

# AS INTERAÇÕES CULTURAIS ENTRE AS CRIANÇAS IMIGRANTES COM SEUS PARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vanderleia Santolin<sup>1</sup>  
Márcia Luiza Pit dal Magro<sup>2</sup>  
Circe Mara Marques<sup>3</sup>

## RESUMO

A pesquisa apresentada teve como objetivo compreender como se dão as interações culturais entre as crianças imigrantes com seus pares nos tempos e espaços de um Centro de Educação Infantil Municipal, por meio do que as próprias crianças têm a dizer. Participaram do estudo 16 crianças de quatro e cinco anos. Para produção dos dados, utilizaram-se observações, rodas de conversas, desenhos, brincadeiras e contação de história. Os resultados, analisados a luz da sociologia da infância, indicam que o acolhimento e a interação entre pares se mostraram presentes no contexto escolar estudado, mesmo sem a instituição prever ações específicas para tanto, sendo a brincadeira a grande mediadora destas interações, configurando-se como uma forma de linguagem entre as crianças. Conclui-se que a escola tem papel fundamental na inclusão social destas crianças, mas que é importante que elas tenham, para além do direito de estar na escola, o direito de participar, de serem ouvidas e de terem sua cultura valorizada.

**Palavras-chave:** Criança; Imigrante; Sociologia da Infância; Educação Infantil.

## CULTURAL INTERACTIONS BETWEEN IMMIGRANT CHILDREN AND THEIR PAIRS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

## ABSTRACT

The research presented aimed to understand how cultural interactions occur between immigrant children with their pairs in times and spaces of a Municipal Early Childhood Education Center, through what the children themselves have to say. Sixteen four- and five-year-olds children participated in the study. To produce the data, observations, conversation circles, drawings, games and storytelling were used. The results, analyzed in the light of the sociology of childhood, indicate that the reception and interaction between pairs were present in the school context studied, even without the institution foreseeing specific actions for that, with play being the great mediator of these interactions, configuring as a form of language among children. It is concluded that the school has a fundamental role in the social inclusion of these children, but that it is important that they have, in addition to the right to be in school, the right to participate, to be heard and to have their culture valued.

**Keywords:** Child; Immigrant; Childhood Sociology; Early Childhood Education.

Submetido em: 30/10/2022

Aceito em: 5/6/2024

Publicado em: 21/8/2024

<sup>1</sup> Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Chapecó/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-3875-4708>

<sup>2</sup> Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Chapecó/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2127-9261>

<sup>3</sup> Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó. Chapecó/SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2137-4760>

## INTRODUÇÃO

De acordo com a sociologia da infância, não existe uma infância universal, pois esta é determinada pelo contexto familiar, econômico, social e cultural, no qual a criança está inserida. Por mais que haja avanços recentes em relação aos direitos das crianças, ainda são inúmeras aquelas que têm seus direitos violados e sua integridade comprometida, sendo, muitas vezes, excluídas por sua diferença social, econômica, étnico-racial ou simplesmente por ser criança.

Assim, o estatuto e os papéis sociais atribuídos a esse grupo mudam com as formas sociais, são historicamente produzidos e, no interior de uma mesma sociedade, são objeto de variação e mudança, em função de fatores como a classe social e o grupo étnico, entre outros (Oliveira, 2007, p. 114).

Entre os eventos, que têm chamado a atenção para o debate em torno da diversidade no contexto educacional, estão os fluxos migratórios recentes e a migração forçada, que vem atingindo um número cada vez maior de adultos e crianças que se deslocam em busca de melhores condições de vida. Com base nos dados do Observatório das Migrações internacionais – OBMIGRA – citado por Cavalcanti, Oliveira e Silva (2021), em 31 de julho de 2010, residiam 592.570 imigrantes no Brasil. Já, ao final de 2020, estima-se que este número tenha aumentado para 1,3 milhões de imigrantes internacionais, o que foi acompanhado por uma modificação das nacionalidades das pessoas que imigram, sendo que até 2010, a maioria era japoneses e portugueses. Atualmente, prevalecem as nacionalidades haitiana e venezuelana, as quais também predominam na região Oeste de Santa Catarina, território em que foi realizado o estudo apresentado.

Este novo fluxo aumentou significativamente a presença de crianças imigrantes nas escolas públicas, fenômeno que tem provocado muitos questionamentos e desafios aos educadores, como mostra o estudo de Santana (2020). Dentre eles, destaca-se a comunicação, dificultada pela presença de outros idiomas no contexto escolar (Bordignon, 2016), bem como a ausência de ações que reconheçam e valorizem a presença dessas crianças e de suas culturas (Silva, 2014).

Nos estudos encontrados sobre o tema, chama a atenção ainda, o predomínio do olhar do adulto em detrimento do olhar das crianças. Nesse sentido, a partir da perspectiva da sociologia da infância, assumiu-se, nesta pesquisa<sup>4</sup>, o desafio de escutar as crianças imigrantes nas relações com seus pares, entendendo que elas têm muito a nos dizer sobre suas experiências, conhecimento e sentimentos.

Assim, ver e ouvir a criança é fundamental em qualquer estudo que realmente deseja estudar a infância. Esse olhar e esse ouvir ficam ainda mais pertinentes quando levam em consideração o princípio de toda e qualquer infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana (Nascimento; Brancher; Oliveira, 2008, p. 61).

<sup>4</sup> Este trabalho compõe a dissertação de mestrado intitulada: A participação das crianças imigrantes nas instituições públicas de educação infantil a partir do que as próprias crianças têm a nos dizer.

Sendo assim, o objetivo deste estudo foi o compreender como se dão as interações culturais entre as crianças imigrantes com seus pares nos tempos e espaços de um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM).

O *lócus* da pesquisa foi um CEIM, localizado no oeste do estado de Santa Catarina, junto a uma turma de crianças com idade entre quatro e cinco anos. Participaram do estudo 16 crianças, das quais quatro eram imigrantes internacionais e uma era imigrante de outro estado do Brasil, sendo as demais, brasileiras naturais da região estudada. A produção de dados aconteceu a partir de observações participantes, registradas em diário de campo, tendo em vista que a primeira autora também era professora da educação infantil no referido CEIM. Estas observações foram realizadas durante 20 horas por um período de 30 dias no contexto da instituição educativa, a partir de situações, como as brincadeiras no parque, a hora do lanche, as atividades realizadas em sala. Também foi realizada por meio de rodas de conversa, contação de história e de desenhos, em cinco encontros planejados com as crianças, que ocorreram em momentos com a turma toda e em outros somente com as crianças imigrantes.

