtiniano, reflexões situadas no campo da Educação Infantil. *In*: FURLEY, Ana Karyne Loureiro *et al.* (orgs.). **Quando nossas pesquisas abrem novas frestas**. Itapiranga: Schreibern, 2023, p. 15-30.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução: Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CME). Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Conselho Municipal de Educação, Câmara de Educação Básica, 2020.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. **Infância, linguagem e letramento: Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**. 2003. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; BAPTISTA, Mônica Correia; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; BARRETO, Angela Rabelo. Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Crianças como leitoras e autoras**. Coleção leitura e escrita na educação infantil. v. 6. Brasília: MEC/SEB, 2016, p. 13-42.

CORTES, Genevière; FARET, Laurent. **Les circulations transnationales: lire les turbulences migratoires contemporaines**. Paris: Armand Colin, 2009.

COLL, Ana Cristina Delgado; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2005.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 52-74, out./dez. 2019.

COUTO, Caroline; HILLESHEIM, Betina. Literatura infantil: diálogos com as migrações contemporâneas. **Literatura: teoria, historia crítica**, Colombia, v. 23, n. 2, p. 217-24, 2021.

CUNHA, Sandra Mara da. Crianças e música: educação musical e estudos da infância em diálogo. **Hildhood e Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 01-20, mai. 2020.

CURCI, Natalia Benatti Zardo de. **Jovens migrantes transnacionais na escola: o que (não) nos contam?** 2020. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

DANIEL, Fernanda Cargnin Gonçalves; MORO, Catarina. Crianças (i)migrantes e educação infantil: o que dizem as pesquisas acadêmicas brasileiras. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 77-90, abr./jun. 2022.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração Portugal-África-Brasil e os desafios educacionais para crianças e jovens (década de 1970). In: MAZZA, Débora; NORÕES, Kátia. **Educação e migrações internas e internacionais**. Jundiaí: Paco e Littera, 2017. *E-book*.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 370-398, jan./jun., 2021.

DIPACHO. **A viagem dos elefantes**. Tradução: Márcia Leite. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

DI PIETRO, Antonio. As possibilidades da brincadeira na integração das crianças com experiência migratória. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 983-999, jan./jun., 2021.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. Notas sobre a alteridade em Bakhtin. In: CARDOSO, Daniela *et al.* (orgs.). **Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética** (livro eletrônico). Porto Alegre: Polifonia, 2020, p. 7-28.

DOMINGUES, Chirley; DEBUS, Eliane Santana Dias; FURTADO, Thamirys Frigo. A formação do leitor literário, da educação infantil ao ensino médio: pelas lentes de um olhar sensível. **Claraboia**, Jacarezinho, n. 16, p. 208-224, jul./dez, 2021.

DUQUE, Reina Saldaña; LA CALLE, Claudia del Pilar Vélez. Educación e interculturalidad. In: DÍAZ, José María Hernández; POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio (coords.). **Migración, interculturalidad y educación: impactos y desafíos**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca; Chapecó: Argos, 2019, p. 42-58.

EGAS, José. Prefácio. *In*: RAMOS, André de Carvalho; RODRIGUES, Gilberto M. A.; ALMEIDA, Guilherme Assis de (orgs.). **70 anos da convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951-2021): perspectivas de futuro**. Brasília: ACNUR Brasil, 2021, p. 15-19.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FABIAN, Maria Lucia Alves. Migração infantil: aspectos e implicações para crianças e adolescentes. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, n. 2, v. 34, p. 517-530, jul./dez. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, v. 46, n. 1, p. 21-26, 2011.

FEITOSA, Eveline Ferreira; MORAES, Betânea Moreira de; LOPES JÚNIOR, Antonio Dário. Análise de dados em Vigotski: um estudo com base no Materialismo Histórico-Dialético. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 7, P. 1-10, 2022.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-posições**, Campinas, v.15, n. 43, p. 229-250, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Lucimar Regina Santana Rodrigues. Tradições discursivas no gênero midiático carta ao leitor de revistas técnicas/profissionais. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 13., CONGRESSO INTERNACIONAL DE LUSOFONIA, 4., 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 2010.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos**: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Manuela. “- Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 20. n. 41, p. 103-123, 2014.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Betim: GPM Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Lei nº 10.735, de 28 de julho de 2020. Dispõe sobre a política municipal para a população migrante, com objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2020/1074/10735/lei-ordinaria-n-10735-2020-dispoe-sobre-a-politica-municipal-para-a-populacao-migrante-com-objetivos-principios-diretrizes-e-acoes-prioritarias>. Acesso em: 19 fev. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2. ed. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na Educação Infantil de São Paulo: Adaptação, vulnerabilidade e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 157, p. 680-702, set. 2015.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural: fundamentos e estratégias metodológicas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, 1999.

GAY, Marie-Louise. **Mustafá**. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-book, 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GHIGGI, Gioconda; COUTINHO, Angela Scalabrin. Revisão de literatura: crianças migrantes e refugiadas nas pesquisas em Educação Infantil (1988-2021). **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 63, p. 1-24, jan./mar. 2022.

