



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**O PROCESSO DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES
VENEZUELANAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DF: A CRIAÇÃO DO
TERRITÓRIO DO BRINCAR**

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar

Brasília, dezembro de 2025



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**O PROCESSO DE ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES
VENEZUELANAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO DF: A CRIAÇÃO DO
TERRITÓRIO DO BRINCAR**

Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito à obtenção
do título de Doutora em Psicologia do
Desenvolvimento e Escolar, na área de concentração
Desenvolvimento Humano e Educação.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LÚCIA HELENA CAVASIN ZABOTTO PULINO

Brasília, dezembro de 2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

AA283p Aguiar, Regina Jodely Rodrigues Campos

O processo de acolhimento de crianças imigrantes venezuelanas em escolas públicas do DF: A criação do território do brincar / Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar; orientador Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino. Brasília, 2025.

305 p.

Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) Universidade de Brasília, 2025.

1. Brincar.. 2. Infâncias.. 3. Migração. 4. Perejivanie..
I. Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto, orient. II. Título.

Esta pesquisa recebeu apoio financeiro da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) por meio de Afastamento de Estudos Remunerado publicado no DODF de 09/08/2021 (Processo SEI 00080-00117148/2021-27) e do Instituto de Psicologia por meio dos Editais: Nº 003/2024 e Nº 008/2025.



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

TESE APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino – Presidente

PGPDE – Departamento PED/ Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília – Brasil

Prof^ª. Dr^ª Patrícia Lima Martins Pederiva – Membro interno

Faculdade de Educação Universidade de Brasília

Prof. Dr. Jordi Garcia Farrero – Membro externo

Universidade de Barcelona – Espanha

Prof. Dr. Jader Janer Lopes – Membro externo

Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais – Brasil

Prof^ª. Dr^ª. Regina Lúcia Sucupira Pedroza – Suplente

PGPDE – Departamento PED/ Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília – Brasil

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir sonhar com este doutorado e ter me dado condições para realizá-lo.

À Nossa Senhora, mãe e mestra a quem esta tese é consagrada. Mãe de Guadalupe, Padroeira da América Latina e protetora dos pobres, olhai sempre pelas infâncias do Sul, ainda tão invisibilizadas.

Ao meu esposo Sílvio, meu companheiro de todas as horas, que apoia os meus sonhos, tornando-os nossos. Obrigada por tudo, meu amor!

À minha amada filha Sofia, minha doce criança, minha mais bela infância.

Aos meus amados pais, Antonio e Maria, por me incentivarem diariamente.

À minha irmã, Leila, por acreditar que posso ir mais além. Tudo começou através de você!

À minha sobrinha Gabi, doce menina que me faz lutar por um mundo mais justo e inclusivo.

Aos familiares das famílias Feitosa, Campos e Aguiar, pelo carinho e apoio.

À minhas amigas e aos meus amigos de tantos lugares que nunca me deixaram sozinha.

À minha queridíssima orientadora Prof.^a Dr.^a Lúcia Pulino (Menina Lú) que me abriu as portas da UnB, segurou em minhas mãos e me permitiu alçar novos voos. Obrigada por esses quase 10 anos de parceria, minha mãe acadêmica!

À minha estimada banca: à Prof.^a Dr.^a Regina Pedroza que me recebeu no PGPDE com muita alegria e afeto desde a época do mestrado; à Prof.^a Dr.^a Patrícia Pederiva, minha Matrioska, que me mostrou a potência do coletivo; ao Prof. Jader Janer, o geógrafo mais querido do mundo, menino poético que me ensinou a brincar com as palavras e ao Prof. Jordi Garcia, que me ensinou a importância do caminhar em meio à vida acadêmica. Caminhando, tornei-me corredora de rua.

Ao povo nordestino e aqui agradeço minha avó Leonízia e meu avô Raimundo (*in memorian*) que me fizeram amar o Ceará pelo território das palavras.

Às minhas queridas amigas com as quais pude compartilhar conhecimentos nos diferentes espaços e tempos na UnB: Margozinha Silva, Elis Peraci, Rafaella Elloy, Fê Oliveira, Sheilinha Soares, Soninha Prado, Marina Bicalho, Marcinha Denise e Ivone Garcia. Da Universidade para a vida!

Ao meu grupo de Especialização em Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural, com o qual aprendo que somos seres afeto-intelectivos. Agradeço especialmente ao Simão e às queridas: Stelinha, Débora, Cidinha, Socorro e Rhaisa, pelos laços afeto-intelectivos que criamos.

À minha amiga Ivete Manguiera (*in memorian*) pela boniteza de seu legado e por seu amor pelas infâncias.

Ao casal Rafael e Jéssica pela amizade e generosidade. Obrigada pela produção do vídeo, meu amigo-irmão!

À minha rede de mulheres orantes, força potente de cuidado: Clau, Eliane, Sirlene, Lulu, Palu, Inha, Nazinha, Lú, Rafa e Renata.

Aos meus amigos sacerdotes, pelas bênçãos e orações.

Aos que me acompanharam longe de Brasília, mas perto no coração: à minha amiga Danna Aristizábal pela escuta, ajuda com a língua espanhola e cafés colombianos que me aqueceram no processo de escrita; e ao meu amigo Alisson Souza, pela oportunidade da primeira publicação em capítulo de livro e pelas trocas sobre diversos assuntos acadêmicos.

Ao meu grupo de orientação *Hablando com Lú* e aos discentes do PGPDE pelas valiosas trocas; em especial ao amigo Davi Contente, pela parceria desde o nosso início no doutorado, e à Lígia Libâneo pelas vivências nas oficinas em que estivemos juntas.

À Universidade de Brasília por meio do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (coordenação, docentes e equipe de secretaria) pelo acolhimento e presteza.

Aos estudantes da graduação com os quais tive a oportunidade de aprender no Estágio docente, tanto da Faculdade de Educação, quanto do Instituto de Psicologia; especialmente àqueles de cujas bancas de TCC pude participar.

Às instituições (Casa de Acolhimento, IMDH, SJMR, Câmara dos Deputados, DSADH-SEEDF) que aceitaram dialogar conosco.

À Rede Infâncias Protagonistas e ao Balcão do Refugiado, que nos permitiram dialogar sobre os processos migratórios em outros espaços acadêmicos; especialmente às professoras Luciana Hartmann e Raquel Boing por me receberem.

À Irmã Rosita, por sua dedicação e amorosidade à causa migratória.

Às quatro escolas das infâncias do DF que acolheram generosamente a nossa pesquisa (professoras, supervisora, supervisor, diretoras, vice-diretoras e demais integrantes das escolas).

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pelo Afastamento Remunerado para Estudos.

Às famílias venezuelanas, principalmente às mulheres que abriram seus corações e suas histórias para nós.

Às minhas queridas crianças brasileiras, parceiras de pesquisa, pelo acolhimento às amiguinhas de outro país.

Às minhas amadas crianças imigrantes venezuelanas, que me mostraram que não precisamos de fronteiras e sim de pontes. ¡Muchas gracias por acogerme, mis pequeñas!



Fonte: Google Imagens

À mulher que também migrou para o Egito com seu Menino nos braços e que carrega uma miríade de nomenclaturas; tais quais: Nossa Senhora dos Migrantes, Nossa Senhora do Desterro, Mãe Peregrina de Schoenstatt, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora do Coromoto, Nossa Senhora da Esperança, Nossa Senhora de Guadalupe, dedico esta tese.

“Eu era migrante e me acolhestes”

Mt. 25,35

RESUMO

A grave crise humanitária enfrentada pela Venezuela tem impulsionado o aumento do fluxo de imigrantes desse país para o Brasil, o que modifica sua paisagem social e demográfica. Uma grande parcela dessas pessoas é composta por crianças que chegam, em sua maioria, com experiências de vulnerabilidade e de grave violação de direitos humanos. A adaptação do ambiente escolar, que passa a incluir uma diversidade cultural e linguística, exige que as instituições reavaliem o olhar para a emergente temática migratória. Nesse sentido, a presente tese teve como objetivo compreender as vivências de crianças imigrantes venezuelanas em contextos brincantes de escola da educação infantil pública brasileira. Reconhecemos que a situação de migração e refúgio possui grande complexidade, mas queremos por meio desta tese defender que as crianças que chegaram ao Brasil (re) configuram suas formas de ser e estar no mundo a partir dos seus territórios, de modo a produzir cultura e resistir às lógicas preestabelecidas para elas, por meio do brincar. Tendo como pressuposto basilar a teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Lev Semionovitch Vigotski, ancorada no materialismo histórico-dialético e os estudos contemporâneos acerca da infância e da migração, a pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada por meio de etnografia com observações participantes e atividades realizadas com e para as crianças, orientada pela própria Psicologia histórico-cultural. Foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: Conversas prévias para apresentação da pesquisa e aceite das instituições; Visitas técnicas às instituições sociais que trabalham com a temática das migrações; Pesquisa documental, em que foram feitas leituras cuidadosas de documentos oficiais sobre a Educação Infantil em níveis Federal e Distrital e do Projetos Políticos Pedagógicos das escolas em que foi desenvolvida a pesquisa; Sessões de observação participante nos momentos do brincar livre das crianças; Realização de oficinas do brincar com crianças e professoras (brincar livre, brincadeiras dirigidas, brincando de música, manuseio de brinquedos estruturados e não estruturados, confecção de brinquedos e brincando com a natureza) e rodas de conversa com as crianças e professoras; Entrevistas Semiestruturadas com a família das crianças, docentes e gestoras escolares nas escolas das infâncias e nas instituições sociais e governamentais que traba-

lham com a causa migratória; Produção de um diário de campo da pesquisadora com relatos e percepções acerca das vivências; Visitas técnicas à instituição de acolhimento aos migrantes no Distrito Federal a fim de uma melhor compreensão acerca do tema da migração. A construção e análise das informações, foi ancorada na perspectiva histórico-cultural, levando em conta a relação pesquisadora/participantes durante a pesquisa, o que possibilitou a elaboração de um conhecimento construtivo-interpretativo acerca da temática, tendo como pano de fundo o objetivo da pesquisa por meio de análise de categorias. Os principais achados desta pesquisa indicam que a legislação e as políticas públicas têm colaborado para avanços em um sistema educacional mais inclusivo, a exemplo da matrícula garantida; todavia, ainda há uma gama de desafios a serem superados, como a barreira linguística, a necessidade constante de formação docente e a oferta de suporte multidisciplinar no âmbito educacional. Isso sugere um trabalho interseccional que deve envolver múltiplos atores, tais como o governo, a sociedade civil, a comunidade escolar e os imigrantes. Adicionalmente, destaca-se a relevância da brincadeira como ferramenta fundamental para o desenvolvimento holístico e o acolhimento de crianças pequenas na educação infantil, frente à realidade migratória. Além disso, foi possível notar que a presença das crianças migrantes pode trazer muitos contributos culturais ampliando assim a diversidade em nosso país.

Palavras-chave: Brincar. Infâncias. Migração. *Perejivanie*.

ABSTRACT

The serious humanitarian crisis faced by Venezuela has led to an increase in the flow of immigrants from that country to Brazil, changing its social and demographic landscape. A large portion of these people are children, most of whom arrive with experiences of vulnerability and serious human rights violations. Adapting to the school environment, which now includes cultural and linguistic diversity, requires institutions to reevaluate their approach to the emerging issue of migration. In this sense, the objective of this thesis was to understand the experiences of Venezuelan immigrant children in playful contexts in Brazilian public early childhood education schools. We recognize that the situation of migration and refuge is highly complex, but through this thesis, we want to argue that children who have arrived in Brazil (re)configure their ways of being and existing in the world from their territories, in order to produce culture and resist the pre-established logic imposed on them, through play. Based on Lev Semionovitch Vigotski's historical-cultural theory of human development, anchored in historical-dialectical materialism and contemporary studies on childhood and migration, the research was conducted using qualitative methodology, guided by historical-cultural theory itself. The following methodological procedures were carried out: Preliminary conversations to present the research and obtain acceptance from the institutions; Technical visits to social institutions working with the theme of migration; Documentary research, in which careful readings were made of official documents on Early Childhood Education at the Federal and District levels and of the Pedagogical Political Projects of the schools where the research was conducted; Participant observation sessions during the children's free play times; Play workshops with children and teachers (free play, guided play, playing with music, handling structured and unstructured toys, making toys, and playing with nature) and conversation circles with children and teachers; Semi-structured interviews with parents and/or guardians of children, teachers, and school administrators in early childhood schools and social and government institutions that work with the cause of migration; Production of a field diary by the researcher with reports and perceptions about the experi-

ences; Technical visits to the migrant reception institution in the Federal District in order to better understand the topic of migration. The construction and analysis of the information gathered was anchored in a historical-cultural perspective, taking into account the researcher/participant relationship during the research, which enabled the development of constructive-interpretative knowledge about the theme, with the research objective as a backdrop through category analysis. The main findings of this research indicate that legislation and public policies have contributed to advances in a more inclusive educational system, such as guaranteed enrollment. However, there are still a range of challenges to be overcome, such as the language barrier, the constant need for teacher training, and the provision of multidisciplinary support in the educational sphere. This suggests intersectional work that should involve multiple actors, such as the government, civil society, the school community, and immigrants. Additionally, the relevance of play as a fundamental tool for the holistic development and welcoming of young children in early childhood education, in the face of the migratory reality, stands out. Furthermore, it was possible to note that the presence of migrant children can bring many cultural contributions, thus expanding diversity in our country.

Keywords: Play. Childhoods. Migration. *Perejivanie*

RESUMEN

La grave crisis humanitaria que atraviesa Venezuela ha impulsado el aumento del flujo de inmigrantes de ese país hacia Brasil, lo que modifica su panorama social y demográfico. Una gran parte de estas personas son niños que llegan, en su mayoría, con experiencias de vulnerabilidad y graves violaciones de los derechos humanos. La adaptación al entorno escolar, que ahora incluye una diversidad cultural y lingüística, exige que las instituciones reevalúen su visión sobre la emergente temática migratoria. En este sentido, el objetivo de la presente tesis fue comprender las experiencias de los niños inmigrantes venezolanos en contextos lúdicos de la escuela de educación infantil pública brasileña. Reconocemos que la situación de la migración y el refugio es muy compleja, pero con esta tesis queremos defender que los niños que llegaron a Brasil (re)configuran sus formas de ser y estar en el mundo a partir de sus territorios, de manera que producen cultura y resisten las lógicas preestablecidas para ellos, a través del juego. Partiendo de la teoría histórico-cultural del desarrollo humano de Lev Semionovitch Vigotski, basada en el materialismo histórico-dialéctico y los estudios contemporáneos sobre la infancia y la migración, la investigación se llevó a cabo mediante una metodología cualitativa, orientada por la propia teoría histórico-cultural. Se llevaron a cabo los siguientes procedimientos metodológicos: Conversaciones previas para presentar la investigación y obtener la aceptación de las instituciones; Visitas técnicas a las instituciones sociales que trabajan con la temática de las migraciones; Investigación documental, en la que se realizaron lecturas cuidadosas de documentos oficiales sobre la Educación Infantil a nivel federal y distrital y de los Proyectos Políticos Pedagógicos de las escuelas en las que se llevó a cabo la investigación; Sesiones de observación participante en los momentos de juego libre de los niños; Realización de talleres de juego con niños y profesores (juego libre, juegos dirigidos, juegos musicales, manejo de juguetes estructurados y no estructurados, fabricación de juguetes y juegos con la naturaleza) y rondas de conversación con los niños y los profesores; Entrevistas semiestructuradas con padres y/o responsables de los niños, docentes y gestores escolares en escuelas infantiles e instituciones sociales y gubernamentales.

mentales que trabajan con la causa migratoria; Elaboración de un diario de campo de la investigadora con relatos y percepciones sobre las experiencias. Visitas técnicas a la institución de acogida de migrantes en el Distrito Federal con el fin de comprender mejor el tema de la migración. La construcción y el análisis de la información recopilada se basaron en una perspectiva histórico-cultural, teniendo en cuenta la relación entre la investigadora y los participantes durante la investigación, lo que permitió elaborar un conocimiento constructivo-interpretativo sobre el tema, teniendo como telón de fondo el objetivo de la investigación mediante el análisis de categorías. Los principales hallazgos de esta investigación indican que la legislación y las políticas públicas han contribuido a avances en un sistema educativo más inclusivo, como es el caso de la matrícula garantizada. Sin embargo, aún hay una serie de retos que superar, como la barrera lingüística, la necesidad constante de formación docente y la oferta de apoyo multidisciplinar en el ámbito educativo. Esto sugiere un trabajo interseccional que debe involucrar a múltiples actores, como el gobierno, la sociedad civil, la comunidad escolar y los inmigrantes. Además, cabe destacar la importancia del juego como herramienta fundamental para el desarrollo holístico y la acogida de los niños pequeños en la educación infantil, ante la realidad migratoria. Además, se ha podido observar que la presencia de niños migrantes puede aportar muchas contribuciones culturales, ampliando así la diversidad en nuestro país.

Palabras clave: Juego. Infancia. Migración. *Perejivanie*.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR – Agência da ONU para refugiados

CEUB – Centro Universitário de Brasília

COMIGRAR – Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia

CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DODF – Diário Oficial do Distrito Federal

DSADHD – Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IMDH – Instituto Migrações e Direitos Humanos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil

OIM – Organização Internacional para as Migrações

ONU – Organização das Nações Unidas

PGPDE – Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília (UnB)

PROUNI – Programa Universidade para Todos

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SJMR – Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UnB – Universidade de Brasília

UnDF – Universidade do Distrito Federal Professor Jorge Amaury Maia Nunes

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	vi
RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
RESUMEN.....	xv
LISTA DE ABREVIATURAS	xvii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1- Uma professora e doutoranda migrante	1
1.2- O início da viagem: O Sertão do Ceará.....	7
1.3- Brasília, “Capital da Esperança”	13
1.4- Arrumando as malas	19
1.5- Universidade de Brasília: Um destino possível?	22
1.5.1- Um (re) encontro com os Direitos Humanos	28
2. REVISÃO DE LITERATURA	31
2.1- 1ª Estação: INFÂNCIA (S).....	31
2.1.1- Concepções de infância (s): Uma viagem pelo tempo.....	31
2.1.2- Psicologia Histórico-Cultural: Uma ótica para nos ajudar a pensar a(s) infância(s).....	39
2.1.3– Infâncias do Sul.....	48
2.2- 2ª Estação: O BRINCAR.....	51
2.2.1- A opção pelo brincar	51
2.2.2- Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para pensar a brincadeira	54
2.2.3- O direito a brincar expresso nos marcos legais.....	58
2.2.4- Pela organização de espaços e tempos para brincar.....	62
2.2.5- A cultura do brincar.....	64
2.2.6- Territórios brincantes	69
2.3- 3ª Estação: MIGRAÇÃO.....	71

2.3.1- Processos migratórios no Brasil.....	71
2.3.2- Crianças migrantes.....	73
2.3.3– Migração venezuelana no Brasil	77
2.3.4- Imigrante, migrante ou refugiado/a?.....	80
2.3.5– Infâncias Venezuelanas	81
2.3.6– O que dizem as pesquisas?	83
2.3.6.1– Breve descrição e análise:.....	85
3. JUSTIFICATIVA.....	88
4. OBJETIVOS DA PESQUISA.....	90
4.1- Objetivo Geral:.....	90
4.2- Objetivos Específicos:.....	90
5. PERCURSO METODOLÓGICO	91
5.1- Método	93
5.2- Procedimentos	99
5.3- Contexto da Pesquisa	101
5.4- Participantes	103
5.5– Instrumentos	106
6. RESULTADOS	108
AS PRIMEIRAS ANDANÇAS (ENTREVISTAS)	108
6.1- Redes de apoio à causa migrante.....	108
6.1.1- Conhecendo a Casa de Acolhimento	110
6.1.2- Entrevista 1: Colaboradora Júlia.....	112
6.1.3- Entrevista 2: Colaboradora Márcia	117
6.1.4- Entrevista 3: Voluntária Rosa.....	120
6.2- O IMDH	123
6.2.1- Entrevista com a diretora	124

6.2.2- Entrevista com a colaboradora do Escritório do IMDH em Boa Vista.....	128
6.3- Câmara Legislativa do DF.....	131
6.3.1- Entrevista com o Deputado Fábio Félix	131
6.4- SJMR (Jesuítas).....	136
6.4.1- Entrevista com a diretora nacional.....	137
6.5- Rede Infâncias Protagonistas.....	140
6.5.1- Entrevista com integrantes da Rede.....	140
6.5.2. Meu voo teve Conexões	143
6.5.2.1- 1ª Conexão: Encontro Internacional Infâncias Protagonistas.....	144
6.5.2.2- 2ª Conexão: Voluntariado na 2ª COMIGRAR.....	144
6.5.2.3- 3ª Conexão: Participação em eventos do Projeto de Extensão- Balcão do refugiado	145
6.6- A SEEDF e as/os estudantes migrantes	146
6.6.1- Entrevista na DSADHD/ SEEDF	147
6.6.2- Caderno Pedagógico: Estudantes Migrantes.....	151
6.7- Escolas das infâncias e o acolhimento: Desafios e Possibilidades.....	154
6.7.1- Conhecendo as escolas. O que dizem os PPPs?.....	155
6.7.1.1- Escola Flamboyant	156
6.7.1.2- Escola Buganvília.....	158
6.7.1.3- Escola Caliandra.....	159
6.7.1.4- Escola Ipê Rosa	160
6.7.2- Perspectiva das gestoras.....	161
6.7.3- A formação docente e o processo de <i>Tornar-se</i>	182
6.8- A escuta no caminhar.....	188
6.8.1- O que pensam as professoras? (Entrevistas).....	193

6.8.2- A resistência das mulheres imigrantes/refugiadas venezuelanas na travessia	
(Entrevistas)	198
6.8.2.1- Entrevista com Dulce María	199
6.8.2.2- Entrevista com Solimar	203
6.8.2.3- Entrevista com Nazareth.....	206
7. DISCUSSÕES.....	211
7.1- Categorias emergidas na pesquisa	214
7.1.1- Territorialidade e Pertencimento	215
7.1.2- O brincar das crianças imigrantes venezuelanas: Uma maneira de (re) significar o mundo.....	218
7.1.3- A brincadeira como ferramenta de acolhimento, inclusão e manifestação infantil	219
7.1.3.1- Crianças venezuelanas brincando na Casa Abrigo	219
7.1.4- Um destaque às potentes vozes das mulheres.....	246
7.1.5- Nem Brasil, nem Venezuela...que lugar é esse?.....	251
8. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA.....	254
8.1- Voltando para casa.....	256
9. MEMÓRIAS DESTA PESQUISA.....	259
9.1- Enquanto esta viagem acontecia.....	260
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	264
ANEXOS	272

1. INTRODUÇÃO

1.1- Uma professora e doutoranda migrante

A Vida de Viajante¹

Luiz Gonzaga

*Minha vida é andar por este país
Pra ver se um dia descanso feliz
Guardando as recordações
Das terras onde passei
Andando pelos sertões
E dos amigos que lá deixei
Chuva e sol
Poeira e carvão
Longe de casa
Sigo o roteiro
Mais uma estação
E a alegria no coração...*

Iniciar um texto nem sempre é tarefa fácil. Ao pensar nas primeiras palavras e literalmente segurar o lápis e o papel, pois muitas vezes é na escrita manual que me sinto confortável para organizar minhas primeiras ideias, vou tecendo as palavras, procurando estabelecer as relações entre aspectos teóricos, vivências e sentimentos emergidos no campo. Confesso que diante desta escrita, não consigo conceber a ideia de produzir uma tese somente enquanto acadêmica, pois também sou professora, mãe, esposa, filha, pesquisadora e amiga; portanto não é possível cindir tais aspectos que me constituem.

Encontro-me diante de um grande mosaico entre vida pessoal, acadêmica e campo de atuação profissional; assumindo-me brincante com as ideias e viajante em meio às palavras. É como se esse grande mosaico fosse constituído por pedacinhos de retalhos, os quais tenho a honra costurá-los e ir formando minha colcha de retalhos que por sinal é coletiva. Estar aqui,

¹ - As epígrafes do presente trabalho são constituídas por trechos de músicas de artistas nordestinos; uma escolha que retrata as emoções que a música me provoca e meu pertencimento afetivo à Região Nordeste e uma forma de homenagear minha ancestralidade migrante.

neste espaço de escrita, trocando conhecimentos é antes de tudo sentir-me honrada por representar todo um coletivo que me constitui enquanto docente, acadêmica e sobretudo humana.

Dessa forma é possível pensar na potência da partilha de conhecimentos por meio das vivências empíricas e bibliográficas que apresentam novas perspectivas e olhares acerca da educação. Visualizo a materialização do encontro entre teoria e prática que tanto defendemos em nossas produções acadêmicas e em nossas práxis pedagógicas; pois como sustenta Freire (2017, p.30): “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro”. Nesse sentido, advogo por uma escrita que me faça enxergar a professora-pesquisadora que me tornei ao trazer conhecimentos teóricos para minha prática pedagógica e a pesquisadora-professora que me tornei ao levar meus conhecimentos e vivências da docência para a academia, nos momentos de troca e (re) construção de saberes.

No contexto de construção de conhecimento acadêmico, relatos autobiográficos, que permitem narrativas de si, corroboram para um importante debate acerca de como as histórias pessoais podem impactar na realidade das construções de novas inteligibilidades a partir daquilo que nos atravessa e é atravessado por nós. Por meio de tais escritas, nossas experiências, com seus antagonismos, contradições, êxitos ou transformações, nos permitem compreender que nossos processos de constituição como acadêmicas/os e pesquisadoras/es ocorrem em meio às relações estabelecidas na universidade e na realidade empírica, a partir daquilo que faz sentido em nossas trajetórias. Nessa via, a presente tese foi construída a partir de estudos bibliográficos, da pesquisa de campo e de relatos da minha trajetória pessoal. A perspectiva Histórico-Cultural, a qual fundamenta nossos estudos, aponta que somos seres constituídos pelas relações que estabelecemos e pelo meio em que vivemos (Vigostki, 2018b) e por isso acreditamos que nossas trajetórias pessoais confluem com as acadêmicas em meio às nossas múltiplas determinações enquanto seres humanos

Ao iniciar o processo de doutorado, minha orientadora Prof^a Lúcia Pulino me presenteou com alguns livros e um me chamou muita atenção: *Produzir sua obra: o momento da tese*, de Remi Hess. O autor indica possibilidades na construção da escrita e ao mesmo tempo, compartilha seu processo acadêmico. Hess (2005) aponta que existe uma relação intrínseca dos aspectos da vida das/dos pesquisadoras/es com suas obras; para o autor, teses e vidas são amalgamadas e constituídas por um processo de constante transformação: “Parece-me interessante fazer entrar a história de vida como metodologia de pesquisa e de articulá-la com a teoria” (Hess, 2005, p.75).

Imbuída por esses pressupostos, fui compreendendo que o processo acadêmico é indissociável da vida; afinal, somos seres afeto-intelectivos (Vigotski, 2018a). Diante disso, assumi uma escrita atrelada à minha história de vida, bem como passei a enxergar minhas vivências como professora e pesquisadora sob novas lentes; pois, compreendo esse processo como algo que traz movimentos internos e externos aos/às pesquisadores/as que somos e que nos transformamos ao passo que nos comprometemos a observar os fenômenos da pesquisa, assumindo que: “o primeiro passo para conhecer alguma coisa é conhecermos a nós próprios, pois esse processo de conhecimento muda a relação que estabelecemos com o mundo (Voltarelli, 2023, p.9).

Portanto, assumo esta escrita que se apresenta como obra² individual, mas que é forjada no social, uma obra de arte escrita a muitas mãos; bem como assegura Vigotski ao discorrer sobre a arte: “A arte é o social em nós” (Vigotski, 1999, p. 364). A esse respeito Lopes (2021) assume que sua escrita, construída a partir de vivências, “tem caráter ético, responsivo de quem se reconhece, de quem, ao habitar o plano social e ao se relacionar com o plano individual, é corresponsável pela autoria e produção cultural do outro e do mundo.” (Lopes, 2021, p.33). O autor, imbuído por pressupostos bakhtinianos, aponta que enunciados

2- Aproprio-me das palavras de Hess (2005, p.100) quando assevera que “uma tese é uma obra de arte onde há uma boa congruência da forma e do fundo.”

são compostos de ressonâncias, “uma resposta às muitas trajetórias que se fizeram” (p.33) e que “toda escrita é sempre um encontro no qual precipitamos em nossas vivências para delas fazer emergir todas as histórias e geografias que nos compõem” (Lopes, 2022, p.2).

Acerca desse encontro, pontuamos a importância do coletivo em nosso processo de humanização em contraposição às trajetórias individuais, como apontam Bezerra e Lopes (2022):

Todo ser humano é rede, que se estica para além da fronteira individual que nos singulariza e rompe a possibilidade de colocar esses dois termos em condições de sinônimos: o singular de cada um de nós é sempre o encontro. O individual é o desejo narrativo daqueles que buscam desumanizar a humanidade. (Bezerra & Lopes, 2022, p.13)

Nessa toada, assumo que o caminho que tenho percorrido é constituído de coletividade e conseqüentemente os sonhos que trago comigo não são apenas meus, pertencem também aos meus familiares e às amigas e amigos que tenho encontrado em meu caminhar. Como esse caminho não é solitário, convido você, a fazer uma viagem comigo nesta tese. Assumo-me como uma professora que sempre gostou de borboletear em busca de novos conhecimentos, que desde o início da minha trajetória profissional busquei aperfeiçoar minha prática pedagógica por meio de estudos e formação continuada. Ao longo desses quase 20 anos de SEEDF, aos quais relato com muito orgulho: 7 anos em situação de contrato temporário e 13 como servidora efetiva, fui construindo e colecionando muitos retalhos pelas escolas onde andei e nos caminhos que a academia me permitiu percorrer.

Isto fez com que eu me tornasse hoje a doutoranda-migrante que sou; pois, com a anuência e parceria da minha orientadora, vivo buscando conhecimentos e diferentes estradas

que no fundo se complementam entre si. Acreditando nessa multiplicidade que constitui o humano, nós duas constantemente buscamos abrimos-nos ao mundo, por meio de uma condição de infância (Pulino, 2017) que nos leva a lugares sempre novos; por isso ousou dizer que somos duas meninas borbomigrantes³ em busca do novo, num voo que não é linear. Compreendendo uma visão holística sobre esse humano, percorreremos nosso caminho atentas às diferentes áreas como a Psicologia do Desenvolvimento, a Geografia da Infância, a Pedagogia, a Educação Musical, a Sociologia da Infância, a Filosofia e os Direitos Humanos.

Portanto, o presente trabalho será apresentado em formato de viagem: Caminhante que sou e atenta às orientações da minha querida Lú, pude estar aberta às novidades do caminho e sob a ótica da surpresa, olhar o campo de pesquisa. Peguei minha mochila e coloquei nela a escuta atenta, o notebook, diversos livros e artigos, o celular com gravador e câmera, caneta, diário de campo, coerência teórica e olhar curioso... Procurei revestir-me do “não saber” observar tudo que acontecia ao meu redor. Iniciei minha viagem em terras cearenses (antes mesmo que eu soubesse) e perpassei outros lugares: escolas públicas do Distrito Federal; Universidade de Brasília; instituições sociais e governamentais; escolas das infâncias; residências de migrantes, eventos acadêmicos de extensão e retornei à UnB com minha mochila cheia de surpresas, a partir de todas as realidades que pude conhecer. Desde já, posso afirmar que as escalas infantis (Lopes, 2022) que ao mesmo tempo que observam as formigas no chão, também olham os aviões, me ensinaram a ver os avessos, os ditos e não ditos, diante da complexidade dos processos migratórios.

Nessa perspectiva, nossa produção também é resistência aos padrões acadêmicos e agradeço a minha orientadora, Profa^a. Dra^a. Lúcia Pulino, que sempre me permitiu e incentivou a alçar diferentes e novos voos, que me estimulou a criar minhas próprias cartografias e mapas existenciais, nesta parceria de quase 10 anos. Apropriar-me deste espaço com uma voz

³ - Termo criado pela pesquisadora que será explicado posteriormente.

que me permite romper padrões e criar é um ato político. Quanta luta e dedicação há na construção de estudos que podem dar visibilidade às diversas formas de produção científica acerca do desenvolvimento humano! Quantas lutas coletivas em tempos/espços de formação acadêmica para que dentre tantas possibilidades, possamos também nós, oferecermos uma educação pública de qualidade por meio das reflexões que nos são construídas em âmbito da Pós-Graduação!

Diante disso, sinto-me livre para criar e dialogar nosso texto com os diferentes papéis que exerço, neste espaço universitário que me acolhe, sem abrir mão de quem sou e daquilo que acredito. Nesta tese, eu não só escrevo, eu me inscrevo e me reconheço ao entrelaçar a minha história a esta pesquisa. Apresento, portanto, o mapa da minha viagem e vos convido a embarcar comigo nas próximas páginas.

Figura 1: O mapa da minha viagem



Fonte: Elaboração da pesquisadora

1.2- O início da viagem: O Sertão do Ceará

A história da minha família vem do Ceará⁴, do sertão nordestino⁵, de pessoas humildes que extraíam do campo seu sustento e força para continuar suas lutas diárias. Durante minha infância sempre ouvi dos meus pais as histórias das léguas e léguas⁶ que tinham de caminhar para chegar à escola e diante disso sempre escutei que os estudos me fariam bem, me fariam “ser alguém na vida”. Até hoje ainda procuro entender o que essa expressão poderia significar, se estaria atrelada ao conhecimento, ao poder, status ou a alguma realidade financeira. O fato é que sempre ouvi que o conhecimento formal me levaria a algum lugar que ninguém poderia me tirar.

Ademais, meus pais contam sobre as inúmeras dificuldades como a distância e o cansaço para se chegar à escola, mas também relatam suas boas lembranças como as brincadeiras que faziam pelo caminho e as belezas que iam apreciando no semiárido; histórias que parecem perpassar o tempo pelo brilho nos olhos de quem as relata e o encantamento de quem as ouve. Retorno à ideia de que somos seres históricos e imbuídos da cultura a qual pertencemos, vamos nos humanizando e nos constituindo a partir das relações que estabelecemos em toda nossa vida, talvez seja por isso que eu me sinto tão pertencente ao sertão quando tenho a oportunidade de visitar as terras nordestinas de nosso país.

4- Meus familiares (maternos e paternos) moravam nas proximidades do Município de Ipueiras, localizado no Sertão Crateús, que fica a aproximadamente 424.74 km de Fortaleza, capital do Ceará. (Ver mapa a seguir)

5- Mais precisamente do Sertão de Crateús (Ver mapa a seguir).

6 - O termo légua (de origem celta: leuga ou leuk) muito utilizado no nordeste brasileiro antigamente, era uma denominação utilizada para se referir a comprimentos longos de aproximadamente 6 km de distância.

Figura 2: Família da minha mãe, Maria Feitosa, em Ipueiras CE



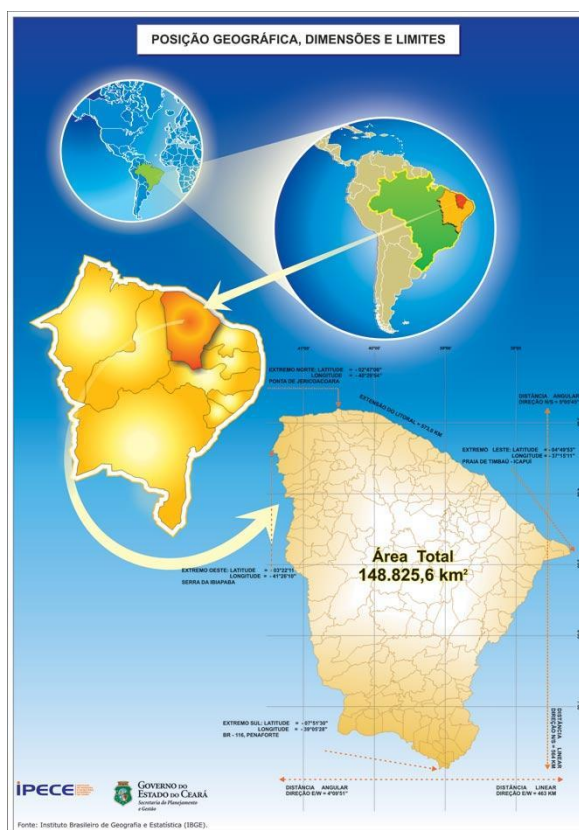
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 3: Eu, Regina, filha de migrantes nordestinos em viagem ao Nordeste



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 4: Mapa da Região Nordeste (Posição Geográfica)



Fonte: Ceará em Mapas – IPECE (Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará).

Figura 5: Ipueiras no Sertão dos Crateús



Fonte: Ceará em Mapas – IPECE (Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará).

Figura 6: Mapa das Regiões do Brasil



Fonte: Toda matéria - Geografia.

Trago em minhas raízes o sertão nordestino, mas nasci no Gama⁷, Região Administrativa do DF, Centro-Oeste do Brasil e posso afirmar com toda certeza que amo Brasília e não imagino morar em outro local; cresci vendo as belezas do Cerrado e convivendo com um clima tropical que só entende quem vive aqui.

5- A cidade do Gama é uma das Regiões Administrativas do Distrito Federal (RA). Está localizada a aproximadamente 30 Km de Brasília. Ver Mapa (RA Plano Piloto corresponde a Brasília).

Figura 7: Mapa das Regiões Administrativas do Distrito Federal



Fonte: Fonte: Wikipedia

Passei minha infância no Distrito Federal e na ocasião em que pela primeira vez pisei em terras nordestinas, precisamente onde meus pais passaram a infância deles, já estava no período da adolescência. Confesso que até hoje, ao recordar-me deste meu primeiro contato, sinto uma profunda sensação de pertencimento àquele lugar. O que quero dizer é que mesmo tendo nascido no Distrito Federal, há também um espaço nordestino que habita em mim e que sem dúvida foi sendo construído desde a mais tenra infância, pelo território das palavras.

Ao pisar pela primeira vez no Ceará, pude sentir que meus pés estavam colados ali, parafraseando Lopes (2018). Aliás, esta história é tão bela que cabe abrir parênteses: Lopes (2018) conta a história de um menino que amava viajar e conhecer novos lugares. Um dia, sua avó deu-lhe de presente uma lata de manteiga e o menino decidiu guardar os lugares que conhecia nesta lata por medo de esquecê-los; todavia, ao perceber que estes lugares ficavam vazios, decidiu abrir a lata e deixar que voltassem às suas origens, compreendendo assim que podemos guardar dentro de nós esses lugares, sem esquecê-los, chegando à conclusão que “gente é lugar” (Lopes, 2018, p.37).

O menino do livro não tem nome, mas posso inferir que ele não tem nome porque pode ser cada um/uma de nós; pois carregamos muitos lugares, pessoas e memórias em nosso interior. A personagem da avó é peça fundamental nesta minha busca de conexões. Ao refletir sobre o porquê o sertão é tão forte em mim, me remeto às vivências que tive na infância: Os sotaques, as expressões nordestinas que ouvi na casa dos meus avós advindas deles, dos meus pais e tios, me entrelaçam de tal forma, que me parecem transportar ao sertão, mesmo eu o tendo visitado poucas vezes. Recordo-me que já na vida adulta, ao viajar com meu marido ao agreste sergipano, vendo aquela vegetação repleta de mandacarus, ouvir histórias das lutas, do cangaço e do bando de Lampião ou passar por perto de Angicos no sertão do Rio Grande do Norte (lugar onde Paulo Freire fez uma revolução na alfabetização) pareceu-nos já termos conhecido o Nordeste anteriormente.

Diante disso, percebo o quanto histórias, costumes e vivências⁸ estão presentes em nós, forjando-nos e constituindo-nos. Ao escutarmos narrativas que se misturam àquelas de nossos familiares, somos levados a pensar na cultura da qual nos apropriamos ao nascer, mas que também transformamos, imprimindo nosso jeito de olhar o mundo e modificando-o ao longo das gerações.

A avó do menino e sua lata me transportam para minha infância e me fazem recordar o que aprendi com minha avó. Ela não me deu uma lata, mas me proporcionou vivências que me ajudam a compreender quem eu sou: rezar a oração do *Angelus*⁹ às dezoito horas, contemplar os mistérios do Santo Terço, pedir bênção ao Padre Cícero, sentir o cheiro do chá de capim santo, comer o beiju quentinho, ouvir o barulho da máquina de costura, manusear os livros da estante, participar das rezas da vizinhança, ouvir as histórias da roça e as músicas

8- O termo vivência utilizado neste texto é fundamentado no conceito de Vigotski: *Perejivanie*. Um dos conceitos basilares da Psicologia Histórico-Cultural, compreendido como unidade pessoa-meio. Posteriormente explicaremos melhor o termo.

9- Segundo o portal do Vaticano, *Angelus* é uma oração recitada três vezes ao dia (6 h, 12h e 18h) em recordação ao mistério da encarnação de Jesus. É uma oração mariana, rezada pelo Papa que em dias santos e aos domingos é acompanhada por milhares de pessoas na Praça São Pedro, em Roma. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/igreja/news/2019-01/oracao-angelus-tradicao.html>.

que cantava ao colocar a roupa para “quarar”¹⁰...tudo isso dentro de mim, formando minha cultura, minha geografia e minha forma de ver o mundo. Algumas dessas vivências que tive com a vizinha, tenho com a minha mãe e a vejo ter com minha filha, com outras linguagens e de outras maneiras. Essa é uma questão que me faz pensar na potência das trocas intergeracionais para nosso desenvolvimento e nosso processo de nos tornarmos humanos. Acerca disso, Souza e Castro (2021) pontuam:

As crianças por terem, muitas vezes, uma perspectiva diferente dos adultos, podem revelar aspectos que são ignorados ou pouco valorizados pelos mais velhos, contribuindo para a constituição da sociedade a partir de outro lugar geracional. Elas sinalizam para a possibilidade de estabelecer negociações intergeracionais de forma que suas vozes possam ser ouvidas nas tomadas de decisão. (Souza & Castro, 2021, p.128)

1.3- Brasília, “Capital da Esperança”

A denominação de Brasília como Capital da Esperança foi criada à época de sua construção. O referido apelido para a cidade é um reflexo do ideal visionário e otimista de sua criação. A cidade simbolizou a crença de Juscelino Kubitschek, presidente à época, em um Brasil moderno, capaz de construir uma capital do zero para impulsionar o progresso, integrar as diversas regiões do país ao transferir o poder para o interior e, por meio de seu planejamento inovador, criar uma sociedade com mais oportunidades. Assim, o nome sintetiza a ambição de um projeto que buscava um novo tempo de prosperidade e justiça para a nação.

Meus familiares migraram do Nordeste para Brasília trazendo a esperança de uma vida melhor na capital do país. Alguns foram trabalhar, outros foram estudar. Construíram

10- “Quarar”: Expor as roupas à luz solar a fim de modificar a sua cor.

uma nova vida e criaram outros laços; mas a essência nordestina, num movimento de ida e volta, permanece viva em seus descendentes, como é meu caso. Penso que tal movimento foi e é alimentado pela palavra¹¹, pelas narrativas contadas e ouvidas. Acerca disso, Lopes (2022) sustenta:

O espaço é uma categoria fundamental da existência e vivência humana. Os bebês e crianças humanas nascem num mundo de linguagem, que envolvem artefatos da cultura, mas também das palavras humanas. Nascem assim espaços forjados pelas linguagens outras que emergem em formas de muitas paisagens, de diferentes territórios, de múltiplos lugares, de profusos delineamentos espaciais, de onde parte seu desenvolvimento. (Lopes, 2022, p.7)

Cresci ouvindo histórias do meu pai acerca das dificuldades da vida no interior. Eram muitos irmãos, muita gente para se alimentar e condições econômicas fragilizadas. A solução encontrada foi a migração. A começar pelo meu pai, sonhos e esperança foram colocados em Brasília¹², que à época, havia sido inaugurada há aproximadamente duas décadas. Já a família da minha mãe enfrentava a mudança de estado pela segunda vez, pois já havia migrado do Ceará para o Pará anteriormente. Talvez seja olhando para essas histórias que eu possa hoje olhar com mais atenção para aquelas/es que buscam na migração ou no refúgio, novas perspectivas de vida.

11- Assumimos neste trabalho a importância da palavra, não de maneira isolada e sim imbuída de sentido, significados e conexões como assegura Vigotski (2007) em sua obra *Pensamiento y Habla*: “Una palabra privada de significado no es una palabra, sino un sonido vacío (...) El habla es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión” (Vigotski, 2007, p.19).

12- Segundo França (2019) A cidade de Brasília é um exemplo de cidade formada pela migração. Por ser planejada para ser a capital do Brasil “atraiu mão de obra de todo país, especialmente as do Nordeste (França, 2019, p.14).

Figura 8: Meu pai, Antonio Campos, recém-chegado em Brasília. Ao fundo, o Congresso Nacional



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na literatura brasileira, a travessia dos nordestinos é um tema recorrente, refletindo uma história de notável resiliência diante das adversidades. Impulsionados pelas secas devastadoras e pela busca por melhores condições de vida, fenômenos capturados em obras como "Vidas Secas" de Graciliano Ramos e a vastidão de "Sagarana" de Guimarães Rosa, milhões de pessoas deixaram suas raízes. Desde o final do século XIX, e com maior intensidade no século XX, essa migração em massa direcionou-se primeiramente para os centros industriais e cafeicultores do Sudeste, como São Paulo e Rio de Janeiro; como elucida Camargo (2009, p.28): “cresce o desenvolvimento industrial e urbano no Sudeste. É o período forte de imigração europeia para a lavoura do café e o deslocamento da mão de obra do nordeste para a plantação”. A contribuição desses migrantes foi crucial para o desenvolvimento dessas regiões, ao mesmo tempo em que a cultura nordestina se espalhava e se integrava ao cenário nacional, enriquecendo-o profundamente.

Um capítulo significativo dessa jornada foi a construção de Brasília, que, a partir dos anos 1950, atraiu um novo e massivo contingente de nordestinos, os lendários candangos¹³. Esses trabalhadores foram a força motriz por trás da edificação da nova capital do país, transformando o cerrado em uma metrópole. É importante pontuar que de acordo com Calado (2005) durante o processo de formação e consolidação da capital, a migração nordestina para Brasília foi predominante, tendo como principais motivos a mudança da sede do governo federal e a abertura de fontes de trabalho, fazendo com que trabalhadores buscassem emprego e melhores condições de vida; foi o caso da minha família.

A ida para Brasília, embora motivada pelas mesmas necessidades econômicas e climáticas, diferenciava-se pelo seu caráter de projeto nacional, evidenciando a capacidade de adaptação e a dedicação dos migrantes. Esse fenômeno deixou uma marca indelével na demografia e na identidade cultural de diversas regiões brasileiras, especialmente no Distrito Federal, onde a influência nordestina é ainda hoje um pilar vibrante de sua composição social e cultural.

A história da minha família, o encontro de culturas, a própria formação identitária e histórica do Distrito Federal a partir da construção de Brasília, me fez perceber que este lugar é constituído por sonhos, pela diversidade de modos de vida e de saberes que vieram de diversos lugares, uma história com permanente diversidade, inclusive formada atualmente pelas/os imigrantes venezuelanas/os¹⁴ que chegaram ao Brasil nos últimos anos.

A Venezuela é um país localizado na costa norte da América do Sul, que desde 2014 começou a enfrentar uma crise econômica que resultou numa crise humanitária. Segundo informações da ACNUR (Agência da ONU para refugiados) milhões de venezuelanos

¹³ - Candangos: Pessoas que trabalharam na construção de Brasília, advindas de todas as regiões do Brasil, principalmente do Nordeste.

¹⁴ - Informações da ACNUR (Agência da ONU para refugiados). Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>

deixaram seu país tornando esta crise um dos maiores deslocamentos do mundo na atualidade. No Brasil, o fluxo venezuelano aumentou e a partir dele, surgiu a Operação Acolhida que iniciada em 2018, passou a ter o objetivo de promover a interiorização de cidadãos venezuelanos no território brasileiro (Azevedo & Amaral, 2022).

Figura 9: Mapa Político da América do Sul



Fonte: Guia Geográfico¹⁵.

Tal questão migratória, me trouxe alguns questionamentos: Como as/os venezuelanas/os chegaram até aqui? Quais são suas histórias? Quais são seus sonhos? O que trazem em suas memórias? Como são suas culturas? Estabeleceram novas geografias¹⁶ Como está ocorrendo o processo de integração as crianças nas escolas das infâncias, principalmente em nossa rede pública de ensino? Como brincam essas crianças?

¹⁵- Disponível em: <https://www.guiageografico.com/america-sul/mapa-politico.htm>

¹⁶- Utilizamos o termo geografias com base na concepção de Geografia da Infância exposta por Lopes (2022) como: “Campo de estudos e pesquisas e produção de conhecimentos e saberes que busca compreender as crianças, as infâncias, através do campo geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram (ou definidos também com categorias, conceitos) entre os quais podemos destacar, por exemplo, a paisagem, o território, o lugar” (Lopes, 2022, p.6).

Ao pensar em tudo isso, minha viagem passou a ter mais sentido: eu não vivi o processo de migração, mas minha família sim; talvez isso me torne mais sensível para buscar compreender de que forma as crianças produzem suas culturas em um novo local e de que forma vivenciam ou exploram suas novas espacialidades. Revisto-me do compromisso social, ético e político¹⁷ de acolher as crianças quando optei pela docência na escola pública. Uma significativa parcela dos imigrantes é constituída por crianças e essas estão chegando em nossas escolas. De que forma vamos acolhê-las, a partir de qual ótica vamos olhar para essas infâncias?

Tais questões e outras que apareceram no processo de pesquisa, nos ajudaram a pensar nessas crianças. Desde o início, ensejávamos percorrer esse caminho *com* elas, não somente para elas ou por elas; a fim de que nosso estudo seja uma possibilidade de manifestação de suas vozes. Assumimos com Lopes (2021) quando reconhece que “o argumento de uma criança, o balbúcio de um bebê possuem o mesmo valor da narrativa de um autor, reconhecido por muitos em determinados campos de conhecimento ou de um outro adulto” (Lopes, 2021, p. 31). Buscamos observar, registrar e vivenciar com elas as suas mais diversas manifestações infantis; tais como: musicais, corporais, estéticas e aqui pontuamos nossa ênfase pelo brincar.

Compreendemos que as crianças se expressam, se (re) configuram, produzem cultura, manifestam desejos e produzem cultura por meio da atividade da brincadeira. Portanto, procuramos fazer nossos alinhavos a partir da tríade: brincar, infância e processos migratórios. Foram esses temas que nos ajudaram a compreender a diversidade cultural, a existência de diferentes modos de infância e como o processo do brincar está imbricado na

¹⁷ - Política aqui compreendida com Kohan (2019): “Há pelo menos dois sentidos da política: um mais restrito, específico (no caso do Brasil, o sistema instituído, os três poderes, as eleições, os partidos políticos); e um outro mais amplo, vindo da palavra grega *pólis*, que significa *o modo pelo qual se exerce o poder numa comunidade*. A educação é política não porque seja partidária, mas porque exige formas de exercer o poder, de organizar o coletivo, de fazer uma comunidade (Kohan, 2019, p.23) [grifos do autor].

vida dessas crianças de modo que possam expressar suas formas de ser e estar no mundo; pois assumimos com Aitken (2019) que “o poder do brincar como uma forma potentemente relacional de se estar no mundo” (Aitken, 2019, p. 100).

Para isso, dispomo-nos a assumir a amorosidade espacial proposta por Lopes (2022), concebida como:

o desejo que as crianças e seus saberes espaciais possam descolonizar nossos seres, nossas subjetividades, tão aprisionados por nossas lógicas únicas/universais e, como pequenos e intensos bárbaros, permitam fazer fluir por nossos corpos, vozes, cognição, emoções e afetividade outras espacialidades: de vozes silenciadas, caladas e subalternizadas. (Lopes, 2022, p.12)

1.4- Arrumando as malas

*Tarde, toda tarde vai fiando,
A costureira no silêncio a costurar
Noite no bordado, vem chegando em retalho,
E põe suas estrelas no lugar*

*Quanto mais a agulha vai brincando
A costureira vai trançando amor no ar
Leva esse vestido, que foi prometido,
Pra quem de manhã vier buscar
(Dominginhos)*

Destarte, para compreender melhor o processo de acolhimento às crianças imigrantes no Distrito Federal, elaboramos três capítulos teóricos para compreender o fenômeno migratório de nossas crianças: infâncias, o brincar e os processos migratórios, buscando identificar a produção de cultura e as manifestações infantis de crianças imigrantes e refugiadas. Organizamos nossa tese da seguinte forma: Capítulo 1: Introdução com a apresentação da pesquisadora, exposição de suas escolhas pessoais, profissionais e epistemológicas; Capítulo 2: Revisão de Literatura com três estações teóricas, a saber: as

infâncias, o brincar, e a migração; Capítulo 3: Justificativa da pesquisa; Capítulo 4 : Objetivos gerais e específicos; Capítulo 5: Percurso metodológico; Capítulo 6: As andanças (registros empíricos) Capítulo 7: Resultados e discussões; Capítulo 8: Considerações finais e Capítulo 9: Memórias da viagem; em seguida, as referências bibliográficas, anexos e apêndices.

Nesse sentido, o presente trabalho também aponta reflexões sobre a importância do brincar para as crianças com base no direito expresso nas legislações que amparam a Educação Infantil. Propusemo-nos a refletir sobre o reconhecimento desse direito, estruturando nossas ideias a partir de atuais concepções da infância em que autores contemporâneos e legislação vigente assumem a criança como sujeito histórico e de direitos. Além do mais, admitimos com Conti (2015) que se nos interessa discutir teoricamente o brincar das crianças, devemos compreender de que modo a infância é concebida no seio dessa cultura e qual lugar a brincadeira ocupa nesse espaço.

Ademais, sustentamos a importância da brincadeira a partir da perspectiva histórico-cultural, abordagem teórica que dá embasamento ao nosso estudo e que compreende que o desenvolvimento humano não se dá por meio de um processo natural, mas sobretudo configura-se como um resultado das relações e experiências vividas pelas crianças. Nessa ótica, procuramos refletir acerca de alguns dos importantes aspectos do brincar, dos quais podemos destacar o faz de conta como uma maneira de apropriar-se do mundo.

Por conseguinte, reconhecemos o direito de brincar identificado nos documentos oficiais na oferta da educação infantil, concebendo a relevância do conhecimento legal dos direitos conquistados para esta etapa da educação básica. Ademais, apontamos reflexões acerca das possibilidades para a efetivação do que está garantido na legislação apontando como alternativa o desenvolvimento de um trabalho coletivo e intersetorial e a organização de espaços que promovam o brincar, sejam estes institucionais ou não, ratificando assim a

relevância de nossa luta para a promoção do brincar que poderá auxiliar no processo de humanização das crianças.

A partir das reflexões aqui apresentadas, intenciona-se contribuir para a discussão em torno da importância do brincar no desenvolvimento integral das crianças e na reflexão da necessidade de articulação entre diversos atores no sentido de pensar, elaborar, implementar, exigir e promover o brincar na infância, por meio de políticas públicas que possam materializar esse direito. Indubitavelmente, tal efetivação demanda um trabalho coletivo em que muitas mãos possam se unir em prol dessa causa. Advogamos que brincar é um direito de todas as crianças e que devemos garanti-lo também àquelas recém-chegadas em nosso país.

Nossa pesquisa terá como fundamentação a perspectiva histórico-cultural, a qual nos ajudará a compreender aspectos da constituição humana, do desenvolvimento, das infâncias, do brincar e da cultura, a importância do território. Tanto nossos aportes teóricos quanto nossas escolhas metodológicas vão subsidiar a tese que aqui nos propomos a defender: **as crianças que chegam ao Brasil provindas da Venezuela, (re) configuram suas formas de ser e estar no mundo a partir dos seus territórios brincantes, de modo a produzir cultura e resistir às lógicas preestabelecidas para elas.**

Queremos trazer suas vozes, lógicas e pensamentos infantis, descobrir o que elas têm a nos dizer e ensinar; queremos pontuar a existência das infâncias do Sul, o encontro de crianças brasileiras e imigrantes, vistas e observadas a partir do nosso lugar: o hemisfério Sul. Além disso, queremos reafirmar o brincar como direito de todas as crianças e como atividade promotora do desenvolvimento delas. Reconhecemos com Pérez & Silva (2021) que:

A convocação para falar das infâncias do Sul se apresenta como um importante desafio para os (as) pesquisadores (as) do campo das infâncias, pois necessariamente impõe como tarefa a quem se engaja nesse empreendimento confrontar, de alguma

forma, os modos universais e hegemônicos como a infância foi narrada, assim como os silenciamentos em relação às diferenças culturais, sociais, econômicas, raciais e de gênero que compõem a vida das crianças e impactam na infância que vivem. (Pérez & Silva, 2021, p.109).

Destarte, retorno à epígrafe e assumo-me como costureira, bem como minha vizinha também era, mas em uma outra configuração, sou costureira das palavras e das temáticas que aqui me comprometo a investigar. Que os tecidos epistemológicos e metodológicos escolhidos, possam se unir às agulhas mágicas da brincadeira e às linhas da imaginação infantil e formar uma colcha de retalhos cheia de afetos, lugares, cores e sabores; nos fazendo compreender que criança é criança em todo lugar. Que neste trabalho, as lógicas infantis possam ser resistência, força e esperança na luta por uma educação mais humana e acolhedora.

1.5- Universidade de Brasília: Um destino possível?

Bombinha
Quem explode é bombinha
Eu quero é cantar pros meus
Deixa que eu mesma decido
que rainha sou eu
Do abraço forte, do reconfortar
Rainha de tudo que quero
Rainha de tudo que há
E não quero ir pra Marte
Quero ir pro Ceará
Não vim aqui me exhibir
Eu vim aqui te buscar
E não quero ficar rica
E nem quero me armar
Eu quero paz de espírito
E saúde pra brincar

A escolha da epígrafe para esta apresentação se deu por meio da minha identificação pessoal, acadêmica, profissional e política com a música. Dentre várias palavras que poderia escolher para elucidar as relações que encontrei, opto pela determinação; pois precisei ser muito determinada para fazer parte do corpo discente desta Universidade e chegar a este momento de defesa deste doutorado é motivo de muito orgulho para mim.

A Psicologia Histórico – Cultural, a qual tenho me dedicado a estudar no campo acadêmico me ensinou que somos frutos de múltiplas determinações: sociais, históricas e culturais e que somos seres afeto-intelectivos¹⁹ que carregamos infinitas trajetórias dentro de nós. Diante disso, quero iniciar minhas reflexões admitindo que esta história não começou quando efetivei minha matrícula e sim no sonho de ocupar esse espaço.

Por conseguinte, o sonho tornou-se mais forte aos 15 anos, quando concluí o curso de Magistério, e aos 16, quando iniciei minha vida docente. Abro parênteses para relatar que eu ainda estudava na Escola Normal quando minha amiga Edinalva me fez o convite para conhecer pessoalmente a Universidade de Brasília. Não me recordo o que ela precisava resolver, mas aquele momento ficou marcado profundamente em meu coração. Era a primeira vez que eu adentrava em seu grande Minhocão²⁰. Percorri do ICC Norte ao ICC Sul simplesmente encantada com esse espaço e ali fiz a promessa que um dia ainda estudaria nesta Universidade. Era uma realidade que parecia muito distante e inacessível; pois o que eu

18 - Música Bombinha, da autoria de Juliana Linhares. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/juliana-linhares/bombinha/>.

19- A indissociabilidade entre afeto e intelecto é compreendida por Vigotski (2018a) quando discorre acerca da unidade corpo-mente. No seguinte trecho, o autor exemplifica manifestações internas e externas do humano: “Há muito os psicólogos notaram o fato de que qualquer sentimento não tem apenas uma expressão externa, corporal, mas também uma interna que se reflete na seleção de ideias, imagens, impressões (...) O medo por exemplo, expressa-se não somente pela palidez, tremor, secura da garganta, alteração da respiração e dos batimentos cardíacos, como também, mostra-se no fato de que todas as impressões recebidas e ideias que vêm à cabeça de uma pessoa, naquele momento, estão comumente cercadas pelo sentimento que a domina (Vigotski, 2018a, p.27).

²⁰ - Minhocão é o apelido dado ao Instituto Central de Ciências (ICC), um dos principais prédios acadêmicos da UnB. Projetado por Oscar Niemeyer; composto por três blocos e diferentes pavimentos, é conhecido por sua arquitetura e tornou-se referência no Campus Darcy Ribeiro.

sempre ouvia é que a UnB era um espaço para os filhos/as de ricos, de um povo seletos e eu por fazer parte de região periférica de Brasília, estava inclusa no grupo dos que não conseguiriam ou que enfrentariam muitas dificuldades para entrar. Resolvi enfrentá-las!