No primeiro encontro, toda a turma foi convidada a desenhar quem eram seus amigos no CEIM e do que mais gostam de fazer juntos. Com os desenhos prontos, cada criança pôde expor o que e quem desenhou. Já no segundo encontro, foi organizada uma contação da história “*Bibi e Kito*”, de Alejandro Rosas, a fim de instigar o diálogo sobre o tema da imigração. No terceiro e quarto encontros, as crianças imigrantes e seus familiares foram convidados para trazerem fotos, imagens e outros objetos culturais de seu país para compartilhar com os demais colegas, bem como foram apresentadas informações e imagens pela pesquisadora principal, a fim de enriquecer o diálogo sobre o tema. O último encontro foi realizado somente com a participação das crianças imigrantes, que foram convidadas a passear pelo CEIM. A conversa foi direcionada para o país de origem das crianças e a vinda delas para o Brasil, bem como em relação à interação delas com o ambiente do CEIM.

Tratando-se de pesquisa com crianças, é importante destacar os cuidados éticos necessários, pois, além do consentimento dos pais, foi levado em consideração o interesse e o assentimento das crianças em participar do estudo ou não. Outro cuidado ético importante foi em relação aos direitos de privacidade e de confidencialidade. Nesse sentido, foi definido, junto com as crianças, como elas gostariam de ser identificadas na pesquisa, preservando, assim, suas identidades. Ficou acordado, então, que cada uma escolheria um nome de super-herói, princesa ou super-heroína, nomes utilizados no presente texto para identificar as participantes.

As informações foram analisadas por meio da análise temática de conteúdo de Minayo (2001), dando origem a cinco categorias, sendo que neste trabalho se apresenta o resultado de duas delas, que são: 1) as interações culturais nos tempos e espaços do CEIM e; 2) a brincadeira como linguagem entre as crianças imigrantes e seus pares.

## 1. “ME GUSTA TODO EN LA ESCUELA”: AS INTERAÇÕES CULTURAIS ENTRE AS CRIANÇAS IMIGRANTES COM SEUS PARES E PROFESSORES NOS TEMPOS E ESPAÇOS DO CEIM

Desde que a criança nasce, ela é inserida numa determinada cultura, passando a interagir com o mundo social historicamente construído. É neste processo de interação que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento humano, sendo que a família e a escola assumem papéis centrais nos modos de vida contemporâneos. De acordo com Barbosa (2014, p. 657), as crianças singularizam as informações das culturas em que estão imersas “[...] em seus pequenos grupos e individualmente. As crianças têm competência para agir e, desde muito pequenas, aprendem por meio do convívio social”.

Tanto os adultos quanto as crianças transitam em diferentes espaços sociais, sendo que, atualmente, a maioria delas ingressa nas instituições de educação infantil desde muito cedo, interagindo nesses espaços de diferentes maneiras, tanto entre pares quanto com adultos.

No contexto das relações entre crianças e adultos (intergeracionais) e entre as próprias crianças (intraeracionais), os/as pequenos/as são seres ativos, isto é, possuem agência. São notavelmente interativos/as, principalmente nas relações que estabelecem entre si, nos ambientes sociais que partilham, estabelecendo, desse modo, culturas particulares também conhecidas como cultura de pares (Corsaro, *apud*, Santos; Silva, 2016, p. 134).

Com base nos estudos de Corsaro (2011), a cultura de pares se refere a um grupo de crianças com idades próximas que compartilham, cotidianamente, em um mesmo contexto de vivências, brincadeiras e conversas, as quais possibilitam compreender a cultura do adulto e, ao mesmo tempo, criar a cultura infantil. Nesse movimento, as crianças se apropriam e transformam criativamente os conhecimentos do mundo adulto para responder às necessidades e vivências de seu mundo.

Para Sarmiento (2007), a criança precisa ser entendida como ator social de pleno direito, capaz de interpretar o mundo por meio das múltiplas interações simbólicas que estabelece entre pares e com adultos. Entende-se, dessa maneira, que a criança tem o direito de participar ativamente das interações com o mundo físico e social, de maneira a ir mais além de apenas assimilar os conhecimentos, mas participar na elaboração e construção deles.

A defesa da ideia das crianças como produtoras culturais, [...], apresenta uma forma frontal oposição às teses dominantes que apresentam as crianças como meros receptores passivos e como seres caracterizados pela dependência da razão, das normas e dos valores que os adultos lhes impõem e inculcam. A infância ainda é compreendida dentro de parâmetros de um estatuto minoritário, como um período onde os indivíduos requerem proteção, porque sabem menos, têm menos maturidade e menos força, em comparação com os adultos [...] (Sarmiento, 2007, p. 25).

Sendo assim, pode-se entender que a interação entre pares propicia uma relação de convivência, capaz de interpretar o mundo que as cerca, partilhando ideias, experiências, medos e os mais diversos sentimentos vividos pelas crianças. Borba (2007) afirma que, ao partilharem os mesmos tempos e espaços, as crianças criam e partilham

formas próprias de compreender e agir sobre o meio. “Cria-se assim, um sentimento de pertencimento a um grupo – o das crianças – e a um mundo social e cultural e por elas agenciado nas relações entre si” (Borba, 2007, p. 40).

Nesse sentido, a cultura de pares pode trazer experiências plurais, por meio das quais se tornam possíveis à produção e a interpretação inúmeros conhecimentos, bem como o reconhecimento e a valorização das diferenças.

Ao se conversar com o grupo de crianças brasileiras sobre as colegas imigrantes da turma, logo, evidenciou-se que a maioria não tinha conhecimento de que algumas delas eram de outro país ou cidade. Foi, então, proposto um momento de contação de história. Sentados numa roda na sombra de uma árvore, se iniciou a leitura do livro ao mesmo tempo em que eram mostradas as figuras. Nesse momento, todos ficaram muito envolvidos para saber o que aconteceria com o menino que chegava de outro país e ingressava em uma nova turma da escola. Antes mesmo de terminar a leitura, uma criança levantou de pé e falou: “Na nossa turma também têm coleguinhas que vieram de outro país igual o Kito” (criança: Rapunzel). Outro menino falou: “Eu também vim de outro país, vim de Belém” (criança: Homem de Ferro). Ao falar que Belém era outro país, a criança explicita seu entendimento de que também pertenceria a outro lugar.