GIACOMINI, Taize; BERNARTT, Maria de Lourdes. Uma reflexão sobre motivos que desencadearam o movimento migratório de haitianos ao Brasil. **Periplos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 126-143, 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas (RAE)**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O papel da música na Educação Infantil. **EccoS**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-101, jul./dez. 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnicocultural. *In*: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord.). **Diversidade na**

**educação:** reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e currículo.** In: BRASIL. **Indagações sobre currículo:** diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47.

GONÇALVES, Fernanda Cargnin. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores:** um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola. 2011. 281 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IOM – INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **Glossary on migration.** Geneva: IOM, 2019.

JOSEPH, Handerson. A historicidade da (e)migração internacional haitiana: o Brasil como novo espaço migratório. **Periplos**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 126-143, 2017.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo.** 2. ed. Tradução: Sônia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEMOS, David Sena. **Bilinguismo fronteiriço e o code-switching no espaço escolar:** aquisição/aprendizagem do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas. 2020. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2020.

LIMA, Guilherme da Silva. O conceito de compreensão em Bakhtin e o Círculo: reflexões para pensar o processo educativo. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 297-317, jul./set. 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 81-88, set. 2010.

LOPES, Jader Jane Moreira. **Então somos “mudantes”:** espaço, lugar e identidade em crianças migrantes. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

LORZING, Renata de Moura Santos. **Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba-SP (2011-2019)**. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

MACHADO, Rosana da Silva. **Um encontro intercultural em contexto migratório: a inserção de crianças haitianas na educação infantil de Balneário Camboriú (SC/Brasil)**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020.

MAÇANEIRO, Gisele Romildes. **“Somos todos iguais”**: narrativas de profissionais de educação infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

MAGALHÃES, Giovanna Modé; WALDAMAN, Tatiana Chang. A educação escolar de refugiados e solicitantes de refúgio: um olhar exploratório sobre a cidade de São Paulo. *In*: MAZZA, Débora; NORÕES, Kátia. **Educação e migrações internas e internacionais**. Jundiaí: Paco e Littera, 2017. *E-book*.

MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MARCHEZAN, Renata Coelho; FALASCA, Patrícia; BUENO, Rafaela Giacomini. Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira e as contribuições bakhtinianas. *In*: MENDONÇA, Marina Célia; PAULA, Luciane de; RÉ, Alessandra Del (orgs.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014, p. 95-112.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, jun. 2018.

MAZZA, Débora. A circulação internacional de pessoas saberes e práticas no campo das ciências humanas: do direito à exigência. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana (REHMU)**, Brasília, ano 16, v. 16, n. 31, p. 295-305, 2008.

MAZZA, Débora; SIMSON, Olga Von. Prefácio. *In*: MAZZA, Débora; SIMSON, Olga Von. (orgs.). **Mobilidade humana e diversidade sociocultural**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MARIN, José; DASEN, Pierre R. A educação no contexto da globalização: migrações e direitos humanos. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 44, n. 1, p.13-27, jan.-abr. 2008.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. *In*: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTEGA, Tuíla (orgs.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: CSEM, 2015, p. 151-168.

MCCAW, Dick. Corpos em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 35-56, jul./set. 2019.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2019.

MEGALE, Antonieta Heyden. Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural de indivíduos bilíngues. **Vereadas**, Juiz de fora, v. 2, n. 9, p. 90-102, 2005.

MENDONÇA, Marina Célia; PAULA, Luciane de; RÉ, Alessandra Del. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. *In*: MENDONÇA, Marina Célia; PAULA, Luciane de; RÉ, Alessandra Del (orgs.). **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução: Antonio de Paula Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

NASCIMENTO, Joseph Ferreira. Alteridade. *In*: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (orgs.). **Diálogos em verbetes: noções e conceitos da teoria dialógica da linguagem**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 17-21.

NASCIMENTO, Maria Leticia; MORAIS, Carolina Grandino Pereira de. (In)visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância. **Espaço pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 437-458, maio/ago. 2020.

NASCIMENTO, Maria Leticia; MORAIS, Carolina Grandino Pereira de. Sobre migração internacional, crianças pequenas e educação infantil: algumas questões. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 524-542, jan./jun. 2021.

NORÕES, Kátia. De criança a migrante, de migrante a estrangeira(o): reflexões sobre a educação pública e as migrações internacionais. *In*: MAZZA, Débora; NORÕES, Kátia. **Educação e migrações internas e internacionais**. Jundiaí: Paco e Littera, 2017. *ebbok kindle*.

NORÕES, Katia. Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 420-443, jan./jun. 2021.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu. A dinâmica demográfica de imigrantes e refugiados no Brasil na década de 2010. *In*: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu; SILVA, Gustavo Junger. **Relatório Anual 2021-2011-2020: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2021, p. 53-75.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**, 1951. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 10 set. 2022.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos da Criança**, 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm#:~:text=DECRETO%20No%2099.710%2C%20DE,sobre%20os%20Direitos%20da%20Crian%C3%A7a](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm#:~:text=DECRETO%20No%2099.710%2C%20DE,sobre%20os%20Direitos%20da%20Crian%C3%A7a). Acesso em: 15 set. 2022.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório Mundial sobre Migração**, 2022. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/migracoes/migrantes-no-mundo-chegam-aos-281-milhoes-em-ano-de-pandemia/~>. Acesso em: 17 set. 2022.