O sonho ficou guardado, continuei trabalhando e cursei meu primeiro ensino superior em instituição particular (vale destacar, com muito orgulho, como bolsista do PROUNI²¹- Programa Universidade para Todos, à época). Sim, há exatos 20 anos, eu fazia o ENEM! O tempo foi passando, cursei a segunda graduação e especialização em instituições particulares. Fui acompanhando à distância as mudanças de entrada na Universidade como o sistema de cotas e pessoas próximas começaram a entrar, abrindo caminhos possíveis. Preciso destacar também uma pessoa fundamental que chegou em minha vida e que por ter cursado Medicina Veterinária nesta Universidade, foi uma das pessoas que mais me estimulou a acreditar que um dia eu também seria UnB: Meu esposo Sílvio Júnior, que desde namorado sempre foi meu parceiro de todas as horas, principalmente nos estudos.

Em 2014 chegou o grande momento! Recordando o ditado africano: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” penso que no meu caso não foi diferente: Em minha educação, sempre pude contar com pessoas maravilhosas que acreditaram e acreditam em mim: A começar pelos meus pais: meu pai Antônio que me encheu de afeto e nunca deixou que me faltasse nenhum material escolar; minha mãe Maria, minha maior mestra, aquela que sempre me incentivou, acreditou em meus sonhos e disse que eu conquistaria o que eu quisesse e minha irmã Leila, que sempre me apoiou em meus projetos e cuidou de mim; foi ela quem divulgou a Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no contexto da Diversidade, ofertada pelo Programa do qual faço parte, que à época se chamava Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS),

21 De acordo com o Decreto Nº 5.493, de 18 de Julho de 2005, o Programa Universidade para Todos- PROUNI (Lei Nº 11.096 de 13 de Janeiro de 2005), criado pelo Governo Federal, destina-se à concessão de bolsas integrais e parciais de estudo para estudantes de cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, tendo como base o resultado obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

hoje denominado: Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), tentei o processo e consegui uma vaga. Meu esposo me levou para efetivarmos a matrícula e confesso que saí extremamente emocionada do Instituto de Psicologia.

A alegria de estudar na UnB, de pisar neste solo que para mim é tão caro, era de fato a realização de um sonho. Pisar neste território acadêmico é muito forte para mim, além dos conhecimentos adquiridos, preciso relatar que tenho uma ligação afetiva com este espaço²², com a natureza que o compõe, com sua arquitetura e história educacional e política. Cursei a especialização com dedicação e tive a oportunidade de conhecer a Prof^a. Dr^a. Lúcia Pulino (Coordenadora da Especialização) na apresentação do curso e desde a primeira vez que a vi, me encantei com sua forma de ver o mundo. Os textos elaborados por pessoas do Programa e convidados me fizeram refletir sobre a importância da pesquisa e me senti mais motivada a aprofundar meus estudos, principalmente para aprimorar a prática pedagógica que já exercia com as crianças.

Ao concluirmos a especialização, fomos convidadas/os a receber uma coletânea com os textos do curso, oportunidade na qual pude conversar pessoalmente com a Prof^a. Dr^a Lúcia Pulino e falar de meus anseios acadêmicos. Ela me acolheu e me convidou para conhecer melhor a Universidade, o Programa e seu grupo de estudos. Cursei então disciplina como aluna especial, ocasião em que conheci também a estimada Prof^a Dr^a Regina Pedroza. Abro parênteses novamente para relatar o quanto aprendi e aprendo com essas duas grandes mestras, duas educadoras comprometidas com uma educação emancipadora, transformadora e sobretudo humana.

Em 2017, pleiteei uma vaga no Processo Seletivo do referido Programa, conquistando com muito orgulho o primeiro lugar e como uma bênção sempre vem acompanhada por

22 Aproprio-me dos pressupostos de Lopes (2013) quando aponta que lugar é compreendido como uma relação afetiva com o espaço, conduzindo-nos à noção de Topofilia, abordada por Tuan (1980) em que se reconhece o apeço entre pessoa e lugar.

outra, descobri que estava grávida após a segunda semana de aula. No início foi um momento muito tenso, um misto de emoções: ao mesmo tempo que a felicidade explodia dentro de mim pela novidade de ser mãe a preocupação me visitava constantemente: Como eu, sendo pós-graduanda, professora, esposa e mãe daria conta de tantos papéis? Como seria conciliar maternidade e vida acadêmica em uma sociedade ainda muito patriarcal em que a mulher recebe tantas exigências? Preocupações que foram embora quando meu esposo triplicou nossa parceria, minha rede de mulheres foi ampliada e quando fui descobrindo no campo acadêmico que seria possível conciliar vida acadêmica, maternidade e o magistério. Confesso que não foi fácil, o processo me exigiu dedicação, organização e entrega. Sofia nasceu nesse contexto e foi acolhida e amada por minhas amigas e amigos do curso e pelas professoras, pessoas muito preciosas que tornaram o caminho mais leve.

Minha dissertação intitulada: *A criança na Educação Infantil: A roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência*²³ foi defendida no início da pandemia da Covid 19, por meio remoto. Pensar a experiência da roda de forma dialógica e horizontal, me abriu muitas possibilidades e diálogos com outros campos de conhecimento como a Geografia da Infância, na qual agradeço imensamente os contributos do Professor Dr. Jader Janer Lopes, da Filosofia da Infância com o Professor Dr. Walter Kohan e da Pedagogia do caminhar com o Prof. Dr. Jordi García.

Em 2021 retornei ao corpo discente do Programa e aqui estou me propondo a estudar e aprender acerca do brincar no desenvolvimento humano e na cultura. Ainda por conta da pandemia, processo e inserção ocorreram de forma remota, sob a orientação da Profa. Dra. Lúcia Pulino. No início do doutorado, cursei disciplinas no PGPDE e na Faculdade de Educação. Com a anuência da minha orientadora, tive três experiências maravilhosas na PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB) com a Professora Dr^a. Patrícia

²³ Dissertação publicada em formato de livro em 2023, pela editora Diálogo Freireano.

Pederiva: fui estudante de sua disciplina de pós, estagiária docente na graduação e participei de bancas de TCC de graduação, sob sua orientação. Sou grata pela oportunidade de trocas e aprendizagens acerca da Teoria Histórico-Cultural em suas aulas, no estágio docência, nas bancas em que estivemos juntas e sobretudo por ter auxiliado em minha autopercepção como educadora musical.

Ademais, além das disciplinas cursadas, artigos em produção e desenvolvimento deste projeto de pesquisa, ministrei Estágio docente com a Prof^a. Lúcia (Tópicos em Psicologia, Direitos Humanos e Cidadania) e pude vivenciar momentos maravilhosos com nossas/os estudantes. Nossa turma era bem heterogênea em relação aos cursos da graduação, condizendo com a proposta de Darcy Ribeiro em que é possível a elaboração de um caminho acadêmico que dialogue e transite por vários campos do conhecimento.

Tenho aprendido muito nesta Universidade: Instituição pública, gratuita, diversa e aberta à novidade daqueles/as que a constituem. Amo estar em seus espaços, percorrer seus corredores, observar suas árvores, ver os Centros Acadêmicos, ser plateia em seus anfiteatros, estudar na BCE, assistir defesas, tomar café com pessoas queridas e sentir que faço parte de tudo isso! Sigo acreditando que seu espaço é de/para tod@s, é expressão de luta, resistência, diferenças, conhecimento e libertação. Sigo Rainha (Regina, do latim – rainha) do que quero, do caminho que diariamente vou construindo, lutando para que mais mulheres da classe trabalhadora, oriundas da escola pública, descendentes das cinco regiões de nosso país (e aqui ratifico o Nordeste da minha família), façam parte desse espaço também.

Que os “abraços fortes e reconfortantes²⁴” que aqui dou e recebo possam constituir-me este ser afetivo-intelectivo que sou, mostrando que podemos ser felizes na academia! Reafirmo que “não vim aqui me exhibir”, vim (re) encontrar meu lugar e registrar

²⁴ - Referência à epígrafe desta seção.

academicamente, profissionalmente e politicamente que não quero me “armar”, assim como Paulo Freire, quero “esperançar” e ter muito ânimo para brincar!²⁵

Figura 10: Eu Regina, estudante de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, caminhando pelo ICC.



Fonte: Arquivo da pesquisadora

1.5.1- Um (re) encontro com os Direitos Humanos

Conforme dito anteriormente, Prof^a Lúcia e eu ministramos por duas vezes a disciplina de Tópicos em Psicologia, onde na qual trabalhamos com os temas: Psicologia do Desenvolvimento, Direitos Humanos e Cidadania. Nas duas oportunidades, pudemos construir conhecimento com nossas turmas por meio de rodas de conversa, participação coletiva e respeito mútuo. Fazíamos nossas propostas de leituras e debates, mas estávamos sempre abertas ao diálogo e a escuta. Apesar de termos nosso planejamento e proposta na disciplina, sempre estivemos abertas às novidades que se nos apresentavam de forma a construirmos coletivamente nosso caminho.

Propúnhamos rodas de conversa, caminhas pela UnB, discussão de filmes, textos, atividades estéticas, memoriais e momentos de confraternização à sombra das árvores e nos gramados da Universidade. Nossas turmas apresentavam a característica da diversidade de

25- Grande parte desta seção é proveniente de uma carta escrita à Universidade de Brasília e submetida ao Festival de Cartas à UnB, por ocasião da Celebração dos seus 60 anos. A carta foi uma das selecionadas e tive a oportunidade de ler um trecho no Encerramento das comemorações dos 60 anos da Universidade de Brasília. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4HVsye8ws>.

curiosos: tínhamos estudantes matriculados em diferentes cursos, fazendo com que nossas discussões fossem potencializadas por diferentes olhares.

Figura 11: Prof.^a Dr.^a Lúcia Pulino e eu em atividade à sombra das árvores da Universidade de Brasília



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Como especialista em Educação em e para os Direitos Humanos, pude revisitar conceitos e perceber a importância do debate de suas temáticas no âmbito da formação acadêmica de nossas/os estudantes, principalmente nos cursos relacionados à educação. A interface com a área da educação é essencial para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e ética, pois incentiva as/os estudantes a reconhecerem e a defenderem a dignidade inerente a cada ser humano. Ao integrar essa temática ao currículo, a escola se torna um espaço de reflexão sobre justiça social, igualdade e respeito às diversidades, formando cidadãos que não apenas compreendem seus próprios direitos e deveres, mas que também se engajam na luta contra a discriminação, a violência e as injustiças, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Foi nesse contexto e com um olhar atento às questões globais que emergem na atualidade, que traçamos uma nova rota para nossa tese, pensando em aprofundarmos nossos

estudos e pesquisas de modo a contemplar um novo público: as crianças imigrantes venezuelanas; compreendendo com Azevedo e Amaral (2022) que diante do aumento do fluxo venezuelano no Brasil, vários setores, inclusive o educacional, passou a ter uma demanda específica para migrantes e refugiados. Prof^a Lúcia e eu decidimos trabalhar com o público venezuelano, compreendendo a importância do acolhimento às crianças e suas famílias nas escolas públicas do Distrito Federal.

Em nossos encontros de orientação e planejamento das aulas, começamos a pensar na questão migratória de forma mais contundente diante da realidade da Venezuela que enfrenta um conflito interno alimentado por uma crise política, econômica e humanitária. A instabilidade força muitos venezuelanos a abandonarem suas casas, em busca de segurança e melhores condições de vida. A situação é tão grave que muitos não conseguem ou não querem voltar para o seu país de origem. (Azevedo & Amaral, 2022)

A relação entre direitos humanos e migrações se baseia no princípio de que todo indivíduo, independentemente de sua origem, tem direitos fundamentais que envolvem o direito à cidadania e possibilidades de reconhecimento da nacionalidade dos países envolvidos, a mobilidade social desses migrantes e os impactos culturais e socioeconômicos, dentre outros fatores (Durand & Lussi, 2015). Embora o Brasil tenha avançado na legislação, como a Lei de Migração de 2017, que garante os direitos dos migrantes, a realidade social ainda é marcada por desafios como preconceito e xenofobia. O acolhimento de migrantes, portanto, vai além de políticas públicas e matrículas escolares, exigindo a desconstrução desses preconceitos e a criação de um ambiente que respeite e inclua a diversidade cultural do outro.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1- 1ª Estação: INFÂNCIA (S)

Luar do Sertão
 Não há, ó gente, ó não
 Luar como esse do sertão
 Oh que saudade do luar da minha terra
 Lá na serra branquejando folhas secas pelo chão
 Este luar cá da cidade tão escuro
 Não tem aquela saudade do luar lá do sertão
 Luiz Gonzaga²⁶

2.1.1- Concepções de infância (s): Uma viagem pelo tempo

São muitas as discussões acerca da infância como construção social e histórica (Ariès, 1981; Mello, 2007; Lopes, 2018). O conceito de criança como sujeito de direitos (DCNEI, 2009; Brasil, 2017) é relativamente novo e isto se deve ao fato de a sociedade passar por diversas transformações e avanços, principalmente no século XX, com os direitos de minorias conquistados, entre os quais os das crianças²⁷. Tais reconhecimentos expressam avanços em seu desenvolvimento (Mello, 2007) e mudanças na forma como as famílias se organizam, cuidam e educam as crianças. À medida que essas mudanças ocorrem, a sociedade muda sua ótica sobre elas e é obrigada a respeitá-las em seus direitos, entendê-las e atendê-las em diferentes períodos históricos e lugares do mundo (Didonet, 2011).

Não obstante, é plausível conceber uma infância única e universal? Se fizermos uma análise à luz de um diálogo entre Psicologia do Desenvolvimento, Pedagogia, Sociologia, Antropologia e Geografia da Infância, compreenderemos que se torna inverossímil chegarmos a uma única compreensão do que seja a infância; pois assumimos com Müller &

²⁶-Trecho da música: Luar do Sertão de autoria de Luiz Gonzaga. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/907223/>

²⁷ - Direitos expressos, por exemplo, na Declaração dos Direitos das crianças (1959) e na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989).

Hassen (2009) que suas variações conceituais dependem de contextos sociais e históricos; além disso, essa pode se configurar como um modo particular de pensar a criança em meio às diferentes culturas e sociedades, podendo até não existir da forma que a enxergamos ou ser concebida de outras maneiras (Cohn, 2005). Nesse sentido, também nos apoiamos em Lopes (2018) quando assegura que “há uma variedade de dimensões de infância que variam de localidade para localidade e constituem uma diversidade de marcas sociais” (p.32). Daí a importância de compreender as crianças a partir de seus lugares.

Em uma breve contextualização histórica, podemos perceber melhor de que forma essa ótica veio sofrendo alterações, à medida do tempo. Iniciaremos nossas reflexões a partir da obra: *História social da criança e da família*, de Philippe Ariès (1981), que apesar das críticas que possui, pelo fato de retratar a realidade europeia e não outras²⁸, é um dos clássicos nos estudos sobre a infância. A esse respeito, Aitken (2019) sustenta que “o trabalho de Ariès preparou caminho para várias décadas de pesquisa a respeito de como as crianças e adolescentes são construídos socialmente e de que forma são diferentes dos adultos (p.34).

Para o historiador francês (1981), na Idade Média e por muito tempo nas classes populares, as crianças eram misturadas aos adultos naturalmente, vestiam-se como eles, escutavam suas histórias, participavam de seus jogos ou de seus trabalhos e somente a partir do século XVIII, com as transformações ocorridas na Europa nos âmbitos sociais, econômicos, religiosos, políticos e o surgimento da burguesia, é que se começou uma particularização da infância e uma reestruturação dos espaços para as crianças, a partir de um sentimento pela infância.

Em relação a isso, Cohn (2005) chama atenção para a construção histórica desse sentimento: Para a autora, não há um nascimento de algo que era ausente e sim uma abstração sobre a peculiaridade da infância em relação ao mundo adulto, uma espécie de dicotomia

²⁸- Segundo Vasconcellos (2008) “o trabalho de Ariès apresentou o modo de produção de existência da infância burguesa. No entanto, para além da infância burguesa, existem ainda muitos espaços infantis (p.94).

entre as duas experiências sociais. Corroborando, Lopes (2018) alerta para outras existências infantis:

Uma leitura simplificada da obra de Ariès pode nos levar à conclusão de que foi na Europa que surgiu o primeiro sentimento de infância, porém as pesquisas etnográficas demonstram que diversas comunidades, fora desse continente, já demarcavam um lugar diferente dos adultos para suas crianças, assim como o trabalho de diversos historiadores e sociólogos entre outros (Lopes, 2018, p.32).

Com essa nova organização, pautada no liberalismo, a convivência social foi cedendo lugar para o privado e as famílias passaram a dar importância às crianças e a se organizarem em torno delas, dividindo com a escola a responsabilidade de educá-las (Ariès, 1981; Lopes, 2018). Assim, para Ariès (1981), a escola desenvolveu-se como um fruto dessa preocupação com a educação das crianças, valendo-se da disciplina severa e sendo respaldada pela justiça e pela política: “A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre, num regime disciplinar cada vez mais rigoroso” (p. 277). Portanto, o cenário apresentado pelo historiador francês nos apresenta duas vertentes de sentimentos em relação à infância: a paparicação das famílias e a moralização entre educadores e moralistas que viam no controle e na ordem algo estritamente necessário às crianças (Müller & Hassen, 2009).

Ao analisar a obra de Ariès à luz de uma ótica foucaultiana, Valério (2019) assinala que esse surgimento da infância ocorre concomitante ao que Foucault (2009) denominou como sociedade disciplinar ou arte de governar os homens; sendo a pedagogia uma de suas vertentes por se caracterizar como uma forma específica de se governar a infância: “Nota-se, pois, que temos um duplo nascimento, da infância e da pedagogia. Há um jogo de mão dupla

nestas duas noções, isto é, o infantil alimenta a ciência pedagógica que, em troca, forma o infantil.” (Valério, 2019, p.12)

Além dos relatos acerca da educação, Ariès (1981), em seus escritos, sustenta que a arte medieval parecia desconhecer a infância, pois as crianças sempre estavam ausentes e quando apareciam, eram retratadas como adultos em miniatura, usando trajes semelhantes aos desses; mas em escala menor. Posteriormente, foram surgindo pinturas de crianças com traços angelicais, retratando a pureza e inocência como eram vistas à época. Tal visão também recebeu críticas: Flandrin (apud Müller & Hassen, 2009) apontou que a interpretação de Ariès, acerca da iconografia medieval, foi equivocada; pois, talvez essa não representasse a ausência das crianças e sim tivesse raras obras com a presença delas.

No que diz respeito aos trajes das crianças, é possível observar na obra de Ariès (1981) os diferentes modos de conceber a infância, seja nos aspectos socioeconômicos ou relativos ao gênero. Para o autor, um traje específico para a infância (comum nas classes mais altas) “marca uma data muito importante na formação do sentimento de infância, esse sentimento que constitui as crianças numa sociedade separada dos adultos” (p.77). Tal mudança de trajes, além de beneficiar primeiro os meninos (pois as meninas persistiam por mais tempo no modo de vida tradicional), acontecia apenas no contexto da burguesia ou nobreza, pois “as crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos” (p. 81).

Conforme dito anteriormente, a percepção da criança como sujeito histórico de direitos, expressa nos marcos legais de nosso país (Brasil, 1988; 1996; 2009; 2017), é relativamente nova; o que representa um avanço significativo para a etapa da educação infantil, tendo em vista que sua oferta foi baseada por muito tempo no assistencialismo e na preparação para o ensino fundamental (Martins, 2020). A esse respeito, Vasconcellos (2011)

em sua obra: *Educação da infância: história e política*²⁹, apresentou um resgate histórico acerca de como a infância foi sendo concebida no Brasil, desde à chegada das crianças e jovens migrantes que chegaram ao país desde o século XVI, época da colonização às discussões acerca das políticas públicas para o acesso e permanência das crianças na educação infantil. Embora sintamos falta de uma explanação sobre os povos originários³⁰ e suas infâncias, anteriormente à discussão da migração (pois esta é citada na abordagem jesuítica), ressaltamos a importância de se revisitar a história brasileira e o lugar ou “não lugar” que as crianças ocuparam e ocupam em nosso país.

O referido resgate histórico nos chama atenção para temas muito importantes que nos fazem refletir sobre a constituição infantil brasileira, os quais podemos citar: as situações precárias que as crianças migrantes enfrentavam para chegar ao Brasil; a ação dos jesuítas sobre os pequenos indígenas; os altos índices de mortalidade infantil; a negação da infância às crianças negras (até o direito de ser amamentadas por suas mães, lhes era negado em detrimento da amamentação das crianças brancas); o surgimento das creches e jardins de infância (a partir dos pensamentos de Fröebel); a criação dos parques infantis (concepções de Mário de Andrade); a Legislação Brasileira (1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Constituição Federal), a criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) no contexto de luta dos movimentos sociais; debates sobre a formação do profissional da educação infantil; promulgação atual LDB (9.394/96) e implementação do Plano Nacional de Educação.

²⁹ - Vasconcellos (2011) organizou uma coletânea de textos, fruto de estudos, palestras e seminários proferidos por pesquisadores ao longo de cursos de extensão do Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, extensão e Estudo da criança de 0 a 6 anos, da Universidade Federal Fluminense- NMPEEC/UFF.

³⁰ - Segundo Didonet (2011) “a infância indígena inserida na cosmovisão dos povos que habitavam estas terras e que são por sua vez infâncias, dada a grande diversidade de culturas dos povos originários das Américas. Essas infâncias continuam presentes nas nações indígenas, com mais força naquelas que conseguiram preservar sua identidade” (p.22) [grifo do autor]. Mais do que nunca é necessário valorizarmos os saberes dos povos ancestrais dos povos originários indígenas brasileiros.

Por conseguinte, a referida obra (Vasconcellos, 2011) apresenta importantes reflexões sobre a concepção das crianças e suas infâncias ao longo do tempo e nos convida ao rompimento de antigas práticas que se consolidaram a partir do abandono à educação da criança e da discriminação em relação à sua classe social, enraizada pelos resquícios históricos abordados pelos autores que compõem seu coletivo. Uma análise sócio-histórica como a supracitada, nos faz perceber as diferentes concepções de infâncias e como as relações entre adultos e crianças se transformam ou se mantêm ao passar do tempo, seja por meio da luta pela sobrevivência ou pela miscigenação entre etnias e culturas (Didonet, 2011).

Os estudos de Ariès (1981) também nos mostram como as crianças eram invisibilizadas e não tinham voz. A própria etimologia da palavra infante: *in* (sem) *fante* (fala) nos conduz à concepção das crianças como aquelas que não falam, que não são compreendidas; acerca disso, Valério (2019) discorre:

Na origem etimológica a palavra infantil não era usada para designar uma determinada idade, mas uma condição. A condição do falante, isto é, daquele que não ascendeu à linguagem. O *in-fante* era aquele que não poderia falar por si, menos por uma questão de desenvolvimento biológico ou etário, mas por um motivo cultural e, sobretudo, jurídico. Muitos adultos eram infantes, quer dizer, não tinham um status legal para falar por si. (Valério, 2019. p.10) [grifo do autor]

Historicamente, as crianças foram caracterizadas pela lógica da incompletude, sendo percebidas muito mais pela ausência do que pela presença, configurando uma forma hegemônica de ver a infância (Andrade, 1998; Lopes, 2008); ou seja, nessa perspectiva, a criança caracteriza-se como alguém que deve ser preparado para ser um adulto no futuro.

Dessa forma, não se pensa na criança do momento presente, mas sim em uma projeção de um sujeito que ainda virá a ser no futuro. (Klosinski & Loss, 2020)

Todavia, a partir da concepção de que “as crianças desde que nascem são sujeitos de cultura e que por conseguinte, tem direito a educar-se” (Kappel et al, 2011, p.200), busca-se superar tais práticas assistencialistas e relacionadas à escolarização precoce, concebendo as crianças como seres que, apesar de nascerem em ambientes preexistentes, numa cultura já estabelecida, reconstroem e reconfiguram esses espaços, criando sempre o novo (Lopes, 2018). Em consonância, Dallari (1986) também admite a criança como um ser humano que depende dos outros para se revelar, mas que abrirá o caminho da vida para outras pessoas. Para o autor, “é um erro muito grave, que ofende o direito de ser, conceber a criança como apenas um projeto de pessoa, como alguma coisa que no futuro poderá adquirir a dignidade de um ser humano.” (Dallari, p.21)

Diante disso, assumimos uma postura política e epistemológica que vai na contramão de uma ideia de infância marcada pela incompletude ou falta de voz. Ensejamos caminhar na contramão da concepção de que a criança *ainda não é* (Andrade, 1998), que virá a ser, que está sendo preparada para ser um adulto no futuro; pois acreditamos que ela se constitui no presente, que agora é um ser de possibilidades, que nos tira de nossas certezas, que se nos apresenta como novidade radical (Arendt, 1987; Larrosa, 2000; Pulino, 2001), um ser de fala (Rosa, 2018). Nessa perspectiva, apoiamo-nos em Cohn (2005) e sustentamos que a criança não é um miniadulto passivo nas incorporações de papéis ou em comportamento sociais, mas é um ser atuante que desenvolve um papel ativo nas relações sociais e interage com seus pares e com os adultos.

A esse respeito, Pulino (2001) assevera que desde antes do nascimento, a criança possui uma promessa social possível: uma certa sociedade, um lugar no mundo, um tempo histórico em que à medida que seus pais planejam ou sabem da gravidez, “a criança vai

ganhando um corpo afetivo e social” (Pulino, 2001, p. 31). Entretanto, a autora reconhece que quando a criança nasce há uma interrupção de tais especulações; pois com seu nascimento a criança instaura uma novidade radical³¹, surpreendendo e transgredindo o mundo que foi previamente planejado para ela.

Além do mais, Pulino (2001, 2008, 2016c) aponta que enquanto educadores responsáveis pela entrada da criança no mundo social, devemos conceber a criança como ser constituído de novidades em detrimento de uma visão homogênea da infância. Para a autora, “a infância, pensada como o momento de entrada no mundo, de iniciar-se na cultura, na linguagem, de viver a experiência nova, de surpreender-se com a novidade do mundo, pode ser pensada como o tempo/lugar de tornar-se humano” (Pulino, 2016c, p.76), evidenciando a condição de infância desse humano, numa temporalidade aiônica do tempo³². Diante disso, advogamos que uma sociedade que esteja aberta a tal novidade, compreenderá a importância do brincar no processo de humanização e de encontro com o outro.

Nesse sentido, Elkonin (2009) corrobora: “O mundo da criança é, sobretudo, a pessoa adulta como parte importante da realidade que a cerca, parte do mundo dos adultos. Somente no sistema em desenvolvimento das relações *criança-adulto* a primeira ingressa em todo mundo restante” (p. 158) [grifo do autor]. Partindo da concepção de que as crianças, desde a mais tenra idade, convivem com os demais seres humanos e trocam experiências, não podemos pensar em uma infância universal e sim múltipla, em que emergem experiências de cada grupo social (Didonet, 2011), conforme já asseveramos. Portanto, as crianças constituem-se em contextos culturais e por meio das atividades humanas que são compartilhadas socialmente das formas mais variadas (Martinez, 2020). Ademais, compreendemos que tais relações estão imbricadas em um desenvolvimento humano

³¹ - Pulino (2001) discorre acerca da novidade radical da criança inspirada nos pressupostos de Hanna Arendt (1998) e Larrosa (2000) em que assumem a originalidade da criança em seu nascimento.

³²- De acordo com o Fragmento 42 de Heráclito, os gregos dividiram o tempo em 3 temporalidades: *Chrónos* que quer dizer: tempo sucessivo; *Kairós*, tempo oportuno e *Aión*, tempo intenso, que não se pode medir; tempo da criança-criançando (Kohan, 2004; Pulino, 2016).

permeado de afeto e intelecto, reconhecendo com Pederiva (2020, p.9) que “a unidade dos processos psicofisiológicos implica uma exigência metodológica que é a de não estudar os processos psíquicos e fisiológicos separadamente”. Portanto, é a partir dessa concepção de criança como um ser constituído de multiplicidades, que refletiremos sobre as contribuições do brincar em seu desenvolvimento; pois assumimos com Pulino (2016c) “as múltiplas possibilidades de se tornar criança, salientando-se a dimensão da diversidade em que a infância se concretiza como diferença. Assumidas em sua complexidade as concepções de criança e infância são abordadas criticamente numa visão que articula a epistemologia, a ética, a estética e a política no conhecimento de tornar-se humano (p.90).

Por fim, ao assumirmos essa visão sobre a criança, apoiamo-nos em Leal (2008) em seu conceito de infância que vai além da simples identificação da criança com uma faixa etária estabelecida. Ao invés de ser concebida como uma realidade psicobiológica e dentro de uma cronologia, a infância é investigada como algo que se aproxima de um *devenir*: O *devenir* (no sentido de tornar-se) evidenciando o modo processual e imprevisível de alteração de um estado existencial, em contraponto à ideia de um dever ser. Nesse sentido, a autora (2008) nos convida a pensar a infância como uma experiência ou acontecimento, que resiste ao que já está determinado e que manifesta no decorrer dos fluxos, e não em uma linearidade.

2.1.2- Psicologia Histórico-Cultural: Uma ótica para nos ajudar a pensar a(s) infância(s)

Em minhas andanças pelas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, inúmeras vezes ouvi a expressão “A teoria é uma coisa e a prática é outra”. Ledo engano. Freire (2017) nos adverte que não é possível termos uma prática neutra. Optamos por uma forma de enxergar o mundo e quais lugares ocupam em nossas pesquisas e práticas pedagógicas, ainda que inconscientemente. Diante disso, nos cabe optar quais fundamentos teóricos subsidiarão nossas práticas e pesquisas no contexto das infâncias, sob o

risco de escolherem por nós e nos limitarmos a única forma de conceber o mundo. É necessário pois, conscientemente, fazer esta escolha para que tais lentes possam nos auxiliar a interpretar o mundo e a vida. (Pederiva *et al*, 2017)

As autoras sustentam que construir um trabalho nestas bases, requer a compreensão que a educação “acontece na vida, em múltiplos espaços que exista o encontro de pessoas. As pessoas se constituem em seu mais profundo sentido de humanidade, por meio das relações.” (Pederiva *et al*, 2017, p.12) Nesse sentido, é preciso pontuar desde as primeiras linhas deste estudo, que a opção teórica aqui escolhida para observar e analisar os fenômenos da pesquisa, fundamentam-se na perspectiva histórico-cultural, principalmente por meio de pressupostos de Lev Semionovich Vigotski.

As lentes epistemológicas escolhidas neste estudo para compreender o humano fundamentam-se nos pressupostos do referido autor, seus colaboradores e contemporâneos. Compreendemos que “para entender uma teoria em toda sua plenitude, entretanto, é preciso mergulhar no contexto em que ela foi criada, pois isso revela os ideais de época e as forças motrizes que inauguram novas formas de pensar.” (Pederiva, 2022, p.21) Diante disso, faremos uma breve contextualização acerca do autor, antes de adentrarmos em seu arcabouço teórico.

No presente estudo, ressaltamos a concepção da criança como sujeito de direitos e ativa em seu processo de desenvolvimento, conforme exposto nos marcos legais e adotamos uma proposta epistemológica ancorada nos pressupostos de Vigotski, por meio do diálogo com a perspectiva histórico-cultural, base teórica que compreende o humano como um ser constituído por uma síntese de múltiplas determinações: “um ser social e que fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades e as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda a humanidade.” (Vigotski, 2018b, p.90)

Conforme pontuamos, o grande percussor da Psicologia ou Teoria Histórico-Cultural é Vigotski. Ele, juntamente com seus principais colegas, Aleksei Nikolaievich Leontiev e Alexander Romanovich Luria, concentrou seus esforços em delinear o futuro da Psicologia no cenário da Rússia pós-revolucionária. Embora a origem exata do nome da teoria permaneça incerta, uma pesquisa bibliográfica realizada por Prestes (2012) sugere que o próprio Vigotski rascunhou as bases conceituais em um "pequeno pedaço de papel" (p. 56), durante uma conversa com Leontiev em sua residência. O achado desse manuscrito, mesmo sendo um fragmento, permite-nos vislumbrar uma ótica renovada sobre a natureza humana, destacando a importância da dimensão histórico-cultural no processo de desenvolvimento do indivíduo (Lopes, 2013; 2018).

Vigotski nasceu em Orsha, na Bielo - Rússia, em 1896 e faleceu em Moscou, 1934. Estudou medicina e posteriormente formou-se em Direito, História e Filosofia na Universidade do povo. Com formação interdisciplinar e inspirado nos ideais de Karl Max e na Filosofia de Spinoza, era comprometido com mudanças sociais e intelectuais. Faleceu de tuberculose, doença que o fez sofrer por aproximadamente 14 anos, mas deixou uma vasta produção de livros e artigos com seus construtos (Barbato, 2005; Pulino, 2008) que nos auxiliam até hoje a compreender a complexidade do humano; pois, “suas proposições revolucionárias apontavam para uma síntese dialética dos aspectos biológicos e sociais como propulsores do desenvolvimento humano” (Santana, 2020 p. 191).

As obras de Vigotski começaram a chegar ao Brasil no final de 1970, principalmente em grupos acadêmicos da Psicologia e da Educação. Devido a um contexto de guerra fria e disputa de modelos societários divergentes, as ideias desse autor e de seus colaboradores chegaram de forma indireta, secundárias e com possíveis cortes devido às intencionalidades políticas do período (Lopes, 2018); Contudo, as obras do autor bielorusso, atualmente continuam a ser traduzidas e estudadas e estudos apontam a atualidade de seus escritos para

nos ajudar a pensar questões sobre o desenvolvimento e constituição humana. Apoiamo-nos em Mello (2007) quando sustenta que a Teoria Histórico-Cultural ensina que cada criança aprende a se tornar humano ao se apropriar da experiência humana criada e acumulada historicamente. Desse modo, é somente na relação social com parceiros mais experientes que as novas gerações conseguem internalizar e assimilar as funções psíquicas que são tipicamente humanas.

Pontuamos, portanto, que para compreender esta multiplicidade de infâncias e de culturas apoiamo-nos na teoria que nos fundamenta, que nos convida a olhar para o humano como um ser de múltiplas determinações: sociais, históricas, culturais (Pulino, 2011) e aqui também assumimos geográficas (Lopes, 2018) que se forjam por meio de diferentes formas de existência, na “coetanidade do encontro” (Lopes, 2021, p. 31). Diante de tal realidade, ensejamos conceber este ser também sob múltiplos olhares. Trataremos, pois, de nos apoiarmos além da Teoria Histórico-Cultural, nos campos oriundos da sociologia, antropologia, filosofia e geografia da infância, compreendendo a criança como ser humano holístico, asseverando que também somos constituídas/os por outros seres, como a natureza, por exemplo. Por isso, assumimos que nos estudos acerca da mobilidade humana, “a interdisciplinaridade se impõe como um processo de diálogo e interação constantes” (Durand & Lussi, 2015, p.60).

Por conseguinte, reconhecemos com Lopes e Motta (2021) que há diferentes formas de se olhar as existências sociais das crianças e que vão “configurar as múltiplas infâncias que se forjam nas diferentes escalas da vida em sociedade” (p.603). Compreendendo a necessidade de um diálogo aberto à diferentes visões, advogamos por um olhar para a criança que conceba a criança como ser constitutivo das relações e da cultura da qual pertence, sendo produtora dessas culturas também. Outrossim, em nossa concepção, a criança ao mesmo tempo que é

fruto das relações e da cultura, imprime sua cultura nos outros, por meio das experiências vivenciadas.

Nesse sentido, pontuamos nossa ótica para as crianças como seres que falam, que se desenvolvem em meio às relações que estabelece. Assumimos com Vigotski que a questão do meio³³ é fundamental na constituição do humano. Em nossa³⁴ pesquisa de mestrado (Aguiar, 2020), reconhecemos a importância da fala das crianças, assumindo a dívida que ainda temos com elas (Rosa, 2018; Kohan, 2010) e neste trabalho reafirmamos a importância de trazer as vozes infantis para o campo acadêmico a fim de que possamos fortalecer nossas concepções acerca das múltiplas culturas infantis. Nesse sentido, nos ancoramos em Lopes e Motta: “Queremos ouvir as crianças, saber como compreendem essas experiências, O que narram, o que reinterpretam e recriam” (Lopes & Motta, 2021, p. 605), sobretudo aprender com suas lógicas, admitindo com Souza e Castro (2021) que “outra potencialidade da brincadeira está na possibilidade de poder pensá-la como lugar partilhado também com o adulto em um encontro não pedagogizado” (p.123).

Ora, se assumimos que a perspectiva histórico-cultural possibilita que nós nos humanizemos em um determinado tempo, história e cultura, que possamos organizar possibilidades de encontro, trocas e relações com estas crianças que estão ávidas por falar. Que nossas pesquisas e práticas pedagógicas sejam sensíveis para conversar e aprender com suas histórias, hipóteses e geografias; compreendendo que:

todos temos essa condição de artesão que deixa marcas no social, tornando-se elementos culturais. Somos fazedores: erguemos paisagens e criamos lugares, locais,

³³- No livro *7 aulas de Pedologia* de Lev Semionovich Vigotski, o autor discorre na 4ª aula sobre a questão do meio (Sredá), definido como “fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas.

³⁴ - O uso do plural para abordar a pesquisa realizada por Aguiar (2020) deve-se à compreensão de um trabalho realizado em colaboração, interpretação, análise e sob orientação da Profª Lúcia Pulino.

territórios, tecemos histórias e paisagens e criamos lugares, locais, territórios; tecemos histórias e fazemos muitas geografias (Lopes, 2021, p.29).

Para além de um compromisso ético, estético e epistemológico, pontuamos que nosso compromisso com as infânciaS (grifo nosso) também é político. A concebemos no plural compreendendo que “as culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes caracterizam pela heterogeneidade” (Sarmiento & Pinto, 1997, p.21); portanto, ressaltamos que “a infância não é única, mas várias, pois elas emergem de cada grupo social e se movimentam em constante processo de transformação, de múltiplas maneiras” (Martinez, 2020, p.140).

Por conseguinte, é importante compreendermos que “as diversidades sociais, culturais, históricas e socioeconômicas vividas pelas crianças passaram a ser fundamentais para a heterogeneidade existente entre elas” (Pastore & Barros, 2015, p.600). Portanto, “estamos diante de uma outra infância (...) que se constitui de outra forma, inserindo-se de modo a resgatar uma cultura e uma vida em comum construída por todos e para todos” (Castro, 2002, p.57). Contudo, não basta registrarmos a multiplicidade de culturas que as engendram, é necessário assumir uma luta contra a invisibilidade que sofrem e advogar por espaços em que elas possam se expressar (de suas formas mais variadas) para que assim possamos também exercer nossa coerência no que diz respeito a ouvir suas lógicas infantis e sobretudo abrir-se à novidade da infância (Larrosa, 2004; Pulino, 2001).

No que se refere a isso, Pulino (2001) assevera que desde antes do nascimento, a criança possui uma promessa social possível: uma certa sociedade, um lugar no mundo, um tempo histórico; a qual chama de primeira identidade da criança. Imbuída dos pressupostos de Moreno (1975) a autora discorre sobre a matriz de identidade como “uma estrutura básica de identidade da criança onde a partir do momento em que seus pais planejam ou sabem da

gravidez, a criança vai ganhando um corpo afetivo e social” (Pulino 2001, p. 31). Todavia, a autora reconhece que quando a criança nasce há uma interrupção de tais especulações; apoia-se em Larrosa (2000), o qual define o nascimento como uma novidade radical e ressalta a importância da visão dessa “criança-novidade”, que surpreende, que muda o mundo, transgride” (p. 35).

Diante disso, assumo com Pulino (2001, 2008, 2016c) que enquanto educadores responsáveis pela entrada da criança no mundo social, devemos conceber a criança como este ser imbuído de novidades em detrimento de uma visão pré-determinada e homogênea da infância. Nessa via, a autora (2016c) ainda sustenta: “a infância, pensada como o momento de entrada no mundo, de iniciar-se na cultura, na linguagem, de viver a experiência nova, de surpreender-se com a novidade do mundo, pode ser pensada como o tempo/lugar de tornar-se humano” (p.76), evidenciando a condição de infância desse humano durante toda a sua existência numa temporalidade *aiônica*, ou seja, num tempo não mensurável - tempo da experiência, da vivência. Uma escola que esteja aberta a tal novidade, será convidada à experiência do encontro e do *devenir*; compreendendo a importância de escutar as crianças e aprender com elas. Foi com esse olhar que buscamos compreender a criança, seu brincar e suas mais diversas manifestações.

Vigotski (1996) ao discorrer acerca do desenvolvimento infantil, sustenta que desde a mais tenra idade, como no período da amamentação por exemplo, as crianças demonstram muita capacidade para aprender sobre o ato de sucção, demonstrando que a aprendizagem, além de ocorrer de forma colaborativa (por meio da relação mãe-bebê) impulsiona o desenvolvimento. Tais trocas e possibilidades de aprendizagem se ampliam a partir das experiências vividas pelas crianças (Vigotski, 2018a). Assumimos com o referido autor que quanto mais amplo for este repertório de experiências, mais amplo será o campo de possibilidades de criação e produção dessas crianças.

Nesta pesquisa, defendemos o respeito às relações existentes entre as crianças, a cultura, seus contextos, seus pares e seus adultos cuidadores/educadores e pesquisadoras, num processo de aprender *com* o outro; estabelecendo e organizando momentos de acolhimento e de escuta das crianças, de suas famílias dos/as professores/as, num processo de colaboração: “assim, colaboração deve ser entendida como palavra-chave no processo educativo, de cada um com todos e de todos com cada um.” (Pederiva et al, 2017, p.17)

Essa ideia da coletividade nos faz mergulhar nas perspectivas de Vigotski, principalmente no que diz respeito à constituição cultural do humano a partir das relações estabelecidas com o(s) outro(s) em que transformamos e somos transformadas(os) ao mesmo tempo. Imbuídas de tais pressupostos, Pulino (2016a) sustenta que:

Somos seres históricos, que nos constituímos na cultura e na concretude das relações sociais. E, como a história, a cultura e a sociedade em que nos constituímos como humanos estão, elas mesmas em constante processo de construção e reconstrução, graças a nós mesmos, que as modificamos, o contexto humano é um terreno movediço, marcado pela transformação, por graus de incerteza, de incompletude (p.49).

Nesse sentido, a autora (2016a) nos convida a um trabalho docente em que possamos abrir espaços de participação ativa e criativa, imbuídos de relações sociais, carregadas/os de significados histórico – culturais em que as crianças possam apropriar-se de processos e produtos construídos ao longo da humanidade mas ao mesmo tempo, atribui-lhes um sentido pessoal, coadunando com as ideias expostas por Vigotski (2018a) quando aponta que a base da criação constitui-se na “capacidade de fazer uma construção de elementos, de combinar o velho de novas maneiras” (Vigotski, 2018a, p.19).

Indubitavelmente, convidaremos outros autores que nos ajudarão a pensar o humano como ser múltiplo, complexo e que se constitui a partir de suas relações; tais como outros autores que versam sobre o desenvolvimento e que como Vigotski, bebem das fontes do materialismo histórico – dialético ou se dedicam a estudar a teoria histórico-cultural. Além disso, buscaremos dialogar com autores que advogam por uma visão decolonial, valorizando nosso local, o hemisfério Sul.

Por que pontuar o Sul em um trabalho que versa sobre crianças? A respeito disso, Didonet (2011) problematiza que na América Latina, a compreensão, os conceitos e as representações da criança e da infância são majoritariamente moldados por perspectivas europeias e norte-americanas. Conforme argumenta o autor (2011), o conhecimento científico gerado por essas regiões acerca do desenvolvimento infantil e os modelos de educação propostos exercem uma influência significativa. Essa influência se manifesta tanto nas práticas de cuidado e educação adotadas por pais no Brasil e em diversos países latino-americanos, quanto na organização dos nossos sistemas de ensino e nas metodologias pedagógicas aplicadas na educação infantil

Coadundando, Ballestrin (2013) em seu texto *América Latina e o giro decolonial*, nos propõe um giro de perspectivas: epistemológica, política e teórica, realizado pelo Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C). O referido giro radicaliza a crítica pós-colonial na América Latina ao propor uma percepção do mundo fundamentada em uma alternativa decolonial. O ápice dessa proposta é a fundamentação de que a colonialidade não é uma fase histórica superada, mas sim a vertente oculta e estruturante da humanidade. Portanto, o Giro Decolonial configura-se como um movimento de resistência contra a lógica perversa de hegemonia planetária que segue atuando nas diversas esferas do cotidiano atual.

Na mesma ótica, porém sob uma perspectiva de luta contra o adultocentrismo (Vieira, 2023) pontua que essa abordagem decolonial perpassa as relações de poder e hierarquizações

que ocorrem em diferentes categorias sociais, “sobretudo na categoria geracional, na subalternidade das crianças situadas hegemonicamente como Sul e os adultos como Norte (Vieira, 2023, p.31).

Em nossa concepção, produzir novas inteligibilidades a partir das vozes do Sul, é abraçar a causa da decolonialidade e iniciar nosso giro também.

2.1.3– Infâncias do Sul

Conforme exposto, advogamos neste trabalho por um olhar múltiplo para as infâncias, tendo a percepção de que essas são forjadas a partir de suas vivências, espacialidades e relações. Não há como pensar a criança fora de seu contexto e nem dos seus espaços; diante disso, é necessário que estejamos atentas/os às diversas produções culturais de nossas crianças. Nessa via, Lopes e Vasconcellos (2006) chamam nossa atenção:

Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança de algum lugar. Ou seja, existe na produção de cultura infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à ideia de culturas infantis que são a base da produção dessa cultura (Lopes & Vasconcellos, 2006, p.111).

Pontuando isso porque pensamos como Castro (2021) que estudos latino-americanos, numa perspectiva decolonial buscam desmistificar as estruturas eurocêtricas de conhecimento, de ser e poder a serviço da dominação e colonização, o que está próximo da crítica pós-orientalista. Isso se dá porque o pensamento crítico decolonial questiona a ideia de

modernidade como evento cultural e político que coloca a Europa no centro da história e da civilização universal, do passado e do futuro.

Entretanto, reconhecemos as contribuições de Àries (1981) no que diz respeito a infância como construção social embora saibamos das críticas que existem em relação a tal construção sob a ótica eurocêntrica. Suas análises históricas nos ajudam a perceber o sentimento de infância (ainda que num determinado contexto) e a perceber os privilégios de algumas crianças em relação às outras em diferentes tempos históricos. Acreditamos que seus estudos, embora existam tais críticas ao contexto dos mesmos, colaborem substancialmente para pensarmos a infância; todavia, o que alegam tais contrapontos? Castro (2021) justifica:

Uma reviravolta decolonial nos estudos da infância problematiza a produção de conhecimento sobre as crianças e a infância originado na Europa e nos Estados Unidos. Além do fato de que a vasta maioria da população de crianças de até 15 anos de idade vive nos países do Sul, o conhecimento da infância produzido nos países do Norte se mantém política e culturalmente inconsequente em relação a como as diferentes culturas no Sul encaram os tempos recorrentes da passagem do tempo de vida e a diferenciação humana ao longo deste percurso (Castro, 2021, p.44).

Acerca da exclusão de saberes e das diversas culturas, Boaventura Santos (2007, p.76) vai considerá-la como epistemicídios e ponderar que “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do subumano”. Essa mesma divisão é problematizada por Castro (2021):

A divisão Norte-Sul pode ser pensada como uma perspectiva estratégica a partir da qual se observam outras estruturas geopolíticas de dominação mundial na atualidade que condicionam as formas de produção de conhecimento sobre as nações, os indivíduos e as crianças (Castro, 2021, p. 42).

Diante disso, Boaventura Sousa Santos nos alerta para a necessidade de um pensamento pós-abissal³⁵ que consiste em reconhecer que “a diversidade do mundo é inesgotável e continuar desprovida de uma epistemologia adequada, de modo que a diversidade epistemológica do mundo está por ser construída” (Santos, 2007, p. 84). Para o autor, a luta pela valorização dos saberes está atrelada à luta pela justiça social e vice-versa: “A injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global” (p.77).

Corroborando, Lopes (2022) assevera:

Uma justiça que reconheça as crianças como pessoas criadoras de cultura, criadoras de espaços geográficos, muitas vezes negados e negligenciados por nossas lógicas adultas, pelos egocentrismos adultos e pelas próprias condições adultocêntricas das sociedades (Lopes, 2022, p.11).

Destarte, sustentamos a urgência dessa luta, pois, mais do que nunca, é necessário “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2008, p. 27). É necessário que olhemos as infâncias do Sul e suas formas de construir culturas; porém também é “importante atentarmos para as condições em que se efetivam a globalização e o encontro das culturas, nas dimensões locais e globais, pois este processo é marcado por conflitos, enfrentamento mútuo e disputas de poder” (Pulino, 2016a, p.53).

35- Para Santos (2007) “O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna como uma ecologia de saberes (...) A ecologia dos saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (Santos, 2007, p.85).

Reconhecer a importância do Sul em um trabalho que versa sobre migração é assumir com Lopes & Motta (2021) que todo nascimento também possui uma dimensão geopolítica. O local de nascimento e a vivência em paisagens e territórios específicos engendram conexões simbólicas e materiais que moldam as fronteiras das experiências infantis que chegam até as crianças. Dessa forma, concebemos o brincar como possibilidade de encontro de culturas e *lócus* de desenvolvimento e acolhimento. Para isso, refletiremos acerca de sua importância, a fim de compreendermos de forma mais ampla as dimensões históricas, culturais e geográficas que o constituem.

2.2- 2ª Estação: O BRINCAR

*A vida do viajante
Minha vida é andar por esse país
Pra ver se um dia descanso feliz
Guardando as recordações das terras onde passei
Andando pelos sertões e dos amigos que lá deixei
Mar e terra, inverno e verão
Mostro o sorriso, mostro alegria
Mas eu mesmo, não
E a saudade no coração
(Luiz Gonzaga)*

2.2.1- A opção pelo brincar³⁶

Quando me questiono sobre as razões que me fizeram optar em pesquisar o brincar, recordo-me dos pressupostos de Bernard Charlot: “Ninguém estuda se não faz sentido” (Charlot, 2022, p.11) e assumo com Vigotski que a atividade escrita pode ser configurada como “uma ocupação necessária e com sentido” (Vigotski, 2018a, p. 91). Nesta perspectiva tenho percebido que estudar o brincar e a sua importância para o desenvolvimento humano tem feito muito sentido em minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional

33- Esta sessão está baseada no artigo: “*É língua de faz de conta*” Relatos de uma professora, pesquisadora e mãe acerca do brincar, publicado como relato de experiência na Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, em versão modificada e atualizada.

Parafraseando o poeta³⁷: Ai que saudade dos meus 5 anos...época em que a brincadeira foi tão presente em minha vida que hoje posso acessá-la constantemente em minhas memórias afetivas. Quase não brinquei na rua, mas brinquei muito em casa com a minha irmã e na casa da vovó com meus primos onde um monte de areia era nossa montanha e pedras de construções, nossos tesouros perdidos. Era muito bom brincar em família, mas meu lugar preferido era o quintal de nossa casa. Recorro à poesia novamente e posso afirmar, assim como Manoel de Barros (2014, p.25) *que meu quintal é maior que o mundo*. Foi neste lugar que tive minhas primeiras experiências com a natureza: corri atrás de borboletas, vi joaninhas com diferentes cores caminharem em meus braços, fiz comidinhas com plantas medicinais, contei folhas, recolhi gravetos, vi os tatuzinhos de jardim se fecharem e observei a chegada de flores na primavera. A minha preferida era a dente-de-leão: quando eu a soprava, ela se desfazia e saía voando mundo afora. Talvez esta flor tenha me inspirado a gostar tanto de sair voando em busca de conhecimento e de novidades.

Ademais, foi também brincando de escolinha com minhas bonecas e posteriormente com meus primos mais novos, que descobri querer ser professora, mesmo sem ter uma consciência profissional, política e social desta profissão, apenas o afeto e o gosto de ensinar algo a alguém me moviam. Na vida adulta, sempre gostei de brincar com as crianças e vê-las brincarem também. Na pesquisa do mestrado, a fala de uma docente em relação à brincadeira não ser algo sério me inquietou e, na pandemia, ocasião do isolamento que tivemos, ao ver minha filha Sofia brincando e inserindo aspectos de nossa cultura e do momento histórico que estávamos vivendo. pude ter a certeza de que queria aprofundar meus estudos nesta temática no doutorado.

37- Referimo-nos a Casimiro de Abreu no poema *Meus oito anos*, cujo um trecho selecionamos: “Oh! Que saudades que tenho da aurora da minha vida/ da minha infância querida/ que os anos não trazem mais! Que amor, que sonhos, que flores/ Naquelas tardes fagueiras/ à sombra das bananeiras/debaixo dos laranjais”.

Na pesquisa que realizamos (Aguiar, 2020) nossa temática foi a roda de conversa na educação infantil, mas pudemos observar que o brincar esteve presente em todos os momentos de nossa investigação, por meio das diversas manifestações infantis e pelas respostas que as crianças deram ao lhes perguntarmos qual era o seu lugar preferido da escola. O parquinho foi quase unânime, mas competiu com a brinquedoteca. Após uma votação, o parque foi escolhido e para lá seguimos. Diante de nossos olhos, ali estava o tesouro da escola: o parquinho! Lugar de imaginação, sonhos, brinquedos, histórias, quedas, choros, alegrias, grama, areia, pedras, plantas e de encontro, no qual também estava a primeira pista do tema que me faria prosseguir na pesquisa.

No presente trabalho, proponho-me olhar para o brincar e para sua importância no desenvolvimento infantil e na cultura, buscando compreender as territorialidades que o constituem. A princípio, pensei em pesquisar como seriam as brincadeiras no retorno às aulas presenciais, mas como Freire (1992) nos ensina que o caminho se faz ao caminhar³⁸, foi estudando sobre cultura e conversando com minha orientadora, que começamos a pensar na questão das crianças migrantes e ao assumirmos que a brincadeira está atrelada às condições sociais e ao papel da criança na sociedade (Prestes, 2016; Tunes & Tunes, 2001), começamos a nos questionar sobre como está sendo brincar dessas crianças em um novo território para elas; compreendendo esta atividade como essencial para o desenvolvimento delas.

Sinalizamos a importância de levantar a discussão dessa temática em tempos históricos, como o que vivemos nos últimos anos no Brasil, em que a etapa da educação infantil sofreu tentativas de descaracterização em relação à sua especificidade³⁹. Diante de tal

38- Recorremos às palavras do autor: “Ninguém caminha sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (Freire, 1992, p.79).

39 - Alvo de questionamento, uma destas Políticas foi a Política Nacional de Alfabetização, criada em 2019 pelo governo federal à época (Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019) que embora não apresente em seus objetivos a alfabetização de crianças na educação infantil, considerava o grupo de crianças pertencente à primeira infância como integrante de seu público-alvo e os professores da educação infantil como agentes envolvidos. Diante disso, é possível tecer críticas acerca da antecipação do processo de alfabetização nesta etapa

situação, é primordial que levantemos discussões que possam ir de encontro às ideias que estimulem retrocessos e perdas acerca do que já foi conquistado para e com as crianças.

Nesse viés, Klosinski e Loss (2020), apontam que:

Ao brincar, a criança tem em si a maneira precípua de se perceber como sujeito pertencente ao seu meio social. Nesse sentido, é por meio das brincadeiras, que a criança potencializa vontades, anseios, escolhas e desejos, manifesta-se, bem como expressa e reconstrói sua percepção de mundo, reconhecendo-se como protagonista de sua própria história na interação com o mundo que a cerca. (Klosinski & Loss, 2020, p.421)

2.2.2- Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para pensar a brincadeira

Para Vigotski (2008; 2021) a brincadeira “é a linha principal de desenvolvimento na idade pré-escolar” (p.24). Segundo o autor, ao falarmos da brincadeira, duas questões emergem: a primeira refere-se à gênese da própria brincadeira e a segunda diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento. Oliveira (1993) imbuída de tais princípios vigotskianos, assevera que “o comportamento das crianças pequenas é fortemente determinado pelas características das situações concretas em que elas se encontram.” (p. 66)

Além do mais, segundo Vigotski (2008) “na idade pré-escolar⁴⁰ surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira (p. 25). Ou seja, em sua perspectiva a

da educação básica; algo que descaracteriza a compreensão de desenvolvimento global das crianças, evidenciando a preocupação com a escolarização e predominância da cultura escrita em detrimento do brincar como um dos eixos estruturantes expressos nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e um dos direitos de aprendizagem Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A referida Política foi revogada pelo atual governo federal, por meio do Decreto nº 11.556 de 2023.

⁴⁰ Vigotski (1996) na organização da periodização das idades, considerou idade pré-escolar o período compreendido 3 a 7 anos.

brincadeira surge do desejo irrealizável, tornando-se uma realização imaginária. Nesse sentido, é importante trazermos à luz um aspecto da brincadeira abordado por Vigotski (2008, 2018a) que é o faz de conta, onde a criança age num mundo imaginário e por vezes utiliza um objeto para fazer referência a outro, como é o exemplo do cabo de vassoura que vira cavalo. (Oliveira, 1993; Barbato, 2016)

Vigotski (2018a) também pontua que a brincadeira é a vida da criança e mais do que nunca é preciso alertar que a brincadeira é algo extremamente necessário para o desenvolvimento das crianças, está atrelada à imaginação, aos processos de criação, combinações e desejos. O autor sustenta que a brincadeira é a principal atividade da idade pré-escolar e que:

A brincadeira da criança não é apenas uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseadas nelas, a construção de uma realidade nova, que responde às aspirações e aos anseios da criança. (Vigotski 2018a, p. 18)

Corroborando, Pedroza (2005) sustenta que: “Através da brincadeira, a criança tem a possibilidade de experimentar novas formas de ação, exercitá-las, ser criativa, imaginar situações e reproduzir momentos e interações importantes de sua vida, ressignificando-os” (Pedroza, 2005, p.62).

Nesse sentido, a brincadeira do faz de conta caracteriza-se como uma atividade que pode evidenciar os processos imaginativos e criativos das crianças (Martinez, 2020). No que concerne a isso, Vigotski (2018a) assevera que a atividade criadora é aquela que cria algo novo, sendo que sua base é a imaginação que emerge de experiências vivenciadas

anteriormente; ou seja, quanto mais experiências, mais materiais disponíveis para a utilização de processos imaginativos criativos.

Corroborando, Silva e Abreu (2016) pontuam a atividade lúdica, nesta concepção, é uma das mais ricas atividades infantis (p. 12) porque ao fazer de conta a criança incorpora elementos da cultura, assume diversos papéis sociais, quando procura agir como o adulto. Tal ação é guiada pelas necessidades e desejos infantis e resultam na apropriação de “regras sociais e historicamente construídas” (Silva & Abreu, 2016, p. 127).

Ratificamos que o brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento humano “porque permite a criança agir além de suas competências habituais, além de seu comportamento diário” (Silva, 2012, p.25), possibilitando que ela compreenda a si mesma e estabeleça relações com os outros e com os objetos (Klosinski & Loss, 2020). Corroborando, Lopes (2018) aponta que:

A brincadeira tem um papel fundamental na teoria histórico-cultural: por meio do ato de brincar é possível às crianças o “deslocamento” da realidade imediata criando a condição humana para muito além de si mesma e de seu entorno imediato, transcendendo no espaço e no tempo (Lopes, 2018, p.53).

Nesse viés, podemos compreender que para a perspectiva histórico – cultural, a brincadeira não pode ser naturalizada, pois “a criança brinca de situações reais que não podem ser vividas na vida real por ela naquele momento” (Prestes, 2010, p. 158); portanto indubitavelmente é necessário efetivamente:

romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um

processo de relações interindividuais, portanto de cultura (...) A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar (Brougère, 2010, p.104).

Coadunando, Martinez (2020) sustenta que a naturalização do brincar — ou seja, tratá-lo como algo inerente e desvinculado do contexto — representa uma rejeição da criança como um sujeito histórico, social e cultural. Essa perspectiva simplificada ignora como as infâncias foram historicamente constituídas em diferentes grupos sociais ao longo do tempo. Segundo a autora, essa interpretação limitada do brincar se baseia em uma concepção equivocada e restritiva da existência humana, pois desconsidera o complexo processo histórico e cultural que é inerente à experiência humana

Reconhecemos, portanto, a importância da atividade da brincadeira intrinsecamente relacionada ao social; portanto: “a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras (Leontiev, 2017, p.120). O autor assevera que tal atividade propicia a expansão da quantidade de objetos humanos que leva a criança a ter consciência do mundo mais amplo de objetos humanos, emergindo ações sobre esses objetos e para o autor, “uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir nesse mundo” (Leontiev, 2017, p.120).