Ao questionar as crianças do grupo sobre o que achavam de ter colegas de outros países na turma, duas crianças responderam, uma afirmando: “É legal” (Criança: Masha). Já outra diz, “a gente brinca todo dia” (Criança: Thor). Porém, percebeu-se que várias crianças que ainda não tinham esta informação, permaneceram caladas, só observando o que as colegas falavam.

No decorrer das observações e das conversas com a turma de crianças, não se identificou nenhum tipo de discriminação entre as crianças brasileiras para com as imigrantes, pelo contrário, percebeu-se uma certa preocupação de umas para com as outras. Um exemplo disso é em relação a dois meninos imigrantes (crianças: Hulk e Homem Aranha) que não conseguiam se expressar por meio da fala, não falavam entre si e nem com os demais colegas e professoras. As poucas palavras que usavam eram quase incompreensíveis. É importante destacar que o uso de máscara, em função da pandemia da Covid-19 e das exigências sanitárias impostas na ocasião, dificultava ainda mais a comunicação.

Um dos meninos que ainda não se expressava por meio da fala, apresentava ser mais inseguro e tímido para manifestar algo que desejava, porém, contava frequentemente com o apoio dos seus colegas que os auxiliavam para enfrentar os desafios em relação à comunicação, bem como em relação à organização e à conquista da autonomia. Em várias situações em que demonstrava insegurança e precisava de ajuda, sempre havia alguém da turma para ajudar, como quando desejava ir ao banheiro, ou organizar seus materiais. No momento do lanche, ao ver que o colega gostaria de repetir o que havia comido, ou mesmo quando não queria mais, o colega que estava mais próximo dele sinalizava para a professora. Sendo assim, era visível a existência de uma relação de interação e de solidariedade entre as crianças.

Foi possível perceber que as professoras procuravam estimular a interação, oportunizando que todos participassem, auxiliando uns aos outros, de modo que tinham o cuidado para que outros colegas se envolvessem no processo de ajuda, nomeando os

demais para contribuir também. Porém, nem sempre a professora precisava intervir, as crianças mesmo já tinham compreendido que o colega necessitava desse auxílio e, portanto, espontaneamente se ofereciam para ajudá-lo.

Com isso, conclui-se que as crianças não compreendiam as diferenças como um obstáculo ou algo que as impedia de conviver, pelo contrário, as crianças demonstravam, por meio das ações descritas, que as diferenças podem e devem ser sinônimo de acolhimento, pois quando uma criança ajuda a outra que apresenta determinada dificuldade, ela está acolhendo este par como ele é, situação em que, além de respeito, está experimentando solidariedade e empatia, identificando a presença das diferenças culturais, porém, com igualdade de direitos.

Mesmo não havendo ações específicas da instituição para promover a valorização da cultura das crianças imigrantes, existia uma boa interação entre todas, não ocorrendo discriminação entre elas. As diferenças étnico-raciais aparecem também nos desenhos, em que as crianças com diferentes cores de pele e textura de cabelo são representadas. A relação de interação e brincadeira no parque ficou registrada em praticamente todos os desenhos, sendo que as crianças aparecem brincando sempre em grupos, nunca sozinhas, e preferencialmente no parque.

Figuras 1 e 2 – Desenhos das crianças: à esquerda de Rapunzel e à direita da Mulher Maravilha



Fonte: Registro fotográfico das autoras dos desenhos das crianças, 2022.

Foi no parque em que se percebeu maior liberdade para as crianças brincarem do que queriam, criando seus enredos, muitas vezes sem brinquedos estruturados, onde utilizavam folhas de árvores, gravetos e pedrinhas. Um desses momentos observados, foi quando três crianças brincavam de comprar e vender sorvete. Uma era a vendedora e duas vinham comprar (uma delas era imigrante). Para a brincadeira, utilizavam pedacinhos de galhos e de madeira representando os sorvetes, e o pagamento era feito com folhas de árvores, todos elementos encontrados espontaneamente no pátio.

No contexto das relações entre as crianças e seus pares, a atividade lúdica possibilita à criança criar e recriar a cultura do adulto através do mundo imaginário. Nesse sentido, podemos entender que a criança não reproduz meramente a cultura do adulto, mas faz suas próprias interpretações, recriando novos significados, atividade que Corsaro (2011) define como uma reprodução interpretativa,

O termo reprodução interpretativa é empregado por Corsaro (2011, p. 53) para definir que “as crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria infância de uma forma direta, mas se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares”. A reprodução interpretativa permite a participação na sociedade, contribuindo para a transformação e propagação de sua cultura, bem como na modificação do que está posto (Furlan; Lima; Lima, 2019, p. 84).

Ao tratar da interatividade, Sarmiento (2003) afirma que o mundo da criança é heterogêneo, pois ela convive com diversas realidades e grupos sociais, os quais contribuem para a construção da sua identidade pessoal e social. Desses grupos, o autor destaca a relevância da interatividade entre pares, pois acredita que nessa convivência a criança consegue lidar com suas experiências, tanto positivas, quanto negativas.

No contexto da interatividade, a brincadeira exerce um importante papel, e se constitui como um traço fundamental para as culturas infantis. O brincar pode ser considerado como produto culturalmente construído, e ao mesmo tempo como uma prática cultural que produz novos significados. Ao brincar, a criança consegue se expressar e, ao mesmo tempo, reelaborar diferentes significados do mundo que a cerca. “O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (Sarmiento, 2003, p. 16).

O terceiro eixo descrito por Sarmiento (2003), denominado de fantasia do real, pressupõe a capacidade da criança em transpor a sua realidade imediata para o mundo imaginário ou trazer personagens imaginários para a sua realidade. Por meio do mundo da fantasia, a criança consegue compreender situações, muitas vezes, complexas do seu cotidiano.

Fica evidente, por meio dos conceitos de Sarmiento (2003), que a criança tem sua maneira singular de conhecer e interpretar o mundo que a rodeia, a qual, segundo o autor, não é linear, e sim recursiva, um tempo sem medida, capaz sempre de ser reiterado.

Da mesma maneira que a brincadeira exerce um importante papel na construção das culturas infantis, os tempos e os espaços destinados às crianças e à infância também merecem lugar de destaque nas discussões, pois interferem no modo como as crianças interagem, brincam e exploram o mundo que as cerca.