PAIM, Carmelice Aires. Transmigrantes: uma identidade multiplamente referenciada. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN*, 6., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

PATARRA, Neide Lopes. O Brasil: país de imigração? **Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 9, p. 6-18, jun. 2012.

PAULA, Luciane de; BULIO, Paula; BUENO, Rafaela Giacomini. Bilinguismo: sujeitos, línguas e culturas em diálogo. *In: RÉ, Alessandra Del; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia (orgs.). A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 113-137.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende de; SANTOS, Natália Mendes dos. Invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da Rede Pública de Ensino de Ponta Grossa/PR. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 728-745, maio/ago. 2021.

PIFFER, Carla; CRUZ, Paulo Marcio. A transnacionalidade, as migrações transnacionais e os direitos dos trabalhadores migrantes. **Revista Jurídicas**, Curitiba, n. 16, v. 2, p. 11-28, jul./dez. 2019.

PILEGGI, Vanessa Helena. **A leitura na perspectiva de Bakhtin e suas possibilidades na formação do leitor: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental**. 2013. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

PONZIO, Augusto. Escritura de la novela y del cinema como crítica de la comunicación global. **Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica**, [S. l.], v. 15, p. 469-492, 2006.

PORTO, Morena Pereira. **Biblioteca escolar, um caos para a diversidade cultural: a percepção do bibliotecário da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Unidades de Informação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

POZZER, Suzan Alberton; MOURA, Rosana Silva de. A interculturalidade na formação humana: um olhar para as crianças. *In: DÍAZ, José María Hernández; POZZER, Adecir; CECCHETTI, Elcio (coords.). Migración, interculturalidad y educación: impactos y*

desafios. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca; Chapecó: Argos, 2019, p. 743-763.

RAMOS, Natália. Interculturalidade, educação e desenvolvimento: o caso das crianças migrantes. *In*: BIZARRO, Rosa. **Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais**. Porto: Areal Editores, 2007, p. 367-375.

RÉ, Alessandra Del; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; VIEIRA, Alessandra Jacqueline. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 57-74, jul./dez. 2012.

RÉ, Alessandra Del; HILÁRIO, Rosângela Nogarini; VIEIRA, Alessandra Jacqueline. Aquisição da linguagem na perspectiva dialógico-discursiva: um olhar para os dados de duas crianças. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 1, p. 171-194, dez. 2022.

REYES, Yolanda. La poética de la infancia y la formación el lector literario. *In*: DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; BORTOLOTTI, Nelita (orgs.). **Literatura infantil e juvenil: pelas frestas do contemporâneo**. 1. ed. Tubarão: Copiart, 2017, p. 37-50.

REYES, Yolanda. **Ler, brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação**. Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

RIVERO, Andréa Simões; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-24, 2019.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. *In*: PINTO, Céli Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (orgs.). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008, não paginado.

ROSA, Ivana Martins; FERREIRA, Manuela Martinho; LIMA, Patricia de Moraes. – Queres jogar? Assim percebes melhor como se joga! A etnografia como uma experiência adulta de aprender a aprender com as crianças. **Diálogos sobre educación: temas actuales en investigación educativa**, Jalisco, n. 20, v. 11, jan.-jun. 2020.

ROSEMBERG, Fulvia. **Educação Infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 742-759, jul./set., 2014.

SANNA, Francesca. **A viagem**. Tradução: Fabrício Valério. Cotia: VR Editora, 2016.

SANTIAGO, Flávio. Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, v. 33, n. 64, p. 31-47, 2015.

SANTIAGO, Flávio. Crianças migrantes dos países africanos na educação infantil paulistana: entre o acolhimento e a exclusão. **Childhood e philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-25, 2022.

SANTOS, André Luiz. **Do mar ao morro: a geografia histórica da pobreza urbana em Florianópolis**. 2009. 658 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTOS, Eliéverton Cristiano dos. Carta ao leitor: que gênero é esse? *In*: ISOLA, Regina Lúcia Péret Dell. **Nos domínios dos gêneros textuais**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 74-85.

SANTOS, Márcia de Souza; ALVES, Rosimária Aparecida Ruela; MACHADO, Erica Esch. Relação família-escola de crianças imigrantes na educação infantil: o que as pesquisas (não) têm a dizer? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 91-114, abr./jun. 2022.

SANTOS, Priscila da Silva. **Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil**. 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. *In*: DORNELLES, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007, p. 19-40.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. *In*: ENS, Romilda T.; GUARANHANI, Marynelma C. **Sociologia da infância e a formação dos professores**. Curitiba: Editora Champagna, 2013, p. 13-46.

SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. *In*: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Participação e qualidade em educação da infância: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos**. Tradução: Luiz Ermani Fritoli. Curitiba: Ed. UFPR, 2013, p. 243-303.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea**, São José dos Pinhais, n. 1, p. 49-68, jan./jun. 2011.

SCHLESENER, Anita Helena. As faces do jogo/brincadeira na educação infantil: uma leitura de Walter Benjamin. **Cadernos Walter Benjamin**, Fortaleza, n. 15, p. 79-103, jul./dez. 2015.

SCHILLER, Nina Glick; BASCH, Linda; BLANC, Cristina Szanton. De imigrante a transmigrante: teorizando a migração transnacional. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-394, 2019.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; BORTOLOTTI, Nelita; GOMES, Wanessa Bruna Santos Brito. A aprendizagem de uma segunda língua na educação infantil: bilinguismo, plurilinguismo ou pluridiscursividade dialógica? **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 84-102, jul./dez. 2013.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 44-52, mar. 2009.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p. 105-118, jul./dez. 2011.

SILLER, Rosali Rauta. **Crianças, infâncias e migrações: a vez e a voz das crianças migrantes**. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILLER, Rosali Rauta. Infâncias migrantes, educação infantil, territorialidades: os movimentos de desterritorialização e reterritorialização das crianças pomeranas. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 577-591, maio/ago. 2021.

SILVA, Ana Paula. **¡No hablamos español!** Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2014.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. 2002. 209 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, Vera L. P. Variações tipológicas no gênero textual carta. *In*: KOCH, Ingidore Villaça; BARROS, Kasue Saito Monteiro de. **Tópicos em linguística de texto e análise da conversação**. Natal: UFRN, 1997, p. 118-124.

SIGNOR, Rita. Os gêneros do discurso. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 7, não paginado, 2008.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SPIGOLON, Nima I. Nunca voltamos, sempre chegamos: reflexões sobre processos e situações de deslocamentos fora do país de origem. *In*: MAZZA, Débora; NORÕES, Kátia. **Educação e migrações internas e internacionais**. Jundiaí: Paco e Littera, 2017. 1 ebbok.

TOMÁS, Elaine Dorighello. **Antigos e novos olhares sobre o Maciço do Morro da Cruz: de não território a território do Pac-Florianópolis**. 2012. 361 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

UNESCO. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. Londres: UNESCO, 2002.

VANZO, Tatiana de Oliveira Nino. **Socialização linguageira, aspectos culturais e uso de code-switching em uma criança bilíngue**. 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

VIEIRA, Maria Nilceia Andrade; CÔCO, Valdete; VENTORIM, Silvana. Pesquisa em educação: desafios teórico-metodológicos e contribuições da perspectiva Bakhtiniana. **Reflexão e Ação** (versão eletrônica), v. 25, p. 10-27, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Sobre a questão do multilinguismo na infância. Tradução: Zoia Prestes. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, p. 1-5, jan./dez., 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p. 23-36, jun. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução: Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VINHA, Luís Gustavo; YAMAGUCHI, Isabela Harumi Oshiro. Migrações e educação: a inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil. In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu.; SILVA, Bianca. **Relatório Anual 2021-2011-2020: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2021, p. 255-290.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução: Seheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n.1, p. 6-39, jan./jul., 2019.

WENDEN, Catherine Wihtol de. As novas migrações: por que mais pessoas do que nunca estão em circulação e para onde elas estão indo? **Revisa SUR**, São Paulo, v. 23, n. 23, p. 17-28, 2016.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, jan./jun. 2012.

## **APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS DOCENTES E EQUIPE PEDAGÓGICA**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título do Projeto: Desigualdades sociais e crianças imigrantes: a formação leitora em foco

Pesquisador/a responsável: Catarina Moro

Pesquisador/a assistente: Fernanda Carginin Gonçalves Daniel

**Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.**

A pesquisa intitulada Desigualdades sociais e crianças imigrantes: a formação leitora em foco tem como objetivo compreender de que maneira as desigualdades sociais, econômicas, linguísticas e raciais afetam a formação leitora de crianças imigrantes na educação infantil pública em Florianópolis no período de agosto de 2022 a setembro de 2023.

Participando do estudo você está sendo convidado/ a: participar das observações participantes que serão realizadas pelas pesquisadoras junto ao grupo de crianças que você trabalha. Você também está convidado a participar de um grupo focal com profissionais da instituição que acontecerá em cinco encontros com objetivo de estudar sobre a temática das crianças imigrantes e de proporcionar um espaço de diálogo sobre suas práticas pedagógicas, anseios e preocupações envolvendo a temática.

Observações:

- As observações participantes acontecerão no horário de atendimento às crianças na unidade educativa, de duas a três vezes na semana com tempo de 3 a 4 horas por dia durante aproximadamente 12 meses. Os dias de observação serão previamente agendados e não há necessidade de deslocamento.
- O grupo focal acontecerá por meio de cinco encontro de uma hora cada um. Ele acontecerá na instituição educativa ou de maneira remota. O dia da semana e horário serão definidos de acordo com a disponibilidade dos participantes. Os encontros serão gravados.
- O material obtido – diário de campo, fotografias, filmagens, desenhos e entrevistas – será utilizado unicamente para fins de pesquisa junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE) e será descartado ao término do estudo, dentro de 5 anos.