Aprofundando nossa discussão acerca da importância do brincar, compreendemos que além de ser uma atividade que guia o desenvolvimento das crianças na idade pré-escolar (Vigotski, 2008; 2021) o assumimos, sobretudo, como um direito das crianças. Por fazer parte do cotidiano da educação infantil, a brincadeira tornou-se um direito das crianças garantido por lei. Portanto, faz-se necessário uma busca pelos principais marcos legais que versam sobre o brincar, a fim de ampliarmos nosso conhecimento a respeito desse direito e lutarmos para que seja efetivado, valorizado em nossa cultura e esteja presente na escola das

infâncias⁴¹. Portanto, selecionamos os principais documentos que regem e orientam a educação infantil no Brasil, para que possamos fazer uma breve análise acerca do tema.

2.2.3- O direito a brincar expresso nos marcos legais

Antes, porém, de discorrermos sobre os documentos nacionais, gostaríamos de iniciar pelo 7º Princípio da Declaração do Direitos da Criança, adotada pela ONU (Organização das Nações Unidas) de 20 de novembro de 1959: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo desse direito.” Nota-se que a Declaração salienta a responsabilidade coletiva na promoção desse direito (sociedade e autoridades públicas).

No âmbito nacional, iniciemos pela Constituição Federal de 1988, que em seu Artigo 227, assegura:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança, ao adolescente e ao jovem, 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. (Brasil, 1988)

Nossa Lei Magna apresenta a tríade: família, sociedade e Estado como instâncias responsáveis na garantia dos direitos supracitados e no caso do brincar, quando se refere ao

⁴¹ Neste trabalho utilizaremos o termo escola das infâncias seguindo os documentos oficiais publicados no Distrito Federal, principalmente o Currículo em Movimento. (Brasília, 2018). Na BNCC o termo é utilizado para demarcar as instituições educativas públicas privadas e conveniadas, destinadas ao atendimento educativo de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Em nossa pesquisa de campo estivemos em um Jardim de Infância, um Centro de Educação Infantil e duas Escolas Classes, mas optamos em utilizar o termo escolas de infâncias para demarcar nosso público da educação infantil que integra tais escolas.

direito do lazer; aspecto também citado no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal nº 8069, 13 de julho de 1990, em seu Art. 16, em que o direito à liberdade compreende: “[...] IV- brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990). O Estatuto, documento que evidencia a proteção da criança, reconhece a importância do brincar atrelando-o à liberdade.

Elaborado após a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil RCNEI (1998) aponta que: “Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam” (Brasil, 1998, p.27), além de sustentar que a brincadeira favorece a autoestima e aciona pensamentos para resolverem problemas.

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) reafirmam o dever do Estado na garantia da oferta da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade e concebem a criança como:

Sujeito de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca e imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sobre a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009, p. 12)

Por conseguinte, as DCNEI (2009) também assumem como eixos estruturantes: as interações e brincadeiras; além de reiterar a importância de um atendimento que subsidie o desenvolvimento integral das crianças e seus direitos fundamentais, entre esses, o brincar.

O parecer que trata da Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais e que faz parte das Políticas Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2012) levanta a importância da elaboração de uma proposta curricular que valorize a cultura e as mais variadas formas de linguagens das crianças, atrelando essa valorização ao brincar. De acordo com esse

documento, os currículos da Educação Infantil devem assegurar às crianças múltiplas experiências com variadas formas de linguagem. Isso se dá pelo fato de que o ambiente cultural em que elas vivem é intensamente permeado por imagens, sons, formas de fala e escrita. Nessa toada, a proposta enfatiza a necessidade de valorizar o caráter lúdico, as brincadeiras e as culturas específicas da infância como elementos essenciais do processo educativo.

Posteriormente a Lei 13.257 de março de 2016, veio instituir a Semana do Brincar e dispõe de Políticas Públicas, que apresenta em seu Art. 5º o brincar como uma das áreas prioritárias e em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) veio reconhecer a criança como um ser global (diverso e singular ao mesmo tempo) compreende sua integralidade como ser humano, traz em seu bojo os Direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer e os campos de experiência: o eu , o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; traços, cores. Sons e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Com base nas legislações aqui citadas é possível perceber a valorização do brincar tanto no campo dos direitos, quanto nas experiências.

No âmbito do Distrito Federal o Currículo em Movimento (2018), tomando por base a Psicologia Histórico – Cultural e a Pedagogia Histórico – Crítica, reconhece que “o brincar é uma ação simbólica essencialmente social, que depende das expectativas e convenções presentes na cultura” (Distrito Federal, 2018a p. 25) e que a brincadeira, além de emergir da vida das crianças em sociedade, possibilita interações entre crianças e adultos, promovendo imaginação experiência e descoberta enquanto prática educativa.

Tendo em vista a importância do coletivo elencada no presente texto, um dos caminhos que podemos apontar como alternativa para a efetivação de Políticas Públicas que

garantam o brincar das crianças é a intersetorialidade⁴². Para Didonet (2015) a intersetorialidade é uma estratégia que vem atender a criança em sua integralidade concebendo-a como pessoa cidadã e sujeito de direitos, na luta contra uma crise de fragmentação, menosprezo de interesses públicos, políticas cada vez mais verticalizadas que não dialogam nem se articulam, impossibilitando uma visão holística da criança, vivemos num mundo contemporâneo. Corroborando tal ideia, Nascimento (2010, p.96) aponta que: “a intersetorialidade pode trazer ganhos para a população, para a organização logística das ações definidas, bem como para a organização das políticas públicas”.

Diante disso, assumimos com Barbosa (2021) que apesar dos direitos “estarem organizados em artigos nas Cartas, estão profundamente interseccionados” (Barbosa, 2021, p. 23) pois ações coletivas dos mais diversos atores sociais, como é o caso de profissionais das áreas da saúde, educação, justiça e urbanização, poderão atuar em prol da defesa do brincar. É possível perceber que essa atuação coletiva que valoriza o aspecto de cada área, resultará em ganhos para toda comunidade escolar.

Indubitavelmente, a brincadeira está posta na legislação, porém ainda precisamos avançar no que concerne ao direito das crianças à brincadeira. Os espaços para brincar precisam ser convidativos e não nos referimos aqui somente aos espaços da sala de referência, mas ao pátio e aos parques de forma que estimulem a criança a imaginar, a descobrir, resolver problemas e construir conhecimento sobre si e sobre o mundo (Barbosa, 2021, p.25).

Nesse sentido, concordamos com os pressupostos da VI Plenarinha⁴³ da SEEDF que assevera: O ato de brincar deve abrir espaço para a espontaneidade o desenvolvimento da

42- Menicucci (2002) conceitua a intersetorialidade como uma nova forma de abordar os problemas sociais, visualizando o cidadão de forma global, estabelecendo assim, uma nova lógica de gestão.

43 - A Plenarinha, processo pedagógico realizado na Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) em que as crianças participam de forma ativa acerca das reflexões de seus direitos e necessidades. A VI Plenarinha enfatizou a importância do brincar na escola e teve por título: O Universo do Brincar, a criança do Distrito Federal e o direito ao brincar.

criatividade. É importante que o planejamento valorize todos os tipos de brincadeira (Distrito Federal, 2018b, p.16).

Quando pensamos em espaços que favoreçam o direito ao brincar, compreendemos que é fundamental que as escolas das infâncias de fato priorizem as brincadeiras e interações em suas propostas pedagógicas. Nessa perspectiva, aos docentes que atuam na infância, cabe-lhes estudar, dialogar, debater, refletir, planejar e organizar espaços, tempos e materiais, por meio de propostas com intencionalidade pedagógica (Arruda & Ramalho, 2021). Além disso, os espaços educativos devem ser organizados intencionalmente com vistas a promover saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças (Magalhães & Lazaretti, 2019).

2.2.4- Pela organização de espaços e tempos para brincar

Diante dessa busca aos documentos oficiais, diretrizes e orientações e tendo o brincar legitimado, podemos nos perguntar: Por que precisamos enfatizar tal direito? Martins e Mendes (2011) apontam que um fator a ser considerado é que ainda é a existência de modelos e hábitos culturais que consideram o brincar como uma perda de tempo; além disso as autoras salientam que embora já esteja comprovada a importância do brincar em espaços externos, ainda há uma escassez de lugares apropriados para tal atividade. Outra preocupação que temos é a exposta por Souza (2021) quando aponta que, ao ser inserida em uma rotina excessivamente focada no mundo adultocêntrico, a criança invariavelmente perde tempo que seria crucial para o brincar, o experimentar e o criar. Essa restrição de tempo e espaço compromete diretamente o desenvolvimento de sua criatividade e imaginação, processos que o autor considera de grande relevância para a formação do desenvolvimento psíquico infantil.

Diante do exposto, sustentamos que é essencial e urgente levantar a discussão sobre a organização de um espaço pedagógico infantil que promova o brincar das crianças numa perspectiva que propicie situações para aprendizagens e que potencialize o brincar. Ao pensarmos nos espaços educativos, assumimos com Vigostki (2003) que o/a professor/a é o/a

principal organizador/a desse lugar. Evidentemente que não é o/a único/a responsável, pois advogamos aqui pelo coletivo; todavia quando pensamos em instituições educativas que consideram a criança como sujeito ativo de direito. Advogamos também por espaços em que as crianças possam brincar livremente e assumimos com Sousa (2021) quando aponta a necessidade de expandir os espaços onde as concepções e ideias infantis possam surgir e ser devidamente respeitadas, afastando-se de uma postura pedagógica baseada em imposições. Além do mais, o autor ressalta que o brincar não deve ser visto meramente como um instrumento didático utilizado com um objetivo pedagógico predefinido, mas sim como uma atividade que precisa ser vivenciada de forma espontânea pela criança.

Outra questão muito importante é o tempo para brincar. Martins e Mendes (2011) apontam que é no contexto escolar que as brincadeiras assumem um grande papel, uma vez que não podemos ignorar que muitas crianças não têm tempo para brincar em outros espaços; seja porque são levadas a trabalhar precocemente, pelas condições socioeconômicas desfavoráveis ou por terem de praticar atividades incessantes, por estímulo dos pais, como excessivas tarefas de casa, aulas complementares de esportes e línguas, entre outras (Martins & Mendes, 2011, p.103).

Nesse contexto, reconhecemos a importância de propiciar tempos e espaços para o brincar tendo em vista os ganhos para o desenvolvimento integral das crianças, principalmente para que elas se sintam livres para criar, pois como ensina Walter Benjamin: “A essência do brincar não é um fazer como se, mas um fazer sempre novo” (Benjamin, 2002, p.102).

Asseveramos que nesta organização de tempos e espaços para o brincar, nós, como pessoas adultas, também somos convidadas/os a visitar nossa condição de infância e nos abriremos à novidade que emerge aos nossos olhos, admitindo que muitas vezes, diante de nossas histórias de vida, teremos dificuldade para conceber o brincar; pois, conforme

apontam Pérez e Silva (2021), a participação dos adultos no tempo e espaço lúdico pode gerar uma sensação de fragilidade. Isso se deve ao fato de que, na sociedade moderna, a prioridade dada ao trabalho em detrimento do brincar fez com que os adultos perdessem a prática dessa ação, tornando a inserção autêntica nas brincadeiras um processo complexo e pouco natural para eles. Quando assumimos uma infância permeada de novidade em que as vozes infantis têm uma potência imensurável, admitimos com Piorski (2016) que:

A infância é um estado que se sustenta pelo contínuo trabalho de instilar, peneirar, filtrar o mundo. Crianças são como espécies de pássaros garis da natureza: fazem continuamente o trabalho de renovar as sombras do mundo, dirigindo-as em uma calórica forja imaginadora, transformando-as em novos nutrientes, artefatos da brincadeira, crenças e certezas jovens, recém-nascidas, porém embevecidas de fascínio (Piorski, 2016, p.8).

Por conseguinte, ratificamos a importância de olharmos para as crianças, suas potencialidades e para suas diversas lógicas infantis que estão engendradas num tempo, história e espaço e que ocorrem no coletivo; pois, o significado de infância é inseparável das dimensões de espaço e tempo. Quando esses fatores se articulam com o grupo social específico, eles geram uma diversidade de arranjos culturais e, conseqüentemente, múltiplas maneiras de ser criança. Tais experiências se transformam em traços simbólicos que acompanham o indivíduo ao longo de toda a sua existência. (Lopes e Vasconcellos, 2006).

2.2.5- A cultura do brincar

Vigotski não concebe a cultura como um sistema estático, ao qual a pessoa se submete, mas como algo dinâmico em que o humano está sempre em processo de mudança;

recriando, reinterpretando informações, conceitos e significados. Ao apropriar-se da cultura, a pessoa a incorpora e passa a usá-la como instrumento pessoal de pensar e agir (Oliveira, 2019). Nesse sentido, voltamos nosso olhar para as crianças como produtoras de cultura, apoiando-nos na sociologia da infância que reconhece a busca da superação do adultocentrismo e a valorização das culturas infantis (Voltarelli, 2023); pois como alerta Didonet (2011), o mundo adultocêntrico estabelece o adulto como o ideal a ser alcançado e o centro da existência, desvalorizando a infância, que é percebida unicamente como um tempo de espera para a vida adulta. A criança não é encarada como um sujeito completo, mas sim como um projeto em desenvolvimento. Dessa forma, a preocupação com o cuidado e a educação infantil se baseia na promessa de que essa atenção resultará em adultos socialmente bem-sucedidos.

Além da busca deste rompimento, precisamos estar atentas/os às formas como as crianças já resistem a esse mundo, mas que muitas vezes não percebemos. Lopes (2021) relata que ao observar crianças brincando em parquinhos, tem percebido que elas alteram a lógica do uso de brinquedos e “consagram o desacostumar em espaços tão acostumados. Instauram o *Espaço Desacostumado* como unidade de suas vivências espaciais” (Lopes, 2021, p.172) [grifo do autor]. Dessa forma, o autor nos convida ao reconhecimento do que considera como justiça existencial e transgressão do topoadultocentrismo⁴⁴. Nas palavras do autor:

Reconhecer a justiça existencial como uma atitude para e com o outro possibilita romper com o topoadultocentrismo, ou seja, a produção de espaços marcadamente centrados nas posições adultas, em suas escalas de existir, abandonando as relações

44- Para o autor, “Transgredir o topocentrismo é considerar a justiça existencial e os espaços desacostumados, é colocar o olhar nesse encontro entre o mundo forjado pelas vivências infantis e o demais mundo em que elas esbarram, inclusive, com outras crianças e com nós, adultos, e reconhecer os tropicões que daí acontecem. Esse é o **idioma espacial** que devemos buscar (Lopes, 2021, p. 175) [grifo do autor].

escolares com (e das) crianças e bebês. Olhemos para nossos espaços de vida, nossas instituições, ruas, cidades, sejam eles quais forem e nos questionemos: a quem eles acolhem? (Lopes, 2021, p. 175).

Diante disso, é necessário que a escola das infâncias esteja aberta para lidar com as crianças como produtoras de cultura, atrelando a importância do brincar a tais manifestações culturais, possibilitando assim, a construção da cidadania na etapa da educação infantil.

A respeito da valorização do brincar como produção cultural das crianças, Kishimoto (2010) aponta que a importância do brincar está relacionada à cultura da infância pelo fato de as crianças utilizarem a brincadeira como ferramenta de expressão, aprendizagem e desenvolvimento e sustenta que: Ao brincar a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo, por meio de variadas linguagens (Kishimoto, 2010, p.2).

Reconhecemos que estabelecer tal relação, não é uma tarefa fácil, Martins (2020) atribui à educação: “o reconhecimento e a valorização de diversas e distintas experiências vivenciadas pelas crianças, e suas relações com as outras realidades e contextos educativos distintos, possivelmente esses sejam um dos maiores desafios.” (Martins, 2020, p.60). Contudo, ao ultrapassarmos tais barreiras, a escola das infâncias pode tornar-se um lugar de encontro com diversas culturas, propiciando a esta comunidade um sentido de pertencimento e identidade nesse espaço, ampliando assim a vivência com a diversidade. Dessa forma, pontuamos a importância da presença das crianças migrantes em nossos espaços escolares. Além de ser um direito dessas crianças, a cultura que trazem terá grande relevância na formação de uma identidade cultural de tais contextos educativos. A esse respeito a Convenção sobre os direitos da criança, (Unicef, 2014) reconhece que:

A atividade lúdica de meninos e meninas gera “a cultura da infância” que abarca desde o brincar na escola e nos parques infantis como nas atividades urbanas tais como: o jogo com bola de gude, as corridas livres, a arte de rua e outros [...] A participação nas atividades culturais e artísticas é necessária para que a criança compreenda não somente sua própria cultura, mas também as dos demais já que lhes permite ampliar seus horizontes e aprender com as outras tradições culturais e artísticas, contribuindo assim para a compreensão mútua e valorização das diversidades (Unicef, 2014, p.331).

Nessa via, admitir a cultura do brincar é reconhecer a criança para além dos muros da escola. Na brincadeira, a criança traz suas vivências de casa, da vizinhança, de suas famílias, da sociedade como um todo; assim a criança expressa práticas sociais pois ao tentar agir como o adulto, incorporando elementos culturais e “construindo cenários lúdicos e assumindo papéis sociais (personagens), ela se apropria das regras social e historicamente construídas. Nesse sentido, é importante conhecermos as culturas que as crianças estão inseridas.

Sob esse mesmo olhar, Tiriba e Santos (2011) advogam pela ampliação das relações da escola com a sociedade e com a comunidade que a circunda, implicando evidentemente em uma gestão democrática: “Para dar conta do que diz a lei, é preciso criar caminhos e instrumentos de democratização do planejamento do trabalho cotidiano” (Tiriba & Santos, 2011, p.29). Isso implica a construção coletiva da proposta pedagógica tendo em vista que as crianças vivem em sociedade, onde aprendem e internalizam regras sociais. Em outras palavras, isso significa estabelecer uma conexão entre a escola das infâncias e a vida das crianças, fazendo com que a identidade desse espaço seja formada pelo coletivo, onde conhecimentos são construídos e culturas são produzidas.

Segundo as autoras (Tiriba & Santos, 2011) a corresponsabilidade entre a escola e comunidade faz com que as instituições educativas se tornem lugares de troca de experiências de compartilhamento de dificuldades, saberes, soluções e de valorização da formação docente⁴⁵. Além disso, sugerem criação de parcerias entre família e instituições educativas, espaços de convivência, propõem reuniões em que ambas as instâncias possam ouvir e serem ouvidas por meio do diálogo, estabelecimento de vínculos, discussões de propostas pedagógicas, valorizando a pluralidade de saberes e as diferenças existentes em nossa sociedade.

Assim, as escolas das infâncias conhecerão a realidade de suas comunidades e estas ficarão mais informadas acerca das necessidades de um melhor atendimento e qualidade da educação infantil, compreendendo a urgência da luta por mais espaços para a promoção do brincar e também por outras demandas importantes como a luta contra a superlotação das salas de referência e falta de estruturas físicas e pedagógicas.

Nesse viés, assumimos com Magalhães e Lazaretti (2019) que o trabalho docente é algo fundamental no sentido de organizar intencionalmente um planejamento que promova saltos qualitativos que visem o desenvolvimento infantil e que conduza as crianças para o encontro com a cultura, dentro e fora do contexto escolar; pois, compreendemos com Marcolino (2017) que “a brincadeira é sempre a reconstituição de aspectos da vida social e sua fonte de desenvolvimento é o conhecimento que a criança tem da realidade” (Marcolino, 2017, p.160).

No que concerne a isso, concordamos com Portilho e Tosatto (2014) quando sustentam que as ações pedagógicas devem estar pautadas na brincadeira, nas artes, na ampliação do universo da cultural das crianças e na valorização das culturas próprias da infância. Para os autores, o reconhecimento das crianças como atores sociais e produtoras de

45- Tiriba e Santos (2011) elevam a importância da formação de professores/as que atuam na primeira infância e da necessidade de uma ação social e política em movimentos.

cultura está diretamente ligado ao entendimento do brincar como a principal forma de produção cultural característica da infância e de sua distinção (alteridade) em relação ao mundo adulto. Essa perspectiva é essencial para que a infância seja de fato reconhecida como um período de direitos. Além disso, ela possibilita a construção de uma escola pensada com e para as crianças que contempla e incentiva o brincar, a expressão e a participação infantil.

2.2.6- Territórios brincantes

Assumimos que, vista pelas lentes da teoria histórico-cultural, a brincadeira pode promover integração das crianças em novos espaços; pois estas se relacionam, se humanizam, se desenvolvem, se constituem, demarcam suas espacialidades, valendo-se da brincadeira. Acreditamos com Pedroza (2005), que:

São as próprias crianças, durante a brincadeira, que transformam o momento em um momento lúdico, de fantasia e realidades criadas por elas. Acredita-se erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando, na verdade, acontece o contrário (Pedroza, 2005, p.64).

Diante disso, reconhecendo a autoria das crianças na brincadeira, procuraremos ratificar a importância do brincar para o desenvolvimento humano e a responsabilidade que as pessoas adultas têm em organizar espaços para que as crianças brinquem livremente e tenham contato com outros seres e outros espaços, como a natureza, por exemplo. Tais vivências podem proporcionar um sentimento de pertencimento desses espaços e territórios.

Vista por tal ótica, admitimos que a brincadeira não é algo natural; ela é construída, vivida. Atravessa a pessoa e faz parte dela. Nessa perspectiva, acreditamos que a criança constrói suas brincadeiras, criando seus territórios. Ela vive e se cria ao mesmo tempo.

Transforma e é transformada pela brincadeira; por meio do brincar, construído com o outro, a criança se (re) configura, (re) constrói. Ensejamos olhar como as crianças venezuelanas elaboram tais construções. É a criança imigrante que olha o Brasil, que vive agora em nosso país.

Vigotski (2018a; 2021) nos chama atenção para a reelaboração criadora que existe na brincadeira; portanto, desde quando delineamos nossa pesquisa, objetivamos é saber o que as crianças trazem de suas vivências venezuelanas para o Brasil. Não necessariamente experiências de que possam ser narradas nessa intenção, mas o que trazem de suas famílias, de suas geografias da infância que se forjam desde a mais tenra idade. Criações, reelaborações que fazem de seus modos, com suas lógicas. Brincadeiras de faz de conta que tanto têm a nos contar. Souza e Castro (2021) vão dizer que o brincar “é uma possibilidade de exploração do mundo real, ajudando as crianças a enfrentarem os desafios apresentados no cotidiano, enquanto os limites entre a realidade e os desejos são experimentados” (Souza & Castro, 2021, p. 95).

Nesse sentido, pontuamos que o tempo da brincadeira não se encaixa no tempo cronológico, não pode ser mensurado; configura-se numa dimensão do tempo como *Aión*. A criança cria, imprime seu olhar; é ao mesmo tempo autora e protagonista do brincar. Em campo, não sentamos e perguntamos o que as crianças achavam da brincadeira, elas não objetivam elaborar isso - elas brincam. Devido a isso, em meus estudos de doutorado, além das disciplinas cursadas e ministradas (estágio docência), procurei ampliar minhas percepções acerca do brincar e como uma forma de preparar-me para olhar a brincadeira por meio da pesquisa, fiz cursos, assisti lives e palestras e procurei ler e escrever sobre o tema. Aqui destaco dois cursos que me trouxeram importantes reflexões: Curso Agentes do Brincar (ofertado pela IPA Brasil) e Brincadeiras, interações e os campos de experiências (ofertado pela EAPE/SEEDF). Ambos os cursos me trouxeram questões teórico-metodológicas sobre a

brincadeira para o desenvolvimento infantil que colaboraram para uma análise mais profícua do que foi vivenciado na pesquisa de campo.

2.3- 3ª Estação: MIGRAÇÃO

Disparada
*Prepare o seu coração
 Pras coisas que eu vou contar
 Eu venho lá do sertão
 Eu venho lá do sertão
 Eu venho lá do sertão
 E posso não lhe agradar
 Aprendi a dizer não
 Ver a morte sem chorar
 E a morte, o destino, tudo
 A morte, o destino, tudo
 Estava fora de lugar
 Eu vivo pra consertar*
 Geraldo Vandré⁴⁶

2.3.1- Processos migratórios no Brasil

Na história da humanidade, a migração sempre esteve presente; com maior ou menor intensidade, os aspectos culturais, sociais e humanos foram ganhando novas dimensões. Para muitos ela pode ser compreendida como a materialidade do direito de ir e vir. Compreender a dinâmica das migrações também é uma forma de compreender o mundo e as interações que a mobilidade pode propiciar (Delfim, 2019).

A identidade brasileira é marcada pela presença de imigrantes. Historicamente nosso país sempre recebeu pessoas do Norte global, sobretudo do continente europeu. O processo de migração teve início na época da colonização. Ao chegar ao Brasil, Portugal enviou parte de sua população que recebeu terras e constituiu comunidades; todavia, em nosso continente, já habitavam povos originários e para que o processo de colonização ocorresse, esses povos que aqui viviam sofreram grande extermínio de suas culturas. As terras chamaram atenção e

⁴⁶ - Trecho da música Disparada, autoria de Geraldo Vandré e Théo Barros, interpretada por Jair Rodrigues no Festival da Música Popular Brasileira em 1966. Composta em plena Ditadura Militar, com melodia inspirada no sertanejo e expressando contundente crítica social, a letra da música compara a exploração do gado à exploração das classes populares realizadas pela elite, enfatizando a luta de classes e transformação social.

“colonizadores disputaram o território, definindo o que pertenceria aos portugueses (o que, em boa parte é hoje o Brasil) e aos espanhóis (os demais países do continente)” Didonet (2011, p. 49).

Entretanto, para explorar o território, a população enviada pelos portugueses não era suficiente. A mão de obra indígena lhe custava caro devido à sua resistência a serem escravizados, resultando em guerras e mortes. Portugal então decidiu comercializar africanos e escravizá-los, resultando na chegada de mais de 10 milhões de africanos durante os 300 anos de tráfico. Dessa forma, “estabeleceu-se, nesse período, uma relação entre a chamada elite da sociedade- os portugueses, donos de terras e riquezas que nela existiam – e o restante da população, indígenas e africanos, a mão de obra para sustentar tal poder” (Didonet, 2011, p.49) e constituíram-se as matrizes de nosso povo: indígenas, africanos e europeus, numa relação de muita exploração, violência e aculturação dos povos explorados.

Muitas foram as influências de outros povos na formação de nossa cultura, ao passar do tempo, como nos explica Didonet (2011):

Na virada do século XIX para XX, o Brasil iniciou o seu processo de industrialização. Novos imigrantes, vindos da Europa, da Ásia, dos Estados Unidos e do Oriente Médio, fugindo das guerras ou da pobreza, trouxeram outros elementos que influenciaram nossa cultura, língua, culinária, religiões, moda e música. Em todas as regiões do país, nos sotaques e nos costumes, os imigrantes deixaram suas marcas (Didonet, 2011, p.55).

Diante de tal realidade, concordamos com Pulino (2016) que:

Nós brasileiros, constituímos-nos como povo marcado pela diversidade cultural que, até hoje se expressa em nossa aparência, em nossas crenças, nas palavras que usamos, em nossos costumes, nossas religiões, nas artes plásticas, na música e na dança. Essa diversidade tem se articulado historicamente com uma estrutura social marcada por extrema desigualdade político-econômica, o que se expressa no cotidiano das práticas sociais. Exibe-se no país um quadro que evidencia as relações de poder marcadas pela hegemonia do branco, adulto, de gênero masculino, educado, bem-posicionado economicamente, bem alimentado e vestido, proprietário de casa própria, politicamente atuante. (Pulino, 2016a, p.55)

São inegáveis as contribuições de diferentes culturas em nossa identidade e mesmo as contradições geram profundas reflexões como Pulino (2016a) nos trouxe e diante dessa hegemonia supracitada, vamos nos ater à palavra: “adulto” para nos perguntarmos: E as crianças? Onde estavam nesses processos migratórios? Como eram vistas? É sobre isso que vamos discutir a seguir:

2.3.2- Crianças migrantes

Para iniciarmos nossas reflexões acerca das migrações infantis, faremos um resgate por meio de um breve relato do estudo realizado por Lopes (2011) sobre a migração infantil no Brasil. No texto: *Grumetes, pagens ou órfãos do rei...e outras crianças migrantes*, nos chama atenção as condições precárias a que crianças foram submetidas nas viagens à época da colonização. Segundo o autor, as realidades sociais já demarcavam as condições em que embarcariam; todavia tinham o processo migratório como algo em comum. Nas palavras do autor:

Ao nos depararmos com os relatos presentes nos documentos de diferentes épocas, podemos perceber que a migração infantil no Brasil se inicia com o próprio processo de colonização quando, além de homens e mulheres, era comum haver crianças nos galeões que faziam o transcurso marítimo e chegavam até a Colônia Portuguesa.

Vivendo em diferentes espaços, em diferentes tempos, os pajens, os grumetes, os órfãos do Rei, as crianças e os jovens degredados, as crianças negras, as crianças indígenas, as filhas e os filhos dos imigrantes compartilharam as incertezas presentes na condição de ser migrante. (Lopes, 2011, p.24)

Em seu trabalho, Lopes (2011) vai discorrendo sobre a existência das crianças e como eram denominadas: havia pajens da nobreza, grumetes, órfãos do Rei e filhas de escravos que apesar de viverem o processo migratório em comum, “a posição social que ocupavam na metrópole lhes garantia diferentes condições nas travessias marítimas: Os pajens, geralmente originários de famílias médias urbanas, gozavam de maior proteção a bordo” (Lopes, 2011, p.28). Por sua vez, as filhas do rei se deslocavam à Colônia para se casarem e a pior condição recaía para os grumetes: “Alojados a céu aberto, com uma alimentação escassa e de péssima qualidade, destinados às tarefas de alto risco, severamente castigados.” (Lopes, 2011, p.28)

De forma geral, as crianças e jovens eram expostas a longas viagens, caíam no mar, sofriam nos naufrágios e as que sobreviviam, corriam o risco de sofrerem ataques piratas. Segundo as pesquisas do autor, havia na época colonial o costume de enviar delinquentes às colônias e ao mesmo tempo que a região era tomada pelos portugueses, ocorria grande extermínio dos povos originários que aqui viviam; gerando um “processo de deslocamento desses grupos que, arrancados de seus espaços tradicionais, acabaram buscando novas áreas para se organizarem” (Lopes, 2011, p.31). No que diz respeito aos negros, sabe-se que o Brasil foi constituído pelo tráfico de mão de obra escrava, mas o número de crianças não era

tão grande porque o tráfico priorizava pessoas adultas e do sexo masculino. As crianças, que eram poucas,

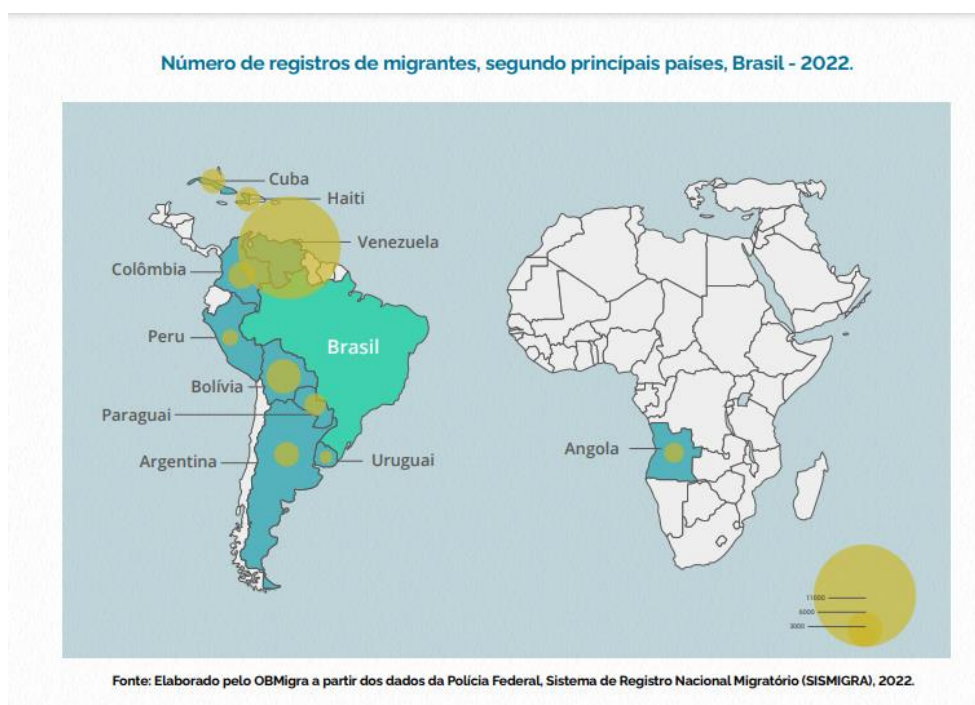
raramente sobreviviam à longa travessia marítima e, em terras brasileiras, poucas crianças conseguiam chegar à idade adulta (...). Desse modo, a condição de migrantes para as crianças e demais negros se constituía, sobretudo, na tentativa de abandono da condição escrava, possibilidade construída a partir de fugas, como aparecem em anúncios de jornais do século XIX (Lopes, 2011, p.32).

É importante pontuar a observação do autor em relação ao trabalho infantil nesta época: Enquanto a concepção de infância era concebida na Europa, “grumetes e pagens, crianças escravas e outras crianças migrantes; além de o deslocamento ser um dos traços de suas identidades, o trabalho será outra característica que une seus diferentes espaços e tempos” (Lopes, 2011, p.38), demonstrando que as infâncias vividas aqui eram bem diferentes das ideias que discutiam na Europa; pois “durante muitas décadas as crianças de grupos imigrantes foram sujeitos importantes; necessárias à sobrevivência das famílias e ao desenvolvimento econômico da sociedade” (Demartini, 2021, p.393).

Esta breve contextualização nos ajuda a pensar na diversidade cultural do povo brasileiro e ratifica nossos pressupostos acerca da necessidade de se olhar as infâncias de forma plural, como estamos abordando neste trabalho. Todavia, o processo de migração não parou por muito tempo, o Brasil continuou recebendo pessoas de todos os lugares do mundo. A partir de 2010, iniciou-se uma grande movimentação de pessoas do Sul para nosso país e em 2016 o início da imigração de venezuelanos, público específico de nosso trabalho, como ratifica Delfim (2019):

Quando se fala em migrações para o Brasil, algumas das primeiras imagens que podem vir à mente são as de navios chegando aos portos nacionais com milhares de imigrantes entre o final do século XIX e meados do século XX, vindos da Itália, Espanha, Portugal, Alemanha, Japão e outros. No entanto, este movimento continua a pleno vapor até os dias de hoje. Dados recentes divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU) indicam que o mundo tem cerca de 250 milhões de migrantes internacionais, ou seja, pessoas que vivem em países distintos dos que nasceram. Deste total, mais de 68 milhões encontram-se em situação de deslocamento forçado (Delfim, 2019, p. 06).

Figura 12: Mapa com registro de migrantes (principais países)



Fonte: OBMigra (2023)

Esta reflexão introdutória acerca das migrações partindo desde a época da colonização, nos faz refletir que assim como a população brasileira foi se configurando pela miscigenação ocasionada por imigrantes e descendentes, “esse tema ainda é latente, como

mostram especialmente os dois principais fluxos migratórios dessa segunda década do século XXI em direção ao país, provenientes do Haiti e da Venezuela” (Delfim, 2019, p.06) e é sobre este último público que vamos conversar.

Oliveira e Silva (2023) integrantes da OBMigra, apresentam um relatório com a síntese dos principais dados estatísticos que descrevem os fluxos migratórios que chegaram ao Brasil em 2022. O documento relata que:

O ano de 2022 foi o primeiro pós-pandemia da Covid 19, que afetou nossas vidas no campo pessoal, institucional e profissional. As informações contidas no relatório revelam que os registros migratórios retomaram os patamares anteriores à crise sanitária (Oliveira & Silva, 2023, p.4).

Um aspecto de grande relevância para nosso estudo é que o referido documento relata um aumento no número de crianças e adolescentes neste fluxo migratório. Além disso, o texto sustenta o que já havíamos discutido anteriormente: o fluxo migratório do Sul Global no Brasil tem aumentado, sendo a venezuelana a principal nacionalidade a buscar residência em nosso país. No tocante a isso, Bartlett et al (2015) asseveram que diante do crescimento acelerado da migração internacional, especialmente entre países em desenvolvimento (a chamada migração Sul-Sul), é fundamental que as discussões sobre educação e migração se tornem prioritárias. O tema precisa estar no centro dos esforços globais para garantir uma educação de qualidade e mais inclusiva para todos, especialmente para os alunos migrantes.

2.3.3– Migração venezuelana no Brasil

Pensando nos referidos fluxos migratórios, nos questionamos: O que ocasionou essa migração venezuelana?

Uma das principais causas da migração venezuelana para o Brasil foi a crise de abastecimento advinda da queda das receitas desse país com a venda de petróleo no mercado internacional, pois em 2014 esta Commodity teve desvalorização de mais de 50%. Como o país tem as maiores reservas petrolíferas do mundo tendo sua economia baseada na exportação deste produto o país não contava mais com recursos básicos como alimentos e até papel higiênico; levando ao racionamento e consequente hiperinflação no preço desses produtos.

Oliveira (2021) corrobora ao apresentar a situação da Venezuela:

O fim do governo Hugo Chávez, falecido em 2013, marcou o início da crise econômica na Venezuela, que tem na produção e na exportação do petróleo o motor da economia, até então uma das maiores da América do Sul. Sob a governança de Nicolás Maduro, o país viu seu Produto Interno Bruto (PIB) despencar, ao passo que se elevavam a inflação e o desemprego, cujos resultados imediatos não poderiam ser outros: aumento da pobreza; da vulnerabilidade; da fome; da violência e do desabastecimento de bens essenciais. De uma crise econômica, o país evoluiu para uma crise política e humanitária, tendo grande parte de sua população, notadamente os mais pobres, iniciado um movimento migratório, principalmente para os países vizinhos sul-americanos. (Oliveira, 2021, p.127).

Toda essa situação levou milhões de venezuelanos a migrarem para outros países, inclusive para o Brasil. Nessa situação, reconhecemos com Cardoso (2022) que “ser migrante é trazer as contradições do sistema capitalista e se predispor a ser cidadão de outro país, outra cultura, outra língua (...) é viver às margens sem a perspectiva de ser protagonista de sua vida” (Cardoso, 2022, p.23). Coadunando Souza e Santos (2021) apontam que “a figura do migrante é objeto de graves violações de direitos humanos, haja vista que o vínculo de

proteção da pessoa humana está atrelado fortemente ao Estado” (Souza & Santos, 2021, p.126).

De acordo com a Casa Civil, as agências da ONU informam que mais de 5 milhões de venezuelanos/as deixaram seu país de origem nos últimos anos e grande parte delas encontraram no Brasil um ponto de apoio e refúgio; o país já seria o quinto destino procurado. Nosso país, percebendo esses fluxos migratórios precisou se organizar para receber essas pessoas. Com o auxílio da Operação Acolhida, em Pacaraima, que foi criada para garantir atendimento humanitário aos refugiados e migrantes da Venezuela em Roraima, principal porta de entrada no Brasil; os/as venezuelanos/as já chegaram a quase 800 municípios brasileiros, para encontrar familiares, amigos e oportunidades de trabalho.

No Brasil, há alguns exemplos de iniciativas inovadoras que ajudam a quebrar estereótipos sobre migrantes e refugiados no Brasil: África do Coração, Conselho Municipal de Imigrantes, Estou refugiado, Operação Acolhida, Programa de Formação de Coletivos Migrantes e Refugiados/as (FICAS- Missão Paz) Política Municipal para população Imigrante – São Paulo). Aqui no Distrito Federal temos o Instituto Migrações e Direitos Humanos IMDH com sede na Região Administrativa do Varjão/Lago Norte (Ver mapa, p.).

O tema das migrações contemporâneas é um fenômeno social complexo, marcado por fluxos intensos e pela necessidade urgente de abordagens teóricas que transcendam as visões simplistas. A migração venezuelana em Roraima, por exemplo, ilustra a dificuldade em se encontrar uma teoria geral sobre o tema, o que proporciona discussões amplas em diversas áreas do conhecimento (Ferreira, 2023). Esse contexto fronteiriço é frequentemente palco de estigmatização da população migrante como pontua o autor: “De certo que a estigmatização dos migrantes tem raízes profundas na história e na política e pode ser perpetuada pela mídia e pelos discursos políticos” (Ferreira, 2023, p. 231). O consumo de mídias, especialmente no âmbito local de Boa Vista, demonstrou criminalizar a imigração, reforçando atitudes xenofó-

bicas e aporofóbicas contra os venezuelanos, as quais, por sua vez, são reproduzidas nos discursos da comunidade escolar, incluindo as crianças (Generalí, 2023). A autora pondera que esse panorama de hostilidade é reflexo da percepção do imigrante como "eixo central de uma crise involuntariamente importada do país vizinho" (Generalí, 2023, p. 11).

2.3.4- Imigrante, migrante ou refugiado/a?

Em nossas pesquisas encontramos na legislação e trabalhos acadêmicos as palavras “imigrantes”, “migrantes”, “refugiados”, “apátridas”. Existe uma mais adequada para utilizarmos?

Cardoso (2022) em seus estudos optou pelo termo migrante, por compreender com Delfim (2019) que este é um termo mais abrangente. Neste primeiro momento optamos pelo termo imigrante para demarcar bem nosso público.

Tabela 1: Termos e Definições

Termo	Definição
Migrante	A palavra “migrante” costuma ser utilizada para designar aquele que se desloca dentro de seu próprio país e também pode ser usada para falar dos deslocamentos internacionais. Alguns especialistas, inclusive, aconselham o uso do termo migrante quando se fala de migrações entre países, por ser abrangente e não simplista (Delfim, 2019, p.10).
Imigrante	Já o termo “imigrante” se refere em específico à pessoa que vem de um outro país, enquanto “emigrante” é quem deixa seu país de origem para viver em outro – ou seja, o imigrante é considerado um emigrante para seu país de origem e vice-versa (Delfim, 2019, p.10).
Refugiada	Refugiada é a pessoa que foi forçada a deixar seu país de origem e requer “proteção internacional” devido a fundado temor de perseguição e risco de violência caso volte para

	casa. Isso inclui pessoas que são forçadas a fugir de territórios em guerra (Delfim, 2019, p.19).
Solicitante de refúgio	É a pessoa que solicita às autoridades competentes (no Brasil, a Polícia Federal) ser reconhecida como refugiada, formaliza seu pedido e aguarda decisão, ou seja, o/a solicitante ainda não teve seu pedido avaliado e decidido em definitivo pelas autoridades nacionais de proteção e refúgio (Delfim, p. 19).
Apátridas	Apátridas são as pessoas que não são titulares de nenhuma nacionalidade e também não são consideradas nacionais de nenhum Estado. Populações que vivem em situação de apatridia costumam sofrer grandes privações e perseguições (Delfim, 2019, p.16).

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

2.3.5– Infâncias Venezuelanas

Pensar a (s) infância(s) nos contextos migratórios nos leva a refletir acerca de como as crianças têm sido abordadas nos estudos sociológicos e históricos, tanto pelo Estado, quanto pela sociedade que os recebe (Demartini, 2021). Lopes e Motta (2021) Por meio de um trabalho de pesquisa bibliográfica, buscaram compreender as concepções de infância, bebês e crianças em documentos abordam a questão migratória nos documentos disponíveis no site da Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para Refugiados- Brasil/ Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) entre os anos de 2005 a 2019, observando os vocábulos utilizados entre pesquisadores, profissionais da área e legisladores.

Os autores (2021) perceberam que a palavra “criança (s)” teve maior ocorrência para sujeitos em deslocamentos que obrigam entes públicos a lidarem com o refúgio. Os termos “bebês” e “infâncias” não estiveram presentes. Além dos mais, perceberam que as crianças são citadas como acompanhantes dos adultos pouco aparecendo seu protagonismo; que pouco

se fala sobre a aquisição na nova língua e o que achamos muito grave: não visualizaram artigos que abordassem acerca da escolarização das crianças refugiadas. Para os autores:

A pouca idade é elemento complicador da situação de deslocamento. As crianças estão, de fato, mais sujeitas ao perigo do caminho. Embora os documentos reconheçam tal vulnerabilidade, ainda assim cabe indagar sobre a falta de ações específicas voltadas para elas (Lopes & Motta, 2021, p.611).

Diante da pesquisa dos referidos autores, percebemos a urgência de conceber esses bebês e crianças em pesquisas, nos documentos, nas políticas públicas e principalmente discorrer sobre o processo de integração desse público nas escolas. Nesse sentido, Mendes et al (2017) apontam a importância da escola para o processo de invenção de territórios por parte das crianças e como um local de inserção em uma rotina cultural que os auxilie a enfrentar os desafios da migração. Para Cardoso (2022, p.25) “a escola é o espaço que estes batem à porta para iniciar o processo de luta e resistência e serem inseridos na sociedade (...) É o espaço em que vão aprender estabelecer novas relações pessoais, aprofundar o estudo da língua e conviver com uma nova cultura.”

Entretanto, podemos nos perguntar como a escola está lidando com essas crianças? Demartini (2021) nos apresenta a seguinte reflexão:

Se por um lado, no campo acadêmico se intensificaram os estudos sobre fluxos migratórios e sobre infância, e por outro como o sistema educacional foi se expandindo, teriam as crianças imigrantes deixado de serem vistas como “ameaçadoras” no contexto em que se inserem? Ou outras formas de hierarquização e/ou reforço de antigas representações continuam persistindo de maneira mais disfarçada? (Demartini, 2021, p.394).

Esta é uma reflexão importante para identificarmos quais as concepções de criança, de migração e acolhimento temos em nossas escolas e também em outras instituições da

sociedade civil. Em nossa pesquisa, embora ainda incipiente, temos descoberto que ações que visam a integração e visibilidade dessas crianças têm sido produzidas. Um exemplo disso é a exposição virtual da Defensoria Pública da União (DPU): Fronteiras da Infância - Migração e Refúgio sob o olhar da criança⁴⁷, em que as crianças contaram suas histórias por meio de produções estéticas.

2.3.6– O que dizem as pesquisas?

Com base no objetivo geral de nosso trabalho, realizamos um levantamento de dados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no Google Acadêmico, no Portal de Periódicos da Capes, Catálogos de Teses e Dissertações (Capes) entre os anos de 2019 e 2023⁴⁸. Usamos os descritores: “Infâncias” e “Crianças imigrantes venezuelanas”; “Crianças”, “Imigrantes”, “Venezuelanas”; “Brincar”, “Crianças”, “Venezuelanas”. Encontramos temas gerais sobre os descritores escolhidos tais como: imigrações advindas do Haiti, Peru, Japão, Bolívia (embora tenhamos optado pela Venezuela); Trabalhos em diversas áreas: Direito, Antropologia, Enfermagem, Linguística, Geografia, Direitos Humanos, Educação e Psicologia; mas notamos que pesquisas sobre a temática da migração venezuelana ainda está incipiente. Procuramos refinar a pesquisa e identificar produções que discorressem ou se aproximassem do tema da migração de crianças venezuelanas, uma vez que produções relacionadas ao brincar foram encontradas apenas em artigos científicos e tivemos muita dificuldade em encontrar produções específicas com as crianças.

Procuramos trabalhar com dissertações e teses que mais se aproximam do nosso tema de pesquisa e selecionamos algumas produções. Para uma breve descrição e análise dos estudos encontrados procuramos categorizá-los a partir de três temáticas: Escolarização e

47- Link da Exposição: <https://www.dpu.def.br/images/stories/memoria/fronteiras-da-infancia/principal.html>

48 - É importante ressaltar que a referida pesquisa bibliográfica foi realizada no primeiro biênio do doutorado (2021-2023); atualmente (2025) é possível encontrar uma quantidade maior de produções científicas, devido ao aumento do fluxo da população venezuelana no país.

inclusão de estudantes venezuelanas/os; narrativas e interpretações de si e Invisibilidade de crianças e jovens imigrantes venezuelanas/os.

Tabela 2: Dissertações e Teses encontradas (2019-2023)

Universidade	Programa	Autor/a	Título	Ano	Produção
Universidade Católica de Pernambuco	Programa de Pós-Graduação em Direito	Batista, B.A.	A inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional do Recife e o acesso à Educação Política Migratória brasileira	2021	Dissertação
Universidade Federal da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Geografia	Virgens, D. A.	A experiência de ser migrante em situação de refúgio: Pelas fronteiras da Geograficidade e	2022	Tese
Universidade Federal do Ceará	Programa de Pós-Graduação em Direito	Andrade, A. M. A.	Desafios jurídicos das crianças refugiadas indocumentadas e desacompanhadas: a eficácia dos métodos de aferição de suas idades sob a ótica da epistemologia jurídica.	2021	Dissertação
Universidade Federal do	Programa de Pós-	Sherer, L.A.	Migração, trabalho	2020	Tese

Rio Grande do Sul	Graduação em Administração		imaterial e subjetividade: (Re) invenção dos modos de viver de migrantes e refugiados		
Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Escolar	França, R.	Produção de interpretações de si em experiências de migrantes	2019	Dissertação
Universidade Federal de Santa Maria	Programa de Pós-Graduação em Educação	Tonetto, M. L. P.	Entre zonas de silêncio e (re) existências: a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de educação infantil	2022	Dissertação
Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação em Educação	Cardoso, L. A. S.	Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos (as) na escola pública do Distrito Federal	2022	Dissertação

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora.

2.3.6.1– Breve descrição e análise:

Foram encontrados nas pesquisas de Batista (2021) e Cardoso (2022) aspectos relacionados à escolarização e inclusão de estudantes imigrantes venezuelanos/as: Batista (2021) chama atenção para o problema da exclusão educacional dos imigrantes venezuelanos. Denuncia a falta de amparo social, planejamento e adequadas inserção e adaptação no sistema educacional. Ressalta que a chegada dos refugiados imigrantes se deu em 2018, a partir de

uma ação humanitária, mas que faltou planejamento adequado de políticas públicas, ocasionando violência e vulnerabilidade a este público. O trabalho questionou as políticas públicas e levantou dados sobre a matrícula, frequência e desempenho escolar. A pesquisa possibilitou um diagnóstico científico da realidade social dos/as estudantes imigrantes venezuelanos do Recife sugerindo políticas públicas adequadas a essas pessoas.

Com preocupação semelhante em relação ao processo de escolarização, Cardoso (2022) analisou políticas educacionais e os processos de escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos (as) em escola pública do Distrito Federal e por meio de pesquisa qualitativa procurou balizar formas de abordar e investigar as realidades vivenciadas, percebeu antagonismos entre escola formal e currículo e concluiu que a abordagem efetiva de escolarização e inclusão de estudantes venezuelanos ainda é incipiente, necessitando de políticas públicas de educação.

No campo das narrativas e interpretações de si, encontramos nos trabalhos de Virgens (2022) e França (2019) pontos convergentes. Virgens (2022) trouxe reflexões acerca de como é ser imigrante em situação de refúgio por meio da perspectiva fenomenológica, buscando analisar a relação entre Estado-nação e a existência atravessada por questões de identidade, familiaridade e estranhamento. A autora percebeu que a noção de geograficidade é importante no entendimento da transferência dos migrantes a sua terra natal. Buscou dialogar com outras áreas de conhecimento (Fenomenologia, Geografia, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Direito e Psicanálise) e identificou as barreiras a esse público como a questão da língua portuguesa e dificuldades com documentação.

Com uma abordagem psicológica, França (2019) também percebeu desafios. Sua pesquisa teve como objetivo analisar a produção de significados de si em dinâmicas de reflexividade e ambivalências orientadas para as expectativas em relação ao futuro a partir das experiências de vida de imigrantes no Brasil. Participaram da pesquisa quatro pessoas:

um solicitante de refúgio, um refugiado e dois migrantes venezuelanos, por meio de entrevistas. O autor (2019) percebeu nas falas: choque de historicidade, comparações entre culturas, solidão e a necessidade de espaços resilientes por meio de organizações humanitárias.

A respeito da invisibilidade de crianças e adolescentes venezuelanos/as, foram encontradas nas pesquisas de Andrade (2021) e Tonetto (2022) pontos semelhantes que nos apresentam importantes reflexões: Andrade (2021) identificou que mais da metade dos refugiados que estão no Brasil não possuem maioridade e denuncia a situação de crianças desacompanhadas caracterizando alto nível de vulnerabilidade e falta de proteção familiar. Ademais, percebeu que essas crianças muitas vezes são desprovidas de documento, indicando a necessidade de aferição de suas idades, diante de um tratamento diferenciado por serem crianças; todavia concluiu que há incertezas nesses métodos médicos de aferição de idade, recomendando análise holística de multiprofissionais para a estimação de idades.

Tonetto (2022) também se preocupa com o número de crianças venezuelanas nesse processo migratório. A pesquisa ressalta o aumento do número de migrações infantis advindas do Sul Global. Discorreu sobre a experiência das crianças venezuelanas na educação infantil, buscando identificar desafios e possibilidades no campo social e educacional no acesso e permanência dessas crianças na rede de ensino pesquisada. A pesquisa acompanhou crianças imigrantes nas instituições educativas procurando romper com a colonialidade e adultocentrismo, ressaltando a importância da participação infantil no espaço público e levantando reflexões sobre as lacunas do direito à educação e a necessidade de inclusão de diferentes saberes na educação infantil.

As pesquisas encontradas ampliaram nossa visão a cerca dos aspectos elencados nas categorias (escolarização, narrativas de si e invisibilidade) percebemos o quanto ainda precisamos avançar em termos de políticas públicas e inclusão da diversidade cultural.

Percebemos o uso de diferentes nomenclaturas (migrante, imigrante, refugiadas/os) coadunando com nossa observação feita anteriormente. Ademais, identificamos nas pesquisas uma preocupação com as crianças, mas ainda muito incipiente; precisamos, pois, de mais pesquisas acadêmicas que versem sobre a temática para que seja mais uma força na elaboração de políticas públicas. Diante disso, visualizamos a importância de nosso estudo tanto para aspectos sociais, culturais, educacionais de crianças imigrantes. Essa foi uma breve pesquisa e análise para um entendimento inicial do que foi pesquisado nos anos compreendidos entre 2019 e 2025. Posteriormente, com propósitos distintos, realizamos um novo estado da arte, utilizando obras mais recentes. Dessa vez, o intuito não era o levantamento bibliográfico, mas sim a fundamentação teórica das nossas análises da pesquisa de campo.

Salientamos que a revisão deste texto ocorre na Semana Nacional de Discussões sobre Migração, Refúgio e Apátrida⁴⁹ em que se discute a necessidade de políticas públicas para os migrantes, lançamento de Plano de Ação para o Fortalecimento de Proteção de Integração Local da População Haitiana no Brasil, lançamento da Carteira Digital do Migrante e mostra dados obtidos pela OBMigra.

3. JUSTIFICATIVA

A partir das reflexões aqui propostas, procuramos ouvir as crianças imigrantes e problematizar o que suas manifestações, concernentes à referida temática da brincadeira, expressam, evidenciando-as no campo acadêmico. A escolha de ouvir as crianças se deve ao

49 Seguem os links, para maiores informações:

Link 1: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2023-06/governo-lanca-carteira-digital-e-plano-voltado-migrantes>;

Link 2: <https://www.gov.br/pt-br/apps/carteira-digital-do-migrante>;

Link 3: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>.

fato de que historicamente suas vozes vêm sofrendo um enorme silenciamento em diversos lugares. A concepção de que a criança “ainda não” é um adulto (Andrade, 1998) e que necessita ser constantemente representada, nos faz refletir sobre as relações de poder (Foucault, 2015) e negligência imbricadas nessa concepção. Discordando de tais posturas hegemônicas sobre a infância, Sousa (2008) sustenta que a pesquisa na infância requer “um olhar centrado no sujeito singular que estamos ouvindo, com o qual interagimos e dialogamos (Sousa, 2008, p.177).

Destarte, é possível analisar a urgência da legitimação dessa voz. Não intenciono nesta pesquisa “dar voz” às crianças porque nessa ótica me pareceria, deter o poder da fala e simplesmente cedê-lo a elas. Assumimos com Kohan (2010) e Rosa (2018) que temos uma dívida histórica (e provavelmente impossível de ser paga) em relação a esse silenciamento da infância. Buscou-se, portanto, reconhecer a voz infantil e suas manifestações criativas, a partir do valor atribuído às expressões e situações emergidas no campo de pesquisa por meio de reflexões e observações da atividade do brincar.

A justificativa social desta tese encontra-se nessa necessidade de se evidenciar a criança imigrante como produtora de conhecimento e de cultura, especialmente no contexto escolar, por meio das brincadeiras. Tais questões nos conduzem ao seguinte problema de pesquisa: O que as crianças migrantes têm a nos dizer por meio de seu brincar? Ratifico a importância de ouvir estas vozes infantis apoiando – me no questionamento de Prestes (2016) que, ao refletir sobre a brincadeira como atividade séria e primordial para o desenvolvimento, levanta a questão: “Por que no Brasil os tempos e os espaços destinados para que essa atividade aconteça são cada vez mais limitados e controlados, principalmente nas instituições de ensino?

Concebendo a criança como um sujeito histórico e produtor de cultura, é importante reafirmar a necessidade da ruptura de sua concepção como ser da falta ou da incompletude,

compreendendo com Kramer (2002) que pesquisar crianças sob esta ótica “significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem” (p.46) permitindo-nos uma análise crítica de nossa época e dos lugares ocupados pelas crianças e adultos. Nesse sentido, Pinheiro (2020) aponta que a fala das crianças em interlocução com pesquisadores e pesquisadoras, faz com que todos participem na construção do conhecimento. Portanto, entendemos a infância como categoria social em que as crianças se configuram como protagonistas sociais com vozes e perspectivas próprias, ativas em opções e manifestações sobretudo como co-construtoras do momento em que vivem (Klosinsk & Loss, 2020).

4. OBJETIVOS DA PESQUISA

4.1- Objetivo Geral:

Compreender as vivências de crianças imigrantes da Venezuela em contextos brincantes de escola da educação infantil pública brasileira.

4.2- Objetivos Específicos:

- ✓ Identificar as inter-relações das crianças pequenas com seus/suas professores/professoras e com seus/suas colegas em contextos brincantes;
- ✓ Reconhecer novas concepções e fazeres pedagógicos dos professores/professoras da Educação Infantil, no acolhimento às crianças imigrantes venezuelanas.
- ✓ Salientar a importância das interações no contexto cultural das crianças para ampliação de repertório em suas experiências e na construção de suas geografias;
- ✓ Identificar os impactos dos deslocamentos forçados na família das crianças venezuelanas

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Deus me proteja de mim
Caminho se conhece andando
Então vez em quando é bom se perder
Perdido fica perguntando
Vai só procurando e acha sem saber
Perigo é se encontrar perdido
Deixar sem ter sido
Não olhar, não ver
Bom mesmo é ter sexto sentido,
Sair distraído, espalhando bem-querer
Deus me proteja de mim
e da maldade de gente boa
Da bondade da pessoa ruim
Deus me governe e guarde, ilumine, zele assim...
(Chico César)

Neste trabalho já me assumi pesquisadora das infâncias, educadora musical, costureira das palavras e agora me assumo como caminhante. Trago em mim os pressupostos de Freire que caminho se faz ao caminhar, quando nos abrimos ao novo. Apoiando-nos em Farrero (2013) que nos apresenta a relação entre o caminhar e a educação, lançamos nossas ideias para a realização da pesquisa, contando com a colaboração daquelas e daqueles que nos ajudaram a realizar este percurso.

Compreendemos que epistemologia e metodologia não podem dissuadir em nosso processo de pesquisa. Portanto, imbuídos pelos pressupostos da teoria escolhida, a perspectiva histórico-cultural, nos apoiaremos na questão do método, assumido por Vigotski. (2013a). O autor (1995 p.47) aponta que: “la búsqueda del método se convierte em uma de las tareas de mayor importância de la investigación”,

Conforme já relatado anteriormente, tomamos como pressuposto basilar a teoria histórico-cultural que tem por principal expoente Lev Semionovich Vigotski e as concepções de educação de Paulo Freire. Assumimos a ótica proposta por Vigotski (2018b), que assevera a importância de olhar a criança em seu meio, ou seja, contextualizada (Pulino, 2004) e por isso nossa pesquisa parte do pressuposto de que o humano é concomitantemente um ser

biológico, individual, social, histórico, psicológico e cultural (Andery et al, 2014; Pulino 2008, Vigotski 2018b) e que não há como pensá-lo separadamente do seu contexto.