Pensar nos tempos e nos espaços para a infância se torna uma ação emergente na medida em que se compreende o papel da infância e da criança a partir da sociologia da infância. Dentro desta concepção, os tempos e os espaços não deveriam ter como parâmetro o mundo adulto, já que as infâncias são múltiplas com características e necessidades próprias. “O tempo da criança é notoriamente diferente do *Chronos* (tempo que o adulto teve que assumir) e que hoje, na contemporaneidade, é marcado pela pressa e pela aceleração” (Furlan; Lima; Lima, 2019, p. 93).

A criança brinca sem pressa ou tem pressa para terminar qualquer coisa que esteja fazendo para poder brincar, pois a brincadeira é o que move a infância. Porém, infelizmente, o que ainda prevalece é o olhar “adultocêntrico” em relação aos tempos e espaços para a infância. “Diferente do adulto, o olhar da criança é aquele de quem não se preocupa com o tempo, aberto ao desconhecido, às novidades, às descobertas, à contemplação e às afetações do mundo” (Furlan; Lima; Lima, 2019, p. 94).

Por meio dos momentos de observação realizados durante a pesquisa, pôde-se perceber que a organização dos tempos e dos espaços do CEIM é pensada pelas professoras. Estas são quem definem a hora de brincar, o conteúdo das brincadeiras e o material/brinquedos que podem ser utilizados, salvo algumas exceções em que são oferecidos diferentes brinquedos para as crianças escolherem.

Percebeu-se também a preocupação, por parte das educadoras, em ocupar outros espaços da escola para além da sala de aula, pois, em diferentes momentos, as crianças foram convidadas para explorarem o ambiente externo do CEIM, onde outras brincadeiras eram proporcionadas, bem como momentos de pesquisa sobre a natureza. Um exemplo foi o dia em que a professora levou as crianças para observarem com as lupas os insetos de jardim do CEIM. Este foi um momento de bastante envolvimento de todas as crianças da turma, sendo que a cada descoberta todos corriam para ver.

Acredita-se que o principal movimento para garantir tempos e espaços de qualidade para a infância seja o de promover a escuta sensível das crianças, pois elas são capazes de nos mostrar quais são suas reais necessidades e interesses. Para isso, o adulto precisa estar disposto a ouvir e olhar para as manifestações das crianças, estabelecendo um:

[...] processo de comunicabilidade, de interlocução entre os diversos sujeitos, de parceria entre crianças e adultos, de valorização das culturas de pares e de apropriação efetiva da cultura, com cuidado e zelo na organização dos espaços, disponibilização de objetos e no conhecimento dos tempos distintos [...] (Furlan; Lima; Lima, 2019, p. 96).

Nesse sentido, repensar os tempos e espaços para a infância significa valorizar novas possibilidades e potencialidades, sejam elas nas interações, nas aprendizagens, na criatividade, na participação ou em tantas outras oportunidades de vivências significativas na vida da criança. Esse repensar precisa ser baseado no tempo da criança e não no tempo do adulto que, como já mencionado anteriormente, possui características e interesses distintos.

Torna-se importante entender que, mesmo sendo pertencentes a um grupo geracional, as crianças vivem infâncias diferentes, pois o grupo social e cultural do qual fazem parte, determina seus costumes, seus interesses, seus modos de agir e pensar. De acordo Sarmiento (2005), as atividades e formas culturais não nascem espontaneamente, mas da influência das produções culturais dos adultos, e também das produções culturais criadas pelas próprias crianças por intermédio de suas interações.

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância, percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (Sarmiento, 2005, p. 370).

Ao conversar com as crianças imigrantes, pôde-se perceber vários conhecimentos que poderiam ser explorados pelos educadores envolvendo toda a turma, dentre eles:

a localização geográfica de onde vieram, o idioma, os costumes, bem como os motivos que as trouxeram até esta nova cidade. Sem dúvidas, as vivências dessas crianças são bem diferentes das demais, o que poderia enriquecer as interações entre elas. Ao conversar com o grupo de crianças imigrantes, percebe-se que elas têm muitas vivências que precisam ser compartilhadas com as demais, e que ouvir e conhecer a história de vida do outro, possibilita que a criança desenvolva o respeito e a empatia.

Quando a criança imigrante vinda de Belém fala: “Eu gosto mais de morar em Belém, aqui é muito frio, lá é calor [...] tenho saudade de ir no igarapé” (criança: Homem de Ferro), identifica-se que, para ela, talvez esta seja sua grande dificuldade de adaptação. Contudo, também se entende que os conhecimentos e as vivências que esta criança traz consigo podem ser trabalhados e explorados pela professora com as demais crianças, como as diferenças climáticas em nosso país.

Na conversa com as crianças imigrantes, destaca-se que muitas demonstram gostar de viver no novo país quando falam: “Mi papá y mi mamá trabajan aquí, compran chocolate y comida” (criança: Mulher Maravilha). Esta fala destaca a importância para a criança, do acesso ao alimento e ao trabalho no atual local de moradia, indicando os motivos que levam suas famílias ao movimento migratório. Os dois meninos que não se expressam por meio da fala, ao serem questionados se gostam de morar aqui, afirmam que sim balançando a cabeça e sorrindo. Também se percebe que, no ambiente do CEIM, sempre demonstram estar alegres e interessados em realizar o que lhes é proposto.

As culturas da infância são o encontro desigual das relações sociais, bem como das relações inter e intrageracionais. Esse confronto ocorre por meio da ação concreta da criança como sujeito e ator social, capaz de formular e interpretar o mundo que a rodeia. Esta ação ocorre, segundo Sarmento (2003), por meio de quatro eixos importantes – Interatividade, Fantasia do Real, Ludicidade e Reiteração –, as quais possibilitam à criança criar e recriar sua cultura.

Ao solicitar para que as famílias das crianças participantes da pesquisa enviassem para o CEIM fotografias e objetos que lembrassem a sua cultura e o local onde moravam, ficou evidente que as famílias imigrantes internacionais não possuíam registros da sua história, pois deixaram tudo para trás, sendo a memória a única referência da sua cultura.

Elhajji e Escudero (2016) destacam que, antes mesmo de o sujeito deslocado ser um imigrante, ele é um emigrante, pois, primeiramente, ele teve que deixar sua terra natal, sua família e os projetos sociais idealizados para, posteriormente, se tornar um imigrante no novo território.