#### Desconfortos e riscos:

Os benefícios esperados com essa pesquisa são contribuir com a garantia dos direitos relacionados à educação das crianças imigrantes, em especial aos que se referem a sua formação leitora; auxiliar no trabalho de professores/as e educadores/as que possuem crianças imigrantes nas instituições que atuam; ampliar o conhecimento científico já produzido em relação às crianças imigrantes na Educação Infantil, de modo a subsidiar as reflexões sobre infância e criança.

É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado à interferência no cotidiano escolar no momento da observação participante e durante a realização do grupo focal. Contudo, esse risco é mínimo, uma vez que se terá cuidado para não interferir no cotidiano e estrutura da instituição, tampouco causar constrangimentos por conta da presença e/ou de palavras ditas em momentos inapropriados. Em relação ao grupo focal, ele será agendado com antecedência, na instituição escolar em espaço reservado ou de maneira remota com tempo adequado, minimizando quaisquer desconfortos. Caso algum desses riscos venha a se confirmar, serão realizadas conversas com os participantes da pesquisa a fim de identificar formas de não interferir no cotidiano de adultos e crianças.

**Sigilo e privacidade:** Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

#### Ressarcimento e Indenização:

As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte, materiais, equipamentos) não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. O estudo será feito durante seu horário de trabalho, mas caso você tenha gastos para participar da pesquisa fora da sua rotina, você será ressarcido integralmente de suas despesas.

#### Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras.

Catarina Moro

Universidade Federal do Paraná, Campus Rebouças, sala 227, 1º andar.

E-mails: [moro.catarina@gmail.com](mailto:moro.catarina@gmail.com) – [catarina.moro@ufpr.br](mailto:catarina.moro@ufpr.br)

Telefone: (41) 3535-6271

Fernanda Cargnin Gonçalves Daniel

E-mail: - [goncalves.fernandac@gmail.com](mailto:goncalves.fernandac@gmail.com)

Telefone: 48 98429-7429

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail [cep\\_chs@ufpr.br](mailto:cep_chs@ufpr.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº [campo a ser preenchido após a aprovação] e aprovada com o Parecer número [campo a ser preenchido após a aprovação] emitido em [data - campo a ser preenchido após a aprovação].

(  ) Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em manter o sigilo e privacidade.

(  ) Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Desigualdades sociais e crianças imigrantes: a formação leitora em foco

Pesquisador/a Responsável: Catarina Moro

Seu filho/a está sendo convidado/ a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa assegurar os direitos dele/dela como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com as pesquisadoras. Você é livre para decidir se ele/a pode participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada **Desigualdades sociais e crianças imigrantes: a formação de leitores em foco** tem como objetivo compreender de que maneira as desigualdades sociais, econômicas, linguísticas e raciais afetam a formação leitora de crianças imigrantes na educação infantil pública em Florianópolis no período de agosto de 2022 a setembro de 2023.

Participando do estudo ele/a está sendo convidado a: participar das observações participantes que serão realizadas pelas pesquisadoras junto ao grupo de crianças que seu filho/a está matriculado/a no NEIM Cristo Redentor.

Observação:

- As observações participantes acontecerão no horário de atendimento às crianças na unidade educativa, de duas a três vezes na semana com tempo de 3 a 4 horas por dia durante aproximadamente 12 meses. Os dias de observação serão previamente agendados e não há necessidade de deslocamento da criança.

Desconfortos e riscos:

Os benefícios esperados com essa pesquisa são contribuir com a garantia dos direitos relacionados à educação das crianças imigrantes, em especial aos que se referem a sua formação leitora; auxiliar no trabalho de professores/as e educadores/as que possuem crianças imigrantes nas instituições que atuam; ampliar o conhecimento científico já produzido em relação às crianças imigrantes na Educação Infantil, de modo a subsidiar as reflexões sobre infância e criança.

É possível, mas pouco provável, que a criança experimente algum desconforto, principalmente relacionado à interferência no cotidiano escolar no momento da observação participante. Contudo, esse risco é mínimo, uma vez que se terá cuidado para não interferir no cotidiano e estrutura da instituição, tampouco causar constrangimentos por conta da presença e/ou de palavras ditas em momentos inapropriados. Caso algum desses riscos venha a se confirmar, serão realizadas conversas com crianças e professoras a fim de identificar formas de não interferir no cotidiano de adultos e crianças.

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que a identidade dele/a será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o nome dele/dela não será citado. Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

#### Ressarcimento e Indenização

As despesas necessárias para a realização da pesquisa (transporte, materiais, equipamentos) não são de sua responsabilidade e você e seu filho/a não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

#### Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras.

Catarina Moro

Universidade Federal do Paraná, Campus Rebouças, sala 227, 1º andar.