Optamos por observar e propor experiências em locais de vivências e trocas sociais das crianças: uma casa de acolhimento e o ambiente escolar, com o objetivo de evidenciar a potência desses lugares e as inter-relações que ocorrem em tais espaços, apropriando-nos dos conceitos vigotskianos de vivência (*perejivanie*) na relação sujeito/meio (Vigotski, 2018a) e de reelaboração criadora (*tvortcheskaia pererabotka*) (Vigotski, 2018b) que emergiram das produções das crianças. Sobre a produção das crianças, Barbato (2016) assevera que: “Considerar a criança como produtora de conhecimento concretizado no cotidiano da sala de aula e da escola adiciona novas possibilidades de atuação aos educadores” (p. 54).

Objetivamos, no presente capítulo, discorrer sobre nosso percurso metodológico, descrevendo nossas escolhas para a realização de nossa investigação. Optamos por conceber o desenvolvimento humano a partir da referida abordagem histórico-cultural, que ancorada na concretude da vida e nas relações estabelecidas no social, nos permite compreender que o psiquismo humano é forjado por múltiplas determinações.

Vigotski (2013a) ao propor uma nova Psicologia a partir de uma nova forma de conceber o humano, rompeu com o determinismo biológico vigente à época e inaugurou uma nova forma de compreender as funções psíquicas superiores⁵⁰ e as relações engendradas entre o desenvolvimento e a aprendizagem. É sob esta ótica que retornamos à nossa tríade: infâncias, brincar e imigração. Se para nós as crianças têm infâncias próprias, nos interessa saber como aquelas que chegaram ao Brasil estão constituindo essas infâncias, num tempo histórico de migração, nos aspectos cotidianos de suas vidas, em suas rotinas e nos espaços

50 - Para Vigotski (2018b) “as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como forma de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam funções internas individuais da criança” (Vigotski, 2018b, p. 91).

que ocupam. Chama nossa atenção a importância de se compreender as culturas que constroem por meio daquilo que lhes é concreto: o brincar.

5.1- Método

A perspectiva histórico-cultural nos ensina que não devemos enxergar o humano pelo que lhe falta, mas por sua potência (Vigotski, 2011; Pederiva, 2022). Portanto, não queremos conceber as crianças imigrantes como seres de falta, mas pelas possibilidades que nos oferecem para compreender a presença da diversidade cultural em nossa constituição humana e a urgência em acolhermos as diferenças, principalmente em âmbito educacional. Acreditamos que propor este tipo de olhar é um desafio, uma vez que a escola e a sociedade de modo geral têm reproduzido um modelo de cultura e de educação excludentes e hegemônicos.

Alguns aspectos são importantes para destacar: O principal autor que fundamenta nossa pesquisa, Lev Semionovich Vigotski, tem suas perspectivas ancoradas no materialismo dialético, o que nos possibilita compreender que nossa constituição humana também é constituída por contradições. No âmbito de nossa pesquisa, compreendemos que as culturas infantis são dinâmicas e “marcadas por intensos conflitos (entendidos como os encontros, as trocas e também os conflitos e as contradições nas relações entre professoras e crianças) e, principalmente nas relações entre as próprias crianças” (Prado, 2011, p.114).

Os estudos do bielorusso nos ajudam a perceber a unidade entre o biológico e o social, a importância da palavra/signo em nossas relações, a existência de diversas formas de linguagem humana, a potência do encontro com os outros e as vivências escolares no contexto social e cultural das crianças.

Na primeira fase da pesquisa, projetamos nossas hipóteses, mas tínhamos a percepção de que neste caminho encontraríamos muitas novidades; todavia não tínhamos certezas,

muito menos respostas prontas, mas sim possibilidades de encontro. Enquanto pesquisadoras, nós também fomos e somos transformadas; pois como assegura Freire (2017), não há neutralidade na pesquisa. Ademais, os princípios filosóficos e educacionais do autor que nos conclamam ao exercício de práticas educacionais libertadoras, transformadoras e sobretudo humanizadoras, também nos acompanharam neste percurso.

Para Vigotski (2018b, p.37) “Entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que conduz à compreensão de regularidades científicas em algum campo (...) O método é um caminho, um procedimento”. Nesta via queremos pontuar que não há um único caminho definido ou certo, conforme dissemos. A complexidade dos fenômenos ultrapassa determinismos e não podem ser olhadas por um único prisma, de forma isolada. Nesse sentido, nos ancoramos em Vigotski (2018b) ao asseverar que o humano “é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda humanidade” (Vigotski, 2018b, p.90).

Esse aspecto é tão importante para o autor, que ao discorrer sobre o método da Pedologia, o autor (2018b) aponta que “não é este ou aquele meio que define o conteúdo e o ritmo de desenvolvimento da criança, mas a relação da criança com o meio em determinado ciclo do seu desenvolvimento”. (Santana, 2020, p.174)

Em relação a isso, Pino (2005) ao discorrer sobre o método de investigação em Vigotski que esteja de acordo com sua matriz filosófica o materialismo histórico e dialético, aponta que “deve existir coerência entre o método adotado pelo investigador e a sua posição teórica” (p. 179). Imbuído pelos pressupostos de Vigotski, o autor (2005) explica que essa coerência implica duas posturas metodológicas: A primeira é que o objetivo da pesquisa não deve ser o de analisar fatos, mas os processos (a história da gênese desses fatos) e a segunda equivale a contrapor à análise descritiva dos problemas a análise explicativa. Ou seja, uma

análise fundamentada teoricamente na perspectiva histórico-cultural deve levar em conta um olhar mais profícuo na essência dos processos ou melhor dizendo, nos indícios de um processo “que deve ser, ao mesmo tempo, histórico-genética, dialética e interpretativa” (p.180)

Por conseguinte, procuramos olhar as crianças sob seus diversos aspectos, buscando compreender a cultura a que pertencem e que expressam, de que forma se espacializam e como ocorrem suas relações em espaços educativos ou contextos de acolhimento. Buscamos nesta pesquisa conhecer suas famílias, docentes e instituição acolhedora, compreendendo que o brincar atravessa todas essas instâncias - pois faz parte da vida das crianças - compreendendo que:

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as peculiaridades inerentes ao homem [sic] por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. (Vigotski, 2018b, p.90)

Retornando nosso diálogo entre epistemologia e metodologia, tomemos o objetivo geral de nossa pesquisa: Compreender as vivências de crianças imigrantes venezuelanas em contextos brincantes de escola da educação infantil pública brasileira. Desde o início de nosso trabalho também dialogamos com a Sociologia da Infância, considerando as crianças como atores/atrizes sociais, produtoras de cultura. Entretanto, assim como Delgado e Müller (2008):

Sabemos que é indispensável resgatar as vozes e ações das crianças em todo processo de pesquisa, o que também nos instiga a pensar em outros instrumentos

metodológicos que exigem de nós apelo à imaginação e à criatividade, assim como inúmeras reflexões em torno do adultocentrismo. (Delgado e Müller, 2008, p.155)

As autoras sugerem um trabalho de etnografia com as crianças em que haja valorização da observação participante e uma preocupação com a natureza da relação do pesquisador/a com a população investigada. Ademais, “o registro das observações é geralmente acompanhado de anotações reflexivas em diários de campo que priorizam aspectos, como descrição do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano (...) e do comportamento das crianças.” (Delgado e Müller, 2008, p. 151) Utilizamos, pois, um caminho etnográfico e também consideramos a Vivência (aqui entendida como *Perejivanie*) como elemento fulcral para nossas análises, pois segundo o autor:

Podemos dizer, com mais precisão com exatidão, que os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. A vivência de uma situação qualquer de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança (Vigotski 2018b, p. 75).

Desse modo, compreendemos que as vivências das crianças estão entrelaçadas em seus meios, bem como assegura o próprio autor: “Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa -, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (Vigotski, 2018b, 78). Sobre isso Almeida (2022) imbuída dos pressupostos de Vigotski da

vivência como “unidade dinâmica da consciência” (Vigotski 2012b) advoga que essa unidade:

Cria a conexão das dimensões afeto-intelecto, que impulsionam a constituição sempre contínua da personalidade, que, com base na compreensão de si e do meio, através das vivências revelam o significado do momento e do meio para a personalidade da criança e assim vai constituindo a consciência humana do seu estar no mundo, de suas escolhas, ações e relações sobre si e sobre o mundo, o que nos personifica como seres histórico-culturais (Almeida, 2022, p.109).

Toassa e Souza (2010) no estudo sobre emoções e vivências em Vigotski, ao discorrerem sobre o significado de *perejivanie* em Vigotski, apresentam a palavra vivência inicialmente a partir de sua origem etimológica, ligada ao verbo russo vivenciar (*perejivát*) e contextualizam seu uso como um termo corrente e importante nos círculos eruditos russos do início do século XX, especialmente na filosofia e nas artes. As autoras destacam que, na primeira obra de Vigotski, "A Tragédia de Hamlet" (1916), o termo é empregado em sintonia com o simbolismo russo, caracterizando um estado mental de exceção suscitado por impressões e sentimentos fortes, sendo inclusive uma das traduções regulares para emoção e possuindo a peculiaridade de se opor ao pensamento e ao intelecto.

Além disso, as autoras (2010) sustentam que conceito de vivência (*perejivanie*) aparece em Vigotski como a forma que o sujeito apreende e participa tanto do mundo externo quanto de sua própria realidade psíquica. Nessa ótica, a vivência é o processo pelo qual o mundo nos afeta e se torna compreensível. Inicialmente, essa apreensão ocorre apenas por meio de processos psicológicos de base biológica (genéticos); contudo, essa relação sujeito-

mundo evolui, passando a ser mediada também pela cultura e pelos signos (como a linguagem), que permitem uma compreensão mais complexa e elaborada dessa experiência.

Dessa forma, compreendemos que uma maneira de olhar para as crianças em seus meios e vivências é procurando conhecer melhor seu mundo do brincar, suas fantasias, imaginação e faz de conta, compreendendo a cultura e os signos aos quais elas estão expostas e que mediam a relação delas com o mundo e consigo mesmas, constituindo sua identidade e seus caminhos de desenvolvimento.

Nessa toada, é fulcral pontuar que o fenômeno das migrações é complexo e diverso exigindo de nós, pesquisadoras e pesquisadores um olhar interdisciplinar. Durand e Lussi (2015), na obra: *Metodologia e teorias no estudo das migrações*, sustentam que: “a interdisciplinaridade se impõe como um processo de diálogo e interação constantes, em que a diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas são garantidas pelos representantes das distintas disciplinas,” (p.61) Portanto, ressaltamos que a metodologia utilizada nesta tese foi de natureza qualitativa, abrangendo etnografia, pesquisa de campo exploratória (em escolas das infâncias e instituição de acolhimento), observações-participantes, entrevistas semiestruturadas e oficinas do brincar. Buscou-se por meio da metodologia compreender as relações e vivências das crianças imigrantes em contextos do brincar, ressaltando a importância de suas vozes.

Por fim, assumimos que ao estudarmos as migrações e pensarmos os caminhos metodológicos, tivemos a ciência que “na história da mobilidade urbana, um dos problemas que permanecem abertos é a necessidade de manter e, cruzar abordagens, metodologias e disciplinas diferentes para abarcar o objeto de estudo” (Durand & Lussi, 2015); ou seja, fomos para o campo sabendo da complexidade das migrações e não tivemos a intenção de limitar a ótica sobre essa temática, essa nos exige um olhar multifacetado para que seja melhor compreendida.

5.2- Procedimentos

Compreendendo que é impossível dicotomizar epistemologia e metodologia, as informações foram construídas a partir da Psicologia Histórico-Cultural que deu o embasamento teórico à pesquisa, conforme vimos pontuando durante todo este trabalho. A metodologia adotada foi a qualitativa, sendo realizados os seguintes procedimentos:

- a) Conversas prévias para apresentação da pesquisa e aceite das instituições;
- b) Visitas técnicas às instituições sociais que trabalham com a temática das migrações;
- c) Pesquisa documental, em que foram realizadas leituras cuidadosas de documentos oficiais sobre a Educação Infantil em níveis Federal e Distrital e do Projetos Políticos Pedagógicos das escolas em que foi realizada a pesquisa;
- d) Sessões de observação participante nos momentos do brincar livre das crianças;
- e) Realização de oficinas do brincar com crianças e professoras (brincar livre, brincadeiras dirigidas, brincando de música, manuseio de brinquedos estruturados e não estruturados, confecção de brinquedos e brincando com a natureza) e rodas de conversa com as crianças e professoras;
- f) Entrevistas Semiestruturadas com as famílias das crianças, docentes e gestoras escolares nas escolas das infâncias e nas instituições sociais e governamentais que trabalham com a causa migratória;
- g) Produção de um diário de campo da pesquisadora com relatos e percepções acerca das vivências;
- h) Visitas técnicas à instituição de acolhimento aos migrantes no Distrito Federal a fim de uma melhor compreensão acerca do tema da migração.

A análise e construção das informações, foram ancoradas na perspectiva histórico-cultural, levando em conta a relação pesquisadora/participantes durante a pesquisa, o que permitiu a elaboração de um conhecimento construtivo-interpretativo acerca da temática, tendo como pano de fundo e fio condutor o objetivo da pesquisa por meio de análise de categorias.

As conversações (rodas de conversa) com as crianças e entrevistas com professoras, gestoras e pais/e ou responsáveis foram baseadas nas perspectivas de Gaskell, (2017) no que diz respeito à entrevista semiestruturada. Além disso, algumas de nossas conversas com as/os participantes ocorreram em meio a caminhadas pelos lugares da pesquisa; ou seja, saímos desse lugar de entrevista formalizada e determinada e oferecemos por meio do diálogo, a escuta atenta, buscando propiciar um espaço de encontro com o outro. Apoiamo-nos em Farrero (2013) que sustenta:

O ato de caminhar pode ser entendido como uma interessante práxis educativa, dado que nela mesma coincidem o método e a finalidade e, nesse sentido, o destino pelo qual se começa uma travessia representa uma ocasião perfeita para iniciar e viver um processo formativo. (Farrero, 2013, p.102)

Compreendendo que, no processo de análise das conversas e entrevistas – expressas nas vivências e registradas no diário de campo, áudios e vídeos -, a palavra assume uma importância fulcral. Em relação a isso, apoiamo-nos na perspectiva em que de acordo com Vigotski (2007), a palavra tem função mediadora, caracteriza-se como signo ou ferramenta e é considerada como unidade por meio do seu significado. Para o autor, “la palabra siempre se refiere no a um objeto aislado cualquiera, sino todo un grupo, toda una clase de objetos” (Vigotski, 2024, p.21)

5.3- Contexto da Pesquisa

Optamos em realizar a pesquisa na escola pública, porque além de ser um contexto, por diversas relações (de classe, faixa etária etc.), tem sido o local de efetivação das matrículas das crianças imigrantes/refugiadas. Portanto, foram escolhidas quatro escolas públicas que possuem como público crianças migrantes; entretanto, pensando na integração dessas crianças e na questão de uma educação inclusiva para todas e todos, as turmas inteiras foram convidadas a participar da pesquisa. As escolas pertencem a 3 Regionais de Ensino de diferentes Regiões Administrativas; a saber: 1 escola na CRE Plano Piloto, 1 escola na CRE de Taguatinga e 2 escolas do Paranoá, sendo uma delas, escola do campo. O projeto foi submetido à EAPE e ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília e após aprovação⁵¹, foi encaminhado o memorando emitido pela Eape, às 3 Regionais de Ensino. O contato ocorreu por meio de ligações telefônicas e envio de e-mails.

A escolha de escolas que fazem parte das referidas CREs se deu da seguinte forma: A escola das infâncias situada no Plano Piloto encontra-se nas proximidades da Casa abrigo, um locus escolhido intencionalmente para que a pesquisadora pudesse observar as crianças nos dois espaços: no abrigo, com suas famílias e outras crianças venezuelanas e na escola, com crianças e professoras brasileiras. As escolas do Paranoá foram escolhidas devido à alta demanda nesta localidade, tendo em vista a presença expressiva de imigrantes venezuelanas/os, principalmente nas Regiões Administrativas do Paranoá e São Sebastião.

Para confirmar esse dado, pudemos vivenciá-lo no momento da pesquisa: Fazíamos o acompanhamento de um grupo de famílias venezuelanas e nesse grupo havia uma família com 3 crianças: 2 irmãos gêmeos e uma irmã caçula. Estivemos juntos em alguns encontros na Casa mas um certo dia soube que haviam mudado para a Região Norte pois o pai havia conseguido trabalho lá. Diante disso, nós que já tínhamos o planejamento de atuar nessa

⁵¹- Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética da Universidade de Brasília (CAAE: 80292824.4.0000.5540).

região, solicitamos a pesquisa para a escola em que esses três irmãos foram matriculados a fim de acompanhar a chegada dessas crianças no novo ambiente escolar. A outra escola, também situada na região norte do DF foi escolhida devido ao fato de ser uma escola acolhedora de crianças imigrantes indígenas da etnia Warao e a escola situada na região sul do DF (Taguatinga) foi escolhida devido ao fato de investigarmos crianças fora do contexto do abrigo.

Registramos aqui a dificuldade em obter dados de matrícula destes estudantes durante a busca por escolas. Por isso, decidimos elaborar uma lista de escolas de educação infantil seguindo o critério de que nelas houvesse crianças migrantes venezuelanas na faixa etária de 4 e 5 anos. É importante salientar que fizemos um número expressivo de ligações para diversas escolas (seguindo nosso critério da faixa etária) para encontrar as crianças e constatamos um menor número de matrículas em regiões distintas das que já citamos.

Com o memorando em mãos, solicitamos pessoalmente a realização de pesquisa às gestoras das quatro escolas das infâncias que integram as instituições participantes. Houve uma quinta escola procurada, também na região sul do DF, mas que apresentou resistência em nos receber. Isso fez com que no exato momento de busca pelo campo refletíssemos melhor sobre a importância de uma articulação entre a universidade e as escolas que constituem nossa rede de ensino. Sabemos do trabalho de projetos de extensão de nossa Universidade que busca sempre estar aberta à comunidade; todavia precisamos encontrar estratégias para aproximar os/as estudantes das escolas públicas ao campo universitário. Ademais, para ampliar nossa visão acerca da migração, fizemos visitas técnicas às instituições que trabalham com a causa migratória a fim de conhecer melhor as atividades que desenvolvem.

Por fim, à Casa de acolhimento, a qual chamaremos neste trabalho de Casa Abrigo para preservar sua identidade.⁵²

5.4- Participantes

Foram participantes da pesquisa: Crianças na faixa etária da Educação Infantil (4 e 5 anos), mediante autorização dos pais e responsáveis e aceitação delas próprias; pais e/ou responsáveis pelas crianças, gestoras das unidades de ensino, professoras, membros das instituições sociais e acadêmicas. Segue a quantidade de participantes e os referidos segmentos:

Tabela: Quantitativo de participantes da pesquisa

Instituição	Nº / função dos entrevistados	Nº de participantes da oficina
IMDH	1 Gestora	-
Câmara Legislativa do Distrito Federal	1 Deputado Distrital	-
Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados	1 Gestora	-
Rede infâncias protagonistas	2 membros (professoras da SEEDF)	-

⁵² De acordo com informações no site do IMDH (Instituto de Migrações e Direitos Humanos), a referida Casa é um local de acolhida e integração de famílias migrantes e refugiadas, oferecendo-as assistência humanitária, laboral e sociocultural às famílias migrantes.

Casa de Acolhimento	1 Voluntárias 2 Colaboradoras 3 Mães de Crianças	10 (1º grupo) 7 (2º grupo) 8 (3º grupo)
Sede da SEEDF (DSADHD)	1 Diretora 1 Gerente	-
Escola das Infâncias: Ipê Rosa	3 Gestoras 1 Monitora 3 Professoras	18 professoras 24 Crianças
Escola das Infâncias: Flamboyant	1 Gestora 1 Professora	13 Crianças
Escola das Infâncias: Baganvília	1 Gestora 2 Professoras	3 Crianças
Escola das Infâncias: Caliandra	2 Gestores	2 Crianças
Total	27	85

Elaborada pela pesquisadora

A opção em pesquisar crianças na referida faixa etária, justifica-se pelo fato de que nesta faixa etária a brincadeira é muito significativa para as crianças. Como já referimos, Vigostki (2008; 2021) assevera que a brincadeira é a atividade que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar. Por meio da brincadeira nessa idade, “começa a ser possível, a partir da divergência entre o campo semântico e visual, a ação não delimitada apenas pelo objeto, pois a criança passa a agir também sobre a ideia.” (Oliveira & Pederiva, 2021, p.110)

Além das crianças, foram convidadas/os docentes das turmas, equipe gestora e pais e ou responsáveis pelas crianças migrantes venezuelanas. Foram levadas em conta as relações familiares e/ou escolares (lugares/contextos) e suas condições socioeconômicas.

A proposta de observação que aqui fazemos consistiu em analisar não somente as crianças da mesma faixa-etária brincando, assim estaríamos reforçando uma visão etarista da infância, mas observar as relações entre crianças e adultos, procurando romper com a hierarquia do saber em relação às crianças e aos adultos, bem como aponta Prado (2011) ao sustentar que a era moderna se caracteriza por uma demarcação nítida das faixas etárias, as quais se tornaram elementos essenciais e naturalizados na organização da dinâmica social e cultural. No entanto, o autor ressalta que, apesar dessa organização estruturada, o significado atribuído a cada uma dessas idades não é fixo; ele é continuamente construído e reconstruído dentro de uma mesma sociedade.

A autora (2011) acredita que juntos/as, crianças e adultos produzem história e constroem culturas e são produzidas e construídas por elas também. Por isso buscamos olhar para as crianças de forma a compreender suas histórias, culturas, tempos e espaços geográficos, pois concordamos com Lopes (2018) que apropriando-se dos constructos de Vigotski que nos remetem para uma dimensão histórico-cultural do desenvolvimento humano, acrescenta também a dimensão geográfica e nos chama atenção para o que Vigotski denomina situação social do desenvolvimento. Ademais, o autor traz à luz os conceitos de meio, espaço geográfico, tempo histórico e cultura abordados por Vigotski (2018b) como elementos constitutivos de cada um de nós, ao mesmo tempo em que também são constituídos por nós. O autor (2018) também ressalta que na teoria histórico-cultural as crianças, apesar de nascerem em ambientes preexistentes, numa cultura já estabelecida, reconstroem e reconfiguram esses espaços, criando sempre o novo.

5.5– Instrumentos

Para isso, nossa pesquisa contou com os seguintes instrumentos: uso de diário de campo da pesquisadora para o registro de informações e posteriores reflexões; telefone celular com câmera fotográfica, filmadora e gravador de voz; brinquedos estruturados ou não, livros literários e diversos materiais para atividades estéticas. Para análise das informações, procuramos alinhar a metodologia aos pressupostos epistemológicos, sendo possível uma divisão dos temas emergidos por categorias de sentido, orientadas pela própria perspectiva histórico-cultural. Queremos destacar que procuramos observar as crianças em sua integralidade e sobretudo suas diversas manifestações. Ao compreendermos como seres holísticos e participantes da natureza, compreendendo com Tiriba e Profice (2019) que:

É fundamental afirmar e incentivar o movimento que os infantes humanos fazem em direção aos elementos do mundo natural, porque esse movimento expressa a sua condição de seres que têm uma atração pela natureza e que necessitam proximidade para manterem-se como parte da substância única que é a vida. (Tiriba & Profice, 2019, p.17)

Nesse sentido, enquanto organizadoras do espaço educativo, buscamos observar e propiciar o contato das crianças com a natureza e observar como lidam, interagem, criam e como fazem suas investigações em meio à natureza, no momento das oficinas. Concordamos com as autoras (2019) quando apontam que “as crianças necessitam do universo maior tanto quanto este necessita delas. Porque não se trata de interação entre dois sujeitos-humano e não humano. Trata-se de uma unidade.” (Tiriba & Profice, 2019, p.18)

Compreendendo a multiplicidade de aspectos pelo qual o humano é constituído, procuramos ampliar o campo de possibilidades da brincadeira por meio de um trabalho

intencional com os sons, compreendo com Schafer (1991, p.24) que “ouvir música é uma experiência profundamente pessoal. Ao observar as crianças brincando poderemos lidar com situações em que percebam os sons da natureza, as paisagens sonoras ou como se expressam musicalmente por meio de seus corpos⁵³. A respeito de tais expressões, Oliveira e Pederiva (2021) pontuam:

As expressões corporais-musicais das crianças são uma maneira de comunicação emocional com o mundo. Portanto, atividades educativas em música, além de pautadas na colaboração, precisam de uma intencionalidade pedagógica que guie o desenvolvimento das expressões corporais-musicais na infância, porque esta é uma maneira das crianças desenvolverem suas musicalidades, assim como é uma forma de se comunicarem com o mundo, de maneira una, integral e também multissensorial. (Oliveira & Pederiva, 2021, p.46)

Pensando na intencionalidade de nossas oficinas, oferecemos também em nossas oficinas uma caixa de brinquedos estruturados e não estruturados, objetos em que as crianças poderiam vivenciar a musicalidade, mas de forma natural e volitiva. Sejam estes instrumentos musicais (convencionais ou não), brinquedos que falam ou que emitem diversos sons. Nesse sentido, nossa intenção era observar como as crianças percebiam estes sons ou como expressam suas musicalidades; afinal asseveramos com Pederiva (2009) que todos somos seres musicais e de alguma forma nos relacionamos com as sonoridades que nos cercam.

53 — Compreendendo em Vigotski (2003) que não é possível cindir corpo e mente, afeto e intelecto.

6. RESULTADOS

As primeiras andanças (entrevistas)

Após a realização de todos os trâmites éticos e burocráticos nas instituições, demos início em nossa pesquisa de campo. O tempo de duração foi de quase um ano em campo. Iniciamos os contatos para sondagem de aceite antes, uma vez que necessitávamos enviar documentos prévios para o Comitê de Ética. O primeiro contato com as instituições sociais se deu em 31/05/2023 e iniciados os pedidos oficiais na SEEDF e Comitê de Ética em 26/04/2024. Em 25/07/2024 tivemos o Parecer do Comitê de Ética liberado e em 28/08/2024 recebemos o Memorando da EAPE/SEEDF com a autorização de pesquisa nas escolas da rede pública do DF.

Nossa primeira atividade ocorreu dia 13/08/2024 e nossa última atividade de campo ocorreu dia 07/07/2025. Durante esse tempo realizamos a pesquisa na Casa Abrigo, nas escolas das infâncias e em instituições governamentais e não governamentais. Vale ressaltar que estivemos na Casa Abrigo durante 9 meses; além de remeter a um tempo de gestação, a necessidade de extensão de prazo para a realização da pesquisa se deu pelo fato de considerarmos importante acompanhar 3 grupos de famílias venezuelanas em tempos diferentes. Obedecendo a regra da Casa que recebe as famílias por um tempo máximo de 3 meses, nos planejamos intencionalmente para acompanhar estes grupos.

6.1- Redes de apoio à causa migrante

A presente pesquisa se propôs a investigar o processo de acolhimento às crianças imigrantes venezuelanas nas escolas públicas do DF, diante da complexidade do fluxo migratório crescente em nosso país nos últimos anos; porém, procuramos não apenas adentrar as escolas públicas selecionadas para a pesquisa mas evidentemente conhecermos instituições sociais, governamentais e não governamentais, serviços públicos, políticas públicas, grupos

voluntários e acadêmicos que apoiam, defendem e acolhem a causa das migrações internacionais.

Em nossa viagem foi possível conhecer pessoas muito engajadas, dedicadas e sensíveis à causa migratória, por meio da participação em encontros, palestras, seminários, congressos, eventos de extensão (atuando tanto na pesquisa quanto no voluntariado). Nesta seção, faremos o relato em primeira pessoa (fala e impressões da pesquisadora) todavia, é importante ressaltar que todas as atividades realizadas foram encaminhadas, apoiadas e coordenadas pela orientadora de estudos.

As entrevistas foram previamente agendadas por e-mail, aplicativos de mensagem (WhatsApp) e por ligações telefônicas. Fomos atendidas previamente por assessores, secretários e colaboradores do setor de relações institucionais. Utilizamos do instrumento da entrevista semiestruturada com perguntas previamente elaboradas, porém flexíveis e abertas às novidades que iam emergindo nos diálogos. Além de investigar o trabalho das instituições, ouvimos as narrativas de vida e os motivos que levaram àquelas pessoas entrevistadas a se engajarem na causa migratória.

É importante ressaltar que, conforme as exigências éticas, resguardamos a identidade das pessoas entrevistadas na Casa de Acolhimento e nas outras instituições e principalmente das crianças. As únicas pessoas que tiveram seus nomes citados nas entrevistas foram aquelas que já têm uma trajetória pública e amplamente divulgada na internet; como é o caso da Irmã Rosita e do Deputado Fábio Félix e por serem pessoas públicas que tiveram seus nomes ligados à elaboração de Leis, permitiram a divulgação e o das professoras Luciana Hartmann e Raquel Boing que coordenam projetos acadêmicos, respectivamente na Universidade de Brasília e CEUB e que também têm seus trabalhos amplamente divulgados nas redes sociais.

Ademais, as/os servidoras/es da SEEDF também tiveram seus nomes preservados, sendo citado apenas a função que exercem ou o setor que atuam. Em relação às crianças

(venezuelanas e brasileiras), suas famílias e professoras, nomes fictícios foram utilizados para retratar suas falas. As entrevistas tiveram uma duração que variou de 21 min. e 09 segs. (tempo mínimo) e 1h e 10 min. (tempo máximo). Essa amplitude de tempo foi influenciada pela disponibilidade dos entrevistados e pelo modo como o diálogo se estabelecia, permitindo que os participantes relatassem suas experiências. Destaca-se que as entrevistas com as mães foram as mais extensas, em razão da profundidade dos relatos sobre a vivência da travessia Brasil-Venezuela.

O primeiro lugar escolhido para o início da pesquisa foi a Casa de Acolhimento, todavia o relato das atividades desenvolvidas com as crianças (observações-participantes, rodas de conversa e oficinas) neste local, será feito posteriormente em uma seção específica da pesquisa de campo. Neste momento, relataremos a descrição e entrevistas realizadas com duas colaboradoras e uma voluntária.

6.1.1- Conhecendo a Casa de Acolhimento

Entramos em contato com a Casa de Acolhimento ainda antes do Exame de Qualificação, pois era preciso o aceite prévio da instituição para dar entrada no processo de Comitê de Ética. Após contatos por e-mail e pelo aplicativo de WhatsApp, conseguimos agendar uma reunião com colaboradoras/es da Casa e do IMDH, além da presença da Irmã Rosita (diretora do IMDH). Na ocasião da reunião, Professora Lúcia e eu explicamos o objetivo da pesquisa e nossas propostas metodológicas. Fomos muito bem recebidas por toda a equipe e depois do aceite em reunião, enviamos os termos por escrito e solicitamos agenda para o início da pesquisa de campo.

A Casa de Acolhimento disponibiliza acolhimento temporário às famílias migrantes e refugiadas da Venezuela, com atenção especial àquelas que estão em processo de interiorização de Roraima para o Distrito Federal. O projeto promove a inclusão social e econômica por meio do acesso a serviços públicos essenciais, como saúde, educação e

oportunidades de trabalho. Essa iniciativa é fruto da parceria entre a AVSI⁵⁴ Brasil e o IMDH, com o apoio da CNBB e em colaboração com a Operação Acolhida. A estrutura conta com 94 leitos, sendo que cada família é acomodada em um quarto exclusivo, o que assegura privacidade e respeito à individualidade.

Foi o primeiro lugar que eleito para início de nossa pesquisa de campo. A escolha se deu pelo fato de ensejarmos conhecer as crianças e suas famílias em um ambiente fora do contexto escolar, em uma visão mais global e mais próxima do grupo imigrante venezuelano, dessa forma pudemos conhecer algumas crianças e observar seu comportamento no abrigo e nas escolas das infâncias. Seguem algumas observações registradas em diário de campo e trechos de entrevistas realizadas com colaboradoras do abrigo:

A primeira vez que ouvi falar no nome do abrigo foi em uma rádio de Brasília, de programação religiosa no trajeto da UnB para minha residência. Na ocasião, eu voltava do estágio docência na Universidade de Brasília e havia conversado com a Professora Lúcia sobre a ampliação ou modificação de nosso projeto de pesquisa. À época, ministrávamos a disciplina de Tópicos em Psicologia e os Direitos Humanos faziam parte de nosso Currículo. Ao conversarmos sobre o projeto de pesquisa que já versava sobre o brincar, resolvemos eleger as crianças imigrantes venezuelanas como nosso público-alvo.

Os fatos articularam-se de forma surpreendente: durante uma de nossas aulas, Sônia Prado, grande amiga e ex-aluna da UnB, visitou-nos e mencionou o trabalho relevante desenvolvido pela Irmã Rosita no abrigo, mediando nosso contato prontamente. Feita uma primeira aproximação, solicitei uma reunião com os gestores do abrigo e das Instituições mantenedoras e parceiras e solicitei a anuência para a realização da pesquisa de campo. A equipe aceitou e após a realização de todos os procedimentos éticos, dei início à pesquisa.

⁵⁴ Criada em 2007, a partir da Fundação AVSI da Itália, a AVSI Brasil é uma instituição nacional de caráter social (sem fins lucrativos) que atua para oferecer apoio e promover a melhoria das circunstâncias de vida de populações vulneráveis ou afetadas por emergências humanitárias.

Fui muito bem atendida pelas colaboradoras e colaboradores do abrigo e agendei uma conversa prévia com uma das responsáveis para que eu pudesse conhecer melhor a realidade. Ao chegar na instituição e ao aguardar para ser atendida, já tive meu primeiro contato com as/os moradoras/es da casa. Venezuelanas/os se organizavam nos trabalhos de limpeza da casa, enquanto outros área externa. Vi um pai observando seu bebê que alternava em engatinhar e brincar com um copo descartável na entrada do abrigo. Um dos rapazes se aproximou e me perguntou quem eu era e eu respondi que era estudante e que estava ali para fazer uma pesquisa. Como se dirigiu a mim falando espanhol e eu respondi em sua língua, então me perguntou se eu era espanhola e eu disse que não, que era brasileira, mas que poderia falar com ele em espanhol se assim preferisse. Depois disso a colaboradora chegou e fomos conversar em um local mais reservado. (Diário de campo da pesquisadora)

6.1.2- Entrevista 1: Colaboradora Júlia⁵⁵

A entrevista com Júlia revela detalhes sobre o funcionamento da Casa de Acolhimento, o referido abrigo temporário em Brasília para migrantes e refugiados venezuelanos. A Casa, que é uma residência temporária de até três meses, tem como objetivo principal a integração dos acolhidos, principalmente no mercado de trabalho e na sociedade brasileira. Tem também capacidade para abrigar até 94 pessoas simultaneamente e, à época da entrevista, estava com 52 pessoas. Alguns trechos da entrevista foram selecionados para exemplificar com mais precisão tais detalhes.

Pesquisadora: Júlia, conforme conversamos anteriormente, quero agradecer em meu nome e da Prof.^a Lúcia pela disponibilidade em nos auxiliar com a pesquisa. Como já expliquei, nossa pesquisa versa sobre o processo de acolhimento às crianças

⁵⁵ Reitero que os nomes das colaboradoras, da voluntária, crianças imigrantes venezuelanas e de suas famílias, foram preservados, para isso, registramos nomes fictícios.

imigrantes venezuelanas e intencionamos observar e brincar com as crianças, mas sobretudo compreender o contexto delas. Você poderia nos fazer um relato sobre o trabalho realizado na Casa?

Júlia: *A gente aqui atua com o projeto Acolhidos por Meio do Trabalho, que é um projeto com o objetivo de garantir os direitos dos migrantes refugiados venezuelanos aqui no Brasil, em apoio à Operação Acolhida. Então, aqui na Casa, todos os nossos venezuelanos chegam através dos processos de interiorização da Operação Acolhida. O que é isso? Os venezuelanos que estão dentro dos abrigos, solicitam a interiorização, a saída de Boa Vista pra outros estados do Brasil, e a Casa, por meio do Acolhidos, é uma dessas possibilidades. Então, a gente tem a interiorização por reunião familiar, reunião social, vaga de emprego sinalizado e abrigo-abrigo, que é o nosso caso. Eles saem de um abrigo e vêm pra um outro abrigo. Esse processo é por meio do Projeto Acolhidos, por meio do Trabalho. (Nota de Campo)*

Durante a entrevista, Júlia também relatou a metodologia utilizada no abrigo: A Casa atua em parceria com a Operação Acolhida, recebendo famílias venezuelanas que buscam interiorização no Brasil. A metodologia da casa é uma adaptação da APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados) e foca na reintegração e autonomia dos migrantes. A metodologia é composta por oito pontos, dentre eles a participação da comunidade, o trabalho e a assistência à saúde. É importante ressaltar que a entrevistada enfatizou que tal metodologia é uma adaptação, tendo em vista que nenhuma pessoa ali cometeu delito:

Júlia: *Essa metodologia foi adaptada pra Casa [...] por dois motivos principais. Primeiro porque ninguém aqui cometeu nenhum tipo de crime e porque eles não estão presos aqui na Casa. Então a metodologia original tem 11 pontos e a gente adaptou 8*

pontos aqui na Casa, que visa principalmente a reintegração. No sentido que eles estão acostumados numa realidade de abrigo e que quando eles saírem daqui eles vão viver fora desse processo. Então esse é o objetivo da metodologia, que ela é utilizada desde outubro de 2021. Então quando criou a Casa ainda não tinha metodologia, ela veio um pouco depois. (Nota de Campo)

Ademais, Júlia ao discorrer sobre trabalho, educação e vida em comunidade, relatou que o trabalho é o principal objetivo do projeto. Embora os acolhidos não tenham um emprego garantido ao chegar, há uma pessoa na equipe responsável por ajudar na busca de vagas, elaboração de currículos e acompanhamento nas entrevistas e no primeiro dia de trabalho. Segundo Júlia, "Brasília tem um mercado muito aquecido, principalmente de auxiliar de serviços gerais". Em relação à educação das crianças e adolescentes, afirma que esta é outra prioridade. A equipe da casa ajuda na matrícula em escolas e creches. A entrevistada mencionou o caso de uma menina com deficiência que nunca havia estudado que naquele dia da entrevista, a equipe havia conseguido uma vaga para ela em uma escola pública e que a mãe havia chorado de felicidade ao saber que a filha estudaria em escola especializada.

Em sua opinião, a metodologia da casa também incentiva a colaboração entre os próprios migrantes, criando uma rede de apoio. Eles participam das atividades da casa, como limpeza e cozinha, em um sistema de co-gestão. Júlia ressaltou que a convivência ajuda os acolhidos a trocarem informações sobre a cidade e até a se ajudarem fora da casa, chegando a morar perto uns dos outros. Relatou a existência de um grupo de intermédio entre a equipe e as/os venezuelanas/os:

Júlia: *A gente tem o CAS, que é o Conselho de Apoio e Solidariedade. Eu falo que é como se fosse um grêmio dos venezuelanos. Então eles mesmos se indicam, eu quero ser do CAS, todo mundo vota, que é aquela pessoa que vai ser o representante dos*

venezuelanos. E também esse migrante colaborando com o migrante é muito importante no momento que, por exemplo, eu comecei a trabalhar, eu sou mãe solo, quem vai ficar com os meus filhos? Então eles conseguem, entre eles, se ajudar, olha, você pode ficar com o meu filho? Uma rede de apoio (....) Então eles vão se organizando para poder fazer isso. E é legal que a gente sempre é informado, olha, os meus filhos estão ficando com essa família. Porque uma das regras da casa é que as crianças não podem ficar sozinhas. (Nota de Campo)

Júlia citou o trabalho voluntariado como fundamental na Casa:

Júlia: *Outra parte é o voluntariado. Então aqui na Casa é uma das partes principais. A gente tem 54 voluntários atualmente aqui na casa que atuam em diversas áreas. Combinado com as crianças, oficinas, aulas de português, área da saúde, aula de informática. Então os voluntários ajudam a preencher todo o tempo que eles estão aqui na Casa com o objetivo de aprender o máximo de coisas possível que eles podem enquanto eles estão aqui. Então a gente sempre fala, gente, vocês têm um curso de Português na casa de vocês. (Nota de Campo)*

Em relação ao processo de saída e ao futuro, Júlia contou que ao saírem, as famílias recebem uma bolsa de até R\$1.500,00 para custear despesas como o primeiro aluguel. O valor da bolsa varia de acordo com a participação dos acolhidos nas atividades da casa. O processo de saída é um "misto" de sentimentos, com os migrantes felizes por finalmente terem sua própria casa, mas também apreensivos por deixarem a rede de apoio que a casa oferece. Apesar de saírem, a casa continua sendo um ponto de referência para eles.

Ao ser questionada sobre sua relação com a temática das migrações, Júlia contou que em seu mestrado estudou a interiorização nos abrigos. Relatou que viajou para Boa Vista e

Pacaraima. Conheceu o processo da Operação Acolhida e presenciou a entrada clandestina de venezuelanas/os no Brasil, pois à época a fronteira estava fechada devido à pandemia do Covid 19:

***Júlia:** Era na pandemia ainda. Então, estava fechada a fronteira. Então, eu não cheguei a ver a passagem formal dos venezuelanos. O que eu vi é eles passando nas... Chamam de trinchas, né? (...) isso era muito frequente. Porque estava fechada a fronteira formal. Então, você via as motinhos passando com as pessoas em cima e tal. E aí, vi lá, mas assim, não conversei muito com ninguém. (Nota de Campo)*

Após a conversa que tivemos, Júlia me mostrou todo espaço da Casa de Acolhimento e me permitiu fazer registros fotográficos. Andamos pela área externa e nos cômodos. Só não entramos nos quartos para preservarmos a individualidade e privacidade das famílias. Na área externa há uma guarita e logo na entrada um espaço vasto onde as/os acolhidas/os costumam se sentar em cadeiras e ficar conversando e/ou olhando as crianças brincarem. Há também uma capela (onde são celebradas missas uma vez por mês), um quintal e uma escada externa. Há uma vasta área verde com uma horta (recém inaugurada) e outras plantas.

No interior da Casa, na parte do Térreo há um Hall, um refeitório, vários quartos, um almoxarifado (onde são organizadas as doações) e uma lavanderia ; na parte superior, uma escada decorada com palavras que expressam valores, um auditório (onde são realizadas reuniões e ministradas aulas ou cursos), uma brinquedoteca, sala de leitura, banheiros e outras salas destinadas à administração da Casa (Sala de reuniões e equipes responsáveis pelos voluntários, educação, saúde e trabalho). Pude observar que nas paredes havia uma diversidade de quadros com informações do projeto, placas com os nomes de cada lugar (sala, brinquedoteca...) uma exposição com fotos de venezuelanas/os acolhidas/os, colaboradores e registros da Operação Acolhida: venezuelanas/os e residências provisórias.

Com todo processo de ética aprovado, feita uma primeira reunião com gestores da Casa, gestora do IMDH, secretários e colabores responsáveis pelas instituições, realizei esta primeira entrevista, conheci todo o espaço da Casa, solicitei uma reunião com o coordenador geral e as/os responsáveis pelas crianças da pesquisa para uma apresentação pessoal e explicação da pesquisa. A reunião foi realizada não só com os responsáveis pelas crianças da faixa etária da pesquisa, mas com todos que quiseram participar, afinal eu estaria no espaço fazendo registros e atividades com as crianças e seria muito interessante que todos soubessem quem eu era.

6.1.3- Entrevista 2: Colaboradora Márcia

Depois de algumas sessões de observação, rodas de conversas e leituras com as crianças, solicitei uma entrevista com a colaboradora da Casa de Acolhimento, responsável pelas áreas de educação, saúde e espiritualidade. Na conversa, Márcia nos contou que tem formação em Pedagogia e detalhou seu trabalho na inserção de crianças migrantes e refugiadas em escolas, além de compartilhar seu percurso pessoal e espiritual que a levou até esse trabalho que considera uma missão de vida. Márcia explicou que seu trabalho se concentra em três eixos: saúde, família e espiritualidade:

***Pesquisadora:** Eu gostaria que você nos contasse um pouco sobre seu trabalho, o que você faz. Eu sei da sua atuação em relação às escolas, que você faz essa ponte entre os acolhidos e as instituições, mas gostaria de saber como ocorre. Conta um pouquinho para a gente. Qual é o trabalho e como é todo esse processo?*

***Márcia:** Aqui na Casa, eu trabalho com três eixos principais, que é saúde, família e espiritualidade. No âmbito da família, cuido também, entre outras coisas, dessa questão da inserção das crianças nas escolas. Então, a depender da realidade de cada*

criança, a gente vai fazendo caminhos diferentes. Ali na faixa etária de creche, que é de 0 a 3 anos, eu faço todo aquele processo inicial de ligar para 156, fazer a solicitação da pré-inscrição por telefone. Depois que eu faço essa pré-inscrição por telefone, normalmente eu reúno as documentações necessárias que são demandadas para fazer a validação da inscrição na Regional. Aí vou junto com os pais fazer a entrega dessa documentação. Depois que há essa entrega da documentação, a criança entra na lista de espera. E ali a gente vai ficar esperando a vaga para a inserção na creche de crianças de 0 a 3 anos. Criança de 4 a 5 anos, normalmente a escola que mais nos apoia é a [...] que é essa daqui. E graças a Deus, sempre quando a gente demanda a vaga, eles têm vaga. E aí o processo é diretamente com a escola. Hoje já existe uma parceria com a secretária, já conhece a gente. Criança de 6 anos para frente, aí vai depender se foi Ensino Fundamental 1, se foi Ensino Fundamental 2, se foi Ensino Médio. A gente vai dialogando com isso também diretamente com a instituição. (Nota de Campo)

Márcia ressaltou a importância de inserir as crianças na escola, mesmo que seja por um curto período. Ela também enfrenta desafios burocráticos, como a exigência de tipagem sanguínea. Descobriu por meio do HRAN e do Hemocentro que há uma nota técnica que diz que o SUS não fornece esse tipo de serviço a não ser para grupo de gestantes e algumas categorias porque há um custo alto para isso e segundo foi informada, caso a criança precise de transfusão, é feito um teste antes. Nesse sentido, ela não vê necessidade dessa informação:

Márcia: *Outra coisa que é bem complexa para as crianças pequenas de creche, apesar de todas as escolas pedirem, mas sobretudo na creche, é questão da tipagem sanguínea. Tipagem sanguínea se tornou um documento obrigatório para efeito de, não vou nem dizer de matrícula, de validação de inscrição. Então, a Regional não valida*

a inscrição da criança se ela não apresentar tipagem sanguínea. Esse ano eu me dediquei a isso e descobri, fui no HRAN, conversei com as pessoas do hospital, conversei também com o representante do Hemocentro (...) me disseram, por exemplo, a criança pode ter lá o documento da tipagem sanguínea, mas se ela precisa receber sangue nós vamos testar antes de introduzir qualquer tipo, antes de fazer qualquer tipo de procedimento que requeira a questão do recebimento de bolsa de sangue. Então, objetivamente, para que a escola quer isso? Para que a escola quer esse dado? E aí eles dizem, mas tem na carteira de vacinação, na caderneta da criança tem a tipagem sanguínea. Muitos brasileiros nascidos aqui, existe realmente lá a tipagem sanguínea, mas está em branco, não está preenchido, são poucos que tem. E os não nativos? E os que nascem no Brasil, que não tem essa caderneta, como é que tem essa informação? A gente fica numa luta, às vezes a gente precisa pagar, às vezes a gente tem a parceria, graças a Deus, com o Sabin, que sempre nos socorre e faz esse exame gratuito para saber a tipagem sanguínea das crianças, mas são barreiras, entende? De processo. Eu já fiz diversas ouvidorias sobre isso, sobre essa questão da tipagem sanguínea, inclusive a última eu não recebi retorno, e aí é isso, porque é uma coisa que não é aplicável para essa realidade e atrasa o processo. Por exemplo, a criança pode ficar sem nem entrar na fila de espera para a vaga na creche porque não apresentou a tipagem sanguínea. (Nota de Campo)

Márcia também lida com casos específicos, como adolescentes com grande defasagem escolar e crianças com necessidades especiais, para os quais ela busca apoio em instituições especializadas e no setor de Educação Especial. Ela relata a história de um jovem que, com sua ajuda, conseguiu a validação de um diploma venezuelano para o Ensino Médio

no Brasil, um processo que levou um ano e meio e reflete que está valendo a pena lutar pela causa.

Em relação à sua jornada pessoal e espiritual, Márcia, que é pedagoga de formação, contou que sempre gostou de trabalhar com pessoas em situação de vulnerabilidade. Após a pandemia, ela se candidatou a uma vaga em Brasília para trabalhar com migrantes, mesmo sem querer sair de Salvador, sua cidade natal. Ela viu a mudança como um chamado de Deus. Sua decisão de se mudar foi facilitada pela sua fé e pela participação em um movimento católico chamado Comunhão e Libertação. Márcia descreve o movimento como algo que transformou sua vida.

6.1.4- Entrevista 3: Voluntária Rosa

Desenvolvendo as atividades com as crianças, pude conhecer a voluntária Rosa, uma professora e colega de SEEDF. Alguns momentos fizemos um trabalho de parceria na Casa, combinando horários similares para estarmos com os grupos, tendo em vista que minha faixa etária era de crianças e a dela a dos adolescentes. Uma realidade recorrente na Casa é a de alguns grupos (talvez pela ociosidade e curiosidade) desejarem participar das atividades propostas a um determinado grupo. Como percebemos essa situação, combinamos visitas em horários simultâneos para que cada grupo fosse contemplado em sua faixa etária, de acordo com suas especificidades.

Na entrevista, Rosa - internacionalista e professora - revela seu trabalho voluntário na Casa: um projeto que visa ajudar migrantes a se integrarem no Brasil. Durante suas férias, ela teve a ideia de criar um grupo de professores voluntários para oferecer aulas de português e projeto de vida, e na entrevista, discorreu sobre seu trabalho e os desafios do voluntariado. Rosa iniciou seu trabalho voluntário após saber que a Casa precisava de professores de Língua Portuguesa, por meio de uma aluna. Em vez de esperar para começar em fevereiro,

ela montou um grupo de quatro professores para atuar durante as férias, de segunda a quinta-feira. Após agradecê-la por colaborar com nossa pesquisa, pedi a voluntária que contasse um pouco sobre a dinâmica de suas aulas.

Rosa contou que é professora de espanhol na rede pública de ensino e que na Casa ministra aulas de português. Explicou que a turma é composta por pessoas de idades variadas, de crianças a adultos, o que dificulta o ensino. Como as aulas dela estão acontecendo no período das férias escolares no Distrito Federal, algumas crianças (irmãs dos adolescentes) acabam entrando na aula e querendo ficar; como aponta no seguinte trecho da entrevista:

***Rosa:** Não é fácil, porque são alunos de diferentes idades, a gente, era pra ser de nove a quinze, mas os pequeninhos entram, os adultos entram, e não tem jeito, você tem que, a gente tem que dar conta, né, do que tá lá na sala. E aí tem alunos de nove, de dez, de doze anos que não sabem nem escrever, então você, eles trabalham, eles estão lá mais como ouvintes, né, mas a gente consegue, e eu explico muitas coisas em espanhol pra eles quando eu vejo que eles não entendem, mas no meu grupo a gente tem um professor que ele é professor de inglês, então ele não fala nada em espanhol, e eles gostam dele também.*

Além disso, a professora Rosa também pontuou a falta de cuidado com o material didático, que inclusive conseguiu por meio de doações e caso de adolescentes que têm 15 anos e que nunca frequentaram a escola:

***Raquel:** Eu percebi uma dificuldade de organização que eles não têm, porque na segunda-feira eu trazia e dava um caderno pra cada um, na outra segunda eles já falavam que não tinham mais, eles não tinham mais o lápis, não tinham mais o*

caderno, então eles não tem nenhuma organização, né, é bem diferente, e, mas eu consegui, assim, 200 cadernos de doação, mas todos, até hoje, eles não pegam caderno, porque não tem, porque já sumiu, porque já acabou e etc. Acaba, assim, ficando muito precível, né, essa falta de cuidado (...) então, existe essa dificuldade de letramento também, tem um que tem 15 anos que não sabe escrever, não frequentou a escola até hoje, então tá sendo uma dificuldade pra receber ele, porque ele tem 15 anos e ele não sabe escrever e a gente tem outro que sabe muito pouco, também tem 15 anos, então não tem essa dificuldade aí, mas no final dá certo. (Nota de Campo)

Em relação ao planejamento das aulas com o grupo, pontuou que o grupo procura abordar questões do cotidiano, em situações que vão precisar utilizar a língua portuguesa. Ela frequentemente usa o espanhol para explicar conceitos, mas tenta priorizar o português, destacando o esforço para que os alunos se familiarizem com o novo idioma. As aulas são focadas em temas do dia a dia, como vocabulário de hospital e escola, com o objetivo de dar aos migrantes a linguagem necessária para se comunicarem:

Rosa: *As minhas aulas foram direcionadas para que eles cheguem na escola e não fiquem tão perdidos com o idioma, não com o conteúdo, com o idioma, entender a professora, entender os colegas, né? Então eu foquei mais na linguagem de um Fundamental 2 ou Ensino Médio, os pequeninhos ficaram meio que brincando ali, né? Ao final da entrevista, Raquel expressou sua tristeza com o possível encerramento do projeto. Ela considera que a organização é extremamente organizada e teme que a qualidade do trabalho seja perdida. (Nota de Campo)*

De acordo com o que foi exposto, minha experiência como pesquisadora na Casa me possibilitou vivenciar as dificuldades mencionadas por Rosa, a exemplo da diversidade da faixa etária durante as atividades, já citado anteriormente. Inicialmente, ao entregarmos o plano de atividades à colaboradora responsável pelo voluntariado (e a nossa pesquisa estava inserida nesse grupo), comunicávamos a faixa etária com a qual iríamos trabalhar. No entanto, no momento da execução, outros grupos se aproximavam. Apesar de ser uma situação complexa, optávamos por deixá-los livres para interagir, caso assim preferissem. Diante dessa demanda, decidimos que era necessário propor atividades nos mesmos horários fixos. Essa estratégia facilitou o direcionamento das propostas às faixas etárias definidas para a pesquisa e revelou-se uma interessante experiência.

6.2- O IMDH

O Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), fundado em 1999, tem como objetivo principal prestar assistência humanitária e jurídica a migrantes, refugiados e apátridas. A organização, que é filiada à Fundação Scalabriniana em Roma, dedica-se à promoção de sua integração social e no mercado de trabalho. Com sede em Brasília e um escritório em Boa Vista, Roraima, desde 2018 (devido à crise humanitária na Venezuela). O IMDH foca em incluir essa população em políticas públicas e atuar na defesa de direitos específicos. O trabalho do instituto dá atenção especial a grupos mais vulneráveis, como mulheres e crianças.

Antes de iniciar a pesquisa na Casa de Acolhimento procurei a diretora e responsável pelo IMDH, instituto parceiro para saber da anuência e interesse em colaborar com a pesquisa, que prontamente nos atendeu. A religiosa e advogada Irmã Rosita⁵⁶, fundadora do

⁵⁶- Irmã Rosita Milesi foi laureada com o prêmio Nansen da ONU em 2024 por seu trabalho com migrantes, refugiados e apátridas. Conheça mais em: <https://brasil.un.org/pt-br/280796-conhe%C3%A7a-irm%C3%A3-rosita-milesi-primeira-brasileira-vencer-pr%C3%AAmio-nansen-para-refugiados-do-acnur>

Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), é uma figura central na causa de migrantes e refugiados no Brasil desde 1989. Com mestrado em Migração e Refúgio, ela atua na assistência humanitária, defesa de direitos e articulação de redes, como a RedeMiR. Irmã Rosita é responsável pela publicação anual Caderno de Debates e, em 2018, expandiu o IMDH para Boa Vista, focando no atendimento a mulheres e crianças venezuelanas. Tivemos a oportunidade de entrevistá-la para melhor conhecer seu trabalho.

A entrevista com a religiosa da Congregação das Irmãs Scalabrinianas, revela a sua longa e dedicada trajetória em prol dos migrantes e refugiados. A conversa traça um panorama de sua vida, desde a vocação inicial até o reconhecimento internacional, e termina com reflexões sobre o futuro da mobilidade humana.

6.2.1- Entrevista com a diretora

Irmã Rosita, diretora do IMDH, contou que sua jornada começou na infância, quando foi morar com as irmãs para estudar. Por um tempo, a congregação se dedicou à educação e à saúde, mas retomou sua missão original com migrantes e refugiados na década de 1980. Foi nesse momento que ela começou a se envolver profundamente com a causa migratória, lançando mão de sua formação em Direito. Seu trabalho resultou na fundação de instituições importantes, como o Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios (CSEM) e o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), e na atuação na criação da primeira Lei de refugiados do Brasil, em 1997. A respeito da fundação do IMDH, destacou a necessidade de uma organização da sociedade civil para ajudar os refugiados:

Irmã: Então, foi um pouco uma sequência lógica. Uma, que a gente já trabalhava com isso, desde o começo dos anos 90, já atendia refugiados. Segundo que tínhamos a Lei, tínhamos o Conare, mas não tinha nenhuma organização da sociedade civil que ajudasse essas pessoas, que acompanhasse os processos, que desse informação para eles, que visse, então, como estava o caminhar dos seus pedidos. E aí, fundamos

o IMDH, que foi em 99. E até hoje, o IMDH existe, já vai fazer 25 anos agora, em dezembro.

Pesquisadora: *Sempre aqui, irmã?*

Irmã: *Sempre aqui. (Nota de Campo)*

Ao ser questionada sobre o prêmio da ONU que recebeu, a irmã demonstrou humildade, pontuando que não é um prêmio para uma trajetória pessoal, única; mas sim uma construção coletiva. Ela vê o prêmio como uma oportunidade para difusão maior do tema do refúgio e destaca a importância de dar espaço para que o trabalho aconteça:

Irmã Rosita: *É uma trajetória que eu, de certo modo, liderei e fiz, mas com muitos atores, com muitas colaborações, com muita gente. Só por aquilo que eu já mencionei para vocês, sem pensar em tantas outras coisas que a gente já fez, dá para ver quanto que teve outros atores que colaboraram nessa trajetória. É verdade que eu liderei, que fui levando, mas o mérito é de muita gente. Segundo aspecto que eu coloco é que eu vejo como uma oportunidade para uma difusão maior do tema dos refugiados. Porque o fato de ter recebido esse prêmio gerou muitas notícias em âmbito mundial de muitos países que nem sabem quem é Irmã Rosita, mas sabem que uma pessoa com esse nome recebeu o prêmio. Então, fica divulgando a temática dos refugiados. (Nota de Campo)*

A trajetória da Irmã Rosita Milesi com a temática das migrações, embora não fosse sua atividade inicial na vida religiosa Scalabriniana⁵⁷ (onde atuou primeiro em educação e saúde), ganhou forma em 1986 com o convite da Madre Geral para fundar o Centro de Estudos Migratórios, marcando o retorno da congregação à sua missão original. Utilizando

⁵⁷ - Congregação religiosa fundada por Dom João Batista Scalabrini. Inclui atuação de homens e mulheres que têm por missão o acolhimento, proteção e integração de pessoas em situação de mobilidade, principalmente migrantes e refugiados. Dedicar-se à proteção dessas pessoas, de seus direitos e à promoção de sua dignidade humana, com atenção especial àqueles que se encontram em maior situação de vulnerabilidade.

sua formação jurídica em prol dos vulneráveis, ela colaborou na criação da Lei do Refúgio (1997) e do CONARE (1998) no Brasil, dedicando-se à proteção legal e ao apoio documental de pessoas em mobilidade. Posteriormente, em 1999, a Irmã fundou o IMDH (Instituto Migrações e Direitos Humanos) para preencher a lacuna de apoio civil aos refugiados.

O apoio do IMDH às instituições é fundamentalmente realizado por meio da articulação em rede e da criação de núcleos de atendimento em diversas cidades do país, servindo como pontos de referência para migrantes. Além disso, o Instituto liderou a criação da Rede Solidária para Migrantes e Refugiados (Rede MIR), que hoje congrega cerca de 70 organizações, e da Rede Clamor, fortalecendo a atuação de parceiros da Igreja e da sociedade civil no acolhimento e na defesa dos direitos dos migrantes, refugiados e vítimas de tráfico de pessoas. Sobre o futuro, ela expressa uma visão pouco otimista em relação à diminuição da mobilidade forçada, citando as guerras, as mudanças climáticas, a fome e a miséria como as principais causas e lamenta ao dizer que pelo que sente em relação ao mundo, a mobilidade forçada só tende a crescer.