De acordo com Galvão (2015, p. 04), “[...] a memória guarda e preserva as culturas, as línguas, os bens culturais, o saber fazer, as crenças e ritos de um povo e de uma sociedade”. No caso das crianças imigrantes, que ainda não construíram tantas memórias individuais, estas irão depender das memórias de seus pais para preservar sua cultura, já que não dispõem de registros da sua história. Neste contexto, destaca-se que a memória tem um importante papel, pois abre a possibilidade do passado ser tanto recordado quanto reinventado.

Desse modo, a história de um sujeito, individual ou coletiva, pode ser a história dos diferentes sentidos que emergem em suas relações. Ou, de outro modo: abre-se a possibilidade de que a memória, ao invés de ser recuperada ou resgatada, possa ser criada e recriada, a partir dos novos sentidos que a todo tempo se produzem tanto para os sujeitos individuais quanto para os coletivos – já que todos eles são sujeitos sociais (Gondar, 2015, p. 05).

Pérez (1998) aponta a necessidade de compreender a escola como espaço de “cruzamento de culturas”, o que exige uma nova visão capaz de identificar as diferentes culturas que se encontram no cenário escolar. Aponta ainda, para a necessidade de ir além, reinventar a escola, reconhecendo o que a torna única, pois esta se difere de todos os outros espaços de socialização da criança. Nesse sentido, Barbosa (2007) afirma que o sucesso da vida escolar depende muito da proximidade dos momentos de socialização familiar com os momentos de socialização escolar. Quanto mais aproximação, maior é a perspectiva de sucesso na escola.

Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e de práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares (Barbosa, 2007, p. 1072).

Com base em Candau (2012), e diante do atual cenário brasileiro de imigração, tornam-se necessárias discussões em relação às práticas pedagógicas que contemplem a interculturalidade, as quais perpassam todos os níveis de ensino, pois se acredita que a educação escolar pode exercer um papel importante na construção de sociedades democráticas, que reconheçam e valorizem as diferenças, sendo comprometidas com a equidade.

Contudo, entende-se que, ao oportunizar o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, possibilitamos que a criança as compreenda, e, assim, desenvolva a sensibilidade e a empatia pela história de vida do outro, contribuindo para a construção de um mundo menos desigual e menos discriminatório.

As instituições educativas necessitam se libertar do monoculturalismo e aprender a lidar com a pluralidade de culturas, já que, por meio da interculturalidade, torna-se possível conhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. Sim, a escola deve aprender a lidar com a pluralidade e a diferença porque, desde sua criação, a escola teve os princípios de homogeneização e padronização que favoreceram e naturalizam as desigualdades.

Nessa direção, e para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de educação Infantil e a família são essenciais. Além disso, a instituição precisa conhecer e trabalhar com as culturas plurais, dialogando com a riqueza/diversidade cultural das famílias e da comunidade (Brasil, 2017, p. 36-37).

Ao conversar com o grupo de crianças brasileiras sobre as colegas imigrantes da turma, foi possível perceber que a maioria não tinha conhecimento do porquê algumas falavam de maneira diferente. Porém, mesmo não havendo ações específicas da

instituição para promover a valorização da cultura das crianças imigrantes, existia uma boa interação entre todas, não sendo observadas distinções ou preferências no grupo.

## **2. “EU GOSTO DE BRINCAR COM TODOS, MAS TEM UNS AMIGOS QUE EU NÃO ENTENDO MUITO BEM O QUE ELES FALAM”: A BRINCADEIRA COMO LINGUAGEM UNIVERSAL ENTRE AS CRIANÇAS IMIGRANTES E SEUS PARES**

Ao assumir a concepção de criança e infância, a partir do olhar da sociologia da infância, sendo a criança produtora de cultura, torna-se importante discutirmos a principal atividade utilizada pela criança para interagir com o mundo do qual faz parte, pois se acredita que brincando a criança interpreta valores, descobre e recria o que aprende. Sarmiento (2003) afirma que brincar é o que a criança faz de mais sério, pois, diferentemente do mundo adulto, entre o brincar e fazer algo sério não há diferenciação. Ao brincar, a criança consegue compreender valores, ampliar seu conhecimento de mundo e da realidade em que vive.

Nesse sentido, o brincar tem um papel muito importante na vida da criança, pois é por meio das brincadeiras que ela se comunica, interage e compreende o mundo adulto. De acordo com Lira e Rubio (2014),

A brincadeira é um universo simbólico, onde a criança reconstrói e representa sua realidade e aprende a dividir regras, é a partir daí que a criança, constrói riquíssimas relações com seus pares e juntos fazem descobertas e adquirem novos conhecimentos. Na brincadeira a criança pode modificar as regras, ela inventa e reinventa situações, enfim, na brincadeira a criança tem liberdade para agir (Lira; Rubio, 2014, p. 11).

Na tentativa de compreender o mundo dos adultos, as crianças produzem suas próprias vivências, constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social, produzindo, segundo Corsaro (2011), suas culturas de pares.

Sarmiento (2003) compreende que as culturas da infância são produzidas pelas e por meio das brincadeiras, bem como pelos modos específicos de ser e de se comunicar dos grupos de pares, observando, experimentando e interpretando a realidade através da fantasia a criança vai interpretando as experiências vividas.

Cabe aqui ressaltar que a criança não nasce sabendo brincar e muito menos a se relacionar com o outro, e sim, aprende na convivência social e cultural. Como afirma kishimoto (2010),

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (Kishimoto, 2010, p. 01).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) define as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes para as práticas pedagógicas, assegurando seis direitos básicos de aprendizagens: conviver, brincar, participar, explorar, expressar,

conhecer-se. Da mesma maneira, o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019) reafirma essa garantia e pontua a importância das brincadeiras e das interações na infância:

Quanto mais diversificadas as interações e as brincadeiras como eixos norteadores, mais potencializada se torna a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, reiterado por uma intencionalidade pedagógica. As interações e as brincadeiras permitem à criança vivenciar experiências de forma individual, em pequenos ou grandes grupos e com diferentes agrupamentos etários, bem como na relação com os adultos, os objetos e o espaço (Santa Catarina, 2019, p. 104-105).

Com base no que apontam Campos e Ramos (2019), pode-se afirmar que observar as brincadeiras das crianças é um contexto privilegiado para conhecer seus modos de ser, agir, pensar e sentir, bem como suas formas de interação com seus pares.