E-mails: [moro.catarina@gmail.com](mailto:moro.catarina@gmail.com) – [catarina.moro@ufpr.br](mailto:catarina.moro@ufpr.br)

Telefone: (41) 3535-6271

Fernanda Cargnin Gonçalves Daniel

E-mail: - [goncalves.fernandac@gmail.com](mailto:goncalves.fernandac@gmail.com)

Telefone: 48 98429-7429

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação de seu/sua filho/filha, e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail [cep\\_chs@ufpr.br](mailto:cep_chs@ufpr.br).

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE n° [campo a ser preenchido após a aprovação] e aprovada com o Parecer número [campo a ser preenchido após a aprovação] emitido em [data - campo a ser preenchido após a aprovação].

(  ) Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em manter o sigilo e privacidade.

(  ) Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que autorizo a participação do meu/ minha filho/a.

Nome do/a participante da pesquisa:

---

Nome e assinatura do/a pai/mãe ou responsável

---

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

[Assinatura do/a participante da pesquisa ou do seu RESPONSÁVEL LEGAL]

**APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado da Universidade Federal do Paraná que tem por título “Desigualdade social e crianças imigrantes: a formação leitora em foco”.

As professoras pesquisadoras ficarão alguns dias da semana na sua sala do NEIM Rafael Cadenas observando suas brincadeiras e tudo o que vocês fazem na creche, pois elas querem escrever um livro (tese) sobre o que aprenderam observando vocês.

Você aceita participar da pesquisa

---

Nome da criança ou desenho da sua mão

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**ANEXO A – RELATÓRIO DO NÚMERO DE CRIANÇAS POR NACIONALIDADE E  
INSTITUIÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

 <b>PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		Pág.: 5 Data: 24/04/22 Hora: 21:33:58 ALU035_8105 Anual		
<b>Nº de Estudantes por Nacionalidade - Ano de 2022</b> <b>Educação Infantil - Rede</b>				
Região Municipal: <b>OESTE</b>				
Seq	Unidade Escolar	Brasileira	Estrangeira	T o t a l
1	NEIM SOL NASCENTE	60	0	60
2	NEIM ORLANDINA CORDEIRO	297	3	300
3	NEIM JUDITE FERNANDES DE LIMA	117	1	118
4	NEIM RAUL FRANCISCO LISBOA	91	0	91
5	NEIM ALTINO DEALTINO CABRAL	59	0	59
6	NEIM BARREIRA DO JANGA	185	3	188
7	NEIM VILA CACHOEIRA	186	0	186
<b>Total da Região</b>		<b>995</b>	<b>7</b>	<b>1.002</b>

 <b>PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		Pág.: 1 Data: 24/04/22 Hora: 21:33:58 ALU035_8105 Anual		
<b>Nº de Estudantes por Nacionalidade - Ano de 2022</b> <b>Educação Infantil - Rede</b>				
Região Municipal: CENTRO				
Seq	Unidade Escolar	Brasileira	Estrangeira	T o t a l
1	NEIM VÓ TEREZINHA	147	1	148
2	NEIM EVANDRO DE SOUSA	192	2	194
3	NEIM MORRO DO HORÁCIO	77	1	78
4	EBM OSVALDO GALUPO	24	0	24
5	NEIM NOSSA SENHORA DE LURDES	148	2	150
6	NEIM MONSENHOR FREDERICO HOBOLD	151	2	153
7	NEIM BEM-TE-VI	67	4	71
8	NEIM ANJO DA GUARDA	109	2	111
9	EBM VITOR MIGUEL DE SOUZA	73	1	74
10	NEIM MORRO DA QUEIMADA	88	0	88
11	NEIM ALMIRANTE LUCAS ALEXANDRE BOITEUX	219	10	229
12	NEIM COSTEIRA DO PIRAJUBAE	119	1	120
13	NEIM CRISTO REDENTOR	85	7	92
14	NEIM PROFESSOR SÉRGIO GRANDO	69	0	69
15	NEIM SANTO ANTONIO DE PÁDUA	92	1	93
16	NEIM CELSO RAMOS	283	8	291
17	NEIM JOAQUINA MARIA PERES	144	2	146
18	NEIM NOSSA SENHORA APARECIDA	123	2	125
19	NEIM WALDEMAR DA SILVA FILHO	260	2	262
20	NEIM JOÃO MACHADO DA SILVA	83	2	85
21	NEIM FERMINIO FRANCISCO VIEIRA	288	3	291
22	NEIM IRMÃO CELSO	125	4	129
23	NEIM MORRO DO MOCOTÓ	92	0	92
24	NEIM HASSIS	242	3	245
25	NEIM CARLOS HUMBERTO PEDERNEIRAS CORREA	43	1	44
Total da Região		3.343	61	3.404