Um ponto central da entrevista foi a preocupação da Irmã com as crianças migrantes. Ela ressalta que elas são as que mais sofrem as consequências da migração e carregam traumas:

***Irmã Rosita:** As crianças são quase metade, talvez mais do que a metade da população refugiada no mundo. As crianças são aquelas que mais sofrem as consequências, porque além de sofrer as consequências da migração, elas simplesmente têm que carregar, ou aguentar, ou suportar as coisas que os adultos decidem. Porque elas em si não agem para mudar, se a gente não olha. Elas simplesmente têm que ir para o lado que tem. Então, não é que a gente ache que tem que mudar o rumo para o que as cri-*

anças querem, mas olhar para a criança, ver o que efeitos a migração, o refúgio, provoca em uma criança. (Nota de Campo)

A vulnerabilidade extrema dessa população é eloquentemente sublinhada pela Irmã Rosita. Essa perspectiva, que enfatiza o papel passivo da criança no deslocamento e a necessidade de "olhar para a criança" para minimizar os traumas, coaduna com os pressupostos de Lopes e Mota (2021). Os autores reforçam que tanto as crianças migrantes (movidas pela decisão familiar) quanto as refugiadas (forçadas a sair) vivenciam realidades transformadas pelo deslocamento. Apesar das diferenças nas motivações, o traço comum que as une é a "negação do espaço de origem" (p. 604), um fardo imposto que, como a Irmã aponta, é resultado direto das decisões adultas.

Emocionada, ela compartilha histórias de crianças que buscam afeto em pessoas mais velhas, como a menina que a chamou de abuela:

Irmã Rosita: *Eu conto sempre, porque ali na Casa [...] já me aconteceu várias vezes, de eu chegar lá e uma criança, uma menina, vem, se achega, se achega, se achega, e depois vem me abraçar e diz assim, olha, é minha avó! A abuela. Então, o que que é? Ela está com saudade da avó particular que ela está separada. E, às vezes, vem o cabelo branco, uma pessoa idosa (...). Então, eu fico pensando assim, é interessante de ver, quer dizer, essa criança, ela está sofrendo uma falta que ela não tem como sofrer, entende? E ela nem vai falar isso, né? Diretamente. Porque ela sabe que a avó está do outro lado do mundo, às vezes. Mas as crianças têm essas questões. (Nota de Campo)*

No entanto, ela também celebra a resiliência e o protagonismo infantil, citando o exemplo de um menino que, apesar de uma escola proibir o espanhol, "criou uma aula de

espanhol" para seus colegas. Ela conclui, destacando a complexidade e a esperança que permeiam a jornada dessas crianças:

***Irmã Rosita:** Ele falou assim: “Sou professor!”, falando muito sério. Estávamos eu com a minha colega ali e pensamos assim: “Será professor de futebol, professor de que?” Eu disse: É mesmo? “Sim”, disse ele. Porque, ele falou assim: “Lá na minha escola, os meus amigos gostaram tanto do meu jeito de falar, que me pediram pra ensinar pra eles e ali, eu tive a ideia de criar uma aula de espanhol”. Olha, que lindo! “E eu já estou dando aula ali, eu tenho três alunos”. Olha o protagonismo!*

A história contada pela Irmã sobre o menino imigrante venezuelano ilustra de forma tocante e direta o conceito de protagonismo infantil no contexto migratório. Longe de ser apenas uma vítima passiva do deslocamento, a criança demonstra ser um agente ativo capaz de transformar a sua nova realidade e o ambiente ao seu redor. *(Nota de Campo)*

6.2.2- Entrevista com a colaboradora do Escritório do IMDH em Boa Vista

Após a entrevista realizada na sede do IMDH em Brasília, entrei em contato com a coordenadora do IMDH Solidário em Boa Vista, Roraima, para conhecer mais um pouco sobre o trabalho do instituto em seu contato direto com pessoas migrantes e refugiadas. A coordenadora Elis revelou que é venezuelana e começou seu trabalho no IMDH em novembro de 2022. Ela se dedica a acolher migrantes e refugiados com empatia, ouvindo suas histórias e oferecendo informações claras sobre direitos e serviços disponíveis. Seu trabalho é fornecer suporte prático e humano, encaminhando as pessoas para instituições especializadas e incentivando a resiliência para que possam reconstruir suas vidas no Brasil.

A entrevista ocorreu de forma remota, devido à distância entre pesquisadora e entrevistada. O primeiro contato ocorreu via aplicativo de WhatsApp por intermédio da diretora do IMDH e na ocasião, perguntamos à Elis como ela preferia nos responder (por

encontro previamente agendado em formato de reunião remota) ou se preferiria responder de forma escrita ou por áudio via aplicativo de mensagens. Ela respondeu que gostaria de nos enviar as respostas por escrito. A entrevistada dialogou conosco e ao ser perguntada sobre qual língua se sentia mais a vontade para nos comunicarmos, disse que preferia que fosse em língua portuguesa. Seleccionamos algumas das perguntas que lhes foram feitas:

Pesquisadora: *Elis, conte-nos um pouco do trabalho realizado pelo IMDH em Roraima. Onde está situado, se costuma receber muitos imigrantes, se há muitas crianças e qual o critério de atendimento.*

Elis: *O escritório em Boa Vista/Roraima, foi inaugurado em março de 2018 com denominação de IMDH Solidário, realiza atendimento a mulheres, homens e crianças migrantes e refugiadas, no Complexo da Igreja la Consolta, São Vicente. (Nota de Campo)*

Elis relatou que o trabalho do IMDH Solidário é organizado em quatro eixos de apoio a migrantes e refugiados: o Eixo 1, *Proteção e Documentação*, tem foco na regularização migratória, assistência completa, como encaminhamentos à Polícia Federal, preenchimento de formulários e acompanhamento de processos para obtenção de cédulas, residência ou refúgio; O Eixo 2, *Acolhida e Apoio Socioassistencial*, oferece escuta e identifica necessidades, provendo auxílio material direto, como a distribuição mensal de 200 Kits *Angel Gabriel* (com itens de nutrição e higiene para crianças de 6 meses a 2 anos) e a doação de cestas básicas às famílias mais vulneráveis.

Por conseguinte, o Eixo 3, *Integração Econômica, Meios de Vida* visa a inserção profissional, oferecendo informações acerca de trabalho digno, direitos trabalhistas e auxiliando na elaboração de currículos e carteira de trabalho, além de fazer encaminhamentos a entidades de emprego. Por fim, o Eixo 4, *Inserção Educacional e Cultural*, auxilia o acesso das crianças à escola e fornece material informativo multilíngue, como cartilhas, propiciando rodas de conversas com foco em temas como Violência Baseada em Gênero, documentação,

direitos da criança e empreendedorismo, buscando fomentar um espaço seguro de diálogo, especialmente para mulheres.

Elis também detalhou que a equipe é composta por 2 funcionários permanentes, 2 estagiários(as) e 2 voluntários(as) e que o escritório, inaugurado em março de 2018, atende mulheres, homens e crianças migrantes e refugiados, que aproximadamente 534 migrantes e refugiados (venezuelanos, cubanos e colombianos) e 158 crianças são atendidos por mês. Os atendimentos para documentação são agendados via WhatsApp. Perguntamos questões sobre o brincar:

***Pesquisadora:** Já foi possível observar se as crianças brincam no espaço de acolhimento?*

***Elis:** Oferecemos assistência às crianças na documentação e distribuição do Kit Anjo Gabriel, mas não temos um espaço dedicado para elas brincarem. (Nota de Campo)*

Sobre os desafios, ela relatou que em fevereiro, o IMDH Solidário sofreu cortes no financiamento de parceiros do ACNUR, resultando na rescisão de contratos de dois funcionários, mas que diretora do IMDH, Irmã Rosita, busca novas parcerias e recursos para garantir a continuidade dos serviços. Perguntamos também se Elis teria algum relato para nos contar e ela fez um relato sobre sua história no IMDH:

***Elis:** Em novembro de 2022, tive a oportunidade de fazer parte da equipe do IMDH Solidário, onde minha carreira começa motivada pelo desejo de fazer a diferença na vida de migrantes e refugiados que chegam ao Brasil em busca de segurança e novas oportunidades. Desde então, dedico-me diariamente a acolher essas pessoas com um sorriso e uma saudação calorosa, demonstrando respeito, empatia e solidariedade logo nos primeiros contatos (...) cada migrante e refugiado traz consigo uma bagagem única de experiências, medos e esperanças, e meu papel é ajudá-los a encontrar*

caminhos para reconstruir suas vidas com dignidade e segurança. Compreender que recomeçar em um novo país pode ser um processo desafiador, repleto de incertezas e barreiras culturais. Por isso, busco não apenas fornecer suporte prático, mas também transmitir acolhimento humano, incentivando a resiliência e a adaptação a essa nova realidade. Acredito que cada gesto de solidariedade tem o poder de transformar vidas. Meu compromisso no IMDH Solidário é contribuir para que migrantes e refugiados se sintam seguros, respeitados e capazes de construir um futuro promissor para si e para suas famílias no Brasil. (Nota de Campo)

6.3- Câmara Legislativa do DF⁵⁸

Antes de iniciarmos nossas atividades de campo, nossa pesquisa presenciou a chegada da Lei nº 7.540/2024, sancionada em 19 de julho de 2024 e de autoria do Deputado Distrital Fábio Félix que institui a Política Distrital para a população imigrante do DF. Este fato nos levou a ampliar nossa investigação na inclusão da Câmara Legislativa (em específico, o gabinete do deputado) como uma das instituições que defendem os Direitos Humanos e a temática migrante. Diante disso, entramos em contato com sua assessoria e agendamos uma visita em seu gabinete, buscando integrar ao estudo a perspectiva do representante governamental dessa população. É importante ressaltar que já havia uma Lei Distrital.

6.3.1- Entrevista com o Deputado Fábio Félix⁵⁹

⁵⁸- A Câmara Legislativa do DF (CLDF) é o órgão do Poder Legislativo Distrital, composto por 24 deputados eleitos. Sua função principal é exercer a representação popular, propondo e aprovando leis, fiscalizando os atos do Poder Executivo, e deliberando conforme a Lei Orgânica do DF.

⁵⁹- Fábio Félix é professor, assistente social, político brasileiro e defensor dos Direitos Humanos. Em 2022 foi reeleito e tornou-se o deputado distrital mais votado na história do DF. Atualmente é presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Legislativa do DF.

A entrevista com o deputado Fábio Félix foca em sua ligação com os direitos humanos e na legislação que ele propôs para auxiliar a população imigrante no Distrito Federal. Antes, porém de perguntarmos sobre a Lei em si, pedimos para que relatasse um pouco de sua história a fim de conhecermos melhor sua relação com a temática. Fábio conta que sua militância começou cedo, com a luta por seus próprios direitos e se aprofundou na universidade, onde estudou Serviço Social, sempre lutando pelos direitos humanos:

***Deputado:** o serviço social é uma matéria do conhecimento que tem uma relação muito forte com as reflexões sobre desigualdade, com as reflexões estruturais da sociedade, né, dos grandes problemas, das grandes questões. Então eu acabei me aprofundando também do ponto de vista teórico, científico, educativo, com esses temas e me vinculando à universidade do ponto de vista da mobilização. Então eu fui do movimento estudantil, fui do centro acadêmico, pelo menos duas ou três gestões, fui do diretório central dos estudantes dois anos, participei de muita mobilização, movimentos na universidade. E na universidade eu comecei a pesquisar sobre infância e adolescência (...)Foi onde eu me vinculei mais, onde eu fiz meu projeto de pesquisa, onde eu fiz o TCC. E fui trabalhar logo em seguida como assistente social. Nesse projeto atendendo população em situação de rua e em situação de abuso e exploração sexual. Então me vinculei muito com esse tema, militei nesse tema, participando da rede social do DF, do Fórum dos Direitos da Criança e Adolescente. (...)O Estatuto sempre foi um guia para mim de discussão na área da política da infância e adolescência, um manual, né que a gente luta para que ele seja aplicado no Brasil, no DF. Depois, mais pra frente, tive a oportunidade de ser presidente do Conselho dos Direitos da Criança e Adolescente e também lutar contra a violação dos direitos humanos no sistema socioeducativo, o protagonismo da criança. A gente ajudou a organizar a primeira semana do bebê no DF, pensando até o protagonismo dos bebês na primeira infância.*

(...)Fiz mestrado em política social e iniciei o doutorado. Fiz todas as disciplinas, mas tive que interromper, por conta do mandato, e não consegui finalizar o doutorado que eu estou afastado até hoje. Então, é um pouco essa a trajetória de direitos humanos na Câmara. (Nota de Campo)

Na Câmara Legislativa, ele está há seis anos na presidência da Comissão de Direitos Humanos, que, sob sua gestão, se tornou uma referência, recebendo mais de 2 mil denúncias por ano. Ao ser questionado sobre a Lei 7.540/2024 e a Educação, o deputado explicou que se aproximou da pauta de imigração em 2019, com a chegada de um grande fluxo de venezuelanos, incluindo a etnia indígena Warao. Ele apoiou a criação de um centro de referência para os Warao e, a partir dessa experiência, propôs a Lei nº 7.540/2024. A lei, segundo ele, tem como objetivo principal tirar a discussão da imigração de uma lógica setorial para uma intersetorial, responsabilizando todos os setores do governo. Para Fábio, a lei reforça a visão de que "a criança não é menor em absoluto" e deve ser tratada como sujeito de direitos e prioridade absoluta. No âmbito da educação, ele acredita que a lei exige que a Secretaria de Educação desenvolva uma estratégia para o atendimento de crianças migrantes, incluindo a criação de escolas-polo para ensinar português como segunda língua e a formação de educadores. Ele reconhece que o processo ainda é incipiente e aleatório, e se coloca à disposição para ajudar a construir essa estratégia de forma mais organizada.

Pesquisadora: *Então Deputado, uma das pautas importantes que se ligam aos direitos humanos é a questão que diz respeito aos direitos dos imigrantes. Diante de um fluxo migratório muito significativo, exposto pela OBMigra, confirmados por esses dados, temos um importante avanço, que é o da Lei nº 7540, 19 de julho de 2024, de sua autoria. E eu gostaria de pedir para o senhor falar um pouco, para nós, sobre a lei e a importância dessa lei. (Nota de Campo)*

Deputado: *Eu sempre soube que a pauta de imigrantes era uma pauta importante de defesa dos direitos humanos e que não há dúvida de que essas pessoas sempre estarão, imigrantes e refugiados, sempre numa condição de vulnerabilidade social, política, econômica, de vínculo, de identidade, quando estão em um país. Então, é um tema que a gente precisa se preocupar quando vê um discurso de direitos humanos. Mas aí, eu me aproximei muito da pauta, quando, em 2019, a gente começou a receber um fluxo muito grande de venezuelanos no DF. (...) e a gente tinha uma comunidade muito grande em São Sebastião, e, de repente, a gente começou a receber também uma etnia indígena, que são os Warao, que vieram, a gente tinha cerca de 80, depois a gente chegou, acho que a quase 200, 250, e era um grupo que ficava em São Sebastião, mas numa situação parcialmente em situação de rua, ora pedindo na rua, ora numa situação de vulnerabilidade social sem acesso a benefícios. A assistência social começou a articular um atendimento e nos pediu uma emenda parlamentar para colaborar com os Warao. E a gente deu um recurso do mandato para construir o primeiro acolhimento centro de referência para atendimento aos Warao. Então, ele atendia todo o grupo de Warao, foi executado pela Cáritas, que é uma instituição da igreja católica, uma organização não governamental ligada à igreja católica das instituições para atendê-los., teve problema, mas foi sem dúvida um passo (...) foi executada pela Política de Assistência Social. Hoje, a gente continua executando emenda para abrigo dos Warao no DF, para esse centro de referência, só que agora com a Aldeia. Aldeia SOS, acho que é o nome da instituição, que também faz esse tipo de acolhimento (...) Então, isso ajudou a gente a se aproximar. Aí a gente fez uma reunião de organização com a sociedade civil, com as organizações internacionais aqui na Câmara e tiramos alguns objetivos. Pensar de forma intersetorial a política de imigração no DF, como o GDF podia atuar, pensar alguns outros passos que a gente po-*

dia fazer. E depois a gente pensou na proposta de uma legislação para centralizar um pouco essas diretrizes e algumas iniciativas, como a luta por um CREAS imigrante, que é uma unidade de assistência social também de média complexidade. Conquistamos algumas delas, que foi a lei (...). Enfim, começamos a lutar em torno de algumas pautas específicas.

Pesquisadora: *Deputado, recentemente o senhor deu uma entrevista à CBN onde o senhor afirmou que todas as crianças devem ser tratadas como sujeitos de direitos., o que me tocou profundamente porque tanto eu quanto minha orientadora defendemos muito isso. A criança, a fala da criança, a visibilidade dela.*

Deputado: *Eu acho que essa é uma discussão paradigmática, né? Porque é uma mudança de noção que nós temos sobre a infância e adolescência no Brasil. Então, é uma mudança que a gente precisa fazer. Que a gente não fez desde o paradigma lá da situação irregular até a doutrina da proteção integral. Que é essa visão de que a criança não é menor em absoluto.*

Pesquisadora: *Exatamente.*

Deputado: *Ela pode ser menor de estatura, menor em idade, mas ela não é necessariamente menor em capacidade intelectual de formulação, de ser escutada. Por isso, ela precisa ser tratada como sujeita de direitos. Sempre como prioridade absoluta da política pública, do poder público. Então, esse é um elemento importante. E isso se incorpora, né? Esses princípios do Estatuto a todas as crianças adolescentes e também as crianças imigrantes.*

Pesquisadora: *E na sua opinião, em que a Lei pode ajudar especificamente na área de educação? Na Secretaria de Educação...*

Deputado: *Então, há uma condição de vulnerabilidade que precisa ser, inclusive, olhada com maior prioridade pelo poder público. Além, eu acho que ela tira a discus-*

são do imigrante de uma lógica setorial para uma lógica intersetorial. Quer dizer, todo mundo tem que se responsabilizar. E aí, focando um pouco no impacto que isso tem na educação, nós precisamos pensar uma estratégia de atendimento à população imigrante no DF e na educação, porque eu acho que hoje nós não temos uma visão estratégica. E aí, é demandar da Secretaria de Educação uma visão estratégica sobre o tema. Então, acho que nós precisamos nos debruçar sobre isso. E aí, o que eu quero dizer com isso? Nós precisamos pensar, os adultos imigrantes que chegam no Brasil com a escolaridade baixa, qual é a nossa escola de referência? Nós precisamos pensar como é que nós vamos ensinar português como segunda língua. Nós temos profissionais habilitados na Secretaria de Educação, mas como é que vai ser esse processo? É a inclusão na escola territorial? Nós teremos escolas de referência nos territórios que vão conseguir fazer essa inclusão porque vão ter mais professores, tradutores. gente sabe que a língua, o idioma é uma barreira de inclusão. De inclusão de identidade, de inclusão social, de inclusão política, de tudo. É uma barreira. Então, como é que a gente vai transcender essa barreira? E um elemento de vulnerabilidade social, um elemento de bullying, um elemento de exclusão. Isso inviabiliza a inclusão. Então, é preciso pensar essa estratégia. (Nota de Campo)

A entrevista com o deputado Fábio Félix evidenciou a necessidade de um trabalho intersetorial em que é necessária a mobilização de múltiplos agentes na pauta migratória, ainda conversamos sobre escolas que já fazem um trabalho de atendimento, de grupos que discutem o tema e chegamos à conclusão de que é preciso avançar. Compreendemos que é um processo gradual e contínuo, mas enquanto sociedade estamos dando importantes passos.

6.4- SJMR (Jesuítas)

O Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR) é uma instituição presente em território brasileiro e em mais de cinquenta países, cuja proposta é defender e assegurar a dignidade e as prerrogativas de indivíduos migrantes e refugiados em estado de vulnerabilidade. O portal do SJMR Brasil evidencia que esta rede de assistência oferece auxílio em múltiplas vertentes, como consultoria jurídica, suporte social e psicológico, esclarecimento de direitos, qualificação para o mercado de trabalho e incorporação à sociedade local.

6.4.1- Entrevista com a diretora nacional

A entrevista com Mariana, diretora do Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR) no Brasil, detalha o trabalho da organização com migrantes e refugiados e sua trajetória pessoal com a causa. Ela explicou que o SJMR está presente em Boa Vista (Roraima), Manaus (Amazonas), Belo Horizonte (Minas Gerais), São Leopoldo (Rio Grande do Sul) e Brasília (DF). A sede em Brasília atua principalmente como escritório de monitoramento técnico e financeiro das outras unidades, mas também realiza feiras de empreendedorismo e projetos em São Sebastião, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB).

Segundo a diretora, o SJMR trabalha em três frentes:

***Mariana:** O SJMR, hoje, tá presente em Boa Vista, Roraima, Manaus, Amazonas, aqui em Brasília tem um escritório mais de monitoramento e acompanhamento das demais unidades, Belo Horizonte, em Minas, em São Leopoldo e regiões ali da proximidade e no Rio Grande do Sul. A nossa atuação, enquanto obra da Companhia de Jesus, é ofertar serviços a pessoas migrantes e refugiadas em três eixos muito específicos: A pré-documentação, então, nós temos equipes nas unidades do SJMR e aqui em Brasília também, porque a gente atua ali em São Sebastião uma vez por semana*

para processo de solicitação de refúgio e de residência temporária. Nas demais unidades, temos equipes multidisciplinares que atuam em um eixo chamado Meios de Vida, que é esse processo de integração socioeconômica da pessoa migrante. Então, são acompanhamentos para processos de entrevista no mercado de trabalho formal, apoio a empreendedores, cursos de português, cursos profissionalizantes, tudo que envolve esse processo de autonomia da pessoa que já tá aqui no Brasil. E temos também uma equipe de proteção, que aí sim é uma equipe multidisciplinar com assessor jurídico, psicólogos, assistente social. (Nota de Campo)

Mariana relatou que a pré-documentação ajuda no processo de solicitação de refúgio e residência temporária; a frente intitulada Meios de vida foca na integração socioeconômica, oferecendo apoio para currículos, entrevistas de emprego, cursos de português e auxílio a empreendedores e a proteção e uma equipe multidisciplinar (assessores jurídicos, psicólogos e assistentes sociais) que faz a escuta qualificada, encaminha casos de violação de direitos e atua em projetos de "coexistência pacífica" em escolas e unidades de saúde para mitigar a xenofobia.

Questionada sobre os desafios e reflexões, Mariana contou que o SJMR atende por demanda espontânea e que a procura é muito grande, especialmente em Boa Vista, onde o fluxo diário é de cerca de 300 pessoas:

Mariana: *A demanda é muito grande para o atendimento. As equipes, elas cuidam nesse processo, não sei se é de conhecimento, mas na fronteira, e não em Boa Vista, ali em Pacaraima, né, que faz fronteira com Santa Helena do Uairén, é uma média de 300 pessoas-dias chegando, né, ainda ali pela fronteira, e aí eles descem, vão até Boa Vista e buscam essas instituições da sociedade civil que prestam serviços nesse sentido. Como eu falei pra você, a demanda é espontânea até o escritório, mas a partir do conhecimento dessas pessoas que estão inseridas em comunidades, a gente também*

agenda visitas nessas comunidades pra identificar possíveis vulnerabilidades, quais encaminhamentos fazer, tipos de atividade que a gente pode realizar ali naquele espaço, até porque tem comunidades que não é só de imigrantes, mas tem brasileiros também, e a gente busca fazer essa aproximação pra mitigar xenofobia, discriminação e outras questões. (Nota de Campo)

Ela também relatou que a pandemia foi um período desafiador, com a vulnerabilidade aumentando e o fluxo de entrada no Brasil continuando, também apontou que há uma distinção crucial entre a recepção e o acolhimento no Brasil. Ela argumentou que a legislação brasileira é acolhedora e o país "recebe", mas o "acolhimento" é um processo mais complexo, que depende da cidade e do contexto político, muitas vezes marcado por falas xenofóbicas de governantes. Além disso, ela destaca a importância de enxergar a diversidade como riqueza:

Mariana: *Há um reconhecimento de violação de direitos humanos da Venezuela. O Brasil reconhece isso e, por isso, essas facilitações do processo de documentação, de recepção no Brasil etc. Eu posso dizer que o Brasil, ele recebe, mas ele não acolhe, que é diferente. O processo de acolhimento, ele envolve um leque de questões que vão desde a pauta social, né? Da pessoa que chega e consegue um trabalho, e a gente fala isso, não é uma dificuldade só pro migrante, mas pro próprio brasileiro também. Então, o Brasil recebe, acolhe dentro das possibilidades, mas ainda tem muito a se fazer. A comunidade brasileira, por si só, é uma comunidade muito acolhedora, mas para cidades onde o fluxo é muito intenso, esse processo é um pouco mais vagaroso e tem suas dificuldades quando ainda nessa cidade há políticos que têm uma fala e uma proposta xenofóbica, anti-migratória, como é o caso de Boa Vista. Boa Vista, pelo fluxo em si, por si só, não é fácil, tem suas dificuldades. A questão do acolhimento vai depender muito da cidade onde esse fluxo migratório está mais intenso, algumas cidades são mais xenofóbicas que outras, mas ainda assim, a gente trabalha nesse pro-*

cesso de reconhecimento da riqueza, da diversidade humana, porque muitos se falam, estão vindo pra cá, mas a gente esquece de ver que a gente ganha também as crianças nessas escolas, por exemplo. (Nota de Campo)

Para finalizar, Mariana relatou que seu primeiro contato com a pauta migratória foi um choque de realidade que mudou sua perspectiva; pois para ela, o trabalho no SJMR não é para todos e que quem não se identifica não fica muito tempo, mas que a maior parte da equipe tem uma motivação pessoal de querer transformar o mundo em um lugar um pouco melhor. Ela também ressaltou que o SJMR não trabalha sozinho, que sempre atua em redes e grupos de trabalho com diversas instituições governamentais e da sociedade civil para buscar soluções de forma intersetorial.

6.5- Rede Infâncias Protagonistas

A Rede Internacional *Infâncias Protagonistas: migração, arte e educação*, criada em 2022 com sede na Universidade de Brasília (UnB), dedica-se a desenvolver um conjunto de ferramentas teóricas e metodológicas essenciais para a integração e o acolhimento efetivo de crianças e jovens imigrantes e refugiados nas escolas brasileiras. Com uma notável abrangência geográfica, conforme indica seu próprio *site*, a rede atua em quinze estados brasileiros e estabelece parcerias em sete países adicionais: Portugal, Espanha, Moçambique, Colômbia, Venezuela, França e EUA. Sua constituição é multidisciplinar e diversificada, englobando professoras e estudantes dos ensinos básico e superior, famílias e crianças imigrantes e refugiadas, além de profissionais de Organizações Não Governamentais (ONGs) e membros ativos da sociedade civil.

6.5.1- Entrevista com integrantes da Rede

A entrevista foi conduzida com duas integrantes da Rede Internacional Infâncias Protagonistas, ambas orientandas de mestrado e doutorado da Professora Dr^a Luciana

Hartmann, que é a coordenadora da iniciativa. Ambas discentes (também preservaremos suas identidades e utilizaremos de nomes fictícios para representá-las) detalharam o trabalho da rede e nos contaram como o trabalho vem se desenvolvendo.

Marta: *É importante dizer que a Rede foi criada no ano de 2022 pela Prof^a Luciana Hartmann com um questionamento de um jovem que perguntou, quando ela apresentou um trabalho, em que o trabalho dela reverberaria em políticas públicas. Daí ela se juntou com algumas professoras amigas dela e fundou a Rede. Então... a Rede é composta por pesquisadoras, professoras da educação básica, do ensino superior, famílias, crianças imigrantes, a gente tem a Irmã Rosita, representando o IMDH, a Casa (...) e sociedade civil também. E falando um pouquinho do nosso trabalho, a gente tem 3 frentes metodológicas.*

Paula: *O referencial bibliográfico (a pesquisa bibliográfica) que se reflete muito nas nossas pesquisas.*

Marta: *Que são os dados estatísticos e a gente tem a professora Tônia Tonhatti, a professora Zakiya⁶⁰, que são do OBMigra e também do LAEMI, então elas fazem esse levantamento de dados, né, e também relacionado com as infâncias, com as escolas, a gente também tem as oficinas de formação, que é uma frente que a gente tem atuado fazendo formação de voluntários, que atuam em casas de acolhimento e também em formação de professores, né, pra gente discutir essa questão da diversidade cultural, do acolhimento, da integração das crianças nas escolas.*

Paula: *E a cocriação com as crianças... então, essa perspectiva metodológica de criar e pesquisar junto, sempre ouvindo as crianças e trazendo o protagonismo delas,*

⁶⁰ A Prof.^a Dr.^a Tania Tonhatti é docente do Departamento de Sociologia da UnB e pesquisadora do OBMigra (Observatório das Migrações Internacionais) com foco em migrações e gênero. A Prof.^a Dr.^a Zakiya Touré é docente da Faculdade de Educação da UnB, referência em educação intercultural e no acolhimento de sujeitos em situação de migração e refúgio. Ambas integram o LAEMI (Laboratório sobre as Migrações Internacionais).

então mais do que a gente ensina, a gente aprende, a gente não ensina, a gente aprende junto com as crianças o tempo inteiro, uma relação mais horizontal.

Pesquisadora: *E vocês também trabalham com a etnografia performativa, vocês podem nos contar um pouco?*

Paula: *Esse conceito começa quando a Luciana começa a trabalhar o conceito de etnografia participativa, etnografia da observação, mas principalmente a etnografia participativa (...) que contempla mais o nosso fazer artístico-pedagógico na pesquisa, que não se trata apenas da etnografia, mas de uma etnografia que é construída junto com as crianças a partir da performance, a partir da brincadeira, a partir dos jogos, então a gente conta histórias, as crianças contam histórias, então a gente é parte deste fazer criativo. Mais recentemente, a gente fez um artigo chamado Etnografia performativa como metodologia em artes cênicas (...) que a gente traz um pouco deste conceito e de como a etnografia performativa vem aparecendo nas artes cênicas. Então assim, existem outras metodologias que trazem a etnografia nas artes cênicas, como surrealismo etnográfico, etnoteatro e a etnografia performativa sendo vista como a performance de uma etnografia que foi feita, mas deste lado da etnografia performativa, de fazer a performance enquanto etnografia, é uma coisa que poucas pessoas ainda estão usando, então a gente trouxe (...) a coparticipação das crianças, assim, ela não é necessariamente apenas para crianças, mas começou com o foco nas crianças. (Nota de Campo)*

A Rede Infâncias Protagonistas tem realizado Webnários, Produzido E-book, um Podcast intitulado *Migracontos*, um livro com as narrativas das crianças migrantes internacionais venezuelanas intitulado *Pasito a Pasito* e como as integrantes relataram, produzido um acervo colaborativo com dicas e sugestões de trabalhos e jogos para/com as crianças; além de disponibilizar trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações e teses) que versam sobre a

temática das migrações. Tenho tido a honra de participar de algumas atividades promovidas pela Rede e aprendido muito com este potente coletivo. No site da rede (que é constantemente alimentado) é possível encontrar uma gama de materiais e pesquisas acadêmicas, registros dos eventos realizados e a descrição do trabalho que vem sendo realizado, bem como a composição da equipe que tem se ampliado nacionalmente e internacionalmente. Conheci a Rede através da Prof.^a Dr.^a Débora Vieira, grande amiga, professora da SEEDF e pesquisadora das infâncias. À época, Débora cursava o doutorado sob a supervisão da Prof.^a Luciana e gentilmente viabilizou minha participação na Rede.

Figura 13: Site da Rede Infâncias Protagonistas



Fonte: Site da Rede Infâncias Protagonistas

6.5.2. Meu voo teve Conexões

Durand e Lussi (2015) argumentam que, no estudo das migrações, a interdisciplinaridade é fundamental, impondo-se como um processo de diálogo e interação contínua entre as disciplinas. Partindo desse princípio abrimo-nos a diversos espaços para conhecer pessoas e pesquisas sobre as migrações, compreendendo que esse é um fenômeno complexo e requer múltiplos olhares. As conexões entre a psicologia do desenvolvimento e outras áreas de estudos, tais quais: antropologia, geografia humanista, relações internacionais,

direito, pedagogia, educação musical, performances narrativas e educação estética nos possibilitaram conhecer outras pessoas e suas diversas pesquisas.

6.5.2.1- 1ª Conexão: Encontro Internacional Infâncias Protagonistas

O encontro internacional intitulado *1º Encontro Internacional Infâncias Protagonistas: Migração, arte e educação*, foi organizado pela Rede Infâncias Protagonistas, realizado na Universidade de Brasília em outubro de 2023 e contou com atividades presenciais e remotas, mobilizando mais de 500 pessoas. Pude participar como ouvinte das diversas palestras e apresentar trabalho em GT. Nosso trabalho consistiu em apresentar dados de uma pesquisa bibliográfica acerca das últimas produções brasileiras sobre as crianças venezuelanas e teve por título: *Onde estão as crianças venezuelanas? Apontamentos sobre migração infantil a partir de uma produção científica brasileira*. Foi uma oportunidade única de conhecer pesquisas que versam sobre as migrações e de dialogar com outras pesquisadoras e pesquisadores que têm desenvolvido pesquisas nessa temática. Participei de oficina do brincar e do cortejo com as crianças venezuelanas pela Universidade de Brasília.

6.5.2.2- 2ª Conexão: Voluntariado na 2ª COMIGRAR

Outro evento muito importante em que a Rede de Infâncias Protagonistas pode atuar foi na 2ª COMIGRAR, ocasião em que pude trabalhar como voluntária. A Rede se responsabilizou pelos cuidados com as crianças e adolescentes enquanto seus pais e responsáveis participavam dos eventos, palestras e debates. Durante todo o dia tive a oportunidade de brincar com crianças da Venezuela e de outros países e juntamente ao grupo de voluntários propor diversas atividades relacionados à criação artística e musical. Nessa ocasião conheci um grupo de crianças e adolescentes da etnia Warao e pude ter contato com pessoas de várias instituições que trabalham na pauta das migrações como professoras de

outras universidades do Brasil e estudantes da graduação e pós-graduação de várias áreas de conhecimento.

Figuras 14 e 15: Participação voluntária na 2ª COMIGRAR



Fonte: Site Rede Infâncias Protagonistas

6.5.2.3- 3ª Conexão: Participação em eventos do Projeto de Extensão- Balcão do refugiado

O Balcão do Refugiado é um projeto de extensão do Centro Universitário de Brasília (CEUB) que oferece apoio e integração a migrantes e refugiados, sendo coordenado pela professora Raquel Boing. O projeto foi idealizado com o intuito de proporcionar aos estudantes um novo campo de atuação, fora do ambiente universitário e em um contexto pós-pandêmico. Tomei conhecimento da iniciativa após conhecer a Casa de Acolhimento e, posteriormente, tive meu primeiro contato com a professora Raquel durante os encontros preparatórios para o trabalho voluntário na 2ª Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia (COMIGRAR).

Além do mais, pude participar de alguns eventos produzidos pelo Balcão como os intitulados: *Pontos de Encontro e Direito dos Migrantes e a extensão universitária*. Na ocasião do segundo evento, pude conhecer melhor o Balcão e projetos de outros grupos que trabalham com a migração. Ao explicar sobre as atividades do Balcão, a professora Raquel

Boing explicou que o trabalho é realizado por meio de 3 frentes: trabalho voluntário na Casa de Acolhimento; suporte jurídico aos migrantes e refugiados (os estudantes são dos cursos de Direito e Relações Internacionais) trabalhando com parceria com a Defensoria Pública da União e o terceiro, a parceria com o serviço Jesuíta do Brasil (atividades práticas), com atuação em uma Paróquia em São Sebastião com atendimentos semanais, promovendo integração comunitária, elaboração de currículos e no Centro Cultural de Brasília, promovendo o Ponto de Encontro, oportunidade em que é possível estabelecer laços afetivos com mulheres migrantes que fazem trabalhos manuais como o bordado, por exemplo.

A professora Raquel Boing organizou esse evento com a intenção de criar redes como um meio essencial para potencializar o trabalho de acolhimento e dar visibilidade à causa migratória junto à comunidade acadêmica e à sociedade em geral. Segundo a fala da professora no evento, o objetivo dessa iniciativa é fortalecer a atuação em rede, convidando diversos projetos e instituições (como Católica, UNB e UnDF) para se reunirem e estar em roda metaforicamente, – ou seja, transformarem essa oportunidade de encontro em potência coletiva de colaboração. A ideia é ir além, utilizando esses espaços para potencializar trabalhos de pesquisa, criar ações concretas de acolhimento, como feiras e o plano de rota, e promover a causa por meio de iniciativas culturais (a exemplo das iguarias sírias que uma mãe de estudante levou para o encontro). Em essência, a proposta visou demonstrar que, ao unir forças, os grupos podem alcançar um impacto muito maior na integração e suporte aos migrantes.

6.6- A SEEDF e as/os estudantes migrantes

Iniciados os trabalhos com locais e pessoas de outras instituições a fim de conhecer diversos espaços e pesquisas que têm procurado compreender o fenômeno das migrações, paralelamente fui adentrando os espaços da Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal, a qual tenho orgulho em fazer parte de seu corpo docente. É com muito respeito que adentro esse espaço como pesquisadora, levando em conta o trabalho que é desenvolvido pelas minhas e pelos meus colegas de trabalho enquanto diferentes espaços: escolas das infâncias com docentes das salas de referência e equipes gestoras, nível intermediário (Coordenações Regionais de Ensino) e nível central (Sede da SEEDF).

No trabalho de campo foi possível perceber que a SEEDF reconhece que “as escolas da rede pública de ensino do DF têm registrado aumento acentuado de procura por parte de pessoas migrantes e refugiados” (Sant’Ana & Remédios, 2024, p.3) e têm tentado atender a esta complexa demanda. Nas próximas sessões trataremos de registrar uma entrevista realizada na Diretoria

6.6.1- Entrevista na DSADHD/ SEEDF

A fim de conhecer melhor as estratégias produzidas no âmbito central da SEEDF, solicitamos um encontro com o setor, por meio do gerente da Diretoria dos Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidades da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DSADHD/SEEDF). Reconhecendo a importância da pesquisa, o gerente viabilizou uma reunião entre ele, a diretora da Diretoria e esta pesquisadora.

Nós agradecemos a disponibilidade dos gestores do setor, contamos um pouco sobre a pesquisa e o que nos motivou a pesquisar o tema. Eles perguntaram onde já estávamos pesquisando e relatamos que além das entrevistas já havíamos iniciado a pesquisa de campo em algumas escolas das infâncias de nossa rede e que nessa fase, é importante conhecermos as atividades da diretoria que trata de questões relacionadas aos direitos humanos. Na ocasião, a diretora, que é professora de língua espanhola, relatou ter observado o fluxo crescente de estudantes imigrantes, especialmente venezuelanos, e as dificuldades que enfrentavam com a barreira do idioma. Tal percepção de que esses estudantes frequentemente

tinham a responsabilidade de fazer traduções para a família, motivou-a a criar uma solução sistêmica para o problema. Ressaltamos a utilização de nomes fictícios para a preservação de suas identidades.

Pesquisadora: *Essa é uma temática interessante e necessária para pensarmos sobre o direito das pessoas que migram, dentro da temática dos direitos humanos.*

Marcos: *Nós temos feito um trabalho tanto para os estudantes imigrantes de um modo geral, mas temos tido uma experiência muito exitosa no caso da etnia Warao e a Leticia é diretora aqui, professora de língua espanhola, essa pauta ela gosta muito desde antes de vir pra cá, acho que ela pode trazer muitas contribuições ao seu objeto de pesquisa.*

Leticia: *Quero primeiro te agradecer pela oportunidade de conversar sobre essa temática que particularmente me é muito cara porque eu sou professora de língua espanhola então esse movimento e esse crescente número de estudantes migrantes na rede é um movimento a gente pode até dizer que é um assunto recente. Sempre a gente teve assunto migrante mas nesse quantitativo que tem chegado na rede, a gente realmente precisa pensar políticas públicas pra esse público específico para migrantes porque são muitos. A gente tem feito um trabalho aqui de levantamento de dados e a gente vê que o gráfico que a gente levantou de 2000 pra cá, o gráfico é crescente e é assustador a gente saber que são crianças, inclusive, no caso das crianças venezuelanas ainda a proximidade das duas línguas. São línguas irmãs, línguas latinas, mas há migrantes que têm uma dificuldade, do entrave da língua gigantesco, estudantes que falam persa (...) Como você falou, sobre eles pesa tanto a dificuldade de terem saído de seu país e construírem uma nova história mas às vezes também a responsabilidade de serem aqueles que fazem a tradução pra família*

inteira, que assimilam com mais facilidade a língua, até de uma forma mais lúdica, pela escola ou do próprio contato com outras crianças e eles acabam tendo muito jovens essa responsabilidade de auxiliar a família em questões mais burocráticas, de documentação ou de entraves mais burocráticos do sistema, da permanência deles no país ou a legalização e a permanência. (Nota de Campo)

Letícia relatou que há 5 anos, sensibilizada por esse fluxo migratório (principalmente de migrantes venezuelanos) ajudou a idealizar, juntamente com a diretora Adriana do Centro Interescolar de Línguas (CIL) do Guará, à época, o projeto *Bem-vindos ao Distrito Federal*⁶¹, que oferta aulas de português como língua de acolhimento para migrantes e tem sido uma experiência muito exitosa. Inicialmente solicitaram uma professora com expertise e a SEEDF disponibilizou uma professora especialista para iniciar as atividades. Letícia relatou que durante a pandemia, o projeto foi reestruturado, tornou-se híbrido, e expandindo seu alcance e conseguiram atender o DF inteiro.

Marcos: *Porque hoje nós temos Regina, mais de 1.600 estudantes migrantes internacionais e mais de 80 nacionalidades, então há uma demanda significativa desse Português como língua de inclusão aqui na comunidade do DF está aí a relevância do Projeto.*

Patrícia: *Aí esse projeto começou a atender todo esse público, de diferentes condições sociais, quando a gente fala do movimento migratório, não só os refugiados mas também pessoas que vem viver uma nova experiência no país e que são médicos e de diversas profissões, que precisavam validar inclusive o quantitativo de horas na Polícia Federal. Aí o projeto foi crescendo pra que ele pudesse ser também ter uma validação pra eles na Polícia Federal. (Nota de Campo)*

⁶¹- Projeto exposto no documentário CILG- Bem-vindos ao DF- Migrantes internacionais, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q7hAjTyaTn>.

Com o sucesso, foi feita uma parceria com a Universidade de Brasília (UnB) para validar os certificados dos alunos, tornando-os úteis para a permanência no país. O projeto se tornou uma política pública por meio de uma portaria que está em processo de publicação. Com isso, todos os CILs do DF poderão oferecer o curso. A diretoria também criou formações para professores e um caderno pedagógico para orientar as escolas sobre como tornar o ambiente escolar um espaço culturalmente sensível e multilíngue, além disso conseguiu parceria com a OIM. Letícia explicou a importância do Projeto Bem-vindos ao DF se tornar uma política pública de acolhimento e consequentemente se expandir para todos os Centros de Língua do DF, ainda que por adesão. À época da entrevista a Portaria estava em tramitação, contudo atualmente a portaria já foi publicada e têm-se hoje a oferta em outros Centros de Língua. A diretora enfatizou que o PLAC é apenas um braço dessa política e vai funcionar de acordo com as diretrizes dos CILs, que é a de atender crianças a partir do 6º ano. O trabalho com as crianças da Educação Infantil será via de formação nas escolas, feita por técnico especialistas. Sobre o trabalho com a etapa da educação infantil, Letícia pontuou:

***Letícia:** A gente precisa atuara para que o professor entenda quais outras formas que a gente recebe uma criança na educação infantil e acho que dialoga com sua pesquisa porque é sua faixa etária do brincar. Então, na educação infantil e anos iniciais é tornar esse espaço um espaço multilíngue. No ano passado a gente soltou uma Circular com as orientações de como tornar esse espaço mais culturalmente compreensível para que a criança se sinta pertencente a esse espaço com atividades pedagógicas para que se sinta mais valorizada em sua cultura, nas diferentes culturas, trazendo a família também dessas crianças para apresentar para as crianças brasileiras, um intercâmbio cultural. (Nota de Campo)*

Acerca do acolhimento com a Etnia Warao: Em 2023, a secretaria acolheu cerca de 100 estudantes indígenas venezuelanos da etnia Warao em escolas do Paranoá e de São

Sebastião. Para atender às especificidades desse grupo (que fala o idioma Warao, e não espanhol ou português), foram implementadas as classes bilíngues e mediadas. Nessas turmas, há um professor regente e um professor de espanhol que traduz o conteúdo.

Adicionalmente, foi estabelecido um Educador Social Voluntário da própria etnia, para atuar como ponte cultural entre a aldeia e a escola. Este educador, que geralmente é o cacique, foi selecionado pela própria comunidade, garantindo a confiança e a valorização da cultura Warao. Letícia destacou que o trabalho exigiu muita luta para superar a resistência e a falta de conhecimento de alguns profissionais da rede, mas resultou em conquistas significativas, como a garantia legal da escolarização e a adaptação de lanches escolares para atender aos estudantes dessa cultura.

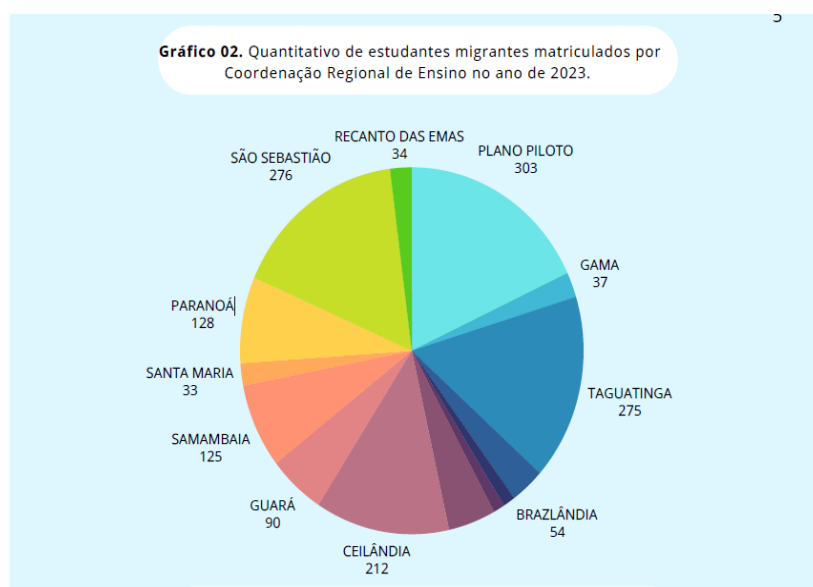
6.6.2- Caderno Pedagógico: Estudantes Migrantes

Elaborado pela Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidades da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o Caderno Pedagógico: Estudantes Migrantes (2024) é um importante manual para a rede pública de ensino. Ele oferece suporte e direcionamento para a política de recepção e atendimento de estudantes migrantes internacionais. A necessidade de criação do documento ocorreu devido ao fato de um aumento substancial de estudantes migrantes no DF, que se apresentou superior a 70% no período de 2020 a 2023.

A iniciativa é um importante passo no âmbito da Secretaria de Educação e traz ideias de práticas de atendimento à esta população. Apresenta também ideias de filmes, obras literárias e links de lives realizadas pela SUBIN e que estão disponíveis para consulta pública por meio do Youtube.

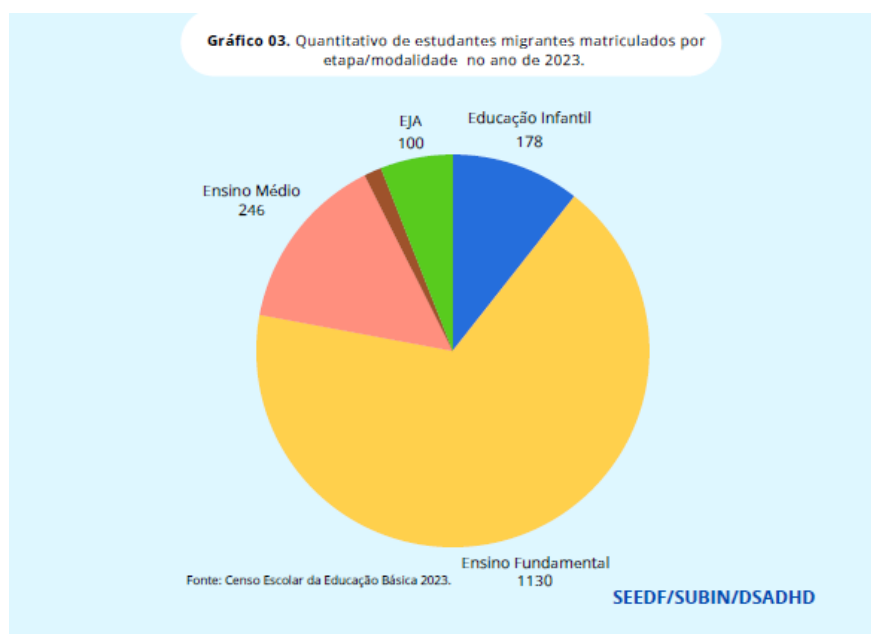
Além disso, apresenta dados relatando o crescente fluxo migratório e consequente aumento das matrículas de imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal. A equipe elaborou gráficos para expressar tal realidade:

Figura 16: Quantitativo de estudantes migrantes matriculados nas CREs no ano de 2023



Fonte: Caderno Pedagógico: Estudantes Migrantes (SEEDF/SUBIN/DSADHD)

Figura 17: Quantitativo de estudantes migrantes por etapa de ensino



Fonte: Caderno Pedagógico: Estudantes Migrantes (SEEDF/SUBIN/DSADHD)

Tomando como base a legislação vigente: a Lei de Migração (nº 13.445/2017) e o Marco Legal Distrital (nº 7.395/2024), o caderno apresenta apontamentos científicos e o conhecimento prático da realidade escolar, tendo a Educação em Direitos Humanos como pilar orientador de toda a sua proposta. Além do mais, o trabalho adota a concepção da universalidade do direito à educação, apontando que a matrícula deva ocorrer independentemente da situação migratória ou documental da família.

Com um olhar específico a uma educação inclusiva, o texto aponta a implementação de uma ótica intercultural que além de respeitar, também valorize o capital cultural e linguístico das/dos estudantes, sobretudo no combate à xenofobia. O Caderno conclama as escolas a desenvolverem atividades de integração e projetos multiculturais que envolvam estudantes migrantes e suas respectivas famílias, buscando propiciar o pertencimento e a participação ativa dos estudantes migrantes nas comunidades escolares. Uma das estratégias pedagógicas, inclusivas já citada na entrevista anterior, é a oferta do programa Português como Língua de Acolhimento (PLAc) que já vem sendo implementada no DF, o qual detalharemos a seguir.

O PLAC

O PLAC (Português como Língua de Acolhimento) é um Programa da SEEDF específico para estudantes migrantes internacionais, refugiados e apátridas falantes de outras línguas, que busca subsidiá-los no processo de inclusão cultural. Tem como regulamentação a Portaria nº 94, de 27 de janeiro de 2025 que institui a Política Distrital para a população migrante e institui a Política de Acolhimento a Migrantes Internacionais na rede de Ensino intitulada: *Bem-vindos ao Distrito Federal* e pela Portaria nº 1.444 de 08 de novembro de 2024 que estabelece diretrizes a respeito das matrículas e do acolhimento a esses estudantes. As aulas são oferecidas nos Centros Interescolares de Línguas (CILs). O referido Programa, integrante da referida Política de Acolhimento, teve

seu início em 2020 no CILG do Guará e neste ano de 2025 obteve ampliação do atendimento para outros Centros de Línguas do DF.

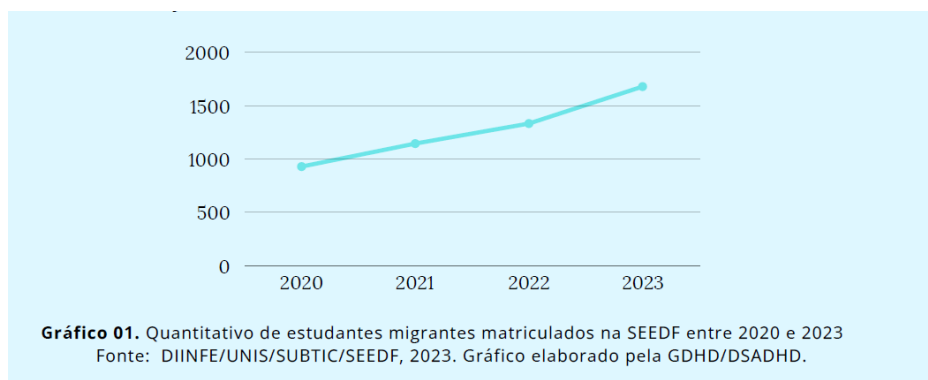
É notória a importância deste trabalho tão necessário em tempos de aumento de fluxo migratório na rede de ensino do Distrito Federal. Segundo documentário do Centro de Línguas Guará, mais de 700 pessoas migrantes internacionais já foram contempladas. Com esse projeto que os auxilia na integração e abre possibilidades de atuação no mercado de trabalho. A observação que destacamos como sugestão para seu aprimoramento ou ampliação é que haja estratégias para o alcance das crianças pequenas e bem pequenas, além de suas respectivas famílias. Quanto a este assunto, no Caderno Migrantes há orientações, sugestões de atividades para um trabalho de acolhimento com as crianças, bem como na Circular nº 27/2024, ressaltamos a necessidade de um olhar ainda mais específico para nossas crianças e o atendimento às suas famílias, tendo em vista que o atendimento do PLAC, atualmente, é ofertado a estudantes a partir do 6º ano do Ensino Fundamental; pois conforme a diretora da DSADHD, a política pública obedece os critérios estabelecidos nos CILs.

6.7- Escolas das infâncias e o acolhimento: Desafios e Possibilidades

Em nossas andanças, tivemos a oportunidade de ouvir crianças, em suas mais variadas formas de expressão, professoras, gestoras e gestor, famílias e demais colaboradores nas escolas das infâncias. Em relação aos profissionais, foi possível perceber a dedicação em acolher as crianças imigrantes da melhor forma possível. Ainda que pontuando as dificuldades que emergem junto à essa nova realidade de aumento das matrículas de

estudantes migrantes internacionais em nossas escolas públicas do DF. Seguem os gráficos elaborados pela DSADHD para visualizarmos a demanda migratória em nossa rede:

Figura 18: Aumento das matrículas de estudantes migrantes no DF



Fonte: Caderno Pedagógico: Estudantes Migrantes (SEEDF/SUBIN/DSADHD)

Os profissionais foram descrevendo as estratégias que vêm realizando enquanto escola pública, bem como os desafios enfrentados no cotidiano escolar; confirmando a necessidade de um olhar específico para as infâncias migrantes. Sem dúvida, percebemos as ações que a Secretaria (enquanto nível central) está realizando e reconhecemos que importantes passos estão sendo dados, mas vamos continuar pontuando a relevância de um trabalho interseccional e específico para que as demandas infantis também sejam atendidas, mesmo sabendo que é uma realidade processual. Nas próximas seções trataremos das análises dos Projetos Políticos Pedagógicos e registraremos os pontos principais das entrevistas realizadas com as/os profissionais.

6.7.1- Conhecendo as escolas. O que dizem os PPPs?

Nesta seção, discorreremos sobre as escolas da pesquisa e o que dizem seus Projetos Políticos Pedagógicos. Faremos uma breve análise sobre a visão institucional acerca das infâncias, o trabalho que é desenvolvido nas escolas e principalmente no que diz respeito à

educação inclusiva. O Projeto Político - Pedagógico da escola é sua identidade, é um documento elaborado coletivamente e deve estar constantemente sendo revisitado.

6.7.1.1- Escola Flamboyant

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Flamboyant, estabelecido sob o lema: *Educar para ser feliz: vivenciando experiências com a natureza por meio de sabores, perfumes e cores*, é um documento construído coletivamente e aprimorado com a participação da comunidade escolar, visando adequar-se às necessidades pós-pandêmicas. Tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança, a escola da infância, fundada em 1964 e baseada no Currículo em Movimento do DF, busca fomentar o potencial transformador e o protagonismo das crianças. O diagnóstico da escola revela que, apesar de sediada em área nobre do DF, a maioria das crianças provém de regiões administrativas menos favorecidas, situadas na área norte. A gestão enfrenta o desafio do baixo engajamento familiar, ao mesmo tempo em que promove a inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas. Para concretizar sua missão, o PPP detalha projetos específicos como a Plenarinha, a Sala de Novas Tecnologias/Multiuso e o Projeto Horta.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Jardim de Infância Flamboyant, revisado em 2025, tem como objetivo principal o desenvolvimento integral das crianças de 4 e 5 anos, ancorado nos eixos educar, cuidar, brincar e interagir, e alinhado aos Direitos de Aprendizagem da BNCC e ao Currículo em Movimento do DF. O documento aponta como principal desafio pedagógico a carência de profissionais essenciais, como coordenador pedagógico e orientador educacional, buscando mitigar essa situação através de uma gestão democrática, formação continuada da equipe, e ações pedagógicas inclusivas que integram a valorização cultural e o alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Como pesquisadora, pude visualizar a carência destes profissionais supracitados. Evidentemente o trabalho pedagógico vem sendo desenvolvido pela escola, mas sabemos da importância de profissionais que possam atender as demandas das crianças e do corpo docente, diminuindo assim a carga de trabalho da gestão. Em relação a isso, o regimento escolar da rede pública de ensino do DF preconiza em seu art. 120 as atribuições do coordenador pedagógico e estas são de fundamental importância para o andamento do trabalho na escola. Entre as referidas atribuições podemos destacar estimular, orientar e acompanhar os professores na efetivação do Currículo e das Orientações Pedagógicas da SEEDF. Isso deve ser feito através da pesquisa local, garantindo que a coordenação pedagógica funcione como um espaço contínuo de formação e aprimoramento profissional docente (Distrito Federal, 2019).

Ainda no mesmo documento, dos artigos 126 ao 129, é possível encontrar as atribuições do Orientador Educacional, tendo em vista seu trabalho de proteção aos direitos das crianças, e articulação junto aos órgãos de proteção, além de outras ações que necessitam mediação e conciliação de conflitos. Precisamos, enquanto pesquisadoras, denunciar que a existência dessas lacunas atrapalha o andamento da escola como um todo, sendo as crianças as mais prejudicadas.

Figura 19: Entrada da Escola Flamboyant



Fonte: Dados da pesquisa

6.7.1.2- Escola Bugarvília

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Bugarvília, está fundamentado no conceito de Comunidade de Aprendizagem, proposto pelo Professor José Pacheco, que busca expandir a prática educativa para além dos muros escolares e consolidar a participação ativa de diferentes agentes educativos. Criada em 2018 como uma resposta à alta demanda de vagas e à carência de serviços sociais na região a qual está inserida, Bugarvília é reconhecida como Projeto Piloto de inovação educacional do DF desde 2020 e tem como missão ser um espaço de multiplicação da cidadania. Sua proposta pedagógica é alicerçada na Progressão Continuada e na Avaliação Formativa, focando em uma prática construída a partir da escuta sensível das crianças, estimulando sua autonomia, pensamento crítico e consciência de coletividade. Para isso, o documento detalha a implementação de projetos como *Cuidados com o Corpo e Prevenção ao Abuso Infantil* e *o Nosso Jardim: Educação Ambiental*, além de destacar o trabalho essencial realizado durante a pandemia de COVID-19, focado na manutenção do vínculo e no apoio socioeconômico às famílias.

Procurei a escola Bugarvília porque soube que quatro crianças migrantes venezuelanas que moravam temporariamente na Casa de Acolhimento e 3 delas (irmãs) haviam se mudado com sua família para uma nova Região Administrativa pelo fato de o pai ter conseguido emprego como caseiro. Como já havia iniciado um trabalho de observação e propostas de brincadeiras com elas na instituição de acolhimento, meu intuito era saber como estas crianças haviam chegado nova escola. De fato, pude vivenciar a questão da rápida passagem das famílias na Casa. O prazo máximo de permanência no local é de três meses, mas há famílias que se mudam antes e vão viver suas vidas nas novas cidades. Na própria Casa, pude constatar que o maior fluxo das famílias que se mudam se concentra nas Regiões Administrativas do Paranoá e de São Sebastião.