Sendo assim, por meio dos momentos de observações junto ao grupo de crianças, identificou-se a importância que a brincadeira exerce na interação entre pares. Em diferentes momentos da rotina, as crianças eram convidadas a brincar, estando presentes as brincadeiras e jogos organizados pelo professor, e momentos de brincadeira livres, onde as crianças decidiam do que e como iriam brincar, momentos esses que aconteciam predominantemente na área externa. Em sala, geralmente a professora que determinava o momento de iniciar a brincadeira e com quais brinquedos iriam brincar.

Nesses momentos, percebe-se a sobreposição ainda da figura do adulto sobre a participação e o poder de decisão da criança, pois, a criança ainda é pouco ouvida sobre seus interesses e necessidades.

Como abordado anteriormente, duas das crianças imigrantes não se expressavam pela fala, porém, participavam das brincadeiras coletivas com as demais crianças, interpretando papéis sociais, como o de pai, vendedor, bombeiro entre outros. Um exemplo disso foi um momento em que a turma estava brincando na areia com brinquedos destinados a isso. Ao observar uma das crianças imigrantes correndo de um lado para outro com uma tampa na cabeça durante, a pesquisadora se aproxima e procura saber do que estava brincando, sem sucesso, já que a criança não conseguia falar de uma maneira compreensível. Foi então que um dos colegas se aproximou e relatou à pesquisadora que eles estavam brincando de bombeiro. Nesse momento, a criança imigrante sinalizou com a cabeça que sim, confirmando o que a colega informou.

Na areia, também se destacava a brincadeira de cozinhar. As cenas que aparecem nas Figuras a seguir são retratos de suas brincadeiras, ambas iniciadas por uma criança imigrante, que sem convidar verbalmente as demais, atrai as outras crianças que se envolveram com ela interagindo, brincando de bombeiro e cozinheiro.

Figuras 3 e 4 – Crianças brincando na areia



Fonte: Registro fotográfico das autoras, 2022.

Por meio do relato desses momentos de brincadeira, nos quais a organização e a maneira de brincar não dependia da linguagem oral, constata-se a afirmação de uma das crianças quando ela diz: “Eu gosto de brincar com todos, mas têm uns amigos que eu não entendo muito bem o que eles falam” (criança Rapunzel). Percebe-se, nessa fala, bem como nas observações realizadas, que a brincadeira não deixou de acontecer, nem mesmo a exclusão se fez presente, tendo em vista a dificuldade de comunicação verbal.

Segundo Borba (2007), as culturas se constituem pela maneira como as crianças se relacionam, pela cumplicidade do brincar junto, do brincar com o outro, pois “[...] brincando juntas as crianças constroem uma comunhão cultural e uma solidariedade, compartilhando significados, gestos, formas de falar, regras e valores” (Borba, 2007, p. 410).

A amizade é um aspecto importante que é construído na relação entre pares, aspecto este, identificado nas falas das crianças e nas atitudes delas durante as brincadeiras e nas demais atividades desenvolvidas no cotidiano do CEIM, nas quais as crianças se referiam aos colegas como amigos, havendo uma preocupação e solidariedade uns com os outros. Acredita-se que, para uma criança imigrante, a amizade certamente tem significados ainda mais fortes, pois é a confirmação de estar sendo acolhida e diz respeito ao sentimento de aceitação e pertencimento.

Para Corsaro (2011),

Os conceitos de amizade e as habilidades não surgem apenas, ou mesmo principalmente, como resultado do desenvolvimento cognitivo ou de reflexos individuais das crianças. As amizades são construídas coletivamente pela participação ativa das crianças em seus mundos sociais e nas culturas de pares, uma ideia claramente relacionada à noção de reprodução interpretativa (Corsaro, 2011, p. 165).

Nesse sentido, a educação infantil tem papel fundamental nessa construção, favorecendo e incentivando as interações, estabelecendo vínculos solidários e afetivos entre as crianças. Para uma criança imigrante, encontrar um ambiente acolhedor, no qual se sente participante e valorizada, favorece e facilita sua adaptação à vida escolar.

Em outro momento, agora em sala, a professora ofereceu carrinhos, bonecas e panelinhas para a turma. Logo que a turma se dividiu, os meninos se organizaram para brincar com os carrinhos e oficina mecânica, enquanto as meninas, para brincar de casinha e salão de beleza. A professora não estipulou quem iria brincar com o que, apenas disponibilizou os brinquedos em cima das mesas e a organização do que cada um iria brincar partiu das próprias crianças, porém, as opções dadas a elas, bem como o tempo destinado à brincadeira era pré-definido pelo adulto.

Alguns dos meninos se organizaram na brincadeira de oficina mecânica. Neste grupo, a brincadeira não era intermediada pela fala, o menino imigrante fazia o papel de mecânico e os demais traziam os carros para serem consertados. A brincadeira iniciou quando o menino que representava o papel de mecânico foi para debaixo da mesa com carrinhos e ferramentas. Mais que depressa, os demais colegas se interessaram pela brincadeira e perguntaram se poderiam brincar também. Confirmando, positivamente, os demais colegas entraram na brincadeira, como mostram os registros nas figuras a seguir:

Figuras 5, 6 e 7 – Crianças brincando de mecânico.



Fonte: Registro fotográfico das autoras, 2022.

O grupo de meninas se dividiu, sendo que algumas se organizaram na brincadeira de casinha e outras para brincar de salão de beleza. Em ambas as brincadeiras, havia interações entre todos os envolvidos, sendo que na brincadeira de salão de beleza, por exemplo, uma menina imigrante maquiava uma menina brasileira, sendo que os papéis se invertiam. Discutia-se a cor da maquiagem, sendo que a que estava sendo maquiada obedecia aos comandos da que maquiava, como fechar e abrir os olhos. O diálogo ora se dava por palavras, ora por gestos.

Figuras 8, 9 e 10 – Crianças brincando de salão de beleza e de casinha.



Fonte: Registro fotográfico das autoras, 2022.

As brincadeiras da turma, neste momento, explicitaram a representação dos papéis de gênero, em que as meninas geralmente brincavam entre elas e os meninos entre eles, e de brincadeiras associadas fortemente ao universo cultural masculino (mecânica) e feminino (casinha e maquiagem). Identificou-se apenas o interesse de um menino migrante em participar das brincadeiras de casinha, na qual ele representava o papel do pai.

Dessa maneira, cabe aqui uma reflexão de como as crianças carregam consigo aspectos culturais, pois representam, por meio da brincadeira, estereótipos dos papéis sociais.