 <b>PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		Pág.: 1 Data: 24/04/22 Hora: 21:33:58 ALU035_8105 Anual		
<b>Nº de Estudantes por Nacionalidade - Ano de 2022</b> <b>Educação Infantil - Rede</b>				
Região Municipal: <b>CENTRO</b>				
Seq	Unidade Escolar	Brasileira	Estrangeira	T o t a l
1	NEIM VÓ TEREZINHA	147	1	148
2	NEIM EVANDRO DE SOUSA	192	2	194
3	NEIM MORRO DO HORÁCIO	77	1	78
4	EBM OSVALDO GALUPO	24	0	24
5	NEIM NOSSA SENHORA DE LURDES	148	2	150
6	NEIM MONSENHOR FREDERICO HOBOLD	151	2	153
7	NEIM BEM-TE-VI	67	4	71
8	NEIM ANJO DA GUARDA	109	2	111
9	EBM VITOR MIGUEL DE SOUZA	73	1	74
10	NEIM MORRO DA QUEIMADA	88	0	88
11	NEIM ALMIRANTE LUCAS ALEXANDRE BOITEUX	219	10	229
12	NEIM COSTEIRA DO PIRAJUBAE	119	1	120
13	NEIM CRISTO REDENTOR	85	7	92
14	NEIM PROFESSOR SÉRGIO GRANDO	69	0	69
15	NEIM SANTO ANTONIO DE PÁDUA	92	1	93
16	NEIM CELSO RAMOS	283	8	291
17	NEIM JOAQUINA MARIA PERES	144	2	146
18	NEIM NOSSA SENHORA APARECIDA	123	2	125
19	NEIM WALDEMAR DA SILVA FILHO	260	2	262
20	NEIM JOÃO MACHADO DA SILVA	83	2	85
21	NEIM FERMINIO FRANCISCO VIEIRA	288	3	291
22	NEIM IRMÃO CELSO	125	4	129
23	NEIM MORRO DO MOCOTÓ	92	0	92
24	NEIM HASSIS	242	3	245
25	NEIM CARLOS HUMBERTO PEDERNEIRAS CORREA	43	1	44
Total da Região		3.343	61	3.404

 <b>PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		Pág.: 3 Data: 24/04/22 Hora: 21:33:58 ALU035_8105 Anual		
<b>Nº de Estudantes por Nacionalidade - Ano de 2022</b> <b>Educação Infantil - Rede</b>				
Região Municipal: LESTE				
Seq	Unidade Escolar	Brasileira	Estrangeira	T o t a l
1	NEIM CANTO DA LAGOA	57	0	57
2	EBM RETIRO DA LAGOA	12	1	13
3	NEIM SÃO JOAO BATISTA	501	5	506
4	EBM COSTA DA LAGOA	35	0	35
5	NEIM LAUSIMAR MARIA LAUS	608	4	612
6	NEIM COLÔNIA Z 11	179	2	181
7	NEIM ORISVALDINA SILVA	158	3	161
8	NEIM ELISABETE NUNES ANDERLE	136	3	139
Total da Região		1.686	18	1.704

 <b>PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		Pág.: 4 Data: 24/04/22 Hora: 21:33:58 ALU035_8105 Anual		
<b>Nº de Estudantes por Nacionalidade - Ano de 2022</b> <b>Educação Infantil - Rede</b>				
Região Municipal: NORTE				
Seq	Unidade Escolar	Brasileira	Estrangeira	Total
1	EBM PROFESSORA NEUZA PAULA DA SILVEIRA	191	9	200
2	EBM VIRGILIO DOS REIS VARZEA	98	2	100
3	NEIM MARIA SALOMÉ DOS SANTOS	141	1	142
4	EBM ALBERTINA MADALENA DIAS	21	4	25
5	EBM JURERÊ	70	1	71
6	NEIM MARIA ELENA DA SILVA	110	0	110
7	NEIM DORALICE TEODORA BASTOS	308	6	314
8	NEIM VICENTINA MARIA DA COSTA LAURINDO	160	0	160
9	NEIM STELLA MARIS CORREA CARNEIRO	301	3	304
10	NEIM PROFESSORA SUELI GADOTTI RODRIGUES	467	5	472
11	NEIM INGLESES I	370	6	376
12	NEIM LUIZ PAULO DA SILVA	165	3	168
13	NEIM DORALICE MARIA DIAS	280	4	284
14	NEIM VILA UNIÃO	163	1	164
15	NEIM HERMENEGILDA CAROLINA JACQUES	229	3	232
16	NEIM CLAIR GRUBER SOUZA	266	8	274
17	NEIM GENTIL MATHIAS DA SILVA	636	12	648
18	NEIM MARIA TEREZINHA SARDÁ DA LUZ	70	1	71
<b>Total da Região</b>		<b>4.046</b>	<b>69</b>	<b>4.115</b>

 <b>PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		Pág.: 5 Data: 24/04/22 Hora: 21:33:58 ALU035_8105 Anual		
<b>Nº de Estudantes por Nacionalidade - Ano de 2022</b> <b>Educação Infantil - Rede</b>				
Região Municipal: OESTE				
Seq	Unidade Escolar	Brasileira	Estrangeira	T o t a l
1	NEIM SOL NASCENTE	60	0	60
2	NEIM ORLANDINA CORDEIRO	297	3	300
3	NEIM JUDITE FERNANDES DE LIMA	117	1	118
4	NEIM RAUL FRANCISCO LISBOA	91	0	91
5	NEIM ALTINO DEALTINO CABRAL	59	0	59
6	NEIM BARREIRA DO JANGA	185	3	188
7	NEIM VILA CACHOEIRA	186	0	186
Total da Região		995	7	1.002