Figura 20: Escola Baganvília



Fonte: Dados da pesquisa

6.7.1.3- Escola Caliandra

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Caliandra, localizada em um Núcleo Rural de uma Região Administrativa do DF, é um documento que reflete a identidade de uma instituição profundamente engajada com a inclusão e a diversidade cultural e tecnológica. O compromisso com a Educação Inclusiva é evidenciado pela manutenção de uma Sala de Recursos específica para o atendimento das crianças com necessidades especiais. No entanto, o diferencial da escola reside na sua atuação direta no acolhimento de estudantes migrantes, integrando ativamente alunos venezuelanos e membros da comunidade indígena. Esse intercâmbio cultural é formalizado com a presença de educadores sociais voluntários da comunidade Warao Coromoto, como o vice-cacique, reforçando a ideia de que a escola tem muito a aprender e ensinar com essa troca cultural de Brasil e Venezuela.

Além do foco social e cultural, o PPP incorpora a inovação tecnológica ao currículo, oferecendo aulas de robótica em parceria com professores da UnB em um laboratório equipado com tecnologia de ponta, uma iniciativa que se estende à comunidade local não matriculada, consolidando a escola como um centro de formação integral e de impacto social amplo na região rural.

Figura 21: Escola Caliandra



Fonte: Dados da pesquisa

6.7.1.4- Escola Ipê Rosa

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Ipê - Rosa para 2025, intitulado *Mudança e movimento: identidade, transformação e pertencimento*, é um documento construído de forma democrática e participativa, que reafirma o compromisso da instituição com uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. A função social da escola é promover a educação como instrumento de transformação social, garantindo a inclusão e a equidade, alinhando-se aos eixos transversais do Currículo, como a Educação para a Diversidade/Cidadania e a Educação em e para os Direitos Humanos. No que tange à Educação Inclusiva, a escola disponibiliza 13 de suas 18 turmas ao formato de Classe de Integração Inversa, com número reduzido de crianças para melhor atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais - ANEEs- (nomenclatura usada na SEEDF), que incluem crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Visual e Síndrome de Down. Para reforçar esse compromisso, a escola possui o Projeto BrIncluir, que visa transformá-la em um ambiente acolhedor, respeitando a diversidade e as necessidades individuais, com foco no desenvolvimento global dos ANEEs por meio do lúdico. Por fim, a escola reconhece e se compromete a adaptar seu trabalho pedagógico para melhor acolher as crianças da comunidade, mencionando explicitamente

que atende 02 crianças migrantes internacionais, assumindo o compromisso com uma proposta educativa que é inclusiva, antirracista e promotora de equidade.

Figura 22: Escola Ipê-Rosa



Fonte: Dados da pesquisa

6.7.2- Perspectiva das gestoras

Escola Flamboyant

A entrevista foi realizada com a vice-diretora Roberta. Inicialmente pedi que falasse um pouco da sua trajetória na educação. Ela relatou que trabalhou por oito anos e meio em outra escola, onde começou como alfabetizadora e depois foi coordenadora pedagógica. Em maio de 2024, ela assumiu a vice-direção da escola atual. Enfatizou que a dedicação e o comprometimento com o trabalho são obrigações e não um mérito, principalmente quando se trata de cuidar das crianças.

Roberta relatou que tem experiência prévia com o acolhimento de imigrantes, pois em sua escola anterior a demanda era ainda maior. A realidade de receber crianças venezuelanas, portanto, não é uma novidade para ela.

Acerca do processo de acolhimento às crianças imigrantes Roberta pontuou que a escola busca ser acolhedora desde o primeiro contato, que é com as famílias, ocasião em que a equipe escuta a realidade delas para entender suas necessidades. Além disso, destacou a importância do brincar e do cuidar que são os pilares da educação infantil. Roberta observa a

alta rotatividade dos alunos imigrantes, que chegam para ficar por um curto período, geralmente de três meses. Muitos não chegam a completar esse tempo na escola. Essa fala da vice-diretora coaduna com a dinâmica da Casa, que acolhe as famílias por um período máximo de 3 meses.

Roberta relatou também que as famílias são presentes e se preocupam em manter contato com a escola, atualizando seus números de telefone. A comunicação com os pais é um ponto forte da escola. Roberta ressalta a importância da linguagem não verbal, pois a linguagem corporal e as expressões faciais ajudam a superar a barreira da língua, especialmente com as crianças pequenas.

Escola Buganvília

Em uma conversa inicial, procurei a diretora Suzana para solicitação da pesquisa. Expliquei à gestora que havia iniciado um trabalho de campo com um grupo de crianças em uma Casa de Acolhimento o qual 3 crianças venezuelanas faziam parte, mas que haviam mudado de cidade e conseqüentemente de escola, devido a isso, o motivo da minha procura seria para saber como estavam se relacionando no novo ambiente escolar. Eu havia ficado sabendo na própria Casa para qual escola as crianças tinham sido transferidas. As 3 são da mesma família: um casal de gêmeos e uma caçula. Todas as crianças foram matriculadas no período vespertino.

Como já estávamos entrando na fase do encerramento do ano letivo de 2024 e as turmas estavam com atividades diversas, solicitei também que Suzana perguntasse às professoras qual seria o melhor momento para que eu pudesse fazer as observações necessárias e propostas de oficinas com as crianças. Suzana então me disse que as professoras prefeririam que minha atuação fosse na hora do recreio até porque as duas turmas compartilhavam do mesmo tempo e espaço (a turma dos gêmeos era de 2º período - 5 anos e da irmã era um 1º

período) e combinamos de realizar a pesquisa dessa forma). Minha atuação na escola foi bem pontual: foram 3 dias de observação-participante e um dia para oficina do brincar; além das entrevistas realizadas com a diretora e as duas professoras das respectivas turmas.

Combinada a forma da minha atuação, agendamos a entrevista com a diretora, que nos recebeu muito bem. Expliquei todas as questões éticas e levei os termos de autorização para as famílias responsáveis pelas crianças das turmas, uma vez que a pesquisa ocorreria com todas as crianças da turma. A entrevista com a gestora Suzana teve como ponto principal o acolhimento às crianças venezuelanas. A conversa teve foco nas estratégias pedagógicas e desafios enfrentados para integrá-las ao novo ambiente escolar.

Para se comunicar com as crianças, Suzana relatou que criou um glossário ilustrado com fotos de objetos e rotinas da escola, como a palavra biscoito e parque. Isso ajudava as crianças a associarem imagens às palavras em português. Ela citou o caso de uma criança que a escola precisou da parceria da mãe nesse processo de acolhimento.

Suzana: *A gente faz uma espécie de glossário ilustrado.*

Pesquisadora: *Olha...que legal!*

Suzana: *Quando ele chegou aqui, ele chorava, aí ele falava que queria chupeta, queria chupeta... Aí eu liguei pra mãe e falei: - Mãe, ele pode trazer a chupeta, tudo bem. Ela falou: -Não, não, chupeta é pirulito. Ela tinha prometido um pirulito se ele se comportasse, porque ele tinha umas explosões de raiva, etc. Tinha prometido um pirulito se ele se comportasse. Então, tem essas histórias. Com ele, a gente conseguia, a gente fazia, a gente botava a imagem, a figura, escrevia, porque mesmo que ele não leia, é importante visualizar a palavra escrita, a gente achava. E aí a gente ia mostrando, a rotina com os nomes em português, aí ele falava, tipo de biscoito. Biscoito era uma palavra que ele falava muito, ele queria muito biscoito (...) mas tinha que ter a imagem pra ele associar algumas palavras, coisas da rotina, parque...ele falava la*

maestra e aí quem tinha habilidade de conversar espanhol era a psicóloga pra ajudar a gente foi desenvolvendo...

Pesquisadora: *Esses mecanismos, né?*

Suzana: *Isso...aí chegou no momento dele conseguiu compreender, ele compreendia e a gente viu que ele tava entendendo e tinha momento que precisava de ajuda, mas enfim...*

Pesquisadora: *Conta pra gente aquele episódio da carta do Papai Noel, que vocês acabaram precisando do Google Tradutor⁶².*

Suzana: *Essa leva de crianças que chegou agora, os meninos mais velhos os meninos de 5 anos têm mais intenção comunicativa, é o que a gente percebe e eles ficam meio bravos quando a gente não entende e a gente tem que pedir pra falar mais devagar e eu percebo que eles têm tido mais facilidade de adaptação, quanto mais velhos eles vão compreendendo. A Bel tem mais dificuldade, ela tem 4 anos, é muito tímida e aí a gente precisa escrever a carta do Papai Noel (...) Pra Belzinha a gente colocou o Google tradutor (...) Na Venezuela é um nome diferente (...) Eu falei: Navidad...mas não era a palavra que ela falou. Aí eu coloquei: Papai Noel na Venezuela, aí veio Santa Claus e ela: O Santa Claus...Aí eu falava com o Google Tradutor: Papai Noel vai vir na escola...e o Google: Santa Claus vai vir na escuela e ela ria, dava uma risada, escondia a cara...e eu falava: Qual é o presente que você quer ganhar e aí ela ria...e aí eu tive que começar a mostrar, abria as imagens, boneca, monhequita e mostrava as fotos...Si? No? E mostrava as imagens, boneca pequena, boneca grande...eu espero que a gente esteja conseguindo entender certo, pra gente deixá-la feliz...*

Pesquisadora: *Você vai me contar...*

⁶²- Pedi para Suzana contar esse episódio porque no dia que me apresentei à escola para solicitar a pesquisa, ela havia me contado e eu considerei uma importante estratégia da escola, pedi para que ela repetisse na ocasião da entrevista, uma vez que ficaria gravada.

Suzana: Teve um de manhã que eu tive eu pedir ajuda da menina de dez anos que foi a intérprete (...) Só que essa criança ela está no espectro, aí a mãe já tinha me dito, ele fala muito rápido e a gente não conseguiu entender. A gente achou que fosse uma barreira da língua, nesse caso a mãe relatou que tem dificuldade de entender ele, ele é uma criança que tem a intenção comunicativa, ele interage (...) pelo que eu vi ele está em processo de avaliação. A outra escola me passou como se ele já tivesse laudo fechado, mas pelos encaminhamentos que a outra escola fez parece que estava em processo de diagnóstico. E é complicado isso porque você tem que conseguir uma fono e uma fono que entenda espanhol (...) mas com ele foi isso, ela ia perguntando mas olhava pra mim e falava: Não tô entendendo, ele quer alguma coisa azul. (Nota de Campo)

Quando ela foi relatando eu lembrei quem era a criança. Perguntei o nome e ela me confirmou, era mais uma das crianças da Casa, lembrei-me inclusive de uma atividade de desenho que propus e que por ele falar muito rápido, não conseguia entender bem o que ele dizia.

Suzana: Aí ela ia me ajudando...eu perguntava: bola? E mostrava a bola e ele falava: Sí...Mostrava o carrinho e ele dizia: No...quebra (...) Lego e ele: Sí...e a gente vai dando ideia...

Pesquisadora: É tão bonito ver a coerência dessas ações de vocês, da preocupação mostrar, de ouvir, com a própria proposta da escola.

Suzana: Eu acho que a gente tem assim...dentro da nossa proposta pedagógica a gente valoriza o diálogo, a gente quer que as crianças se coloquem, desde a educação infantil, a gente tem um momento: gostei, não gostei...a gente tem a roda, são momentos de muita escuta e eu vejo que a roda é um momento muito desafiador pra eles e aí eu vejo nitidamente a diferença dos de 4 para os de 5 e agora inclusive eles

estão se colocando (...) no começo eles estavam completamente alheios e agente fica tentando incluir de alguma forma.

Pesquisadora: *E eles chegaram há pouco tempo, né Suzana?*

Suzana: *Sim, chegaram em outubro. E assim..outubro, novembro*

Pesquisadora: *Exatatamente...eu iniciei um trabalho com eles no final de setembro, passei pouco tempo com eles, por isso vim saber como estão. Porque eu acho importante ouvir vocês, ouvir as crianças e levar para a academia, levar para a Secretaria...estive em uma diretoria da Subin, então é importante estar nesse espaço pra poder levar um feedback também.*

Suzana: *Precisava, precisava de um apoio, precisava de uma mediação, ...por exemplo eu recebi agora um Guia (...) com muita fundamentação teórica, porque é importante acolher, mas não nos dá as ferramentas, é só tipo valorizando isso, semana passada. Achei uma iniciativa válida, mas o que nos falta , é o que nos falta com todas as crianças (...) a gente precisa de tempo (...) principalmente no processo de inclusão, eu vejo a Bel, ela é uma criança muito pequena, os meninos estão começando a interagir mas ela fica muito ali...ela é muito tímida, tem momentos que eu vejo que ela ainda não tá vendo a função daquele momento, um comando...quando a gente tinha por exemplo a monitora que não fala espanhol mas tem uma pessoa que tá ajudando, tá incentivando a entrar na roda, a interagir, tentar ficar...a fazer essa ponte de tradução com ela..porque uma professora com 26 crianças, um com deficiência auditiva, a outra TEA, e aí a Bel com essa dificuldade de interação...e mais 23...*

Pesquisadora: *E tem a questão da estratégia...*

Suzana: *Estratégia que só sobe...para o ano que vem, 28 (...) então é isso, ela precisa de um apoio maior pelo menos nesse período de início, vejo que depois eles vão*

ganhando mais segurança...pela própria dinâmica dos meninos de 5 anos. (Nota de Campo)

Suzana tocou em um ponto muito sensível e conhecido da SEEDF: A estratégia de matrícula. Como integrante do MIEIB, constantemente vejo professoras da educação infantil relatando as dificuldades de se trabalhar com turmas tão cheias, tanto pelo espaço quanto pelas aprendizagens, pois são muitas as especificidades para serem atendidas. Em relação à comunicação das crianças, à medida que vão se ambientando na escola, vão interagindo mais. Eu percebi na fala dos irmãos Juan e José uma maior desenvoltura e maior quantidade de vocábulos da língua portuguesa. Também percebi nas observações, que Bel estava mais calada e com pouca interação com os colegas de sua faixa etária. Suzana procura estar próxima, quando pode, vai à roda e chama Belzinha para a roda, ela pontua a grande necessidade de ter uma monitora para estar junto dela porque a que estava acompanhando-a, teve de ser remanejada para auxiliar a criança com TEA que apresenta uma demanda maior.

Suzana também destacou a grande mobilidade das famílias imigrantes, o que faz com que as crianças mudem de escola com frequência. Ela relata a frustração de ver que as crianças que se transferem perdem o progresso que haviam alcançado. Questionada sobre a comunicação com as famílias, ela disse que essa é feita via WhatsApp, usando mensagens de texto ou áudios para superar a barreira da língua.

Apesar dos desafios, Suzana e sua equipe demonstram grande dedicação e buscam valorizar o diálogo e a escuta; além disso, ressalta que o trabalho de acolhimento é um desafio, mas também uma experiência enriquecedora que a fortalece e a inspira a perseverar. A gestora faz questão de se envolver diretamente com as famílias e de chamar as crianças pelo nome, o que ajuda a construir um vínculo de confiança. Ela conta que, após pouco tempo de contato com a equipe da escola, as crianças já se mostram mais seguras.

Escola Caliandra

Procuramos a escola Caliandra para fazer uma visita técnica. Marcamos uma entrevista previamente com a diretora Paula que nos recebeu muito bem. Na oportunidade, conhecemos também Rodrigo, supervisor da escola, as crianças imigrantes indígenas Warao, 3 professoras regentes, 1 estudante da UnB, 1 educador social que é o cacique da etnia Warao e 2 turmas: uma de educação infantil com crianças com 4 e 5 anos e outra com crianças maiores e adolescentes. A autorização para pesquisa e registros fotográficos foi concedida pelo cacique, responsável pela comunidade indígena.

A entrevista com Paula, diretora da Escola Caliandra, teve por tema principal o processo de acolhimento e inclusão de crianças e adolescentes da comunidade indígena Warao, que são refugiados da Venezuela. A escola está localizada em uma comunidade do campo, no DF.

Em julho de 2022, a comunidade indígena Warao Coromoto se estabeleceu na região. Inicialmente, eles pediram uma sala de aula dentro da comunidade por medo, mas a diretora Paula explicou que isso não era possível devido à legislação sobre terrenos. A comunidade Warao, então, aceitou a escola por ser a mais próxima (4,5 km) e por sentirem confiança na diretora.

Nós agradecemos por terem nos recebido, apresentamos a temática da nossa pesquisa e relatamos que ouvimos falar das práticas exitosas da escola pelo trabalho com os indígenas Warao. Solicitamos que ela relatasse um pouco sobre a escola, sua dinâmica de funcionamento e falasse sobre as crianças da faixa etária de 4 e 5 anos:

Pesquisadora: Paula, o público-alvo da nossa pesquisa é a educação infantil, então são crianças de 4 e 5 anos. Eu gostaria que você falasse um pouco sobre o perfil da escola, quem são essas crianças que estão aqui, porque o que nós sabemos é que são crianças da etnia Warao. Gostaríamos de saber como que é desenvolvido o trabalho

com elas, como é o contato com as famílias, como que é o dia-a-dia da escola e como vocês desenvolvem o trabalho com elas.

Paula: *Bom, a Escola Classe (...) -eu estou na direção desde 2017- ela é uma escola inclusiva. Quando eu falo que ela é inclusiva, é que a nossa escola, eu não sei se é a única, mas a nossa escola é a única escola que tem inclusão como referência. Inclusive, nós temos alunos especiais aqui que têm 19 anos e estão em uma classe de ensino especial. Então a nossa classe especial, ela é uma classe tanto para crianças pequenas quanto para adultos. Então nós, desde quando a escola foi fundada, ela já é uma escola que tem esse acolhimento diferenciado. Então, quando chegou a Comunidade Warao na Comunidade (...) , a Comunidade (...) fez um acolhimento à Comunidade Warao. Como isso ocorreu? A Comunidade Warao chegou aqui em 2022, eles chegaram aqui no (...), mês de julho. A primeira pessoa a conhecê-los, eu fui junto com o líder comunitário. Foi a primeira pessoa a conhecê-los. Eles mudaram para cá e aí nós ficamos sabendo que tinha crianças e pessoas de outra comunidade refugiados, porque eles não são só uma comunidade indígena, eles são refugiados. E aí nós chegamos para conhecê-los. Chegamos lá, fui com o líder comunitário da Comunidade (...) até lá. E ao encontrá-los, o cacique na época não estava lá naquele momento e nós marcamos uma reunião. Aí chegou junto com o (...), que é quem representa eles aqui no Brasil, e eles nos receberam. Naquele momento, eles queriam que fosse feita uma sala de aula dentro da comunidade para atender eles lá dentro, porque eles tinham muito medo. Porque, querendo ou não, eles têm muito receio de tudo que eles já passaram. Que não vem ao caso. Aí, eu só falei para eles assim, eu acho meio difícil, porque a Secretaria de Educação não pode construir em um terreno que não pertence ao governo do Distrito Federal. E aqui, o terreno de vocês é alugado. Então, nem de vocês é. Não pode nem vocês fazerem a doação, porque o terreno é um terreno parti-*

cular. *Aí, passou e foi. E o Ministério Público acionou e iam ter que arrumar uma escola para essas crianças. Só que a nossa escola era uma escola que não poderia recebê-los. Por que a nossa escola não poderia recebê-los? A nossa escola é uma escola que tem uma quantidade muito grande de alunos e de demanda. Como a nossa escola é a única escola que atende a comunidade (...), todos os moradores (...) querem estudar aqui. E a comunidade (...) é a maior comunidade rural do Distrito Federal. Hoje, a comunidade (...) está com cerca de 22 mil habitantes. Por mais que ela ainda tenha traços rurais. Então, esses alunos, como a nossa escola não consegue agregar todas essas crianças, eles estudam em outras escolas de comunidades rurais. Então, eles pegam transporte escolar e andam. Muitas crianças andam 15, 20 quilômetros para chegar até a escola. Estrada de chão, estradas perigosas.... Então, os pais dessas outras crianças têm aquela sede que os filhos saiam dessas escolas para estudar aqui, que é mais próximo de casa. Então, como chegariam essas pessoas que mudaram para cá agora, iriam estudar na escola, que tem pais que tem anos, que estão na fila, tentando, que todos os dias vem aqui e fala, não tem vaga, não tem vaga, não tem vaga. Beleza. Então, já, por mim, naquele momento, já tinha falado para a pessoa, falei assim, olha, não tem vaga, não tem como recebê-los. *Aí, foi feita uma reunião com a Secretaria de Educação, com a ACNUR, com a ONU, com a Secretaria de Direitos Humanos, com um monte de secretaria junto com eles e eles falaram que não. Que a única escola que eles aceitariam que as crianças saíssem da comunidade para vir estudar seria aqui, porque é só 4 quilômetros e meio de distância até aqui. A outra escola que queria levar os filhos deles estava a mais de 20 quilômetros. E eles falaram que não, porque aqui eles teriam mais segurança, né? E teriam um contato, porque assim, acho que o Cacique, na época, ele falava assim, não, e ela a gente consegue dialogar, né? Então, tinha todo um contato muito já humano com a minha pessoa. En-**

tão, tinha um detalhe assim, que comigo, eu acho que ele sentiu assim, ela, nós aceitamos, outro, não. Então, tem muito esse trâmite ainda..Eu cheguei na época e falei, olha, então eu não tenho a sala. Aí, pegaram o meu palco, ali era um palco, e transformaram em uma sala provisória. E esse foi o primeiro momento que eles chegaram. Essa sala provisória, recebeu todos na sala só.

Pesquisadora: *Ah sim...todas as faixas etárias...*

Paula: *Porque foi até o pedido deles. Por quê? Porque eles tinham muito medo. Então, assim, primeiro momento, foi o momento mesmo do acolher. Deles terem a segurança. Naquele momento, nós conseguimos colocar o vice-cacique, na época, aqui, como educador social voluntário. Mais outra pessoa, foram dois, né? Duas pessoas da Comunidade Warao. Nós pedimos o apoio da UnB, a UnB veio, veio fazer, inclusive, até a matrícula, porque eles não falavam português. E até hoje, muitos deles não falam. Eles vieram para a escola, então, nós conseguimos a questão de uma professora, que tinha que ser fluente espanhol. Então, foi aquela luta, aquela loucura. Chegaram, e nós tínhamos que fazer a matrícula. O sistema não recebia matrícula aldeia. Nós conseguimos matricular eles, depois de seis meses. Mesmo eles estando estudando, eles não tinham matrícula (...) Então, assim, foi tudo assim. Tinha que, primeiro, a parte do... Essa questão do acolhimento. Do acolhimento. Então, o acolhimento era muito importante. Então, nós acolhemos. E, aí, aos poucos, eles foram se integrando. Então, o primeiro momento, foi o ano de dois mil e vinte e três, que foi o acolhimento. Que foi o primeiro ano deles aqui. Então, eles foram acolhendo. Então, foram ficando. Aí, no ano passado, os alunos da educação infantil, já foram para as turmas de educação infantil. Então, nós já conseguimos passar. Já conseguimos colocar eles nas turmas de primeiro período. E, aí, os educadores sociais daqueles alunos, já eram, também, da comunidade Warao. Eles já conseguiam quebrar uma barreira. E, aí, o*

pessoal da UnB, juntamente com um membro da comunidade, começou a entrar nas salas de aula e dar aula para todas as turmas de Warao e de espanhol.

Pesquisadora: *Olha, que legal!*

Paula: *E, aí, a nossa escola abriu um processo de educação bilíngue. Porque a nossa escola, hoje fala português, Espanhol e Warao. Então, a nossa escola é trilingue, né? Então, hoje, todas as turmas têm aula de espanhol, de português e de Warao. Então, nós conseguimos fazer isso. Fizemos um trabalho até de LIBRAS, porque tinha uma aluna da comunidade Warao, que era DA, né? (...) Já passamos da parte do acolher e agora, nós estamos na parte do integrar. Então, hoje, nós temos alunos do Warao na turma da educação infantil no primeiro período, no segundo período, no primeiro ano e no segundo ano. E temos uma aluna em vivência no quinto ano. E, aí, nós temos, agora, a parte mesmo do integrar. Nós não conseguimos fazer toda a integração, porque a nossa escola é uma escola de integração. Porque, hoje, para fazer essa integração completa, nós precisaríamos do quê? De um EJA interventivo diurno, porque nós temos alunos do Warao, que a gente tem que entender quando a gente fala Warao, nós temos alunos, ali, de 19 anos. Então, nós temos alunos de 6... De 4 a 19 anos que estão na nossa escola. Então, nós precisaríamos do que, hoje? De uma EJA Interventiva para esses alunos de 15 a 19 anos aprenderem a língua portuguesa e serem alfabetizados. E, ao mesmo tempo, precisaríamos dessa turma de EJA interventiva para os pais da comunidade. Porque muitas das pessoas que moram lá também não sabem falar português. Então, eles também precisariam ter essas aulas. Sim. Então, hoje, nós mudamos o processo, mas faltam as turmas. Então, nós já estamos assim. Aí, tem essa parte de integração. (...) Não é só a inclusão. Porque, assim, a gente fala, as pessoas, muito na educação, a parte de inclusão. Só que inclusão não é só você colocar o aluno em uma sala de aula, não. Isso não é inclusão. Isso aí é exclu-*

são. A primeira etapa de qualquer projeto de inclusão é você acolher. Depois de você acolher, você vai começar a interagir. Para, depois de interagir, começar, realmente, a fazer uma inclusão. E essa inclusão, ela só acontece se você faz acontecer esses três fatores que nós estamos fazendo aqui na escola. Por quê? Porque a comunidade... A comunidade Warao. Então, assim, nós temos que montar o projeto tanto com a Secretaria de Educação, (...) vamos ampliar a nossa escola. Nessa ampliação, a nossa escola vai ter que, primeira coisa, vai ter que mudar a nomenclatura. Hoje, a nossa escola é uma escola bilingue. Segundo a nossa escola vai ter que ter o fundamental dois. Sendo que, além disso, nós vamos ter que ter aulas de português para adultos, né? E de espanhol para a comunidade (...) por quê? Você só faz a integração se você der para a comunidade e para eles.

Pesquisadora: *Esse suporte, né?*

Paula: *Esse suporte. Então, tem que fazer uma troca. Sim. Porque nós não temos a intenção nenhuma de mudar a cultura do Warao.*

Pesquisadora: *Sim.*

Paula: *Mas nós também não podemos o quê? Deixar de passar para eles as questões da cultura local porque eles têm que interagir com a população.*

Pesquisadora: *Com esse território que eles estão, né?*

Paula: *Então, o quê? Eles têm que aprender que ali existem regras. Porque é a regra da boa convivência. Então, eu não quero te mudar. Mas eu quero entender que a sua liberdade termina quando começa a minha. Entendeu? E isso é socializar. Então, a inclusão acontece isso. Primeiro, o quê? Primeiro, você acolhe. Depois, você inclui. Depois, você socializa.*

Pesquisadora: *Que interessante.*

Paula: *E é essa a questão do nosso projeto que a gente faz aqui na escola. Então, esse projeto do Warao, porque nós temos a maior quantidade de alunos do GDF, de imigrantes e de refugiados, está nessa escola. Sim. Então, esse projeto, ele só irá finalizar daqui uns 5, 6 anos que nós vamos poder realmente ver o futuro.*

Pesquisadora: *Analisar tudo...*

Paula: *Analisar. Então, tem coisas ainda que não dependem só da escola. Sim. Tem políticas públicas.*

Pesquisadora: *É uma rede, né?*

Paula: *É uma rede de políticas a qual nós estamos aqui. E assim, a gente conta com a UnB, com o departamento de linguística da UnB, que são nossos parceiros. Inclusive, nós temos o curso de extensão da UnB que é feito dentro da nossa escola.*

Pesquisadora: *Legal.*

Paula: *Então, o departamento de linguística tem um curso de extensão o qual ele é feito aqui dentro da nossa escola.*

Pesquisadora: *Que bom, né? Que tem essa parceria.*

Paula: *Foi a primeira pessoa que a gente gritou , a UnB. Então, assim, eu acho muito interessante ter colocado isso pra você ver, assim, uma escola que grita por uma universidade. A universidade entra dentro de uma escola pública.*

Pesquisadora: *Que lindo ver isso.*

Paula: *Então, é uma coisa e que não é comum.*

Pesquisadora: *Não, isso que eu ia comentar agora. Às vezes, as pessoas ficam até com aquele receio, né? Quando a gente procura, olha, eu tô fazendo uma pesquisa...Com aquele receio da universidade entrar e eu até me coloco: Mas eu sou da Secretaria, eu sou rede junto, né?*

Paula: Então, o que eu coloco? E as pessoas falam assim, ah, tem aquele pensamento... Não tem nada disso aqui na nossa escola. As meninas vêm aqui, conversam, vêm aqui, os alunos inclusive, um dos nossos educadores sociais é o aluno da UnB que é o nosso professor de espanhol que dá aula em todas as salas. Ele conseguiu vir.

Pesquisadora: Isso que eu ia te perguntar, como é a dinâmica?

Paula: Nós temos dois professores de espanhol que são alunos da UnB, eles fazem parte desse curso de extensão. Um veio como educador voluntário. E aí tem os Warao que fazem parte também do projeto, que estão como educadores sociais. Então, eles entram com o Warao e ele, pra dar essas aulas de espanhol pra gente. O ideal seria porque a gente tá querendo realmente mudar a nomenclatura, pra nossa escola ter o direito do quê? De contratar um professor pela rede de espanhol com um no matutino, um vespertino, pra ele realmente poder executar isso e futuramente também contratar um Warao pra ele receber o valor maior porque realmente a escola é pública.

Pesquisadora: Como política pública, né?

Paula: Como política pública.

Pesquisadora: E em relação à brincadeira das crianças? Brincam no parquinho? Na hora do recreio?

Paula: Brincam em todos os lugares. Eles usam a piscina, eles vão lá na fazendinha que nós temos que eu vou te mostrar; eles vão na quadra de esportes, todos os espaços eles têm acesso. O único espaço que os maiores não frequentam é o parquinho, agora os menores brincam.

Pesquisadora: E como é essa questão da espiritualidade Warao?

Paula: A comunidade Warao...eles são católicos da Mãe Warao, por isso que é Coromoto, porque é da Mãe Coromoto. Então, eles são católicos, todos eles

frequentam a missa aos domingos e as crianças fazem catequese...com pacote de biscoito do lado...

Pesquisadora: *Então eles já vieram da Venezuela com a religiosidade?*

Paula: *Não todos os Warao, mas os Warao Coromoto (...) inclusive tem a festa Coromoto, é a festa da Mãe Coromoto (...) dentro da Comunidade, uma festa muito bonita.*

Pesquisadora: *Só mais uma perguntinha em relação à alimentação. Como é a alimentação deles?*

Paula: *A alimentação deles é um pouco complexa: A escola tem uma per capita e eles comem 3 vezes essa per capita.*

Pesquisadora: *Gostam muito de doce?*

Paula: *Não, eles gostam de arroz e frango. Nós tivemos que aumentar a per capita. Graças a Deus a gente tem o integral. Antes deles, sobrava lanche, mas hoje...é porque eles comem e se sobrar, eles comem até...eles não tem noção de reserva. (Nota de Campo)*

A fala da diretora aponta que a inclusão vai além da matrícula. É um processo que envolve a família e a comunidade, sendo nítida a sua preocupação com toda a comunidade e está lutando para que uma nova escola seja construída, pois a falta de espaço pode fazer com que os alunos mais velhos parem de estudar após o 5º ano. Paula também destaca a importância de um processo de adaptação para a comunidade Warao, que enfrentou a fome e a falta de higiene em seu trajeto. Ela trabalha para ensinar hábitos de higiene e para lidar com problemas sociais como o alcoolismo.

Ademais, ela menciona que a comunidade Warao tem dificuldade em lidar com dinheiro e responsabilidades como pagar contas de água e luz, pois gastam o benefício que recebem de uma vez. A diretora intervém para auxiliar na compreensão de um convívio social,

argumentando que isso não é mudar a cultura, mas sim educar para a responsabilidade e o coletivo.

É importante pontuar que a Comunidade é bastante religiosa, e a escola tem o apoio de pastores e de um padre, já que a comunidade é católica e devota de Nossa Senhora do Coromoto. Essa parceria ajuda a resolver conflitos e a dar suporte espiritual às famílias. Paula define o trabalho da escola como um trabalho de formiguinha que busca garantir o acesso e, principalmente, a permanência dos estudantes. Paula assevera que, sem a ampliação da escola, os adolescentes Warao podem parar de estudar após o 5º ano, pois não haverá vagas para eles. A entrevista ressaltou a visão humana e o esforço da diretora em envolver toda a comunidade e diversas instituições para garantir uma inclusão verdadeira e respeitosa.

A fala de Paula nos mostrou uma preocupação com o coletivo, não apenas com as crianças indígenas warao, mas com toda a comunidade, entende que os processos externos interferem nos externos e que é fundamental cuidar desse coletivo em prol da cidadania para todas as pessoas.

Escola Ipê - Rosa

A entrevista com Laura, supervisora pedagógica da Escola Ipê - Rosa, aborda sua trajetória profissional e a visão da escola sobre o acolhimento a crianças imigrantes, especialmente as venezuelanas. Laura é uma mineira de Belo Horizonte, pedagoga com 34 anos de experiência. Sua família é composta por muitas professoras, o que a inspirou a seguir a carreira. Ela iniciou sua jornada em escolas de educação infantil em BH e depois mudou-se para Brasília em 2009. Em 2012, ingressou na Secretaria de Educação, onde participou da criação de uma escola-parque em Brazlândia, um projeto que considerou disruptivo e revolucionário. Em 2023, ela chegou à Escola Ipê - Rosa como professora e, recentemente,

foi convidada para a supervisão pedagógica. Laura falou sobre territórios ao relatar sobre sua vida profissional de forma poética, compreendendo-o como lugar de afetos:

***Laura:** Eu sou daquele tipo de pessoa que cria raízes, e mudar sempre foi uma coisa difícil, mas enfim, a vida é dinâmica, né? Eu vim para Brasília, em BH, sempre trabalhando com educação infantil e anos iniciais, a questão da alfabetização também sempre me chamou muita atenção, que é um processo incrível, só quem passa por isso sabe o maravilhamento que é, e eu tive a oportunidade de ir para Brasília, meu marido veio transferido do trabalho, então eu tive que abrir mão dos meus territórios, né? Porque as escolas onde eu trabalhei eram meus territórios de afeto, de atuação profissional, fiz amizade, então assim, foi difícil deixar Belo Horizonte, mas eu vim para Brasília.*

Laura destaca que a escola recebe a realidade de crianças imigrantes como algo novo, mas que já está se organizando para lidar com ela. A escola Ipê - Rosa já recebeu um número grande de venezuelanos e outras crianças migrantes internacionais, como uma criança do Líbano.

A supervisora enfatiza a importância de entender que a criança se expressa através do corpo. Ela diferencia mapa (o espaço geográfico) de território (as relações de afeto e pertencimento) e acredita que o acolhimento verdadeiro cria um novo território para a criança. O professor deve observar o corpo da criança, pois para ela, tudo está no corpo:

***Pesquisadora:** Como você percebe essa chegada das crianças imigrantes aqui? Como é feito esse acolhimento? Como você está percebendo a chegada dessas crianças na escola?*

***Laura:** Ano passado foi mesmo o primeiro contato, mesmo assim de longe, eu acho que era uma criança do vespertino, aliás, era mais de uma, e não era só venezuelano, eu acho que tinha um, inclusive, do Líbano, a gente não conseguia se comunicar nem*

pelo português, vamos dizer que às vezes a gente tenta falar, né, e aí eu percebia isso pelos comentários das colegas, quando a gente se juntava em coordenação, eu percebia o desafio delas, no sentido de tentar se comunicar, criar um vínculo, nas festas, quando eles vinham com a família, a gente via, às vezes até que as coisas que eram vendidas aqui, as comidas, eles ficavam doidos pra experimentar, mas às vezes ficavam sem saber do que era feito aquilo, que alguns tinham algumas restrições religiosas ou não alimentares, então a gente às vezes não sabia nem explicar, porque não sabia falar a língua, foi um desafio, mas foi uma coisa diferente, uma coisa positiva, e aí, bom, isso eu vi pela perspectiva de professora, que a gente acaba ficando muito na nossa sala de aula, né? Esse ano eu tô num lugar, vamos dizer assim, que eu tenho uma visão mais abrangente, nessa visão, eu acho que a gente melhorou um pouquinho nesse sentido, porque me parece que essa realidade, ela é nova, ela não é uma coisa muito antiga, então a escola, ano passado, recebeu um número grande de venezuelanos, esse ano parece que as pessoas já tinham um fazer, mais constituído, mas eu sei que a gente ainda tem que caminhar muito. A gente fica sabendo dos casos dos alunos estrangeiros através da estratégia de matrícula, assim como a gente fica sabendo também das crianças com necessidades educacionais especiais, (...) e aí eles entram pra gente nessa questão do aluno que precisa, sim, ser incluído nessa perspectiva que ele tem uma necessidade especial, porque ele, às vezes, não fala a língua, então tem que ter um olhar diferenciado. Tem uma coisa bacana que a gente tem espaço pra fazer, que é, por exemplo, quando vamos fazer a seleção dos educadores sociais voluntários, que dentro da função deles, uma delas é dar apoio pras crianças que chegam, as venezuelanas, enfim, não só os ANEES, mas essas crianças também de outros países, e escolher dentre o perfil deles, aqueles que porventura falem espanhol, ou falem inglês, e a gente tem muitos educadores que tem essa formação. A Lua,

que você teve a oportunidade de acompanhar, ela fala um pouco de espanhol, então é por isso que ela tá lá na salinha da Maria. Esse tipo de organização dá margem pra gente pensar nessas estratégias de acolhimento, porque a língua, ela é importante, eu penso assim e vejo, às vezes, muito pro adulto também, porque as crianças, elas aprendem muito rápido, e elas não têm as barreiras, às vezes, de timidez, de descon-fiança que o adulto já traz. Um adulto sendo acolhido numa escola não falante da língua, é diferente, eu falo porque a gente convive com os pais dessas crianças, é diferente da postura das crianças, as crianças são mais abertas, então elas aprendem mais rápido, elas estão no território do afeto, então se você vai por essa via, rapidamente você consegue estabelecer um vínculo, talvez embora nem falando, se comunicando através da língua, mas das pequenas atitudes do dia-a-dia, é olho no olho, é o que a gente fala com qualquer criança, pra fazer com qualquer criança, é criar um vínculo verdadeiro, é criar um espaço, um senso de turma, de pertencimento através da exploração da história, que cada um, por menorzinho que seja, já sabe contar um pouco de si, então é trazer essas histórias, valorizar a questão do nome próprio, e aí é bonitinho, porque na convivência as crianças vão percebendo um sotaque diferenciado, e aquilo vira uma farra, é uma coisa boa, não é motivo de, sabe, de ficar colocando um outro, ou de ficar desagradável com o colega, não, nessa idade eles estão muito abertos. (Nota de Campo)

A fala da supervisora converge com as concepções de Santos (2005) no que diz respeito ao território como espaço de relações e interações: Santos propõe a ideia de lugar como um espaço de “acontecer solidário” onde as pessoas coexistem e Laura cita a importância de se criar um vínculo de afetividade num lugar que denomina como território do afeto. Laura ressalta que as crianças imigrantes aprendem rápido e são mais abertas que os adultos. Ela relata que a língua é importante, mas o acolhimento e a criação de vínculo são mais. Ela cita o

exemplo de uma criança venezuelana chamada María, que, ao se sentir acolhida, se orgulhou de falar espanhol e compartilhou sua cultura: “ela aprende e ensina, aí quando tem esse vínculo que a gente orienta as professoras pra fazer, esse vínculo de afetividade, as outras coisas, o próprio aprendizado, ele é uma consequência mais natural”.

Um importante destaque na fala de Laura é sobre a visão do corpo na etapa da educação infantil. A concepção de um corpo que fala, que por muitas vezes é silenciado, negligenciado e que as/os profissionais que trabalham com as crianças devem estar atentos às falas corporais das crianças.

Laura: Desde a hora que a criança coloca o pé na escola, assim que ela chega com o corpo dela, a gente sabe quem está ali. (Quando você tem um olhar educado pra isso) Porque você tem que abrir também a sua sensibilidade, porque você também é um corpo, o professor é um corpo. A dificuldade que eu vejo hoje em dia é que o corpo está negado em muitos espaços. É um corpo aprisionado, silenciado. É um corpo silenciado. É um corpo que sofre, porque às vezes ele não é o padrão. É um corpo que vem de um território que não é esse. Então, é o corpo. Está tudo no corpo. A nossa alma está no corpo, a nossa inteligência está no corpo. Então, na verdade, não é natural isso, não. Então, eu acho que essa coisa da gente entender que nós estamos acolhendo, em primeiro lugar, um corpo e um corpo que fala, e um corpo que quer sobreviver naquele meio, e criar uma história, e criar um espaçozinho pra ele, e criar relações, e daqui a pouco criar um novo território pra si. Aquele corpo só precisa ser observado. Porque é daquele corpo que sai a palavra. É daquele corpo que sai uma brincadeira simbólica, que dali você tira tantas leituras também. É daquele corpo que saem as primeiras letrinhas (...) E aí a gente vai criando, quando a gente tem essa acessibilidade, quando a gente se reconhece com o corpo, quando a gente entende que o lugar que está a sua mesinha, que o lugar que está a lancheira, não é só um lu-

gar geográfico, mas é um território, tudo vai ficando mais bonito. E a gente convida as crianças, pensando então nessas estratégias pra gente construir mecanismos de acolhimento verdadeiro, de criação de território para todas as crianças, e especialmente para as estrangeiras, é isso. Existe um corpo que pensa, que sente, e que ele ocupa um espaço geográfico que é afetoso, que vira um território através das relações entre as pessoas (...) Um professor com aluno venezuelano, tem o mapa-múndi na mão, porque qualquer projeto que ele fizer, ele tem ali muito material. Então você entende? Você traz a criança pro território e leva as que estão aqui pro dele. É muito rico. O que a gente deseja é que as pessoas entendam isso e percebam a quantidade de oportunidade de formação humana, de aprendizado, que tem uma pessoa diferenciada, o que ela pode trazer pra dentro de uma sala de aula, diferenciada no sentido do território, da necessidade ou do corpo. (Nota de campo)

Foi possível perceber na fala de Laura significativa coerência os documentos da Educação Infantil, principalmente no que tange à valorização do corpo e do movimento expressos como campos de experiência. As crianças são vistas e respeitadas em sua coexistência nesse território.

A escola ainda enfrenta desafios, como a falta de uma equipe completa para lidar com todas as necessidades das crianças. Laura sente falta de um acolhimento mais pontual para as famílias e pretende trabalhar isso com a equipe. Ela destaca que é preciso ajudar os pais a se adaptarem, pois eles chegam com uma grande carga de responsabilidade. A supervisora acredita que o currículo da rede, que fala sobre crianças indígenas, estrangeiras e com necessidades especiais, é um bom suporte teórico para essa inclusão.

6.7.3- A formação docente e o processo de *Tornar-se*

Na Escola Ipê - Rosa, depois de 6 meses de entrada em campo, entrevistas e trabalho com as crianças, foi proposta uma atividade de formação docente na Semana do Brincar 2025. Ao conversarmos com a equipe sobre a atividade, optamos por não utilizar a palavra formação, levando em conta sua etimologia: *forma+ação*, ato de formar, formatar, dar forma, nos remetendo a uma concepção bancária em que o saber de quem se julga sabe se doa aos que julgam não saber (Freire, 2022). Ao invés disso, preferimos pensar na palavra (trans) formação a partir da consciência, da reflexão e da crítica (Pulino, 2017; Freire 2021). Optamos, em coerência com nossa pesquisa pela palavra *vivências*, compreendendo a importância da escolha da palavra na ótica histórico-cultural, do uso dessas palavras e os processos de transformação que podem ocorrer a partir das reflexões coletivas. O título da proposta então foi intitulado: *Vamos brincar? Vivências estéticas, corporais e musicais na Educação Infantil* e as atividades foram apresentadas e construídas previamente em colaboração com a Laura, supervisora da escola, que nos subsidiou em tudo que nos foi necessário, fazendo a ponte entre as gestoras, professoras e a pesquisadora. Ressalto que sua participação foi fundamental Laura fez um cartaz de divulgação como chamada para o encontro e gentilmente nos encaminhou e autorizou a utilização nesta pesquisa.

Figura 23: Cartaz da proposta de vivências com o grupo docente



Fonte: Arquivo da Escola das Infâncias (Ipê Rosa) cedido para a pesquisa.

A atividade foi realizada com 18 professoras e equipe gestora. Foram propostas atividades de leitura compartilhada, atividade com música, momento afetivo corporal, oficina do brincar, passeio pela escola, roda de conversa, dinâmica de grupo, atividade estética e uma breve abordagem teórica sobre a perspectiva histórico-cultural (principalmente nos conceitos de Vigotski (2008;2018a) acerca da brincadeira e das concepções do humano), aspectos do Currículo em movimento e encerramos com um lanche coletivo, oportunidade em que pudemos compartilhar ideias e nos conhecermos melhor. Foi um momento muito potente de trocas, de escuta e de emoções.

Neste momento de trocas entre corpo docente, equipe gestora e pesquisadora, as atividades ocorreram de forma colaborativa. Para iniciar nossa manhã tivemos música, mensagem do dia, momento corporal afetivo e leitura coletiva. Após a leitura, tivemos atividades de apresentação com brincadeiras e músicas, propusemos um passeio pela escola e abrimos uma roda de conversa após a caminhada (essa atividade será melhor descrita na próxima seção). Após a roda foi lida a obra *O Menino que guardava lugares*, de Jader Janer. Propus essa atividade inspirada na atividade realizada com as crianças na ocasião do mestrado (Aguiar, 2020). Naquele momento, ouvi as crianças de uma escola e agora queria ouvir as perspectivas docentes. Procurei estabelecer diálogos entre a palavra lugar, trazendo nas discussões a perspectiva de território, de mobilidade urbana e das migrações; mas sobretudo procurei organizar um espaço em que as docentes pudessem trazer as memórias de suas infâncias sobre seus mais diversos lugares.

Foi um momento potente e cheio de emoção. Ao relatarem seus lugares, cheiros, sabores e amores de suas infâncias, muitas relataram saudades, momentos alegres e tristes também. Relataram momentos com suas famílias, suas vivências em escolas, expressos por algumas falas:

Beth: *Decorei minha lata com a imagem do Cristo Redentor. O Rio de Janeiro é meu lugar favorito...lembro da minha avó e como era bom ficar na casa dela.*

Luíza: *Amei ter feito arte na lata, ao som de Enya. Meu pai colocava as músicas dela para eu dormir.*

Laura: *Quando eu estava decorando minha lata, lembrei-me da minha avó. Ela fazia biscoitos e eu a ajudava, mas quando ficavam prontos, eu não comia porque ela não oferecia; somente para meus primos. Não sei por que ela fazia isso...*

Ana: *Fiz minha lata bem colorida e coloquei o nome: Coisas da Aninha. Porque quando eu era pequena, era muito sapeca, mas sempre tinha alguém pra me defender e dizer: Deixe...são coisas da Aninha... (Nota de Campo)*

Evidentemente que devemos ter muito cuidado ao propor uma atividade assim porque as pessoas costumam acessar suas emoções e as expressam com risos ou lágrimas, mas foi um momento interessante para que as docentes pudessem parar suas atividades diárias para ouvir e serem ouvidas; conhecerem as narrativas de suas colegas; um momento importante de troca, de encontro com o outro, numa perspectiva de horizontalidade da roda. Ali ouvimos histórias alegres, dolorosas, engraçadas e cheias de saudades, exprimindo diferentes sentimentos, visto sob tantas perspectivas... Histórias que se entrelaçam e se encontram no cotidiano escolar, esse lugar formado por tantas contradições, na dialética da vida humana. Posteriormente pedimos uma breve avaliação de todo o processo e recebemos os *feedbacks* das docentes. Selecionamos alguns:

Laila: *Entre as diversas atividades propostas, a que mais me marcou foi a oficina de confecção da Lata das Memórias da Infância. Nessa atividade, fomos convidadas a decorar uma lata a partir de nossas memórias afetivas, resgatando sabores, lugares, brincadeiras e cores que marcaram nossa infância. A proposta despertou sentimentos profundos e reflexões significativas sobre a importância das vivências que*

carregamos ao longo da vida e como elas influenciam nossas práticas pedagógicas. Durante a confecção da lata, cada detalhe escolhido trazia à tona recordações muitas vezes adormecidas: o cheiro de uma comida feita por alguém especial, uma brincadeira na rua com os amigos da infância, as cores de um quintal, a sensação de pertencimento a um lugar ou a uma história. Foi um exercício de reconexão com a criança que fomos um dia e com os afetos que nos constituem. Mais que uma atividade manual, a oficina foi um convite à escuta de si e do outro. Sem dúvida, essa vivência deixou marcas profundas e significativas, reafirmando que a educação se faz com afeto, memória e identidade.

Luíza: *Todos os momentos foram muito significativos, mas o que mais me tocou, sem dúvida, foi a confecção das latas com os lugares, brincadeiras, sabores e cores da infância. Voltar às nossas memórias foi como abrir um caixinha do tempo. Reviver esses sentimentos trouxe à tona lembranças que, muitas vezes, a correria do dia a dia deixa guardadas. Foi um momento bonito, profundo e, ao mesmo tempo, muito leve e afetivo. A forma com que foi conduzido, com escuta, sensibilidade e espaço para partilha, fez toda diferença. Saí do encontro inspirada, emocionada e cheia de vontade de continuar brincando, sentindo e aprendendo junto com as crianças.*

Beatriz: *As atividades foram muito divertidas e inspiradoras, trazendo muita alegria e aprendizado para todos nós. Foi também um momento muito importante em que refletimos sobre nós e o nosso trabalho enquanto professoras, o que nos permitiu crescer e repensar nossas práticas. Na atividade da lata relembramos momentos de nossa infância e nos emocionamos muito. (Nota de Campo)*

Consideramos importante que as professoras pensem em suas práticas pedagógicas. Paulo Freire (2017) nos aponta que o ato de ensinar exige uma reflexão crítica sobre nossas práticas; pois “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento

dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (p.39). Nossa intenção ao trazer atividades em que o corpo docente pudesse refletir sobre práticas pedagógicas era poder propiciar momentos de fruição, estética, escuta, compartilhamento de ideias, criação, musicalidade, leituras, ações coletivas, pensando em uma formação de docentes que possa ser inspiração no processo de *tornar-se* professora que se constitui nas relações. Compreendendo que:

Esse processo de construção de identidade pessoal, que se dá sempre na relação entre pessoas que compartilham um espaço, um tempo e uma dimensão histórico-cultural, é o processo de humanização de cada ser humano, que se dá da mesma maneira que o ser humano, enquanto espécie se constitui, se humaniza na história.” (Pulino, 2016b, p. 128)

Nessa toada, nossa intenção não era de forma alguma trazer algum tipo de resposta pronta ou uma formação engessada, instrucional. Apresentamos propostas de vivências em que essas professoras pudessem também desfrutar da estética, se assim o quisessem, criar e dialogar. A esse respeito, Kuhlmann Jr. (2015) discutindo sobre a reflexão na prática, pondera que não obstante se defenda a promoção da autonomia das crianças e o incentivo à sua apreciação de bens culturais (gosto pela leitura e o aprendizado, por exemplo), não se pode ignorar que os próprios educadores também necessitam dessas mesmas condições de fruição cultural. Isso é fundamental e se soma à necessidade de lhes assegurar condições dignas de trabalho e remuneração.

Sobre a confecção das latas a partir de uma educação estética, acreditamos nos princípios vigoskianos que “a arte é sempre portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção e, por isso, sempre a mais complexa atividade de uma luta interna que é

resolvida na catarse". (Vigotski, 2003, p. 235) Consideramos muito necessário um momento de vivência em que as professoras possam falar de suas histórias e de seus sentimentos.

6.8- A escuta no caminhar

Inspiradas nos estudos de Farrero (2013) a maioria das entrevistas da pesquisa foram feitas em processo de caminhada, transformando o deslocamento em um cenário privilegiado para a reflexão. Segundo as análises do autor, o ato de caminhar transcende a simples locomoção para se estabelecer como uma práxis educativa fundamental, na qual "coincidem o método e a finalidade" (p. 102), tornando-se uma "atividade formativa de primeira ordem" (p. 102).

O ato de caminhar como metodologia de entrevista, em consonância com a perspectiva do referido autor, adquire um significado ainda mais profundo ao abordar a temática das migrações. Para Farrero, a última etapa da vida de Rousseau revela explicitamente seu verdadeiro "homo viator" (p. 95), um caminhante que encontrava no movimento a atividade mais adequada para pensar e lidar com seu "eu doído, triste e desprezado" (p. 95). Ao aplicar essa lógica à pesquisa sobre migrações, a entrevista em movimento – inspirada no conceito de "homo viator" – permite ao pesquisador e ao entrevistado se engajarem em um deslocamento físico que espelha o próprio tema da errância e da transformação.

Dessa forma, o caminhar, que Farrero defende como uma práxis que exige o movimento do corpo para animar o espírito (p. 207, *apud* Rousseau), oferece um cenário menos formal e estático que a sala de entrevista tradicional, facilitando o fluxo narrativo, a rememoração de trajetos e, crucialmente, a expressão de uma experiência emocional complexa, que está intrinsecamente ligada ao movimento, à superação de obstáculos e à (re) construção de um caminho.

No campo da pesquisa acadêmica atrelada à formação de professores, apoiamo-nos nos argumentos de Farrero quando sinaliza que a ação pedestre, ao permitir pensar a formação a partir do movimento, é um recurso vital, citando a visão de Rousseau de que o filósofo defendia que o caminhar era essencial para a atividade mental, pois o movimento do corpo estimulava e clareava suas ideias, sendo a imobilidade um obstáculo para o pensamento (Farrero, 2013).

O autor destaca que o caminhar, concebido como excursão, é um "claro antecedente do Romantismo pedagógico" (p. 95), o que influenciou diretamente o neomadismo pedagógico (p. 95) e práticas como colônias escolares e escotismo (p. 102). Em sua análise, Farrero sublinha que o movimento e o contato com a natureza são essenciais para a formação do educando, sugerindo que o legado de Rousseau é a possibilidade de "repensar as caminhadas como uma atividade formativa de primeira ordem" (p. 102).

Com a aceitação das/dos participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com mulheres venezuelanas, equipes gestoras e professoras nos ambientes externos que nos foram possíveis. Com as mulheres venezuelanas, mães das crianças da pesquisa, caminhamos pelos espaços externos da Casa de Acolhimento, ocasião em que puderam se desligar um pouco de suas atividades para relatar memórias, dores e sonhos no processo de travessia entre Venezuela e Brasil. Procurei deixá-las à vontade para falar o que gostariam de falar no tempo que fosse necessário.

Apesar de ter um planejamento com perguntas prévias, a conversa ia fluindo de acordo com os relatos. As entrevistadas relatavam sobre suas famílias, suas atividades na Venezuela e experiências que vivenciaram na Operação Acolhida. Os detalhes de algumas destas entrevistas serão detalhados na próxima seção, ocasião em que optamos por abordar a questão do gênero e resiliência da mulher migrante.

Figuras 24, 25, 26 e 27: Entrevistas realizadas em meio ao caminhar



Fonte: Dados da pesquisa

As entrevistas com alguns gestores foram conduzidas sob o formato de caminhadas pelas escolas, sendo essas realizadas pelos mais diversos espaços. À medida que íamos conversando, nos eram apresentados tais espaços e a forma que costumam ser utilizados. Selecionamos trechos de duas entrevistas nas quais uma supervisora e um supervisor nos apresentaram os espaços físicos das escolas à medida que iam relatando também os aspectos pedagógicos das unidades de ensino. Ambos destacaram a necessidade de um espaço físico que propicie às crianças da educação infantil um maior contato com a natureza, com áreas verdes e animais.

A supervisora da escola Ipê-Rosa relata com grande dor que a escola possuía um espaço muito importante e significativo para a exploração desses espaços, mas que foi limitado pela decisão arbitrária de instâncias superiores em construir mais salas devido à alta demanda de crianças na rede. Tal escolha traz um prejuízo muito grande no que diz respeito à exploração destes espaços por meio do corpo e do movimento das crianças:

Laura: *A gente tinha arborismo, tinha escalada... Tinha tudo que você imaginar: Pé de amora, de goiaba, manga... Os meninos saíam daqui todos roxos. Brincavam de fa-*

zer comidinha. Tanque de areia, natureza... Um pergolado lindo! Só que eles já estavam cogitando construir novas salas, há muito tempo. A escola fez todo tipo de ação que vocês possam imaginar: Manifestação, mobilização da comunidade. Conseguiu segurar, com muita luta mesmo, gente. Muita luta! Já tem muito tempo que eles estão de olho nessa área. Só que esse ano não teve jeito. Não seguraram. Eles vieram... Sem contar com as salas cheias. Que é outra luta. E eu fico muito preocupada. A gente perdeu um espaço muito importante para o corpo. É aí a minha preocupação... É que quem faz o planejamento das políticas públicas para as escolas: Ou sabem disso e fazem o contrário, ou então não sabem. Que quando você briga para não derrubar as árvores, não é porque você é um ambientalista, é essa questão do corpo. Quem não está na escola de educação infantil não entende por que é necessário. (Nota de Campo)

Rodrigo, supervisor da escola Caliandra, nos convidou para conhecer toda a escola e foi mostrando e explicando cada espaço: salas de referência, refeitório, banheiros, salas das equipes, das/dos professoras/res, parque, pátio, piscina e uma vasta área verde com galinheiros e chiqueiros. Ao falar dos espaços e do contato com a natureza e com os animais, enfatizou a identidade da escola por estar situada no campo:

Rodrigo: *Porque você trazendo essa ideia, trazendo esse contexto, você tá resgatando essa identidade da escola, né? Porque se você sabe, se a pessoa sabe a importância dessa terra, desse território, desse lugar, ela vai amar, ela não vai querer abandonar (...) porque esses meninos que moram no campo e os que moram na cidade, jogam o mesmo Roblox. É a mesma coisa. Então, o que diferencia aqui dos de lá? É a identidade que é, olha, o campo é isso aí, é esse cheiro...de galinha, de porco...*

Ambos trazem a importância do desenvolvimento infantil no contexto da natureza, retratando a questão da exploração dos espaços e da identidade, tanto no que diz respeito à especificidade da educação infantil quanto na identidade da escola. Tais aspectos coadunam com as concepções abordadas na V Plenarinha da SEEDF: A criança na natureza por um crescimento sustentável que traz em seu bojo a proposta que visa:

aproximar a criança da natureza com o intuito de conhecer, usufruir, cuidar e conservá-la a partir de atividades, interações e vivências que estimulem o desenvolvimento de sensibilidade e a construção de uma relação com a natureza, compreendendo o quanto ela é necessária (Brasília, 2017, p.4).

Em relação ao brincar, o documento também apresenta a importância destes espaços verdes nas escolas das infâncias: “Em escolas que possuem áreas verdes liberadas para brincadeira, as crianças criam novas formas de brincar (...) sejam mais ativas fisicamente, desenvolvam o cuidado consigo e com o outro.” (Brasília, 2017, p. 17)

Uma das entrevistas com docentes em formato de caminhada foi na escola Flamboyant, ocasião em que a docente relatou especificidades da turma e estratégias pedagógicas específicas para o trabalho com a criança imigrante.

Na atividade de vivências estéticas com as professoras na escola Ipê - Rosa, as participantes optaram por visitar a obra referente à construção de novas 5 salas de referência. Observaram as salas, pontuaram desafios, se emocionaram, teceram críticas ao projeto de construção e na roda de conversa levantaram a discussão de buscar estratégias e saídas para lidar com essa nova realidade da escola. Fizeram relatos de como o espaço era utilizado anteriormente, as perdas pedagógicas que tiveram com a retirada das árvores, mas no coletivo apresentaram a necessidade da busca de um novo olhar sobre esses espaços.

6.8.1- O que pensam as professoras? (Entrevistas)

Nesta seção apresentaremos uma compilação das entrevistas realizadas com as professoras das turmas nas escolas das infâncias a partir do instrumento da entrevista semiestruturada e dos temas que emergiram à medida que íamos conversando. Foram entrevistadas: 5 professoras e 1 educadora social. Primeiramente, agradei pela participação em nossa pesquisa e pedi para que se apresentassem e falassem um pouco sobre suas trajetórias na educação. Traçamos os seguintes perfis:

Diana é professora de Miguel, na Escola Flamboyant. Nasceu em um pequeno vilarejo de Minas Gerais e teve sua infância marcada pela sua escola, local onde sua mãe também trabalhava como auxiliar de serviços gerais. O tempo que passou no ambiente escolar criou memórias afetivas e de estudo para ela e seus irmãos, influenciando consequentemente suas escolhas: seis dos oito irmãos se dedicaram à educação. Após o ensino médio, Diana mudou-se para Brasília para buscar formação superior. Aqui, ela concluiu duas graduações: Recursos Humanos e Pedagogia, desenvolvendo competências para a gestão de pessoas e conhecimento.