Homens e mulheres educam as crianças demarcando nos seus corpos diferenças de gênero, sendo que as características físicas e os comportamentos socialmente esperados segundo o gênero são reforçados nos gestos e nas práticas do dia a dia, muitas vezes de forma inconsciente. Grande parte do que é valorizado para a menina não é apreciado para o menino e vice-versa. O processo de construção da feminilidade e da masculinidade dos corpos e dos sentimentos relaciona-se com as expectativas sociais presentes na nossa cultura (Oliveira; Mendes, 2017, p. 173).

Desde que nascem, as crianças vivenciam as diferenças e os estereótipos relacionados às questões de gênero. Nesse sentido, entende-se que a educação escolar tem um papel crucial no processo de esclarecimento e, principalmente, de minimizar a visão estereotipada de gênero, ainda tão presente em nossa sociedade.

De acordo com o que afirmam Oliveira e Mendes (2017), a brincadeira é um dos momentos mais importantes na vida da criança e é por meio dela que os educadores podem e devem promover a redução de estereótipos de gênero, estimulando novas vivências, recriando situações e papéis sociais. Entende-se que a questão de gênero é complexa e que merece uma discussão mais aprofundada que foge ao escopo deste trabalho, porém, diante do que foi observado, seria impossível não destacar aqui tais constatações e reflexões.

Quando brincavam com jogos de encaixe, a dinâmica era um pouco diferente, a turma não se dividia, mas se agrupava por interesse do que iriam construir. Algumas construções aconteciam individualmente, porém, as mais criativas e divertidas,

aconteciam em parceria com os colegas. As peças eram distribuídas em cima das mesas, e as construções iniciavam individualmente, porém, logo as mãos se uniam na intenção de construir castelos, prédios, casas e cidades. Em alguns momentos, a disputa por determinadas peças acontecia, sendo necessária a intervenção da professora para o entendimento da necessidade de compartilharem.

Já nos jogos com regras, as crianças imigrantes primeiramente ficavam observando atentamente como os colegas brincavam para depois conseguir jogar também. A professora, percebendo que algumas crianças não tinham compreendido a dinâmica do jogo, repetiu pausadamente a explicação. Isso ficou evidente em algumas situações, como em um jogo de dominó coletivo confeccionado com caixas de leite, proposto pela professora. Nas primeiras jogadas, percebe-se que duas das crianças imigrantes não haviam entendido a dinâmica do jogo, porém, com a repetição da explicação pela professora e com a observação de como os colegas faziam, logo conseguiram jogar também.

Nas falas de todas as crianças, imigrantes ou não, identificou-se as brincadeiras como sendo as atividades que elas mais gostavam de fazer no CEIM. “A atividade lúdica, própria do homem, na infância é vivida de modo peculiar, com intensidade e seriedade, sendo primordial e indispensável para o desenvolvimento humano das crianças” (Furlan; Lima; Lima, 2019, p. 85). Da mesma maneira, esse aspecto é retratado nos desenhos, pois quando foram convidadas a desenhar sobre o que mais gostam de fazer no CEIM, todas se desenharam brincando acompanhadas por seus colegas, nenhuma criança se desenhava brincando sozinha. Outro aspecto que ficou evidente nos desenhos foi o espaço onde as crianças aparecem brincando. A imagem do parque e/ou o pátio do CEIM se repetiu em todos os desenhos, sinalizando sobre qual espaço do CEIM é mais significativo para elas.

Figura 11 – Hulk: se desenhava brincando com os amigos no parque do CEIM



Fonte: Registro fotográfico das autoras dos desenhos das crianças, 2022.

Figura 12 – Desenho de Masha brincando no parque com suas amigas



Fonte: Registro fotográfico das autoras dos desenhos das crianças, 2022.

Talvez esses espaços representem os ambientes em que elas se sintam protagonistas, onde detenham maior poder decisão sobre o que e como desejam brincar, um lugar onde seus corpos estão mais livres e em contato com a natureza.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 01).

O interesse em brincar na área externa da escola também ficava evidente quando a professora anunciava esse momento, no qual as crianças reagiam gritando de maneira eufórica e feliz. Em contato com a natureza, as crianças protagonizavam diferentes brincadeiras, deixavam, por exemplo, de se balançar nos balanços no parquinho para fazê-lo nos galhos da árvore. Também escalavam as raízes e troncos como verdadeiros alpinistas, de modo que sem brinquedo algum, as crianças eram capazes de brincar, desafiando-se na companhia dos colegas.

[...] a atividade essencialmente responsável pela formação da função simbólica da consciência é o jogo de papéis sociais ou o faz-de-conta. Nesse brincar, a criança, ainda que conheça a função social de uma garrafa plástica, temporariamente suspende essa função e lhe atribui outra: a garrafa se torna uma nave espacial. Ao fazer de conta, a criança fará inúmeras dessas substituições: substitui um objeto ausente necessário na brincadeira por um objeto que tem a seu alcance (Mello, 2012, p. 85).

Figuras 13 e 14 – Crianças brincando no pátio do CEIM



Fonte: Registro fotográfico das autoras, 2022.

Ao serem questionadas sobre o que brincavam no lugar onde moravam, uma das crianças imigrantes respondeu: “En Venezuela no tenía brinquedos, yo brincava de esconder con primos” (criança: Mulher Maravilha). A fala da criança remete à relação que a brincadeira exercia no contexto familiar, a qual continua fazendo parte de sua memória.

Percebe-se que existem brincadeiras que são iguais em diferentes contextos culturais, e que o fato não ter acesso a brinquedos não impede as crianças de brincarem. Nas observações realizadas, o brincar utilizando elementos da natureza se fez muito presente no cotidiano escolar. As crianças, ao encontrarem diferentes pedrinhas no pátio do CEIM, diziam ser suas pedras preciosas, folhas de árvores se tornavam notas de dinheiro, galhos secos eram espadas de super-herói.

Entende-se que brincar utilizando brinquedos não estruturados (como os brinquedos comercializados) é uma oportunidade importante para a criança criar e construir a brincadeira de diversas maneiras, estimulando ainda mais a imaginação e a criatividade.

Sendo assim, a brincadeira possibilita às crianças (re)criarem e (re)produzirem inúmeras possibilidades interpretativas sobre os acontecimentos, nos quais “[...] constroem e compartilham nas suas relações sociais, novos significados, formas individuais e coletivas de interpretar o mundo” (Campos; Ramos, 2019, p. 04).