 <b>PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS</b> SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO		Pág.: 6 Data: 24/04/22 Hora: 21:33:58 ALU035_8105 Anual		
<b>Nº de Estudantes por Nacionalidade - Ano de 2022</b> <b>Educação Infantil - Rede</b>				
Região Municipal: SUL				
Seq	Unidade Escolar	Brasileira	Estrangeira	Total
1	NEIM JOSÉ RODRIGUES WILLAMIL	225	2	227
2	NEIM ANIRSON ANTÔNIO DAS CHAGAS	278	5	283
3	NEIM ZILDA ARNS NEUMANN	243	1	244
4	NEIM PÂTANO DO SUL	40	1	41
5	NEIM TAPERA	126	3	129
6	EBM JOSE AMARO CORDEIRO	30	0	30
7	NEIM IDALINA OCHOA	154	1	155
8	NEIM CAETANA MARCELINA DIAS	270	5	275
9	NEIM FRANCISCA IDALINA LOPES	131	0	131
10	NEIM ARMAÇÃO	244	0	244
11	NEIM ANNA SPYRIOS DIMATOS	252	4	256
12	NEIM CAIEIRA DA BARRA DO SUL	46	1	47
13	NEIM MARIA NAIR DA SILVA	156	1	157
14	NEIM PEQUENO PRINCIPE APAM	58	0	58
15	NEIM DIAMANTINA BERTOLINA DA CONCEIÇÃO	139	1	140
16	NEIM MARCELINO BARCELOS DUTRA	39	0	39
17	NEIM MONTEIRO LOBATO	107	0	107
18	NEIM CAMPECHE	221	2	223
19	NEIM IRMÃ SCHEILLA	156	1	157
20	NEIM POETA JOÃO DA CRUZ E SOUSA	201	1	202
21	EBM COSTA DE DENTRO	39	0	39
<b>Total da Região</b>		<b>3.155</b>	<b>29</b>	<b>3.184</b>

## ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Desigualdade social e crianças imigrantes: a formação leitora em foco

**Pesquisador:** Catarina de Souza Moro

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 61075922.4.0000.0214

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.665.553

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de análise ética de projeto de pesquisa intitulado "Desigualdade social e crianças imigrantes: a formação leitora em foco", tendo como pesquisadora principal Catarina de Souza Moro e como pesquisadora assistente Fernanda Carginin Gonçalves Daniel, ambas do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Este projeto de pesquisa possui por temática central a relação entre desigualdade social e a formação leitora de crianças imigrantes.

#### Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa possui os seguintes objetivos:

##### Objetivo Geral:

Compreender de que maneira as desigualdades sociais, econômicas, linguísticas e raciais afetam a formação leitora de crianças imigrantes na Educação Infantil pública em Florianópolis.

##### Objetivos Específicos:

- Descrever as estratégias das unidades de Educação Infantil no processo de inserção das crianças imigrantes na unidade educativa.
- Observar de que maneira as desigualdades sociais afetam a vida das crianças imigrantes no espaço institucional da Educação Infantil.

**Endereço:** Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sl SA.SSW.09, Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus  
**Bairro:** Jardim Botânico **CEP:** 80.210-170  
**UF:** PR **Município:** CURITIBA  
**Telefone:** (41)3360-4344 **Fax:** (41)3360-5001 **E-mail:** cep\_chs@ufpr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
PARANÁ - CIÊNCIAS  
HUMANAS E SOCIAIS**



Continuação do Parecer: 5.665.553

Outros	Daniel.docx	09/09/2022 11:37:15	Catarina de Souza Moro	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CEP_CSH_Projeto_Detalhado_2versao _CatarinaMoro_FernandaCargninGoncal vesDaniel.docx	09/09/2022 11:33:30	Catarina de Souza Moro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_CHS_TALE_CatarinaMoro_Fernan daCargninGoncalvesDaniel.docx	09/09/2022 11:33:13	Catarina de Souza Moro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_CHS_TCLE_2versao_pais_maes_ responsaveis_CatarinaMoro_Fernanda CargninGoncalvesDaniel.docx	09/09/2022 11:32:48	Catarina de Souza Moro	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CEP_CHS_TCLE_2versao_CatarinaMor o_FernandaCargninGoncalvesDaniel.do cx	09/09/2022 11:31:28	Catarina de Souza Moro	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_CatarinaMoro_FernandaC argninGoncalvesDaniel.pdf	11/07/2022 15:16:42	Catarina de Souza Moro	Aceito
Declaração de concordância	CEP_CHS_declaracao_de_concordanci a_CatarinaMoro_FernandaCargninGonc alvesDaniel.pdf	07/07/2022 17:07:11	Catarina de Souza Moro	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CURITIBA, 27 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:  
Alessandra Sant Anna Bianchi  
(Coordenador(a))**