Sandra, à época da entrevista era a professora de Maria na Escola Ipê-Rosa e atua há 26 anos na educação, incluindo um período de hiato para se dedicar aos cuidados com os filhos. Formada em Pedagogia pela UFPR, com especializações em Psicopedagogia e Docência Universitária, ela trabalhou na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, onde demonstra grande paixão pelo processo da alfabetização e do letramento. Depois de uma longa atuação na rede privada adventista, Sandra ingressou recentemente na rede pública, sentindo-se acolhida pela nova escola e teceu elogios à organização do ambiente de trabalho que em sua visão é colaborativo e solidário. Sandra foi a professora de Maria no 1º Período (entrevista realizada em 2024).

Lívia tem 29 anos, nasceu em Taguatinga (DF) e é pedagoga desde 2018, formada pela Universidade de Brasília (UnB) e é professora de María na Escola Ipê-Rosa. Com especialização em Alfabetização, ela relata que se encontrou na Educação Infantil. Sua trajetória como professora completa 7 anos, mas sua conexão com a docência é anterior; desde a infância, brincava de dar aula para suas bonecas e ursos e posteriormente relata que alfabetou sua irmã mais nova. Atua nesta escola há quase 5 anos e, há 2, é professora efetiva da Secretaria de Educação do Distrito Federal. A docência, que ela considera ter sido uma escolha mútua, também foi o caminho profissional de sua irmã, que se tornou professora de matemática. Lívia é a professora de María no 2º Período (entrevista realizada em 2025).

Lua é educadora social voluntária na Escola Ipê-Rosa e estudante de Pedagogia. Atuou em outras creches e escolas antes de trabalhar no Ipê. Por ter conhecimentos com a língua espanhola, foi chamada para trabalhar especificamente com a María no ano de 2024.

Anita é professora e trabalha na Escola Baganvília. Atua como contrato temporário e já havia trabalhado na escola anteriormente.

Tatiane é professora na Escola Baganvília, atuando como contrato temporário. Passou no último concurso público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e aguarda ser chamada. Caso haja vaga na escola, quando tomar posse, pretende voltar à escola como professora efetiva.

Questionadas sobre a questão da educação inclusiva, sobre o acolhimento e trabalho com crianças imigrantes venezuelanas, as professoras, de acordo com seus respectivos contextos, responderam:

***Diana:** Receber uma criança não falante da língua portuguesa, não deixa de ser um grande desafio, né? E no decorrer do ano, eu nunca tinha recebido, apesar da escola ter recebido várias crianças falantes da língua espanhola, eu não tinha recebido. Então no início foi aquele susto inicial de ter que lidar com essa situação, mas a partir*

do momento que nós o recebemos aqui, a vivência se distribuiu de forma muito fluida, de forma muito natural, tanto por parte da professora, quanto por parte das crianças, né? Eu acho que as crianças têm esse, a turma tem esse perfil acolhedor. São crianças muito afetuosas, que abraçam, que conversam. Eu acho que algo que me deu certo conforto, certa motivação, foi o fato de ter um irmão que é professor da língua espanhola.

Sandra: *Então, nos dias que eu cheguei, ela estava doente, ela não veio nas primeiras semanas. Ela chegou depois, mas muito doce, muito simpática, muito carinhosa, ela se apegou muito rapidamente a mim, então ela vai, ela vem e abraça e quer uma atenção e faz uma declaração: Te quero e faz um carinho, dá beijinho, derrete a gente. Eu percebi que a (...) se relaciona bem, ela tem um ou duas amiguinhas mais próximas, brinca, não se isola, mas ela tem a frustração de não ser muito bem compreendida, algumas coisas ela não entende e não consegue se fazer entender, mas como é do seu interesse, o brincar faz toda a diferença, tá, em sala de aula, no pátio, no parquinho, ela interage, na apresentação musical, né, da cantata de Natal, ela aprendeu a música, cantou, (...) foi um coro muito bonito e ela estava lá participando e interagindo. Uma coisa que acontece todos os dias, é ali depois das 10 horas da recreação, ela pega no sono, então assim, eu faço atividade prática um pouquinho mais cedo, ela tem muito sono e eu deixo dormir (...) respeito o tempo dela, né, porque ela é muito nova e ela aguarda às vezes o transporte público até um pouquinho mais tarde, mas ela escreve o nome, faz as atividades, é interessada, né, e a presença da Lua com ela, assim, eu soube, né, que a Lua veio mais específica pra acompanhar (...) eu acredito que a presença dela tenha sido fundamental, né, nesse processo. Elas demonstram ter um vínculo bem forte, né, muito bonito com a Lua, foi a Lua que veio acompanhando, né, desde que ela ingressou na escola e esse suporte faz toda a diferença, né, pra es-*

tar junto, pra apoiar, tentar dar uma explicação que ela possa não ter entendido, né, ela tem um vínculo muito bom com a Lua.

Lívia: *A escola, com frequência recebe crianças de toda a América do Sul e crianças refugiadas. Então somos orientados a trabalhar com esses contextos. Então, voltado para crianças estrangeiras, a escola tem um protocolo de recepção, visita guiada das famílias, tive a oportunidade de conversar com a mãe da Maria antes do início das aulas entre outras coisas. Felizmente, como já passei um período no Chile, a língua espanhola não foi um entrave para mim. Desde o primeiro dia de aula, Maria me perguntou se eu “Habla Espanol”, e quando disse que “sim, um pouquinho”, ela ficou realmente muito animada (me deu um abraço bem apertado). É notório que a criança possui muito apreço por sua língua nativa. O acolhimento ocorre desde o momento em que as famílias chegam na secretaria para fazer a matrícula. Nós nos colocamos à disposição das famílias e buscamos o diálogo em todos os sentidos. Não dá pra fingir que todas partem do mesmo lugar. Algumas crianças chegam com traumas, outras sem dominar a língua, muitas com uma história de rupturas. A escuta da professora é essencial. Às vezes é um silêncio que fala muito, às vezes é um choro fora de hora, uma resistência para participar. A gente observa, conversa, acolhe. E, principalmente, não apressa. Cada criança tem seu tempo para florescer.*

Lua: *A (Maria), eu a conheci em março e já fui direto pra sala por causa dela, né, pra tentar falar um pouquinho com ela. Eu desenvolvo o trabalho de ajudar ela nos deverzinhos que ela faz, nas pinturas, (...) A Maria é bem extrovertida gosta de brincar; (...) eu conheci a mãe dela na reunião (...) ela é bem preocupada com ela, (...) ela vem para a escola e vai embora de ônibus, e aí eu sempre acompanhei ela no parque, nas atividades que ela tem dificuldade pra entender o que a professora tava falando, agora não, agora ela tá bem extrovertida, tá bem envolvida com as crianças, a*

professora que tá com ela agora, já conversa, já entende ela mais ou menos, né, e ela faz gestos quando ela quer falar alguma coisa que a gente não entende, ela faz gestos, ela é bem grudinho com a gente.

Anita: *Então, assim...foi uma acolhida que eu tive que ter mais atenção com ela pelo fato da língua (que é outra) mas ela é uma criança muito esperta. O convívio dela com a família, eu acho que eles convivem com diálogos também em português. Eu acho que é meio que perceptível a partir do momento que você senta com ela. Procurei nesse tempo, porque foi pouco tempo para poder recebê-la e estar com ela individualmente. Mas todos os momentos que eu consigo, eu tenho tentado fazer dessa forma. Só que eu vejo que ela fica um pouco mais apática em relação à roda. O espanhol não é uma língua que eu domino, então a gente sente essa dificuldade. Sinto a questão dela em relação ao comportamento. Muito que eu conversei até com a professora dos irmãos, porque para eles que são maiores, eu acho que foi mais tranquilo. Porque eles já estão mais socializados. É muito precoce falar só desse tempinho. Mas você percebe essa questão da expressão. Para eles está mais claro, para eles se expressarem, e para elas você sentiu mais essa.*

Tatiana: *No começo, acho que o principal desafio foi a língua, né? Eles chegaram e aí eles ficavam, assim, meio chateados porque a gente não entendia alguma coisa, mas eu vi um esforço da parte deles também em falar mais devagar, entendeu? Sim. E aí depois eles foram ficando mais tranquilos. Aí como é que eu fiz a mediação na sala? Eu falei, ó, é isso, tem coisas que eu não vou entender, tem coisa que eu vou entender, que eu conheço, mas é pouco, né, não é? Aí eu falei, aí tem coisa que eu vou entender e tem coisa que eu não vou entender e você vai ter que me explicar. E aí eu vou aprendendo espanhol e você vai aprendendo português. Então, no começo, eu in-*

centivei muito a amizade, na hora da roda, que eles ficavam meio tímidos, né? Ai eu falava assim: pode falar, pode falar... o que a gente não entender, a gente vai perguntar e vai tentar entender. (Nota de Campo)

Foi notória a dedicação de todas as docentes no que diz respeito ao acolhimento das crianças venezuelanas. Além do respeito com o ritmo das crianças em relação à língua, foi possível perceber uma sensibilidade em relação aos tempos e espaços das crianças no contexto da educação infantil. Alguns exemplos podem ser citados como foi o caso da professora da Escola Flamboyant que atendia a criança separadamente em suas necessidades como na apresentação das letras ou da escrita do nome e o caso de María que recebia e distribuía carinho por toda a escola.

6.8.2- A resistência das mulheres imigrantes/refugiadas venezuelanas na travessia (Entrevistas)

Nesta seção apresentaremos a conversa que tivemos com quatro mulheres venezuelanas, mães de crianças participantes da pesquisa. As duas primeiras à época estavam morando na Casa de acolhimento. Pude interagir com suas famílias de uma forma mais próxima e conviver com elas do início ao fim do tempo que lhes é permitido ficar na Casa (três meses). Foram três meses observando, acompanhando e brincando com seus filhos na Casa. A quarta mulher é a mãe de uma criança que acompanhei em uma das escolas das infâncias. Todas aceitaram colaborar com nossa pesquisa, assinaram os termos e nos receberam muito bem. As entrevistas ocorreram de modo e tempos diferentes, atendendo a disponibilidade de cada uma. Sempre tive o cuidado de perguntar se preferiam que eu falasse em espanhol ou em português, deixando-as à vontade da melhor forma possível.

A primeira entrevistada foi Dulce María. Uma das primeiras mulheres venezuelanas que conheci na Casa de Acolhimento. Depois de um tempo desenvolvendo atividades da pesquisa com as crianças, perguntei se ela poderia nos conceder uma entrevista. Ela aceitou e

no dia combinado me aguardava na área externa, acompanhada de dois dos seus filhos. Fato relatado no diário de campo:

Hoje realizei minha primeira entrevista com uma mulher venezuelana, Dulce María. É uma mulher que sempre me recebe com alegria quando vou à Casa. Constantemente a vejo desenvolvendo suas funções e demonstrando muito afeto pelos filhos. Ao chegar para a entrevista, avistei-a de longe acompanhada por de seus folhos. Quando ele me viu, já foi logo falando: “La señora Regina llegó...” e vieram me receber com alegria. Dulce me disse que tinha se arrumado especialmente para a entrevista. Fiquei muito feliz com a consideração conosco. Perguntei se poderíamos conversar caminhando pela área verde da Casa e ela disse que sim. Seus filhos foram brincar para que pudéssemos conversar. (Nota de campo)

6.8.2.1- Entrevista com Dulce María

A entrevista ocorreu enquanto caminhávamos. Dulce disse que preferia que eu fizesse as perguntas em português, mas se ela não entendesse algo, eu poderia falar em espanhol. Confesso que foi uma experiência interessante porque ao fazer as perguntas em língua portuguesa, à medida que ela ia respondendo em espanhol, eu acabava falando em espanhol também e às vezes ela me perguntava palavras em português. Então, conversamos nas duas línguas. Dulce fez seu relato de migração para o Brasil, compartilhou a história de sua vida na Venezuela e as razões que a levaram a buscar uma nova vida. Ela nos contou que em seu país tinha uma vida profissional consolidada. Além de trabalhar com estética (maquiagem, sobrancelhas e unhas), ela também tinha um cargo na polícia, onde atuava como coordenadora de bens móveis e assistente pessoal do diretor:

Dulce: *Yo soy venezolana, Allá en Venezuela me dedicaba a trabajar constantemente, haciendo cejas, pestañas, maquillaje, hacía uñas. ¿Cómo le dicen aquí?*

Pesquisadora: *Aqui chamamos manicure, pedicure, maquiadora, designer de sombrancelha. Cabelereira também?*

Dulce: *No, cabellereira no trabalaba, no. Sólo maquillaje, sombrancilla. Aparte de eso, ese era un trabajo muy aparte de lo que yo me dedicaba. Yo trabajaba con la policía, yo era coordinadora de bienes muebles. Y también era asistente personal del director de la policía. Trabajando ahí conocí a mi esposo en la rúa, porque él era chofer, trabajaba en la línea. Y nos casamos y tuvimos los niños. (Nota de Campo)*

Acerca da migração para o Brasil, Dulce explica que, apesar de ter uma casa e uma vida estável, a família decidiu emigrar por causa da economia na Venezuela. Ela e sua família chegaram ao Brasil em 31 de dezembro, celebrando o Ano Novo aqui. A jornada a levou por diferentes cidades como Pacaraima e Boa Vista. Ela se refere à sua história como uma novela com várias partes:

Pesquisadora: *E a decisão de vir para o Brasil? Como foi?*

Dulce: *Estábamos pasando mucha hambre. Apesar de que trabajábamos, no teníamos un ahorro. No teníamos nada porque vivíamos del día a día. Las cosas fueron ficando muy caras. La inflación subió mucho. Viajamos para acá teniendo un hogar, teniendo cosas buenas, pues, por la economía... La economía está muy por debajo del suelo. Y por eso es que emigramos para acá. Llegamos aquí el 31 de diciembre. Reventamos el año nuevo con mi mamá, porque ya mi mamá estaba acá. Pero sí nos fue bastante fuerte después, porque después que alugamos nueve meses, vivimos bien, tuvimos nuestras cosas. Decidimos irnos a Estados Unidos, por la Selva del Darién. Cuando empiezan las elecciones, el 28 de julio, nosotros viajamos el 20 de julio, el día de mi cumpleaños, a Venezuela. Y el 24, cuando decidimos viajar a Colombia, ya la frontera estaba cerrada. Tuvimos que devolvemos de Colombia para acá. Y llegamos otra vez a Venezuela, luego nos vinimos para acá y llegamos en cero. Tuvimos*

que pedir dinero en la calle porque ya no teníamos que darle a los niños en Ciudad Bolívar.

Pesquisadora: *¿ Son cuatro niños?*

Dulce: *Sí, son cuatro niños.*

Pesquisadora: *¿Cuántos años tus hijos tienen?*

Dulce: *El mayor tiene doce, el segundo tiene diez, la tercera tiene ocho añitos, es una niña, y el último tiene cinco. Nos vinimos, llegamos em otra vez en Pacaraima, después que teníamos todo aquí.*

Pesquisadora: *¿La primera vez que ustedes llegaron a Brasil, ustedes vinieron a Pacaraima?*

Dulce: *Entonces, cuando llegamos, tuvimos que abrigarnos. Sí. Abrigamos, nos abrigamos en... Ahí en Pacaraima. Nos abrigamos en el refugio. Eso fue muy triste, porque yo lloré mucho desde que entré ahí. Yo me sentía en una cárcel. (Nota de Campo)*

Neste momento, Dulce chorou. Perguntei se poderia lhe dar um abraço e ela me abraçou e chorou muito. Perguntei se queria parar a entrevista e ela disse que não, gostaria de continuar falando comigo.

Dulce: *Y son cosas que nosotros pasamos por allá que fueron muy fuertes, porque yo me sentía que yo estaba presa. Sí. (...)tenía que entrar a una hora, tenía que salir a una hora. Después, así duramos como diez días. Después duramos siete días, porque nos abrigamos para poder viajar hasta acá. Nos abrigamos y nos dieron el abrigo. Después de esos días, pegamos el grito al cielo, porque nos salió el viaje para Boavista. Donde resulta que en Boavista, este, era peor que allá. Porque en Boavista es muy grande el refugio, ya no era un abrigo, ya era un refugio donde nos metieron. Yo tengo muchas fotos, yo te las voy a pasar. Y muchos videos que nosotros vivimos allá. Yo en Boavista me enfermé como tres veces. Ahí el tiempo del baño eran dos minutos*

(...) Las plagas eran intolerables. O sea, no se soportaban las plagas, porque era una carpa de madera. Ahí hay como dos mil de carpas. Y muchos venezolanos. Yo estuve ahí un mes. Pero fue demasiado triste, porque la comida fue demasiado... con mucho sal, con el poco de mosca encima, con los perros que se montaban en cima de las mesas. Era horrible. (...) me lo enfermé.

Dulce: A mí no me salió vaga de trabajo en todo ese tiempo. Solamente que una muchacha de Acolidos, allá, me dijo: Fuiste seleccionada, tú y tu familia, pero mírate, tengo una propuesta: Están pidiendo personas de casa acolidos allá en Brasilia. Y yo: Si, voy contentísima porque yo le pedía mucho a Dios, yo me inclinaba y le pedía ,le decía: Diosito, por favor, sácame de aquí, tú que eres bello, tú eres hermoso, tú eres el que me trajo a este mundo. Y si estoy aquí es por un propósito. Entonces, Dios fue el que me sacó de ahí (...) y yo le decía a la muchacha, gracias, te amo mucho, ya voy para allá. Porque ahí en ese refugio hay personas que tienen 2, 3 años y eso no es un lugar para vivir. Entonces yo le decía a mi esposo, yo me quiero ir. Vamos a salirnos de aquí, no, pero si desviamos los planes, se nos va a hacer más fuerte, porque no tenemos dinero para viajar.

Pesquisadora: ¿Usted quiere hablar sobre las escuelas?

Dulce: No hay comida para las crías. Ahí no le dan comida. Los educadores no quieren trabajar porque el gobierno no le está pagando lo que es. Entonces ellos iban dos veces al... Pero iban de siete de la mañana a diez de la mañana. Ya, dos días de clases. Solamente tres horas de estudio. Ellos me llegaron aquí atrasado. Ella me repitió el año allá.

Pesquisadora: ¿Y cuándo ustedes llegaron aquí?

Dulce: Aquí nos sentimos en... ¿cómo se dice?

Pesquisadora: ¿En casa?

***Dulce:** No, en casa no. Cuando llegamos aquí nos sentimos en el cielo. Nos sentimos en el cielo porque es limpio y bonito. Allá no, allá se me hacían al lado de la casa, horrible, todo era horrible. Cuando llegamos aquí empecé a llorar, pero de la alegría. (...) Ahora sí vamos a salir adelante, ahora sí vamos a hacer de todo. Y él contento también. Y ahora, después de un mes, fue que consiguió trabajo, gracias a Dios. (Nota de Campo)*

Dulce María ainda guarda fotos de sua vinda da Venezuela. Ela explica que as mantém para um dia fazer um vídeo e mostrar as dificuldades que enfrentou. Ela descreve as lembranças como ruins e diz que ainda está no processo de decidir se vai apagar essas memórias. Disse que queria me contar muitas outras coisas e assim aconteceu. Voltei outras vezes para ouvir as histórias dela e de sua família. Dulce compartilhou comigo outras experiências que teve no abrigo e fora dele também e fez questão de me encaminhar as fotos de quando estive em Boa Vista. Contou-me que mesmo diante de uma situação complexa, as crianças brincavam nos abrigos.

6.8.2.2- Entrevista com Solimar

Nossa segunda entrevistada é Solimar, uma mulher venezuelana que migrou para o Brasil com seu esposo e os três filhos. Perguntada se queria falar em espanhol ou em português, ela disse que preferiria que conversássemos em espanhol. Solimar relata que, apesar de ter trabalhado em áreas como estética e culinária na Venezuela, a situação econômica instável e a falta de comida foram os principais motivos para a sua decisão de migrar. Na conversa, Solimar relatou as dificuldades que enfrentou em seu país de origem e a esperança de uma vida melhor no Brasil:

Solimar: Bueno, tengo 29 años, tengo 3 niños, tengo mi esposo, estoy casada. Yo vivía en Venezuela en la parte de oriente, por eso decidí emigrar para acá, porque era lo más cercano que me quedaba. y bueno, analizando también tantas cosas, oía muchas cosas muy buenas de Brasil, la manera que ayudaban, y mi situación allí era muy mal. O sea, cuando se tornó muy mal fueron los últimos tiempos. Desde mi segundo hijo para acá se tornó mucho peor, porque muchas veces, mira, era tan difícil, porque mi esposo trabajaba más tiempo de lo que trabaja aquí. Él trabajaba desde las 7 de la mañana hasta las 9, 10, 11 de la noche, y sólo ganaba 30 dólares. Y esos 30 dólares no alcanzaban hasta el miércoles. Lunes, martes, miércoles, era hasta que había comida se acababa. Y solo para la comida. Y algo muy básico, o sea, no nos alcanzaba como para decir, este, vamos a comprar para hacer ensalada, o para hacer una sopa. Siempre era como arepa con mantequilla y queso, arroz con mantequilla y queso, espagueti con mantequilla y queso, solo eso, o sea, no había más nada. Y en vista de la situación, bueno, yo me puse a hablar con mi esposo, yo le dije, la estamos pasando mal. Por más que tú trabajes, y trabajes, no mejoras nada, le dije, nada está mejorando. Yo iba para donde mi mamá, muchas veces mi mamá no tenía nada tampoco, y iba a la bodega, no sé cómo le llaman a ustedes, nosotros decimos *ativir fiado*. Supermercado, fiado, sí. Entonces íbamos y le fiaban dos panes para dividir. Yo le picaba un pan y me da nostalgia. Porque ese pan, yo tenía que picarlo, ¿sabes? Para mis hijos, para mí. Él no comía. Hubo una semana que recuerdo que se quedó sin trabajo. Y entonces él se quedó sin trabajo y él iba a buscar trabajo y entonces caminaba, caminaba y recorría todos esos lugares entregando currículo. Cuando llegaba, llegaba en la noche. Casi desmayado. Con hambre. Flaco. Me decía, estoy cansado de esto. (Nota de Campo)

Solimar se emocionou ao lembrar do esforço do seu marido para trazer alimentos para casa. A travessia de sua família foi difícil. Ela menciona que passaram fome durante o percurso e se abrigaram em locais precários, como pontes, antes de chegarem ao Brasil.

Solimar: *Vendimos todo, no dejamos nada. Salimos de allá y decidimos venir para acá (...) cuando nos dimos cuenta, después de una semana ya teníamos los papeles. Y yo lo vimos como una bendición (...) Después entonces, bueno, pasamos a esos refugios donde para mí fue algo tan horrible, tan desagradable. Tanta gente mala de los mismos venezolanos.*

Pesquisadora: *¿En Pacaraima?*

Solimar: *En Pacaraima, en Boavista. Mucha gente mala. De los mismos venezolanos. Entonces, por esos venezolanos, muchos de nosotros también somos mal vistos por los brasileiros. Dicen como que todos son iguales. Y sin embargo, bueno, todos esos brasileiros nos trataron muy bien. A todos. A los malos y a los buenos nos trataron muy bien. Sin embargo, desde que yo llegué aquí nunca, nunca me tocó pedir porque siempre tuve comida. Siempre, por lo menos, nos dábamos una colchonita para uno dormir, o sea, no nos mojábamos con la lluvia. O sea, fue algo que, apesar de todo, de las incomodidades, porque fueron incomodidades, nunca dejé de tener ayuda de parte de ustedes. De aquí a Brasil. Y desde que llegamos aquí, mira, yo no me puedo quejar de nada. Aquí en Brasil, nesta Casa todos tienen ayudado con lo de las citas en el médico con los niños, porque el segundo tiene una condición aquí, un desvío en la rodilla de los pies. La señora (..) me ha ayudado, me ha ido a con los grupos de los niños del creche, me ha acompañado.*

Pesquisadora: *¿Y que dices de la escuela?*

***Solimar:** Mi hijo que lloraba antes, ahora se siente querido., importante. Y le gusta su escuela. Y la maestra también me ha ayudado mucho con él. Me dice, (...) es un niño respetuoso, tranquilo, educado. Me habla muy bien de él. Los tres son. Y entonces, bueno, gracias a Dios ha sido bien. Y allá también, en el creche, las maestras me han ayudado con él. Porque como él se queda llorando. O sea, yo me venía así como un poquito afligida. Porque yo decía, no sé si le van a tener paciencia. Entonces, bueno, me tomaron fotos. Y una de las chicas que estaban ahí me dice, él queda tranquilo. Cuando (...) se va, él queda tranquilo. Se calma, juega. Me mandaron fotos jugando. (Nota de Campo)*

Ela relata que a saúde de seus filhos melhorou desde que chegaram ao Brasil, especialmente a do filho mais velho, que estava muito magro na Venezuela. O acesso a alimentos e a consultas médicas fez uma grande diferença. O maior desejo de Solimar é que seus filhos tenham um futuro melhor no Brasil, com acesso à educação, oportunidades de trabalho e uma vida digna, coisas que ela não via mais na Venezuela. Solimar sente falta de sua mãe, que ficou na Venezuela, e de sua família.

Foi possível perceber que fé é um ponto central no discurso de Solimar. Ela acredita que Deus a guiou até o Brasil e que Ele a ajudará a encontrar um emprego e a construir uma vida melhor. Ela se mostra grata pela luz que a ajudou a sair da Venezuela e ter a chance de um recomeço. Outro ponto importante a se destacar diz respeito ao acolhimento das escolas brasileiras; conforme a mãe venezuelana, o filho que antes chorava passou a sentir-se querido, e o bebê da creche se acalma logo que começa a brincar.

6.8.2.3- Entrevista com Nazareth

Nazareth é mãe de dois filhos, um menino mais velho e a María que tem 5 anos, a criança que acompanhamos na Escola Ipê Rosa. Ela preferiu falar em português, já tem uma

ótima fluência com a língua. Ao ser perguntada sobre o processo de vinda para o Brasil, ela nos contou que saiu do seu país em abril de 2024 e detalhou como a família tem vivido aqui:

Pesquisadora: *Nazareth, muito obrigada por colaborar com nossa pesquisa. Gostaria de perguntar como foi a vinda de vocês para o Brasil. Se vieram direto para Brasília ou passaram por Pacaraima ou Boa Vista. Conte-nos um pouco da história de vocês, por favor.*

Nazareth: *Sí. Foram duas semanas. Aí nós saímos de Venezuela o dia 4 de abril. Aí nós passamos por Pacaraima, nós tiramos documentação aí na fronteira de Pacaraima, aí passamos, acho que 4, 5 dias tirando documentação. Meu marido acordava 1h da manhã, aí fazia a fila para poder adiantar a documentação, que é CPF, RG e esses negócios ali, né. Aí ele ia fazer a fila, ele dormia na fila aí no Pacaraima, em um refúgio. Aí eu saía com meus filhos, porque meus filhos também tinham que ir, né, 6 horas da manhã. Aí passamos 2 dias inteiros aí. Nós íamos às 6 horas da manhã e voltávamos às 6 horas da tarde. Era muito feio, muita gente, muitas pessoas passando dificuldades. Só que nós já tínhamos a passagem de avião, né, comprado. Aí nós passamos para o Pacaraima, depois que tiramos toda a documentação, nós fomos para o Boa Vista. Foi o pior, o Boa Vista é feio demais, feio, calor. Aí nós passamos uma semana inteira esperando o voo para cá, para Brasília.*

Pesquisadora: *Nazareth, conta pra gente um pouco sobre você. Quantos anos você tem? Quantos filhos?*

Nazareth: *Nós somos 7 irmãos, 5 meninas e 2 meninos. Aí eu tenho 34 anos e tenho 2 filhos: (...) que tiene 5 anos e o irmão que tiene 10, que se lhama (...). Para mim foi difícil aprender, falar e entender português. Aí eu falei para meu marido: Não vou ficar em casa, eu tenho que aprender a falar. Aí saímos caminhando, meu marido e eu, a procurar emprego, aí conseguimos no mercado. Como eu trabalhei já na Venezuela*

como operadora de caixa, eu falei para a dona que eu era operadora de caixa na Venezuela, trabalhei 12 anos. Aí eu queria trabalhar. Aí ela falou, pronto, pode vir amanhã às 8 horas. Aí como eu não entendia nada, eles passaram para mim na padaria. Só que eu pedi conta porque o irmão da dona me humilhou. Aí eu chegava em casa chorando, meu marido ficava com raiva. Então eu pedi conta, mas as coisas melhoraram, graças a Deus. E minha filha fala assim, que ela não quer aprender a falar português, porque ela é venezuelana, ela só quer falar espanhol. Eu falei, minha princesa, você tem que falar português, porque você está em outro país, você está em outra língua, você tem que entender e falar. Aí em casa você pode falar espanhol, só que fora você tem que aprender a falar português. Agora meu filho maior, ele se fala, ele fala direitinho. Fala muito bem, meu filho maior.

Pesquisadora: *Nazareth, conta pra mim, o que estão achando do Brasil? Estão gostando, querem continuar aqui ou você tem vontade de voltar para a Venezuela?*

Nazareth: *Ainda nós não queremos voltar. Eu, por exemplo, não quero voltar não. Primeiro, eu quero que meus filhos estudem aqui, porque a educação lá na Venezuela é muito péssima, muito ruim. Um professor não tem um bom salário, eles ficam muito em paro, sabe, paralisação de professores. O que atrasa é o estudante, né? Aí eu tomei a decisão para meus filhos. Melhor futuro, melhor estudo, uma melhor educação para eles, né? Meu marido e eu temos um projeto, tipo assim, um projeto. Nós estávamos fazendo uma comida lá na Venezuela e vendendo, só que de casa não dava, entendeu? Nós queríamos um local para vender. Aí, pouco a pouco, passo a passo, nós estávamos comprando os implementos para colocar um local, sabe, um ponto. Aí nós comprou o exibidor; já compramos a chapa, compramos o botelhão de gás. Só está faltando uma estufa e essas coisas aí que precisa um local, né? E as mesas, as cadeiras, tipo assim, para começar um negócio próprio, entendeu? Porque essa é a meta de*

nós. E alugar um local, só que para alugar o mínimo tem que ter quatro mil, cinco mil reais. E um pouco, não é impossível, mas um pouco difícil, entendeu? Mas eu acho que Deus vai nos ajudar a ter um negócio próprio.

Pesquisadora: *Que bom! Então você e seu esposo estão trabalhando.*

Nazareth: *Eu tô trabalhando no que eu sei, que é operador de caixa, meu marido trabalha no que é dele, que é técnico em refrigeração, né? Graças a Deus nós fomos adaptados, eu aprendi muito, eu entendo, só às vezes tem palavras que eu não sei, aí eu pergunto, né? Porque, tipo assim, quando eu trabalhei no mercado, eu trabalhei com uma menina que é de Maranhão, muito boa, ela me ajudou muito, graças a Deus. Ainda existem pessoas boas, de bom coração, né?*

Pesquisadora: *E em relação à escola? O que você achou da escola? E a primeira vez que Maria estuda? Ou ela já estudava na Venezuela? O que você achou da acolhida, da recepção da escola? Como é seu contato com a escola?*

Nazareth: *Minha filha já estudava lá na Venezuela. Ela já estava estudando, o que aqui é o primeiro período, lá é maternal. A escola é muito boa, eu gosto muito. Eu vou em cada reunião que tem de pais, eu vou, converso com a professora. Me dizem muitas coisas boas da minha filha, entendeu? Ela é muito carinhosa, ela gosta de dar abraços, beijos, entendeu? Ela é assim em casa também. O ano passado, minha filha gostou muito dessa professora. Da monitora do transporte escolar, ela gosta muito. Ela dá muitos beijos, muitos abraços. Ela gosta da monitora, de tudo. (Nota de Campo)*

Nazareth teceu muitos elogios à escola, só fez uma ponderação em relação à língua, mostrando a barreira linguística no cotidiano escolar; todavia, relata que a filha interage muito bem com uma coleguinha desde o ano passado. Não estão estudando juntas agora, mas a

mãe relatou que recentemente as duas se encontraram em ambiente extraescolar e ficaram muito felizes por brincarem juntas.

Nazareth: *Uma cosa que estranhé que ela fala así: Mamã, eu não entendo minha professora e ela no me entende, mas eu falava así: Como você falava com Liz? E ela: No, Liz me entende, ela fala comigo e eu entendo perfectamente, no sé se fue o carinho que ela tem para ela, ela encontró con Liz agora e fue uma alegria para ela, ficava cantando Happy, happy...costó separar ela de Liz na hora de vir para casa.*

Pesquisadora: *Nazareth, como é o brincar da Maria? Ela brinca muito? Onde costuma brincar?*

Nazareth: *Ela brinca...eu não deixo salir muito ela, só quando eu desço com ela porque moramos no apartamento e ela brinca com a coleguinha que é venezuelana também, só que és más grande. A menina tem dez anos, às vezes quer brincar com ela, às vezes não. Ela brinca aqui em casa, ela tem horários para brincar com celular, às vezes dou para ela brincar com o irmão, e também desenhos em la tv. Eu brinco com ela (...) ela sempre quer estar junto a eu, como toda criança e às vezes pede para brincar com Sara, a menina más grande. Eu soy más cuidadosa com ela, tengo que ser com os dois mas com ela eu soy más cuidadosa.*

Pesquisadora: *Nazareth, há algum brinquedo que ela gosta mais? E música, ela gosta?*

Nazareth: *Ela gosta de música só que o brinquedo que ela tinha na Venezuela é o monopatins. Deixei para meu sobrinho. Aqui comprei para ela uma bicicleta só que ela no gosta, estoy vendo com ela para poder comprar um monopatins, só no tenido oportunidade de vender a bice e comprar para ela. (Nota de Campo)*

Entrevistar o segmento das mães foi uma experiência muito especial, me deparei com mulheres que buscam forças em sua maternagem e que mesmo diante das muitas dificuldades

não deixam de ter esperança em uma vida melhor para seus filhos. Convivendo com essas e outras que pude conversar em minhas vistas de campo, percebi o amor que têm por seu país, a saudade dos lugares, dos familiares, das comidas (a arepa, principalmente), das músicas. Algumas delas me passaram seus contatos e ainda conversam comigo. Em suas postagens nas redes sociais, estão sempre trazendo à memória imagens e músicas da Venezuela; todavia, pela dedicação aos filhos e sonhos de tempos melhores, vão construindo de forma grata seus caminhos neste país que as acolheu. Todas as entrevistadas são venezuelanas e o principal motivo para a sua emigração foi a situação econômica na Venezuela.

A viagem para o Brasil, foi para todas essas mulheres, marcada por desafios. As entrevistadas relataram ter passado por Pacaraima e Boa Vista, e ter ficado em abrigos ou refúgios. Dulce, por exemplo, descreveu uma trajetória marcada de ida e volta para a Venezuela na tentativa de ir para os EUA, mas teve que voltar para o Brasil e acabou em um abrigo. A experiência nos abrigos foi comumente descrita como muito difícil e desagradável. As mulheres que passaram por essa experiência, descrevem as condições de higiene e alimentação como horríveis, com comida estragada ou com moscas e cães por perto. Dulce descreveu a sensação de estar como se estivesse presa, pois tinha de obedecer rigorosos de entrada e saída. Solimar mencionou que os filhos ficaram doentes por causa da comida. As entrevistas destacam sofrimento, mas também anunciam resiliência diante das dificuldades.

7. DISCUSSÕES

Esta tese teve como objetivo geral compreender as vivências de crianças imigrantes venezuelanas em contextos brincantes de escola da educação infantil pública do Distrito Federal. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, ancorada na Psicologia Histórico-Cultural do desenvolvimento humano de Lev Semionovitch Vigotski. Os principais resultados e análises que já podemos sinalizar são:

A linha tênue entre os avanços legislativos e a realidade cotidiana: A integração de crianças imigrantes venezuelanas no sistema educacional brasileiro avançou em termos de legislação e políticas públicas, como por exemplo no que diz respeito à garantia de matrícula. No entanto, ainda existe uma necessidade de formação docente e de estratégias nas escolas para superar as barreiras de comunicação;

O papel do brincar no processo de acolhimento: Nossa pesquisa destacou a relevância do brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento, aprendizado e acolhimento dessas crianças, especialmente diante dos desafios da migração. Foi recorrente a fala das professoras em relação às interações das crianças imigrantes na hora de brincar, fortalecendo nossa tese de que o brincar é fulcral nesse processo de acolhimento.

Demanda por Políticas Públicas Intersetoriais: Foi verificada uma grande demanda por políticas públicas e por um trabalho intersetorial e multifacetado por parte do governo, comunidade, migrantes e escolas; numa perspectiva de interculturalidade crítica que conceba a escola como espaço de diferenças, sobretudo culturais.

Contribuições Culturais: A presença das crianças migrantes pode trazer muitos contributos relacionados à cultura, ampliando assim a diversidade em nossas escolas do Distrito Federal: Pensei também na potência que essas crianças podem trazer à realidade escolar, ao apresentar novos vocábulos às outras crianças e às suas professoras. Realidade que só é possível pela presença delas. Em outro dia de observação-participante, ocasião em que a supervisora entrou na sala de referência, María correu para abraçá-la e disse que sabia contar os números em espanhol. Outras crianças disseram que sabiam contar em inglês.

Em suma, a análise aponta que, embora o acesso (matrícula) esteja assegurado legalmente, o processo de acolhimento e integração efetiva das crianças imigrantes nas escolas públicas do DF ainda enfrenta desafios significativos relacionados à formação de professores e à

comunicação, e que o brincar é um elemento central para a humanização e o desenvolvimento nesse contexto. No plano individual e social, a migração e a busca por refúgio se configuram como experiências emocionais que culminam na transformação dos laços afetivos (Arias, 2022, p. 23). Diante dos obstáculos enfrentados nos países de acolhimento, a saúde mental dessas pessoas se torna uma preocupação primordial (Arias, 2022, p. 24), sendo crucial que as pesquisas considerem as características culturais dos migrantes para dar sentido às suas experiências emocionais (Arias, 2022, p. 146).

Em resposta a essa vulnerabilidade, o sistema educacional, especialmente na Educação Infantil, emerge como um espaço crucial. A legislação nacional brasileira garante o direito de acesso à educação para crianças, independentemente de sua condição migratória (Ghiggi, 2024, p. 32). As escolas, ao se tornarem um ponto de apoio, facilitam o acesso a benefícios sociais e ao ensino da língua portuguesa, desempenhando um papel essencial na inserção dessas famílias (Generalì, 2023, p. 196).

Contudo, a efetivação da cidadania plena e da interculturalidade enfrenta barreiras estruturais. A percepção da imigração como um fenômeno "provisório" por parte dos educadores e gestores, por exemplo, atua como um reforço de uma perspectiva assimilacionista e se apresenta como um obstáculo significativo ao desenvolvimento de políticas educativas interculturais (Generalì, 2023, p. 11). A ausência de políticas educacionais específicas, orientadas à interculturalidade, acarreta consequências diretas na qualidade da acolhida e inserção dos imigrantes no contexto escolar (Generalì, 2023, p. 196). Nesse sentido, o desafio reside em reconhecer que a convivência com a diversidade cultural representada pelas crianças migrantes e refugiadas é uma oportunidade enriquecedora para toda a comunidade (Ghiggi, 2024, p. 129), exigindo a superação da xenofobia e a implementação de políticas que transformem os espaços de ensino em ambientes de diálogo e respeito mútuo.

7.1- Categorias emergidas na pesquisa

Apresentados os resultados da pesquisa empírica, selecionamos temas a partir do que pudemos observar, vivenciar e construir com as/os participantes da pesquisa. A temática da migração é ampla, complexa e com muitas possibilidades de análises. Lançamos mão dos pressupostos de Minayo (2004) para selecionarmos as categorias que emergiram. A autora aponta que nesta fase da pesquisa a temática é realizada a partir de determinados assuntos, “um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo (...) consiste em descobrir os núcleos de sentido” (p.211); todavia assumimos as palavras de Durand & Lussi (2015) que “migração é itinerário, projeto sempre refeito, dinamismo intrínseco que se reconfigura, transforma e reconstitui constantemente” (p.66). Ou seja, não pretendemos fazer análises encerradas, mas procurar enxergar o fenômeno sob a ótica histórico-cultural deste determinado tempo que estamos vivendo.

Intencionamos refletir nesta seção as seguintes questões: O que a pesquisa nos indica? Quais temas emergiram diante de nossos olhos? Onde fomos sensíveis ao olhar essa temática? O que nos saltou aos nossos olhos? O que foi recorrente? Confesso que um material empírico de aproximadamente um ano é potente e ao mesmo tempo complexo pois nos exige um poder de síntese e quando se trata do fenômeno mobilidade urbana torna-se um desafio priorizar certos assuntos em detrimentos de outros; porém tentaremos fazê-lo. Foram cinco as categorias que elegemos, a saber: 1- Territorialidade e Pertencimento; 2- O brincar das crianças imigrantes venezuelanas: Uma maneira de (re) significar o mundo; 3- A brincadeira como ferramenta de acolhimento, inclusão e manifestação infantil; 4- Um destaque às potentes vozes das mulheres e 5- Nem Brasil, nem Venezuela. Que lugar é esse?

7.1.1- Territorialidade e Pertencimento

Em nossa jornada de campo, foi possível observar em várias situações a questão do pertencimento à Venezuela: as narrativas de vida, as canções venezuelanas cantadas por crianças e adultos, as postagens das mães em suas redes sociais e a importância dada à língua espanhola. Essas questões serão melhor abordadas nas seções seguintes, mas gostaria de destacar neste primeiro momento duas delas que estão relacionadas ao pertencimento. A primeira é uma foto pertencente à rede social de uma das mães das crianças da pesquisa. Esta mãe é Dulce María, uma de nossas entrevistadas. Desde que solicitei seu número de telefone para agendarmos a primeira entrevista, ainda à época da Casa de Acolhimento, ela criou o hábito de me enviar fotos e mensagens contando notícias dela e de sua família. Constantemente esta mãe faz postagens com fotos e vídeos sobre o amor pela Venezuela, expressando saudade e ligação com a pátria. Em uma de nossas conversas, ela relatou:

***Dulce:** Me gusta mucho mi tierra, mi país es hermoso. Um dia quiero que lo conozcas, Regina. Venezuela es muy bonita. (Nota de campo)*

Figura 28: Mulher venezuelana morando no Brasil



Fonte: Arquivo pessoal de Dulce (cedida para a pesquisa)

Sobre a questão da língua espanhola, foi possível observar o território das palavras. Gostaríamos de relatar uma situação ocorrida na Escola Ipê Rosa entre esta pesquisadora e Maria:

Na primeira visita de campo à turma, fui apresentada e logo me sentei próxima às crianças para observar e interagir com elas, se assim elas quisessem. A professora já tinha falado que Maria era uma criança muito carinhosa com as pessoas. À medida que o tempo passava, ela me olhava e se aproximava aos poucos; quando em um dado momento, chegou mais perto e me disse baixinho, ao ouvido, iniciando o diálogo:

Maria: *Yo soy Venezolana...*

Pesquisadora: *?Verdad?*

Maria: *Si...yo hablo español*

Pesquisadora: *¡Yo también!*

Neste momento, a criança sorriu, abriu os braços e me abraçou fortemente dizendo:

Maria: *Yo voy hablar español com usted*

Pesquisadora: *¡Claro, querida! Puede hablar!*

Ela sorriu e foi procurar um livro literário. Embora a professora estivesse conversando com a turma e propondo outra atividade, Maria tomou a liberdade de me apresentar um livro. Colocou-se ao meu lado e me mostrou a capa: era o livro da Chapeuzinho Vermelho. Começou a contar:

Maria: *La Caperucita Roja...Érase una vez una niña que le gustava de su caperucita roja. Su abuela estaba muy enferma e su madre le pidió que llevara frutas para ella, pero cuándo llegó em la casa vio el lobo...*

E cochichando novamente em meu ouvido, disse:

Maria: *El lobo feroz...*

Pesquisadora: ¡Que miedo!

María sorriu e eu também...

(Nota de Campo)

No diálogo entre a criança e a pesquisadora, observa-se a relação estabelecida a partir da valorização da língua falada pela criança. Mendes et al (2021) apontam que diante do fenômeno migratório urge a necessidade de “pensar uma política linguística de valorização das línguas faladas pelas crianças imigrantes que têm suas línguas invisibilizadas no país de acolhimento. A linguagem e a língua estão no cerne da constituição identitária” (p.619). Não pode-se ignorar essa identidade da criança. No caso de María, tanto a mãe quanto a primeira professora, relataram que a criança se recusava a falar em português. Essa valorização deve ocorrer tendo a vista a potência da criança que lida com dois idiomas e não pela falta. Precisamos enxergá-la como uma criança falante de outra língua e não como não falante do português, bem como apresentam Sant’Ana e Remédios (2024) o termo FOL (Falantes de outra Língua) no Caderno Pedagógico – Estudantes Migrantes, da SEEDF.

Figuras 29 e 30: María contando a história La Caperucita Roja



Fonte: Arquivos da pesquisa

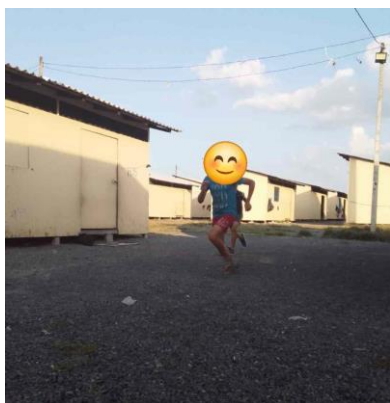
Acerca da valorização da bagagem linguística e cultural que essa criança traz, Lopes e Santiago (2025) apontam que:

Reconhecer que cada criança traz consigo uma bagagem cultural, afetiva e linguística singular é essencial para a construção de práticas pedagógicas que efetivamente promovam a qualidade. O território da Educação Infantil deve ser um espaço que acolhe e valoriza essas diferenças, oferecendo experiências significativas para todos (p.8-9)

Esta cena foi muito marcante para mim: primeiramente pelo afeto com que me abraçou expressando a felicidade de saber que a pessoa que chegava à sua sala de referência falava sua língua. Pensei neste momento nas barreiras relacionadas à língua, na necessidade que temos de romper com essa dificuldade no processo de acolhimento e no pertencimento dessa criança com a língua espanhola. Outro aspecto muito relevante foi a autonomia com que a criança buscou o livro e a rápida tradução da história para o espanhol, pois era um livro em língua portuguesa. Evidentemente, ela já conhecia o clássico, mas fez todo um esforço para me contar, procurando colocar emoção por meio do uso da voz: ora cochichava, ora fazia uma voz assustadora para representar o lobo. Eis a beleza do encontro!

7.1.2- O brincar das crianças imigrantes venezuelanas: Uma maneira de (re) significar o mundo

Figuras 31 e 32: Filhos de Dulce brincando em um Abrigo de Boa Vista



Fonte: Arquivo pessoal de Dulce (cedidas para a pesquisa)

Essas imagens me remeteram ao texto de Hartmann e Pastore (2023) quando viajaram para conhecer o abrigo Rodon 1 e perguntaram a um grupo de meninos o que faziam em tempo livre e com o que brincavam e eles responderam que nada. As autoras refletiram:

A este “nada”, as crianças respondem criativamente com brincadeiras diversas, que vão desde um desenho na terra, feito com um pedaço de pau, a um jogo de futebol improvisado com uma garrafa plástica. Mas o que está em questão aqui não é apenas o que as crianças fazem, mas o que os adultos não fazem. A maior parte dos adultos do abrigo está tão ocupada em garantir a manutenção das vidas ali abrigadas que não consegue escutar as demandas das crianças, que poderiam ser tão simples quanto algumas bolas para brincar. (Hartmann & Pastore, 2023, p.9)

7.1.3- A brincadeira como ferramenta de acolhimento, inclusão e manifestação infantil

7.1.3.1- Crianças venezuelanas brincando na Casa Abrigo

A pesquisa de campo na Casa Abrigo teve duração de 9 meses, tempo em que podemos fazer alusão a uma gestação de termo (39 a 40 semanas), período em que um bebê se desenvolve e cresce no ventre materno: Vida que pulsa em outra vida, vidas amalgamadas numa relação de amor e cuidado. Após um tempo de preparo para o nascimento, é o novo que chega. O corpo da mãe se transforma, se abre ao novo, sente medos, faz planos, sonha... Sua vida não é mais a mesma, assim como nossa pesquisa que foi ampliando horizontes à medida que ia acompanhando por três trimestres crianças e suas famílias advindas da Venezuela.

Dessa forma, quando comparamos nosso estudo aos processos de desenvolvimento de gestação dos bebês, faz-se necessário compreendermos que cada ser humano, desde sua

concepção, tem sua história. Vigotski (2012) discorre sobre essa questão ao conceituar as funções psíquicas. Para o autor, tais funções se originam no desenvolvimento histórico e cultural da humanidade, balizando que estudos que versam sobre crianças devem ser considerados desenvolvimento e história cultural. Tendo como pressuposto que a humanidade é heterogênea e que somos frutos de uma certa cultura, tempo e sociedade, urge considerar que somos seres históricos, sociais e culturais. (Vigotski, 2018b)

Assim como a mãe que prepara sua bolsa para a maternidade, também preparei, planejei, arrumei minhas bolsas e mochilas com folhas brancas, tintas, tesouras, diversos papéis e doces também...no caminho não faltou chocolate, pirulito, marshmallows (com autorização das famílias), bolhas de sabão e brinquedos: Brinquedos da brinquedoteca, brinquedos que inventamos e brinquedos doados por um coletivo generoso que comigo se emocionava, vibrava e perguntava: Como estão suas crianças venezuelanas? Sim...carinhosamente eu as assumi como minhas crianças e minhas colaboradoras que sonhavam e viajavam comigo ao brincar de faz de conta. Ao se deslocar de uma realidade totalmente nova, ainda tentando se encontrar, marcada pelas dores e lembranças daquilo que haviam vivido. Momentos que foram registrados em fotos, vídeos, áudios e escrita do diário de campo. Para uma melhor organização desses momentos, selecionamos episódios das brincadeiras entre crianças. Situações em que elas brincaram e eu pude estar ao lado delas, vendo suas manifestações e ouvindo suas histórias.

1º Episódio: Jugando al peluquero

Na brinquedoteca, duas crianças foram observadas brincando de cabeleireiro usando um lego como máquina de cortar cabelo.

***Pesquisadora:** O que ustedes están haciendo?*

Miguel: *Jugando de peluquería*

Joanes : *Yo soy peluquero! Mi papá es peluquero.*

Pesquisadora: *Que bueno! Puedes cortar mi pelo también?*

Joanes: *Si*

((Nota de Campo)).

A criança, cujo pai era cabeleireiro na Venezuela, reproduzia a ação adulta, imitando seu papel social (peluquero). Vigotski (2021, p. 210) reconhece que "a brincadeira é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar", para o autor bielorusso essa é a fase em que surgem "necessidades e impulsos específicos" (p. 211). O uso do lego como pivô exemplifica o faz de conta, permitindo a realização de desejos irrealizáveis.

Figura 33: Jugando al peluquero



Fonte: Arquivos da pesquisa

Nesse sentido, as crianças além de trazerem a informação sobre a profissão do pai na Venezuela, demonstram ter tido a experiência de observar o adulto no manuseio com a máquina; diante disso, lança mão do objeto e por meio da imaginação, satisfaz imediatamente um desejo irrealizável: El niño en edad pré-escolar entra en un mundo ilosóricio e imaginário, em que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego (Vigotski, 2012, p. 142). Além disso, a ótica histórico-cultural revela que a brincadeira emerge da reelaboração de papéis sociais. "Ao representar os papéis sociais, a criança faz o exercício de alteridade e coloca-se no lugar do outro" (Aguilar & Pulino, 2023, p. 79), reafirmando o brincar como prática cultural e não natural.

2º Episódio: El Barquito tiquitico

Em uma das oficinas levei instrumentos musicais para que as crianças pudessem explorá-los da maneira que o quisessem: Cabuletê, Maculelê duplo infantil, pau de chuva, tambor e pandeiro. Antes de disponibilizar os instrumentos, convidei as crianças para criarmos uma história coletiva em que aparecesse a palavra chuva ou lluvia e à medida que falávamos a palavra chuva ou lluvia, alguém fazia o barulhinho da chuva, começando por mim. (Expliquei que cada um tinha que falar um pedacinho da história com novas palavras, mas alguns repetiam o que o colega falava ou alguns falavam juntos):

Pesquisadora: *Era uma vez, um chico que salió para...*

Ester: *Iba a casa de la abuela...*

Paola: *y empezó a llover..*

Martin: *Y vino el tiburón..*

Juan: *y a lluvia..*

(Nota de Campo)

Figura 34: Produção de história coletiva: La Lluvia



Fonte: Arquivos da pesquisa

Depois da história, disponibilizei outros instrumentos feitos com materiais recicláveis como chocalhos, molho de chaves, sinos para que pudessem experimentar possibilidades sonoras, algumas crianças começaram a cantar uma música que costumavam cantar na Venezuela:

Crianças: *Había una vez um barco chiquitico (3x) / Que no podia (3x) navegar...*

(Nota de Campo)

As crianças trouxeram elementos de suas vivências e realidade, usando instrumentos e simulando outros. Silva et al (2012) ao discorrer sobre a imaginação no faz de conta sustentam que na ótica vigotskiana, a imaginação está diretamente ligada à memória e à formação de imagens. A mente humana é capaz de relembrar e reorganizar experiências anteriores, utilizando esses resquícios como base para a criação. No entanto, o processo imaginativo não se restringe a essa função reprodutiva. Pelo contrário, sua verdadeira natureza é a atividade transformadora, que permite produzir ativamente novos elementos que não existiam previamente na realidade ou no conjunto de experiências do indivíduo; foi o que aconteceu, após cantarem a música do barco, elas produziram sons utilizando os instrumentos. Isso nos ilustra

a existência da reelaboração criadora que está amalgamada na vivência com o meio. Lopes & Paula (2022) sustentam que:

Assim, o vocábulo vivência não pode estar desacompanhado de outro, também forjado por Vigotski: reelaboração criadora/criativa (*tvortcheskaia pererabotka*) e, claro, a de situação social de desenvolvimento. Pois o abandono dessa conjunção significa olhar para essa relação com uma perspectiva determinista (meio absoluto), de interação e internalização e não de enraizamento, que é um dos princípios que a Teoria Histórico-Cultural buscou desconstruir e sistematizar como uma forma outra de compreender o ser humano. (Lopes & Paula, 2021, p. 478-479)

Figura 35: Crianças cantando la canción: El barco chiquitico



Fonte: Arquivos da pesquisa

Ao ver as crianças cantando com alegria a canção do barco, na oficina seguinte levei papéis coloridos e as convidei para fazermos dobraduras de barquinho de papel. Foi um momento muito interessante, pois elas cantaram novamente enquanto dobrávamos as folhas. À medida que íamos fazendo íamos falando as cores em espanhol e português. A troca foi mútua: Eu não conhecia a música e muitas não sabiam fazer a dobradura e foi na relação que fomos aprendendo e ensinando, pesquisadora e crianças participantes, aprendendo em colaboração, estabelecendo nesses tempos e espaços trocas linguísticas e culturais.

Figuras 36 e 37: Montagem dos barquinhos de papel



Fonte: Arquivos da pesquisa

Depois de montarmos os barquinhos fomos brincar, viajar nos mares da imaginação pelo espaço da Casa de Acolhimento. Neste dia também tivemos aviões, permitindo que nossa viagem fosse terrestre, com nossos pés no chão correndo pela grama; aquática com nossos barquinhos em águas da imaginação e aérea com aviões feitos de dobradura. Enquanto uns corriam outros queriam ver quem conseguiria “Hacer volar él avión más alto” (Fala de uma criança). Tivemos aviões de dobraduras de papel; coloridos ou rabiscados, o fundamental era sermos viajantes, era nossa *Perejivanie*, era o sentir a viagem dentro de nós...

Nas oficinas propostas, a estética emergiu do coletivo. Uma palavra (e para Vigotski a palavra, a fala, muito importa) uma canção, ia traçando nossa rota coletiva que era permeada pela estética, em um tempo e espaço de diversas manifestações artísticas-musicais. As dobraduras, as bolhas, os desenhos, as histórias inventadas, as narrativas de vida...tudo partiu da musicalidade, numa perspectiva de uma:

Educação estética criadora e que proporcione a cada um, com base na igualdade, na vontade, na liberdade, na ética, na imaginação, na criação, na autêntica e plena convivência, a condição de possibilidade de expressão de sua musicalidade nos mais diversos modos de tratamento artístico, dada a música na história da humanidade.

Todos podem, se todos tiverem acesso e se assim o desejarem (Tunes & Pederiva, 2013, p.174)

Assumimos neste trabalho a manifestação artística das crianças como uma “vivência estética que organiza nosso comportamento” (Vigotski, 2003, p. 234), além disso reconhecemos com Pederiva (2009) que todos seres humanos, são seres musicais e diante disso é muito importante que nós, pesquisadores e docentes organizemos intencionalmente nossos espaços (Vigotski, 2003) para que estas musicalidades possam ser ainda mais potencializadas.

3º Episódio: Sintiendo el viento

Este episódio é a junção de duas oficinas que se entrelaçam na temática do vento, do sentir-se livre, de vivências estéticas, do contato com o outro e com a natureza; pois nos propusemos a refletir também sobre um desenvolvimento integral, holístico das crianças, numa perspectiva de ser humano integrado com o mundo, com a mãe natureza, com o outro e consigo mesmo. Já nos ensinou Papa Francisco e Irmã Rosita nos relembra: Somos casa comum! Cuidemos dela. Procuramos sair das paredes, literalmente nos desemparedar, como nos aconselha a educadora Léa Tiriba (2018) quando versa sobre a importância da relação criança e natureza.

Em uma oficina levamos bolhas de sabão à Casa: Bolhas, bolhinhas, bolhões de sabão que viajavam para onde o vento as levasse. Entre sopros e risadas nos permitíamos brincar e sorrir. A brincadeira entre elas era quem conseguiria fazer a maior bolha. A bolha de sabão nos remete a liberdade de voar, a intensidade que colocamos para que ela cresça, ao sopro de vida, ao ar que inspiramos e transformamos em bolhas. O que fazemos com o que inspiramos? O que permitimos que entre em nosso íntimo? Nos transforma? Nos faz voar? As

crianças se permitiram e me ensinaram a respirar profundamente este dia e com elas, eu respirei...

Miguel: *Profe...ahora yo.*

Emanuelis: *No soy yo...*

Juan: *Yo quiero También...*

(Nota de Campo)

Figura 38: Crianças venezuelanas soprando bolhas de sabão

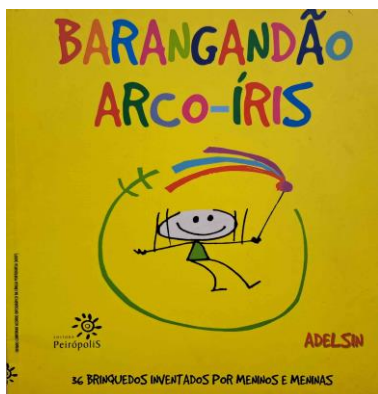


Fonte: Arquivos da pesquisa

A outra situação foi a construção de um brinquedo: O Barangandão arco-íris. Dessa vez nós iniciamos com um grupo menor. Já estávamos no final do tempo concedido ao terceiro grupo. Muitas famílias já tinham ido embora e as poucas que ainda estavam na Casa já se dividiam entre procurar aluguel e olhar os filhos umas das outras. A sensação era de ambiguidade: Por um lado a saudade e a incerteza se um dia poderíamos nos encontrar e por outro a sensação boa de ter participado de certa forma em algum momento de acolhimento às crianças e suas famílias nesse lugar provisório de moradia. A Casa foi muito elogiada pelas mães nas entrevistas, a equipe de trabalho também foi referenciada com gratidão pelas

oportunidades de trabalho e abrigo temporário e nós também agradecemos por termos sido acolhidas.