O brincar ganhou destaque nesta pesquisa, pois ficou evidente o seu papel na produção da cultura infantil e como meio pelo qual as crianças se expressam, interagem com os outros e com o mundo do qual fazem parte. Acredita-se que toda e qualquer forma de brincadeira potencializa as vivências e experiências vividas pelas crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa possibilitou às pesquisadoras avançar na compreensão e na valorização da criança como um sujeito capaz de participar e de produzir cultura, a partir do que vivencia nas suas experiências cotidianas na escola.

Por meio desta pesquisa, observou-se que o acolhimento e a interação entre pares estão presentes nos diferentes momentos de vivências cotidianas, de maneira que não se presenciou nenhum tipo de discriminação entre as crianças brasileiras para com as imigrantes e vice-versa. Apesar de a escola não prever nenhuma ação específica em relação ao acolhimento das crianças imigrantes, ou da valorização de suas culturas, a interação entre pares era de respeito e solidariedade, sendo a brincadeira a grande mediadora, configurando uma forma de linguagem no universo cultural das crianças.

Escutar as crianças foi a proposta central desta pesquisa, de modo que, por meio deste olhar, foi possível identificar o quanto precisamos avançar nesta prática. Participar, fazer escolhas, ter sua cultura valorizada, são questões fundamentais no que diz respeito ao atendimento à infância e aos direitos das crianças, sejam elas imigrantes ou não.

As representações de gênero nas brincadeiras infantis foi um aspecto que emergiu e merece aprofundamento em pesquisas futuras. Também, sugere-se pesquisas que deem protagonismo aos pais das crianças imigrantes, discutindo suas formas de compreender, se relacionar e as dificuldades e potencialidades na relação escola família frente ao fenômeno da imigração.

Por fim, destaca-se a importância de se planejar, por parte das instituições escolares e dos educadores, o acolhimento das crianças imigrantes para o seu desenvolvimento integral, a fim de promover também a inclusão na perspectiva da interculturalidade. Para tanto, é fundamental a promoção de políticas públicas que deem suporte às instituições escolares, bem como à formação continuada dos professores, para que compreendam o atual fenômeno migratório, desenvolvendo um olhar sensível capaz de valorizar as diferentes culturas, ajudando a garantir, para além do direito de estarem na escola, o direito dessas crianças participarem e de serem ouvidas.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2021.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 43, set./dez. 2014, p. 645-667. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/1870/1774>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento*, Rio Grade, n. 18, 2007, p. 35-50. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/606>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BORDIGNON, S. A. F. *Inserção dos imigrantes haitianos nos contextos educativos escolares e não escolares no Oeste Catarinense*, 2016. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3763355](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3763355). Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 30 jul. 2022.
- CAMPOS, R. K. do N.; RAMOS, T. K. G. Recriações de papéis sociais sobre família no brincar de crianças pequenas. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 20 mar. 2022.

- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, jan./mar., 2012, p. 235-250. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. *Relatório Anual 2021 – 2011-2020: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil*. 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, 2021. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ELHAJJI, M.; ESCUDERO, C. Webdiáspora: Migrações, TICs e memória coletiva. *Revista Observatório*, v. 2, n. 5, 25 dez. 2016, p. 334-363. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/2401>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- FURLAN, A. S; LIMA, M; LIMA, M. C. Culturas infantis: a reiteração e as concepções de tempo na Educação Infantil. *Revista de zero a seis*, v. 21, n. 39, p. 81-98, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-512.2019v21n39p81/38582>. Acesso em: 5 jun. 2021.
- GALVÃO, E. M. Memória Social e Transdisciplinaridade. *Revista Morpheus – Estudos Interdisciplinares em Memória Social*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 2015. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/morpheus/article/view/4816>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- GONDAR, J. Memória individual, memória coletiva, memória social. *Revista Morpheus – Estudos Interdisciplinares em Memória Social*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 2015. Disponível em: <http://seer.unirio.br/morpheus/article/view/4815>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- KISHIMOTO, T. Ma. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais, 1., *Anais [...]*. Belo Horizonte: Ministério da Educação, 2010, p. 1-20. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- LIRA, N. A. B.; RUBIO, J. A. S. A importância do brincar na educação infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, São Roque, v. 5, n. 1, 2014. Disponível em: [http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes\\_pdf/educacao/v5\\_n1\\_2014/Natali.pdf](http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Natali.pdf). Acesso em: 20 jun. 2022.
- MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, A. F.; MONN, C. M. (orgs.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, p. 75-87, 2012.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V.F. A Construção Social do Conceito de Infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Contexto & educação: Unijui*, nº 79 Jan./Jun.47-63, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051>. Acesso em: 01 set. 2022.
- OLIVEIRA, C. S.; MENDES, A. Brincar ao gênero: socialização e igualdade na educação pré-escolar. *Ex æquo*, n. 36, 2017, p. 167-186. Disponível em: <https://exaequo.apem-estudos.org/files/2017-12/10-catarina-sales-oliveira-andreia-mendes.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- OLIVEIRA, V. F. Cenários Lúdicos: Protagonismo Infantil em Distintos Ambientes da Nova Santa Marta. *Contexto & Educação: Unijui*, nº 78, Jul./Dez, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1068>. Acesso em: 01 set. 2022.
- PEREZ, G. A. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense*. Florianópolis: SED, 2019. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- SANTANA, A. J. *Portas abertas, janelas fechadas: um estudo de caso sobre imigrantes e refugiados em uma escola pública*. 2020. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/2230/2/Alexandro%20Junior%20de%20Santana.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- SANTOS, S. V. S.; SILVA, I. O. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 42, n. 1, jan./mar. 2016, p. 131-150. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/P4VsRVFtJyFWp9mTnLrx9Hm/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da Infância. *Cadernos de Educação*, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf). Acesso em: 20 jul. 2021.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005, p. 361-378. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhM-zxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SARMENTO, M. J. Culturas Infantis e Interculturalidade. In: DORNELLES, V. L. (org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, A. P. *No hablamos español!* Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1302589](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1302589). Acesso em: 20 nov. 2020.

**Autora correspondente:**

Vanderleia Santolin

Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó

Servidão Anjo da Guarda, 295-D - Efapi, Chapecó/SC, Brasil. CEP 89809-900

leiasantolin@hotmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído  
sob os termos da licença Creative Commons.