Figuras 39 e 40: Leitura e roda de conversa



Fonte: Dados da pesquisa

À época dessa oficina também foi marcada por incertezas na própria Casa pois com o início do mandato do presidente Donald Trump nos Estados Unidos, iniciou-se uma política de tolerância zero às imigrações ilegais naquele país. Com isso também foram suspensos os fundos americanos destinados à ajuda humanitária em outros países, caso do Brasil, por exemplo. Tal tensão gerou impacto e o clima da Casa naquele momento era de incerteza no quadro de funcionários. Ainda assim, continuaram nos abrindo as portas e nós concluímos as atividades com nosso terceiro grupo com as crianças correndo e brincando na área verde, cada um com seu Barangandão.

Figuras 41 e 42: Confecção e brincar livre com o barangandão



Fonte: Dados da pesquisa

4º Episódio: Das escolhas à brincadeira

Além das brincadeiras, na maioria das vezes sempre trazia a leitura de um livro literário para as crianças seja para iniciar algum tema ou para fruição literária. As crianças tiveram contato com livros em espanhol que estão na biblioteca e também os que eu levava, em língua portuguesa. Quando eu levava os meus, sempre perguntava a elas se queriam que eu contasse a história em português ou espanhol (fazendo a tradução). Certa vez, não deu para saber o que queriam somente pela fala, então fizemos uma votação. Pude trabalhar com eles conceitos de decisões democráticas pela ampla maioria, evidentemente que em uma linguagem adequada às crianças e foi bem interessante contar com elas a quantidade, trabalhar o poder de escolha e a ciência que poderia se votar em uma das opções, mas demandou um tempo para que todas entendessem, tornando-se um momento lúdico de interação:

***Pesquisadora:** Hoy, voy a leer una historia. ¿Les gustan las historias?*

***Miguel:** Si*

***Pesquisadora:** "¿Les gusta oír en portugués o español?"*

***Gabriel:** En portugués*

***Juanita:** En español*

***Pesquisadora:** Entoces, vamos a hacer una votación. Quien quiera en portugués, que levante la mano.*

***Pesquisadora:** Quien quiera en español, que levante la mano."*

***Pesquisadora:** Chicos, todas las manos fueron levantadas, no puede. Ustedes tienen que escoger solo uno.*

Crianças e pesquisadora riram...

Neste momento fizemos uma pausa na leitura do dia e fomos brincar. Já que tinham achado legal dar a resposta a uma pergunta com o corpo, sugeri que

brincássemos de vivo e morto (vivo o muerto) e somente depois li o livro: A casa sonolenta. À medida que eu ia lendo, iam fazendo as onomatopeias e repetindo a história comigo.

5º Episódio: Dibujos y histórias

Neste encontro, levei livros literários, giz de cera, folhas brancas e pedi as crianças que fizessem desenhos (dibujos) sobre o que quisessem e depois nos contassem na roda. Ouvi suas narrativas e três tiveram algo em comum: o final trágico. Não analisamos as histórias, precisaríamos de outros elementos. Nossa intenção é apenas as narrativas das crianças. Adjuntos van los cuentos y los dibujos:

Cuento 1: *Um avión que iba volando y había un barco abajo y estaba lloviendo y era de noche y después el avión se dañó y cayó arriba del barco y el barco se hundió y se colapsó.*

Cuento 2: *Había un avión y este era un canguro. Y el nombre de ese avión fue este canguro. Y una ballena grande se comía a los hombros y se lo comía. Y el canguro se lo comió a todos y se le hizo una serpiente grande. y después se lo comieron a todos los policías. Se lo comieron a todos. Hasta a la capa se lo comieron. Y no quedó más nada. Sí quedaron. Quedaron gente. Pero ya viste una comidita de serpiente. Que la serpiente... Que había una chica que estaba muriendo porque la serpiente... y después se lo comieron a todos.*

Cuento 3: *Había una vez una nube que estaba llorando a todas y estaba cayendo agua en el cielo y de una vez nace un rayo que le pegó a la casa y la casa estaba riendo. Luego saltó, había un barco, saltó una ballena y había una persona en el barco que la ballena la tumbó y se la comió. Abajo del agua había una sirena y un rayo le*

lanzó a un barco. Entonces, el barco se estaba dañando y la sirena saltó y se la comió el barco.

Figuras 43, 44 e 45: Desenhos dos contos das crianças

Cuento 1



Cuento 2



Cuento 3



Fonte: Arquivo da pesquisa

Além das atividades na área externa, tínhamos a permissão de propormos nossas oficinas na brinquedoteca da Casa. Era uma sala ampla com brinquedos (organizados em prateleiras e caixas grandes) que ficava trancada porque havia a necessidade de se ter uma pessoa adulta responsável, uma vez que já havia histórico de extravio dos brinquedos. Percebemos e confirmamos com Hartmann e Pastore (2023) que as crianças, em sua maioria, apresentam dificuldade com o trabalho em grupo, muitas vezes porque já estavam sem ir à escola desde que saíram da Venezuela; inclusive, precisei intervir em certos momentos de tensão por conta da posse por brinquedos, buscando sempre trazer o diálogo como algo vital na convivência coletiva. Na brinquedoteca havia também uma estante com livros em português e espanhol.

Neste episódio ocorrido na brinquedoteca, gostaria de trazer a temática da alimentação. As crianças constantemente falavam de alimentos em suas brincadeiras, como havia um fogão e uma geladeira levei massinha e deixei à disposição: forminhas, lego e massinha. Em um dado momento, perguntei o que Emaneulis estava fazendo e eles brincavam de fazer arepa:

Pesquisadora: *¿Qué estás haciendo?*

Andrés: *Arepa.*

Pesquisadora: *¿De qué?*

Andrés: *Arepa de queso y mantequilla.*

Pesquisadora: *¡Qué sabroso!*

(Nota de Campo)

Podemos notar a riqueza cultural que essas crianças trazem ao nosso país. Durante a pesquisa tive a honra de conhecer a arepa e a hallaca produzidas por mulheres venezuelanas. No momento que eu provava, eu me perguntava: Qual seria o outro momento ou lugar para se provar a hallaca sem viajar à Venezuela? Se não for em uma feira cultural, onde pode ser? E se o acesso a essa cultura for disponibilizado nas escolas? Na conversa que tive com a supervisora da Escola Ipê- Rosa emergiu esse tipo de ideia:

Laura: *Isso é uma coisa que a gente pode levar para o ano que vem. Para se criar um espaço nas contações de história, nas apresentações que a gente faz. Uma musiquinha em espanhol, que a família conheça. Uma canção em espanhol, um prato em espanhol. Ou ela ter esse espaço para contar uma história em espanhol. Para os coleguinhas, mesmo que eles não falem. Olha aí, tantas ideias que vão surgindo...*

Pesquisadora: *Que lindeza! Isso é troca...*

Laura: *Sim... é troca! (Nota de Campo)*

Esse tipo de ideia vai ao encontro tanto do Caderno de Migração que traz dicas e ideias para se trabalhar a temática das migrações numa perspectiva inclusiva quanto ao nosso Currículo em Movimento da SEEDF onde preconiza que:

Partindo dessa compreensão de criança, cabe observar suas infâncias e seus percursos como produtoras de cultura, pois há inegável diversidade cultural brasileira que se

reflete na composição do Distrito Federal, dadas suas peculiaridades que comportam tanto os modos de viver das crianças do campo, indígenas, quilombolas e migrantes do território nacional (Brasília, 2018, p. 14).

O currículo de nossa rede pública apresenta a ideia da diversidade das infâncias, conforme citado acima, porém fica nossa sugestão de acrescentar o termo migrantes internacionais; o que é compreensível tendo em vista que o Currículo foi elaborado em 2018 e o fluxo venezuelano teve um crescente muito significativo depois de sua elaboração.

Depois de provar a arepa, provei de um delicioso café de Emanuellis. Enquanto os colegas faziam a arepa, ela estava brincando com uma geladeira e algumas xícaras e disse:

Emanuellis: ¿Le gusta el café?

Pesquisadora: Si, mucho...

Emanuellis: ¿Quiere?

Pesquisadora: Sí, por favor. (Nota de Campo)

Novamente presenciei a brincadeira do faz-de-conta. Emanuellis usou a geladeira como pivô para fazer o café. Ela colocava a xícara como se estivesse colocando em uma máquina de café expresso e perguntava se queria leite também, valeu-se do objeto, imitou a cena já conhecida anteriormente e quando me ofereceu e eu aceitei, trouxe várias xícaras para que eu tomar. Como ela adivinhou que escrevendo uma tese a cafeína me seria tão importante? Permita-me brincar com as palavras também. Nesta tese eu não só escrevo, mas me inscrevo como brincante com as palavras.

Por meio dessa brincadeira, Emanullis pode demonstrar que se conscientiza do mundo e age sobre ele utilizando objetos com os quais realiza ações humanas. Ao esforçar-se para

agir como adulto, incorpora aspectos da cultura à qual pertence (Leontiev, 2017; Tunes & Tunes, 2001), todavia imprimindo sua novidade em tais ações.

Figura 46: Emanuellis fazendo café



Fonte: Arquivo da pesquisa

7.1.3.2- Crianças venezuelanas brincando nas escolas das infâncias

Esta sessão também será descrita por episódios ocorridos escolas das infâncias onde fizemos nossa pesquisa de campo.

1º Episódio- Escola Flamboyant:

Esta foi a primeira escola que visitamos. Tivemos a oportunidade de observar e conviver com uma criança que estudava na Flamboyant e morava na Casa. Havia outras 3 crianças que eu observava e propunha atividades na Casa mas quando procurei suas turminhas, já haviam mudado para outra escola. Então realizei a pesquisa de campo acompanhando essa criança em seu convívio com a família, com as/os colegas venezuelanos também moradores temporários da Casa. Ao me ver na escola me abraçou e disse:

Miguel: ¡Señora Regina!

Pesquisadora: ¡Hola, Miguel! Algunos días yo voy estar aqui.

Fui apresentada à turma e tive muitos encontros lá. Foi realmente uma turma muito especial, que me recebeu com muito carinho. Nos primeiros encontros observei, conversei com a professora que me recebeu muito bem e pude conhecer a escola, a rotina da turma. Vi como estava sendo o acolhimento do Miguel. Em poucos encontros percebi que ele estava falando palavras em português e que gostava de falar e participar das atividades. Levantava mão para poder perguntar ou responder algo e na hora do brincar, brincava com todas as outras crianças.

A professora demonstrava muita dedicação e carinho. Fazia um trabalho diferente com ele e me relatou que em pouco tempo já havia percebido uma evolução em seu desenvolvimento. Relatou que o fato de seu irmão ser professor de espanhol teria contribuído nesta nova realidade para ela. Percebi também que a família tinha uma boa relação com ela e conseguia acesso. Depois das observações participantes, foi a vez de propor as oficinas. Propus brincadeiras, histórias, desenhos e levei bolhas de sabão. Vi Miguel fazer suas atividades e o quanto era querido pelas/os colegas. Observei também o dia que duas professoras juntaram suas turmas e fizeram um bolo, Miguel prestava atenção em tudo e gostava de participar.

Nas oficinas, eu sempre pedia para que me ensinassem brincadeiras e a turma gostava muito de me ensinar, principalmente aquelas que era preciso correr.

Figura 47: Brincadeiras na área externa



Fonte: Arquivos da pesquisa

Em uma das oficinas começamos com uma história literária: Pé com pé, o jogo de rimas da Esther, do autor Simão de Miranda, história que trabalha movimentos do corpo enquanto a história vai sendo contada por rimas. Eu pedi para que à medida que eu fosse falando as frases elas/eles fossem fazendo os gestos, foi muito interessante e as crianças gostaram muito de interagir ao passo que ouviam a história. Foi uma atividade muito interessante porque além das crianças se envolverem, fazíamos referentes movimentos com o corpo e a cada rima lida, as crianças iam tentando adivinhar as próximas palavras.

Figuras 48 e 49: Contação da história na roda



Fonte: Arquivo da pesquisa

Em outra oficina fomos para a área externa e lá brincamos de várias brincadeiras. Todas sugeridas pelas crianças: Telefone sem fio, Adoleta, Ciranda Cirandinha, Boca de forno...e Miguel participava de tudo. Nossa intenção era aumentar o arcabouço cultural dele apresentando um pouco de nossa cultura popular e as brincadeiras que as próprias crianças os ensinavam. Ora nos acompanhava e ora saía para jogar futebol, deixávamos bem à vontade para estar conosco (um grupo que gostava de me chamar para brincar) estar no futebol ou fazer o que preferisse.

Figura 50: Miguel jogando futebol com as outras crianças



Fonte: Arquivo da pesquisa

Em outra oficina, pedi que fizessem um desenho sobre o brincar, pensando em quais são suas brincadeiras preferidas, onde brincam, com quem brincam...e as crianças trouxeram vários elementos em seus desenhos: brincar em família, brincar com as amigas, o parquinho como lugar preferido para brincar, o carro da escola como brinquedo e outros. Seleccionamos três desenhos em que as crianças usaram os termos “brincar com os amigos” ou “brincar na escola” quando os mostraram na roda de conversa. Faremos a exposição do desenho do Miguel em outra seção.

Figuras 51, 52 e 53: Registros pictóricos das crianças da Escola Flamboyant



Fonte: Arquivo da pesquisa

As produções das crianças nos remetem aos pressupostos de Vigotski (2003, p. 236) em sua obra *Psicologia da Arte*: “O desenho infantil sempre é um fato educativamente prazeroso (...) Ele sempre ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, a vencê-las e superá-las e, segundo uma excelente expressão, ensinar a psiquê se elevar”. Fico pensando

na potência que temos em nossas escolas das infâncias. Crianças são criativas, expressam desejos, imaginam seja nos desenhos ou nas brincadeiras, “el niño em edad preeescolar entra em um mundo ilusório e imaginario en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamo juego. (Vigotski, 2000, p. 142)

À medida que passava o tempo eu já pensava em atividades pontuais porque os três meses de Miguel estavam se encerrando. É uma realidade para quem mora na Casa, recordando-me o termo que aprendi com Lopes: *crianças mudantes*. Outra atividade desenvolvida com essa turma foi a de soprar bolhas de sabão, que chamou muita atenção das crianças; nós a fizemos ao som da música: *Bolinha de Sabão* (Palavra Cantada).

Figura 54: Bolhinhas de sabão



Fonte: Arquivos da pesquisa

2º Episódio: Escola Buganvília

A escola Buganvília apareceu em nossa rota porque fomos atrás das crianças que estávamos acompanhando na Casa, conforme pontuamos anteriormente. São dois irmãos gêmeos e uma irmã caçula. Os dois, de acordo com a diretora e pela professora, interagiam mais com as outras crianças do que a irmã. A irmã, segundo os mesmos relatos era mais tímida e não gostava muito da roda de conversa. Como eu tinha um contato maior com ela, consegui visualizá-la nos dois espaços. Esse era meu objetivo e foi cumprido com esses

irmãos e com Miguel. Ao chegar à escola as crianças me receberam bem e pude visualizar o que as entrevistas me sinalizaram. Os irmãos estão mais desenvolto e a irmã mais tímida. A escola está tentando se fazer próxima, mas é importante que vários aspectos sejam analisados. Quanto à questão da língua, assumo com Mendes et al (2021) apontam que diante do fluxo migratório emerge a necessidade de elaborar “uma política linguística de valorização das línguas faladas pelas crianças imigrantes que têm suas línguas invisibilizadas no país de acolhimento (...) A linguagem e a língua estão no cerne da constituição identitária e não podem ser ignoradas.” (p.619)

Figura 55: Os irmãos na nova escola



Fonte: dados da pesquisa

3º Episódio: Escola Caliandra

Como já dito anteriormente nossa ida à Escola Caliandra limitou-se a uma visita técnica, por questões de distância não conseguimos fazer uma pesquisa de campo mais robusta; porém, na oportunidade que tivemos, conversamos com a gestora, conhecemos todos os espaços da escola com o supervisor pedagógico, obtivemos a autorização do cacique (entendendo a cultura de que ele é responsável por toda a comunidade) e observamos crianças indígenas Warao brincando nas salas de referência, o tempo não foi similar aos de outras

escolas, mas pudemos ainda estar um pouquinho com elas. Após conhecer a escola, fui autorizada a entrar na sala de referência da educação infantil. Quando entrei, reconheci algumas crianças pois já havia estado com elas na ocasião da 2ª Comigrar. Uma delas me recebeu com um sorriso. Elas estavam brincando com massinha de modelar. Havia percebido que gostavam muito de brincar com esse material e pude presenciar novamente. Fique perto de umas meninas, elas estavam colocando unhas coloridas, elas me olhavam e sorriam. Então perguntei:

Pesquisadora: *¿Puedo poner también?*

Elas apenas sorriram e colocaram uma unha em mim também. Logo eu também sorri e entreguei a unha postiça para elas. Há momentos em que as palavras não são tão necessárias...aqueles sorrisos foram tão acolhedores para mim, naquele momento eu era a acolhida naquela brincadeira. Saí pensando, na potência que é este lugar chamado escola e porque ainda tentamos limitá-lo tanto com nossas crenças e saberes tão enraizados. A pesquisa faz isso com a gente, nos desconcerta e vem mostrar o quanto ainda precisamos aprender com o outro.

Figuras 56 e 57: crianças indígenas Warao brincando na sala da educação infantil



Fonte: Dados da pesquisa

4º Episódio: Escola Ipê-Rosa

A Escola Ipê-Rosa foi a escola das infâncias que passamos um maior tempo em nossa pesquisa de campo, pois iniciamos a pesquisa em novembro de 2024 e concluímos em julho de 2025. A escola nos recebeu com muita alegria: a supervisora da escola foi a primeira pessoa com quem fizemos nosso primeiro contato; ela viabilizou toda pesquisa e foi uma parceira essencial em todo processo. Fazia a ponte entre a pesquisadora e as gestoras, as professoras e toda a escola de modo geral. A escola Ipê Rosa é muito organizada; ao chegarmos a equipe de portaria e segurança já sabia de nossa visita e nos encaminhava à equipe gestora. Percebeu-se uma unicidade na escola, organização de trabalho pedagógico muito coerente com seu PPP e com os diálogos que tivemos ao longo da pesquisa de campo.

Além disso tivemos acesso a todo espaço necessário e para os ajustes de dias e horários das observações, oficinas e atividades com o corpo docente, contamos com o auxílio da supervisora para fazermos um planejamento que respeitasse a dinâmica escolar. Nesta escola das infâncias também tivemos a oportunidade de dialogar com as professoras em momentos de vivências estéticas, corporais e musicais, conforme relatado em sessão anterior. Pudemos caminhar pela escola em momentos de entrevista ou de diálogo com as professoras (todo corpo docente formado por mulheres). Na ocasião da caminhada pela escola com o grupo, até o segurança Pedro nos acompanhou, mostrando a conexão entre todos os segmentos da escola. Foi um momento muito interessante porque as professoras relataram que com a correria do cotidiano ainda não tinha tido a oportunidade de ver a obra.

É importante salientar que muitas pessoas conhecem María. A segurança Noemi sabe de seus horários, conhece as monitoras do ônibus e a Tia Gláucia, que trabalha no apoio, tem um carinho imenso por ela.

María é uma criança venezuelana filha da entrevistada, optei em acompanhá-la em um período que abrangeu o final de 2024 (primeiro período) e o início de 2025 (segundo

período). A intenção era acompanhar como seria o início do ano com outras pessoas (professora e novos coleguinhas), verificar como estava a questão linguística e as interações. De fato, em 2025, foi possível observar uma participação maior nas atividades propostas na sala de referência, em relação ao ano anterior. Percebi também uma abertura maior ao falar palavras em português.

Em ambos os anos, percebi alegria e muito envolvimento no brincar. Em 2024 quando cheguei à escola, estavam em uma semana especial em relação aos preparativos do fim de ano. No primeiro dia de observação, vi que algumas crianças estavam com fantasia, havia sido pedido anteriormente; todavia, não sei por qual motivo, María não estava de fantasia. Pude presenciar quando ela pediu uma fantasia e rapidamente sua demanda foi atendida. Quando Lua (educadora social que acompanhava María) chegou com a fantasia, a criança ficou muito feliz, após colocar o vestido da personagem Bela, brincava com as colegas com a varinha mágica, rodopiava com o vestido e sorria. No momento do brincar no parquinho María estava muito feliz, brincava com as colegas e continuava a rodapiar com seu vestido. Ao se aproximar de mim, tirou a sua coroa e colocou-a em minha cabeça e me disse:

María: *Ahora tú eres la princesa.*

Figura 58: María colocando a coroa da princesa em mim



Fonte: Arquivos da pesquisa

Eu baixei minha cabeça e recebi a coroa, emocionada...fui acolhida naquele faz de conta. A mágica só reverberou porque Maria foi ouvida quando chorou e pediu uma fantasia também. Ela não queria ficar na fronteira da brincadeira, mas queria adentrá-la. Continuo acreditando que devemos propiciar às nossas crianças pequenas, bem pequenas e aos bebês, uma educação infantil sensível ao encontro e pautada na escuta de suas singularidades e na beleza do encontro. Assumo com Lopes e Santiago (2025) que:

A força do território que educa e transforma, e no caso da Educação Infantil deve ter essa qualidade do encontro. Uma qualidade que prevê o encontro e o reconhecimento da alteridade que se abre ao olhar voltado para a dimensão de humanização, interpelando o discurso epistemológico da pedagogia a fim de transformar modelos de convivência e paradigmas de interdependência humana, nos quais as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas. (p.8-9)

Na escola Ipê-Rosa foram realizadas observações-participantes nas atividades propostas na sala de referência, visitas em comemorações; tais quais: Cantata de Natal e Culminância do Dia do Brincar; observações no brincar livre em momentos do recreio; atividades realizadas pelas professoras e proposta de oficinas do brincar onde sempre iniciávamos com leituras literárias em rodas de conversa.

Selecionamos algumas atividades realizadas neste ano de 2025, com o 2º período, pela manhã com 28 crianças. Embora a turma em sua maioria, fosse formada com crianças do ano passado, enviamos uma nova solicitação de pesquisa (Termo para as famílias assinarem) Nas situações que relataremos a seguir, procuramos perceber outras formas de ouvir as crianças (como por exemplo em atividades estéticas).

Propomos a atividade da Caixinha do brincar onde fizemos uma roda de conversa para que cada criança falasse sobre suas preferências do brincar. A partir da história fizemos a brincadeira da batata-quente onde uma caixinha passava entre as crianças ao som de uma música, quando essa parava, a criança que estava com a caixinha falava sua brincadeira favorita. Seguem algumas respostas, inclusive a de María:

María: *Esconde-esconde*

Valentina: *Pega-pegas*

Matheus: *Pique-alto, futebol.*

Depois desta atividade, as crianças fizeram os desenhos do que mais gostam de brincar. Procuramos olhar para os desenhos das crianças pois como Vigotski (2003) já advertia: “reside a peculiaridade do desenho infantil e a tendência da criança a sentir-se livre e independente do traçado real dos objetos” (p.236).

Em outra oficina, tivemos a leitura: *Você gosta de brincar de quê?* De Vera Lúcia Dias. Depois de ouvir as preferências do brincar na roda de conversa, pedi que sugerissem uma brincadeira bem legal para fazermos e uma criança sugeriu a brincadeira da maçã envenenada onde uma pessoa se coloca na frente e vai falando o nome de frutas, à medida que fala o grupo vai dando um passo pra frente. Ao sinal da fala: " Maçã envenenada" da pessoa (que está gritando o nome das frutas) a criança sai do seu lugar e corre para pegar as/os colegas. Procuramos ouvir as sugestões das crianças para brincar coletivamente sempre organizando tempos e espaços de maneira de as vozes das crianças fossem ouvidas.

Uma outra oficina culminou em uma atividade coletiva foi uma obra de arte coletiva. O tema foi a questão da migração. Iniciamos o encontro com a leitura: *As trigêmeas e o Planeta Queijo* de Roser Capdevila e Carles Capdevila e conversamos um pouco sobre o tema: as migrações. A partir do texto apresentei à turma a proposta de cada uma/a desenhar o seu

planeta a partir das coisas que gostam, assim como as trigêmeas gostavam de queijo. Disponibilizei os materiais (giz estaca, giz de cera, lápis de cor) e pedi para que desenhassem na grande folha que estava no chão e assim teríamos uma obra de arte coletiva, Citarei neste trabalho três dos desenhos solicitados - inclusive o de Maria - (criança central de nossa investigação nesta escola) María fez seu desenho com a bandeira da Venezuela e disse: “Este és mi planteta y mi pais”, outra criança desenhou crianças brincando (evidenciando a importância do brincar); “Meu planeta é o da brincadeira” e outra criança se desenhou brincando, porém esse desenho estava com grades. Perguntei a criança:

Pesquisadora: *Você quer falar sobre seu desenho, Marina? E ela disse:*

Marina: *Sim. Essa sou eu, tia. Esse é meu portão da minha casa, porque eu brinco lá dentro da garagem. (Nota de campo)*

Esta fala me fez retornar aos pressupostos de Tiriba (2018) quando alerta sobre a necessidade de desemparedarmos nossas crianças. Compreendemos a questão da preocupação das famílias com as ruas, isto seria outra discussão; mas o que queremos trazer nesta reflexão é que a escola (e aqui falamos da escola de modo geral) pode ser uma boa alternativa para que essas crianças também sejam desemparedadas das salas de referência e possam ocupar outros espaços. Tema que tem sido um desafio para a Escola Ipê, tendo em vista que tinham um espaço adequado para realização de atividades pedagógicas com o corpo, exploração de elementos da natureza, espaços para interação com as demais crianças ou até mesmo para o ócio, tão necessário para os processos criativos.

Como pontua a autora (Tiriba, 2018, p.3), este é um convite a explorarmos os diversos espaços nas escolas; contudo volta para o sentimento de dor da perda de grande parte da área verde da Escola Ipê-Rosa em detrimento da construção de mais salas.

Figuras 59, 60 e 61: Desenhos a partir do livro: As trigêmeas e o Planeta Queijo



Fonte: Dados da pesquisa

7.1.4- Um destaque às potentes vozes das mulheres

A maioria das entrevistas foi realizada com participantes mulheres. Mulheres que são mães, profissionais da educação, gestoras, imigrantes...mulheres que se encontram nas mais diversas lutas diárias e na resistência em meio às dificuldades encontradas no caminho. Mulheres professoras e gestoras que foram procurar na tecnologia técnica de tradução, mulheres professoras de línguas que foram as primeiras sensíveis a perceber a chegada migrante, mulheres religiosas que deixaram suas famílias para entrar em uma instituição religiosa que tem por missão acolher os migrantes, mulheres que na Semana Nacional do migrante estavam rezando o terço pelo fim das guerras e paz no mundo, mulheres gestoras que buscam compreender as novas demandas escolares, em especial às relacionadas ao contexto migratório, pois “dentre os imigrantes enquanto sujeitos atingidos pelo capitalismo globalizado, analisa-se, sobretudo as mulheres atingidas pela exclusão e pelo preconceito (Iannuzz & Azevedo, 2023, p. 213)

Mulheres que resistiram a dor da fome e que mesmo sem forças, deram forças aos seus filhos, carregando a dor e o peso do local de chegada ainda não ser o tão esperado lugar para morar, mulheres da academia que dedicam suas vidas à pesquisa sobre as migrações, e

as que orientam temáticas ligadas aos Direitos Humanos. A seguir, alguns trechos das entrevistas realizadas abordando esta temática, mas diferente da sessão das entrevistas, elas não serão caracterizadas por nomes fictícios e sim pelo papel que exercem na sociedade

O primeiro trecho retrata a força de uma mulher diante da migração. Seu esposo estava muito doente e ela precisou tomar a frente da situação, levava um bebê em seu colo, bolsas nos ombros, o marido enfermo ao seu lado, o olhar sob os filhos pequenos e só lhe restava o grito de dor:

Mulher imigrante venezuelana: *Porque mi esposo tendría la fiebre en 40, 41. Se me desmayó. Yo empecé a gritar. Estaba flaco. Ese día tenía fiebre en 41. Y me dice... No podía hablar. Cuando vamos caminando, que yo lo llevo así, y mi hijo llevaba una maleta. Y el otro llevaba otra maleta. Y no podían. O sea, la maleta era muy grande para ellos. Llevaban la maleta y yo llevaba al bebé aquí..Me puse un bolso, el bolso más grande, que pesaba más. Me lo puse y llevaba al bebé y llevaba a mi esposo aquí. Y entonces estaba pendiente de mis hijos. O sea, fue algo tan horrible. Y cuando iba por mitad del camino se me desmayó y ahí empecé a gritar y a llorar. Y entonces me ayudaron, unos brasileños me ayudaron.... (Nota de campo)*

O segundo relato apresenta uma esposa e mãe diante da fome em seu país:

Mulher imigrante venezuelana: *Y yo iba estresada, yo me ponía a llorar. Yo cuando él me veía llorando porque no había comida, entonces él se estresaba más. Tenía los niños. (Nota de Campo)*

O terceiro trecho é de uma mãe imigrante buscando resiliência e força diante do questionamento de seus filhos sobre uma vida melhor diante dos desafios encontrados em um abrigo:

Mãe migrante venezuelana vivendo com sua família em um abrigo: *Y entonces mis hijos me decían que, mamá, ¿por qué tú trajiste para acá? Y ahí me empecé a cuestionar, ¿sabes? Porque yo le decía, hijo, yo te traje porque yo quiero darte lo mejor. O sea, yo no, yo no te traje. No veas esto como malo. Esto es una prueba. Yo le decía, esto es una prueba. No te pongas así porque vienen cosas mejores. Van a suceder cosas mejores en nuestra vida. Y decían, no mamá, tú eres mentirosa. Me decían, tú eres mentirosa. Tú, nos trajiste para acá y dijiste que aquí iban a haber cosas buenas, que era más bonito. Y mira, yo no quiero estar aquí. Y entonces yo decía, Dios mío, mi padre, permita que yo salga de aquí rápido. Y ya ahí empecé como, quería como desesperarme. No, o sea, ya no quería estar. Ya no quería. (Nota de campo)*

O trecho seguinte retrata a fala e o desenho de Miguel, uma criança venezuelana que identificou a mãe como a super-heroína da família quando foi solicitado em uma oficina que as crianças desenhasssem sobre o brincar, com quem brincam, onde brincam ou sua brincadeira favorita. Miguel relatou que a mãe sempre brincou com eles, em casa ou na rua e que ela gosta de andar de patins. Não hesitou em desenhá-la como sua super-heroína.

Desse modo, é possível inferir que a representação gráfica da mãe super-heroína materializa o reconhecimento do protagonismo feminino na sustentação dos vínculos familiares e na preservação do direito ao brincar, mesmo em situação de deslocamento. Portanto, peço licença para introduzir a fala dessa criança neste espaço de interlocução feminina; tal inserção justifica-se pela necessidade de compartilhar sua percepção singular em relação à mãe.

Criança venezuelana: *Esta es mi mamá, este es mi papá y este soy yo. Me gusta jugar con mi familia, mi mamá es mi super-heroína. (Nota de Campo)*

Figura 62: Desenho de uma criança imigrante venezuelana



Fonte: Arquivo da pesquisa

Relato de uma colaboradora da Casa de Acolhimento acerca das voluntárias universitárias:

Colaboradora: *Então, o que está tendo atualmente são as voluntárias que estão vindo brincar com as crianças. (Nota de campo)*

Relato de uma colaboradora da Casa de Acolhimento, mestra e estudiosa na área das migrações:

Mestra e pesquisadora na área das migrações: *Mas cheguei a ir em Boa Vista, fui na fronteira também (...) Naquela época da pandemia. Então, estava fechada a fronteira (...) eu não cheguei a ver a passagem formal dos venezuelanos. O que eu vi é eles passando nas... Chamam das trochas, né? (...) passando pelo que se chama de ilegal, né? Então, isso era muito frequente. Porque estava fechada a fronteira formal, né? Então, você via as motinhas passando com as pessoas em cima e tal (...) A gente só viu mesmo. Vimos e falamos um pouco com os militares que estavam lá e explicaram um pouco pra gente como é que funcionava, né?*

Neste trecho uma supervisora que advoga pela formação continuada na carreira docente:

Supervisora Pedagógica: *Eu fico tão feliz quando a gente é esse espaço de inspiração, de pesquisa, eu acredito nisso. Porque a gente precisa de construir isso juntos. Nós que estamos aqui na escola e vocês que estão pesquisando. A gente precisa de fundamentação teórica. Sabe por quê? Porque isso qualifica o trabalho de quem está na escola. (Nota de campo)*

Trecho da pesquisadora e orientadora de estudos que inspirou esta pesquisa:

Psicóloga, professora universitária e defensora dos Direitos Humanos: *A gente precisa escrever sobre isso... (Nota de Campo)*

O tema das mulheres torna-se categoria de forma muito explícita: “dentre os imigrantes enquanto sujeitos atingidos pelo capitalismo globalizado, analisa-se, sobretudo as mulheres atingidas pela exclusão e pelo preconceito (Iannuzzi & Azevedo, 2023).

Conforme pontuamos, o universo amostral do presente estudo é majoritariamente feminino, gênero que, historicamente, permanece invisibilizado e violentado em nossa sociedade. As mulheres carregam dores singulares, intensificadas pelos múltiplos papéis que exercem: são mães solo, provedoras do lar, muitas vezes responsáveis por numerosas proles, enquanto outras silenciam diante do sofrimento. São as imigrantes venezuelanas que cuidam dos filhos das colegas da Casa enquanto estas buscam emprego ou aluguel, são as brasileiras que estão acolhendo as *hermanas venezolanas*, são as professoras que compõem a maior parcela da docência da educação infantil. Em última análise, somos todas nós que, unidas, lutamos por um mundo mais justo e solidário. Que o reconhecimento dessas trajetórias nos impulse a persistir na luta, transformando o silenciamento em voz e a vulnerabilidade em potência coletiva que nos desafia a manter vivo o fluxo da esperança e da solidariedade.

7.1.5- Nem Brasil, nem Venezuela...que lugar é esse?

Durante o percurso, criamos esta história, presente em nosso diário de bordo:

O encontro/El encuentro

Esta é Sossô, ela tem 5 anos.

Esta é Bibi, ela tem 5 anos .

Sossô gosta de brincar de amarelinha, de cantar e de comer chocolate.

Bibi gosta de brincar de esconde-esconde, de dançar e comer arepa.

Sossô é brasileira, nasceu em Brasília e em sua cidade tem lindos Ipês Amarelos

Bibi é venezuelana, nasceu em Caracas e em sua cidade tem belíssimos Araguaneyns

Sossô gosta muito de ir à escola e hoje levará Nina sua boneca.

Bibi também gosta de ir à escola mas hoje ainda não irá porque ela acabou de chegar no Brasília, ela está com sua família em uma Casa bem grande com outros amiguinhos venezuelanos, só enquanto o papai dela consegue um trabalho.

No outro dia...

A família de Sossô tem raízes nordestinas, hoje ela levará cuscuz para lanche na escola.

A família de Bibi conseguiu vaga para ela na escola e hoje no lanche ela vai levar Arepa, lá na Casa fizeram para todos.

Na escola, na hora da roda de conversa, a diretora chegou com uma nova amiguinha. Sossô foi a primeira a vê-la.

Ao sentar-se na roda Bibi olhou para os colegas e para a professora ainda com medo e sem entender o que estavam falando.

A professora sorriu para Bibi e disse a turma: Galerinha....vocês lembram do nosso combinado? E a turma respondeu em coro: Sim! E juntos disseram: - BIENVENIDA, BIBI!!!

E Bibi sorriu... professora já sabia que Bibi ia chegar e já havia conversado com a turma. Eles combinaram de recebê-la com muita alegria.

Sossô perguntou à professora como era a frase Vamos brincar em espanhol e a professora confirmou em seu aplicativo de tradução e disse no ouvido de Sossô.

Na hora do parquinho Sossô segurou Nina no colo e dando voz à boneca disse:

¿Vamos a jugar? (Ou Bibi, vamos a... ju-gar?)

Bibi sorriu e disse: Síiiii

As duas se tornaram grandes amigas, Sossô aprendeu a falar espanhol e Bibi aprendeu a falar português, e o lanche das duas é dividido sempre: Sossô aprendeu a comer arepa e Bibi aprendeu a comer cuscuz. A escola toda se mobilizou, todo mundo aprendeu um pouquinho de espanhol. Bibi aprendeu a andar de bici e Bibi de patines e as duas gostavam muito do parquinho e juntas criaram um novo lugar:

Nem Brasil, nem Venezuela...

*Esse lugar é o **Território do Brincar!***

Esta história é a versão primária de nosso livro infantil, ainda sob análise, passível de adaptações e aberta a sugestões. (Diário de Campo)

Esta categoria emergiu das relações que são estabelecidas no ato de brincar das crianças. Em nossas andanças, percebemos que embora haja a barreira da língua, que em certos momentos pareça ser intransponível, o encontro se impõe. A história parece utópica, como conseguir professores intérpretes, já que isso requer recursos e políticas públicas? Entretanto, sigamos na esperança de parcerias e novas normativas. Uma solução há de emergir uma solução e esta virá pelo coletivo e pela intersectorialidade. Apresento, nesta sessão, episódios e registros do brincar que brotaram na relação entre crianças e entre estas e a pesquisadora (algumas vezes Tia Regina, outras maestra, profê ou Señora Regina). Eu também habitei esse lugar, esse entremeio entre Brasil e Venezuela, praticando meu portunhol,

mas feliz por entender que também faço parte desse processo. Procurei semear esperança em cada abraço e sorriso compartilhado. Reconheço com Jesus (2025, p.333) que

ações localizadas e pontuais são insuficientes para produzir efeitos duradouros às realidades de opressão (...) e tenho a consciência que o enfrentamento das crises humanitárias requer um conjunto de intervenções políticas contundentes e permanentes a fim de promover mudanças sistêmicas em longo prazo para problemas estruturais complexos que são resultados de um perverso e violento modelo de desenvolvimento mundial que amplia e intensifica as injustiças.

Estou ciente de que minhas visitas à Casa de Acolhimento, embora tenham nove meses, ainda representam uma gota no oceano do que precisa ser feito. Desembarco, todavia, desta viagem com a alegria de ter levado um pouquinho de mim e trazido muito das minhas crianças venezuelanas. Esse lugar também é o da pesquisadora que afeta e é afetada e que cumpre o que prometeu: apresentar essas vozes pequeninas no âmbito acadêmico na ESPERANÇA que mais pesquisas e mais políticas públicas sejam feitas. Deixo aqui os registros -por vezes difíceis- dessas partidas e encontros - mas agora sem a preocupação de torná-los estritamente científicos. Há situações que não precisam ser descritas, apenas sentidas como vivência (*perejivanie*).

Figuras 63, 64 e 65: O afeto na pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

8. CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES DA PESQUISA

O presente estudo, motivado pelo expressivo fluxo migratório venezuelano para o Brasil e, conseqüentemente, para o Distrito Federal (DF), aponta que a migração é um fenômeno de natureza profundamente complexa e interseccional, com raízes nas crises econômicas e na instabilidade sociopolítica da Venezuela. Nossas conclusões apontam que o acolhimento escolar exige, mais do que boa vontade, um planejamento institucional constante e a urgente implementação de políticas públicas eficazes; portanto ações intersetoriais.

A chegada de crianças imigrantes venezuelanas, e esta pesquisa inclui àquelas pertencentes a etnia indígena Warao, impõe uma série de desafios na integração que vão além da primeira barreira da língua. A escola se depara com a necessidade de lidar com choques culturais, diferentes formas de se propor um trabalho a estas crianças e elementos culturais que, por vezes, são invisibilizados ou causam estranheza. A pesquisa revela que o acolhimento efetivo depende de adaptações institucionais formais e do respeito à identidade das crianças.

Nesse contexto, as ações do DF, embora representem grande avanços nessa pauta, ainda carecem de consistência para alcançar o público da educação infantil. O estudo empírico evidenciou tal necessidade, exposta principalmente na fala de uma das gestoras. O acolhimento deve estar alinhado com o arcabouço legal brasileiro, notadamente a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Migrações (Lei nº 13.445/2017), que defendem os direitos humanos do público migrante. A necessidade de políticas públicas consistentes é reforçada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2020, que versa sobre a educação escolar para estudantes em situação de migração.

Ademais, assumimos que estes são pontos que conseguimos enxergar diante de tal complexidade migratória, trazemos a “humildade como atitude epistemológica, ao reconhecer

que nenhuma tentativa vai exaurir o conteúdo do fenômeno, o qual é um fato social total, e enquanto tal, por não ser estático, não se presta a conclusões definitivas.” (Durand & Lussi, 2015, p.66) Os autores ainda sugerem que “mais que pensar em migrantes como pessoas que nasceram em outro país e agora encontram outro, o transnacionalismo sugere que se fale em transmigrantes” (p. 49) numa perspectiva de transformação e superação no que tange a forma de olhar para a cultura, uma nova forma de conceber o fenômeno migratório.

Ademais a pesquisa também demonstrou que, frente à complexidade migratória, as escolas revelam capacidade de soluções criativas, lançam mão da tecnologia e procuram ouvir as vozes infantis, mesmo quando estas são muitas vezes silenciadas pela barreira linguística e cultural. Percebeu-se que as práticas pedagógicas buscam alcançar essas crianças por meio de uma educação inclusiva. Nossos achados destacam que o brincar é uma atividade essencial de inclusão potente e eficaz no contexto escolar.

Asseveramos que brincar pode ser reconhecido como um território de vivências culturais e históricas, atuando como lócus de acolhimento e desenvolvimento, permite a resignificação da prática pedagógica, reconhecendo e respeitando as diferentes culturas e o sujeito de cultura. Além disso pode se configurar como uma ferramenta de integração intercultural, facilitando o encontro com outra língua e outras relações, permitindo que a criança seja bem-vinda sem que seus elementos culturais causem estranheza ou estereótipos.

Podemos considerar como implicações deste estudo: o acolhimento intercultural que sugere que a escola se veja como um ponto de partida para a integração, promovendo uma educação intercultural que respeite a identidade, mas que, no momento atual, ainda carece de protocolos claros para garantir a consistência das ações. A iniciativa das sugestões contidas no Caderno para crianças é um bom começo mas a pesquisa evidenciou a necessidade de algo mais palpável à realidade. Sugere-se a partir da fala das participantes o estabelecimento de uma parceria entre escola e família com a presença destas pessoas no ambiente escolar pois

elas também precisam ser acolhidas. Evidentemente que a escola sozinha não poderá assumir toda essa complexidade, é necessária uma rede que possa subsidiar os atores desses fluxos a fim de que possam recriar soluções, desfrutar possibilidades, (re) inventar percursos e reelaborar suas identidades.

A necessidade de formação continuada para o corpo docente é inegável, recomenda-se que as políticas públicas no DF, a exemplo das Leis distritais recentes (como as mencionadas Lei nº 7.395/2024 e Lei nº 7.540/2024, se aplicáveis), sejam efetivamente integradas e operacionalizadas no contexto escolar, garantindo que o acolhimento efetivo dependa de práticas institucionais, integradas e que priorizem o brincar como direito das crianças e como ponte cultural.

Além dos mais é importante pontuar que a escola é um local propício para encontro com o outro e de trocas interculturais. Portanto, sugerimos que sejam valorizadas as culturas de nossas crianças por meio de promoção de feiras com alimentos ou produtos artesanais, neste caso específico da Venezuela; momentos artísticos musicais com trabalho específico com canções do país. É fundamental que as famílias se sintam acolhidas neste processo.

Por fim, a Psicologia histórico-cultural nos ajuda a pensar na importância do coletivo para superar barreiras impostas, compreender os processos inerentes ao fluxo migratório e sobretudo compreender a que este fenômeno carece um olhar interdisciplinar e multifacetado.

8.1- Voltando para casa...

Anunciação

*A bruma leve das paixões que vem de dentro
Tu vens chegando pra brincar no meu quintal
No teu cavalo, peito nu, cabelo ao vento,
E o sol quarando nossas roupas no varal
Tu vens, tu vens...
Eu já escuto os teus sinais
Alceu Valença*

Volto para casa com a mochila cheia dos encontros que tive, com inúmeros registros que vi, ouvi e que não cabem todos nesta tese. Ainda nos restam muitas reflexões a fazer a partir do que presenciamos. Isso faz com que este estudo tenha limitações frente à complexidade das migrações que tanto pontuamos neste trabalho; gostaríamos de ter feito uma abordagem profunda no que diz respeito às questões geopolíticas para melhor compreender como ocorrem as migrações forçadas diante de um desenvolvimento mundial de uma lógica perversa que expulsa as pessoas de seus lugares, ainda mais em tempos de tensão entre EUA e Venezuela que estamos presenciando em nossa atualidade. Acreditamos que “a mobilidade humana, em geral, e as redes migratórias, em particular, estão marcadas pelos dinamismos políticos e econômicos internacionais que especialistas da ciência e economia política podem ajudar, explicar e situar.” (Hess & Lussi, 2015, p.105)

Outro tema de bastante relevância é um estudo mais profícuo sobre o gênero numa abordagem decolonial sobre o fluxo venezuelano feminino e da população indígena, a partir de uma análise decolonial para avaliação de marcadores como classe, gênero e raça.

Além do mais, consideramos como fragilidade da pesquisa a quantidade de escolas que vistamos, provavelmente para uma análise ainda mais profícua, sugerimos uma amostra mais robusta de escolas e que investigações como esta cheguem também aos anos iniciais e finais do fundamental, bem como ao ensino médio também. Assim, teremos uma visão mais abrangente para subsidiar nossa rede pública de ensino acerca das realidades escolares sobre suas necessidades e especificidades. Nós conseguimos enxergar escolas acolhedoras mesmo dentro de seus limites. Vimos boas práticas, mas precisamos pensar juntas novas estratégias para que ninguém se sinta sozinho nesse processo, para que a língua deixe de ser uma barreira significativa e para que palavras como xenofobia e bullying fiquem apenas nos dicionários e não em nossas escolas. Que as escolas sejam verdadeiros espaços de acolhimento à diversidade humana.

Outra limitação que tivemos foi um mergulho ainda maior na realidade da etnia Warao. Seria muito importante saber como é o cotidiano das/dos indígenas, a relação intergeracional adultos/crianças como essas brincam na comunidade, numa perspectiva de ampliação do conhecimento sobre a cultura dos povos originários. Deixamos, pois, como sugestão para os próximos estudos uma pesquisa de campo dentro da própria comunidade, caso o grupo aceite.

Sáímos para esta viagem, minha orientadora e eu, com uma hipótese que nos levou a iniciar a pesquisa e a confirmá-la. Com base nos estudos teóricos e empíricos realizados, constatamos nossa tese de que **as crianças imigrantes venezuelanas (re) configuram suas formas de ser e estar no mundo a partir dos seus territórios, de modo a produzir cultura e resistir às lógicas preestabelecidas para elas por meio do brincar**. Nesse sentido a brincadeira torna-se um espaço de pertencimento, encontro com o outro, ferramenta de inclusão. A brincadeira transcende barreiras linguísticas porque por meio dela as crianças falam em uma língua muito compreensível: a língua do brincar (como já nos ensinava Manoel de Barros). Nesse sentido, destacamos a relevância desta tese ao buscar demonstrar uma maior visibilidade às infâncias imigrantes, ainda tão silenciadas (Lopes & Motta, 2021), assumimos, pois, a inovação de nosso trabalho ao trazer essas vozes infantis ao nosso meio acadêmico.

8.1.1- A Metáfora das Borboletas Migrantes na orientação acadêmica

No início desta tese, introduzi o neologismo “borbomigrante” como uma metáfora afetiva para representar a jornada que trilhei ao lado da Professora Dr^a Lúcia Pulino, minha querida orientadora. Ao caminhar para o encerramento desta viagem, não poderia deixar de registrar uma nota explicativa sobre o significado desse termo, que resume a natureza multigeracional e transformadora da nossa trajetória de orientação e pesquisa.

O percurso do doutorado, como a migração das borboletas, é uma jornada multigeracional impulsionada pela necessidade de sobrevivência acadêmica e pela busca incessante por novos saberes (nosso alimento teórico). Nessa travessia, a orientadora atua como a primeira borboleta da linhagem: Ela não apenas define a rota com base em sua experiência e seu mapa de voo, mas também inicia a pesquisadora no caminho, transmitindo o conhecimento epistêmico e metodológico que garante a continuidade da viagem.

A pesquisadora (doutoranda) é a geração seguinte. Ela não completa o trajeto sozinha, mas carrega o ímpeto e as estratégias de sobrevivência advindas de sua orientadora. Ela é a responsável por avançar a jornada, enfrentar as mudanças climáticas do mundo acadêmico (desafios metodológicos, crises de escrita e novas demandas teóricas) e pousar em territórios ainda não explorados.

Esta tese é o ponto de chegada das duas gerações: uma conquista coletiva que só foi possível porque a orientadora iniciou o voo e a pesquisadora o continuou, garantindo que o ciclo do conhecimento fosse completado. A migração se perpetua na ciência e ousar dizer: a borboleta que emerge (a nova doutora) estará, por sua vez, pronta para iniciar o ciclo de uma nova geração.

9. MEMÓRIAS DESTA PESQUISA

Toda viagem deixa memórias... A partir deste ponto você poderá revê-las, continuando sua leitura ou acessando o QR CODE:



9.1- Enquanto esta viagem acontecia...

...o fluxo migratório de pessoas venezuelanas no Brasil aumentou, segundo a ACNUR e o OBMigra; o mundo celebrou o fim da emergência da Covid 19 ainda que sob muitas histórias de dor e grandes desafios na saúde pública, Sofia entrou na escola; conheci grupos de pesquisas com ênfase em estudos vigotskianos e com um deles constituo um coletivo de docentes que fundamenta seus estudos na perspectiva histórico-cultural; Profa. Lúcia e eu publicamos artigos e capítulos de livros; Lula assumiu a presidência do Brasil pela terceira vez; fortes inundações assolaram o Rio Grande do Sul; o dia 08 de janeiro de 2023 ficou marcado na história do país; li um trecho de uma carta que fiz à UnB na ocasião de seus 60 anos; dialoguei com pessoas que abraçam a causa migrante em instituições governamentais e não governamentais, os conflitos no Oriente Médio nos alertaram sobre a necessidade da luta por uma cultura de paz no mundo; brinquei com crianças venezuelanas, o Papa Francisco proclamou o ano Jubilar intitulado: Peregrinos de Esperança; publiquei minha dissertação em formato de livro; a Lei que estabelece a Política Distrital para a população imigrante do DF, de autoria do Deputado Fábio Félix, foi sancionada; Irmã Rosita Milesi foi a primeira mulher brasileira a ganhar o prêmio Nansen da ONU por seu trabalho com refugiados, fui bem acolhida nas escolas do DF para a realização da pesquisa de campo; o Reino Unido ganhou um novo rei; Ouvi histórias de pessoas venezuelanas acerca de seus processos migratórios; o Brasil celebrou os 40 anos de fim da Ditadura Militar; O Papa Francisco faleceu e a Igreja Católica exclamou mais uma vez: *Habemus Papam* com a eleição do Papa Leão XIV, que nos primeiros dias de seu pontificado defendeu a causa migratória; Nicolás Maduro iniciou seu 3º mandato na Venezuela sob conflitos com opositores, o Brasil assumiu a presidência do BRICS; Brinquei com crianças brasileiras e venezuelanas nas escolas públicas do DF; Trump assumiu a presidência dos EUA pela 2ª vez; o desmatamento na Amazônia e conflitos por terras indígenas chamaram atenção para as questões climáticas, ambientais e dos Direitos Humanos;

brinquei com a Sofia no parquinho; a violência nas escolas e saúde mental se tornaram temas de bastante preocupação no país; as primeiras famílias venezuelanas que conheci no abrigo foram viver suas vidas de forma independente nas Regiões Administrativas do DF; o conflito entre Rússia e Ucrânia provocou uma crise humanitária; tornei-me corredora de rua; foi instituída a Lei do dia do brincar no Brasil; o DF instituiu o Comitê Distrital para apoio a Migrantes, Refugiados e Apátridas; participei de discursões do ProMigra como ouvinte; Acompanhei a entrada de um bebê de família venezuelana em creche pública do DF; participei de bancas de TCC; fui estagiária docente no Programa de Psicologia em turmas de graduação sob supervisão da Professora Lúcia Pulino; apresentei trabalhos em eventos que versam sobre os Direitos Humanos e Migração; fui convidada a trocar experiências com colegas em atividades de formação docente; participei como voluntária da 2ª Comigrar atuando com as crianças migrantes; participei de programas de entrevista; Degustei uma deliciosa Hallaca na casa de uma família migrante; Fui estagiária docente na Faculdade de Educação sob a supervisão da Professora Patrícia Pederiva, ocasião em que me enxerguei como educadora musical; fiz cursos de aprimoramento em Direitos Humanos; Sofia aprendeu a andar de bicicleta; uma mulher venezuelana me apresentou a Arepa; fui qualificada pela minha banca; logrei outras aptidões na SEEDF; participei do Talento Psi, promovido pelo Instituto de Psicologia; ganhei o 2º lugar na categoria UnB na 2ª Corrida da UnB/HUB na prova de 10Km e comemorei com minha orientadora; Sofia aprendeu a tocar teclado; foi sancionada a Lei que torna crime hediondo o ataque às escolas, creches e universidades; participei de eventos realizados pela Rede Infâncias Protagonistas e do Balcão do Refugiado; Corri 15 Km e busquei inspiração para a escrita da tese na corrida; em meio a tudo isso, na pesquisa de campo, ouvi de uma criança (com lágrimas nos olhos) a pergunta: ? Vas a volvier? Pergunta que me obriga a uma pausa neste exato momento...? Volvier para onde? Volvier para quem? Volvier...Voltar...Voltar para as crianças? Voltar à pesquisa? Voltar ao

chão da escola? São tantos territórios a volver...Sí...Yo voy a volver! Ainda não sei para onde. A única certeza que carrego em minhas malas existenciais são as memórias desta pesquisa, as geografias, os territórios e os afetos que ganhei ao longo do caminho expressos por tantas histórias, sorrisos, lágrimas, planos, promessas e aquela que sempre esteve ao meu lado: a esperança! Sim...esta mesmo, a que vem do esperar, a que me impulsiona e me move, como aprendi com Paulo Freire.

Não há como volver igual: o mundo desta “brasiliense-nordestina” se abriu, um novo lugar eu conheci: nem Brasil, nem Venezuela...um entremeio cheio de novidades trazidas pela infância e seus encantamentos. Cheguei a este lugar como caminhante, corredora, contadora e “escutadora” de histórias, como bem me ensinou Ivete Mangueira, parafreseando Rubem Alves. Aliás...faço uma pausa para compartilhar a fala desta inesquecível educadora das infâncias que me fortaleceu e inspirou durante toda minha trajetória neste doutorado: “Amiga, começa a escrever e assim, escreve sem preocupar com essa coisa do acadêmico, tanta coisa que você vivencia aí com a Sofia e com certeza essas experiências podem ganhar o mundo, podem ganhar sabe o quê? Podem ser o caminho do seu doutoramento, então amiga, olha pra cada experiência” e foi isso que eu fiz. Gratidão, minha amiga!

Faço este Checkout do Doutorado agradecida por tantas aventuras que vi e vivi tendo ao meu lado um coletivo mais que potente neste voo. Agradeço ao meu esposo Sílvio e à minha filha Sofia por estarem ao meu lado durante todo esse processo, aos meus amados pais Antonio e Maria, minha irmã Leila, minha sobrinha Gabi, meus familiares e grande rede de amigas e amigos que tem me apoiado até aqui e me mostrado a força do coletivo. Agradeço a minha banca querida (As professoras Lúcia Pulino, Patrícia Pederiva e Regina Pedroza e os professores Jader Janer e Jordi García) pelas valiosas contribuições que me fizeram chegar até aqui. No doutoramento pude entender por que sempre a metáfora da borboleta esteve presente em minha vida, pois sempre me vi batendo asas em busca de novidades, pensei um

dia que meu borboletear fosse aleatório, mas estava enganada, todo caminho percorrido até este momento corroborou para que eu entendesse que cada fragmento faz parte de um todo, compreendendo que a diversidade se dá na subjetividade e se constitui na coletividade. Sou grata à querida Lú por me ensinar isso!

A migração me fez enxergar que a humanidade é plural, é diversa, mas ao mesmo tempo é sintetizada por determinadas unidades que fazem parte de um todo; neste sentido somos Brasil, somos Venezuela, somos Casa Comum, somos humanos. A lagartinha curiosa tornou-se borboleta e conseguiu pousar em um dos jardins mais lindos da UnB; o que ela não esperava é que ali era só o começo de um grande voo. Borboleteando ou “borbomigrando” em busca de conhecimentos acadêmicos, pude agregá-los em minha trajetória de vida, em tudo aquilo que já percorri.

Cada encontro que tive, seja com pessoas ou com as leituras que realizei, colaboraram para que eu pudesse ter oportunidades de pensar de forma diferente, adquirir novas formas de conceber o mundo, de ver a vida e o humano sob novas perspectivas e sobretudo olhar para quem eu me transformei ao longo do caminhar. Que esta nossa travessia possa acender uma singela chama de esperança para que o olhar sobre as crianças que migram possa ser ampliado e que elas sejam vistas em suas especificidades e plenitudes. Que as vivências desta pesquisa possam fomentar ainda mais políticas públicas que valorizem a potência de suas vozes e de suas infâncias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, R. J. R. C. (2020). *A criança na Educação Infantil: A roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38520>
- Aguiar, R. J. R. C. (2023). *A criança na Educação Infantil: A roda de conversa como espaço/tempo de infância, criação e experiência*. Diálogo Freiriano.
- Aguiar, R. J. R. C., & Pulino, L. H. C. Z. (2023). “É língua de faz de conta”: Relatos de uma professora, pesquisadora e mãe acerca do brincar. *Revista Com Censo*, 10(2). <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1582/955>
- Aitken, S. C. (2019). *Jovens, direitos e território: Apagamento, política neoliberal e ética pós-infância*. Editora Universidade de Brasília.
- Almeida, S. G. (s.d.). *Escolas transformadoras: Vivências educativas à luz da Teoria Histórico-Cultural* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].
- Andery, M. A., Micheletto, N., Sério, T. M. P., Rubano, R. R., Moroz, M., Pereira, M. E., Gioia, S. C., Gianfaldoni, M., Savioli, M. R., & Zanotto, M. L. (2014). *Para compreender a ciência: Uma perspectiva histórica*. Garamond.
- Andrade, A. M. (2021). *Desafios jurídicos das crianças refugiadas indocumentadas e desacompanhadas: A eficácia dos métodos de aferição de suas idades sob a ótica da epistemologia jurídica* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Ceará]. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59943>.
- Andrade, A. N. (1998). A criança na sociedade contemporânea: Do “ainda não” ao cidadão em exercício. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 11(1), 161-174. <https://www.scielo.br/j/prc/a/t68s6wJd3CT3Bvg74QMDMtC/?lang=pt>.
- Arias, G. S. (2022). *A experiência emocional de crianças migrantes e refugiadas acolhidas em São Paulo* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-17012023-120005/pt-br.php>
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Livros Técnicos e Científicos.
- Arruda, A. C. A., & Ramalho, M. L. D. (2021). O brincar como direito no currículo das infâncias: Um universo de possibilidades para além de uma janela pedagógica. In *O brincar como direito dos bebês e das crianças*. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF).
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, (11), 89-117. <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>

- Barbato, S. (2005). A cultura como contexto do desenvolvimento e da aprendizagem. In *Aprendizagem e a prática do professor*. Moderna; Universidade de Brasília.
- Barbato, S. (2016). A criança no início da escolarização: Brincadeira e fala como pontos para a aprendizagem. In S. Barbato & M. F. F. Cavatton (Orgs.), *Desenvolvimento humano e educação: Contribuições para a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental* (pp. 71-96). EDUNIT.
- Barbosa, M. C. S. (2021). Introdução: O brincar como direito dos bebês e das crianças. In *O brincar como direito dos bebês e das crianças*. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF).
- Barros, M. (2018). O apanhador de desperdícios. In *Memórias inventadas*. Alfaguara.
- Batista, B. A. (2021). *A inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional do Recife e o acesso à educação na política migratória brasileira* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Pernambuco]. <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1569>.
- Benjamin, W. (2009). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (M. V. Mazzari, Trad.). Duas Cidades; Editora 34.
- Bezerra, A. C. A., & Lopes, J. J. M. (2022). Cordeando as geo-grafias e os horizontes de sentidos entre a escola, a geografia e o estágio docente: Um pequeno começo para um longo cordão. In *Cordel de geografias: Conversas sobre trajetórias, estágio docente e formação*. Pedro & João Editores.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>.
- Brasil. (1990a). *Decreto Legislativo nº 28, de 14 de setembro de 1990*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança. Senado Federal. <http://legis.senado.leg.br/norma/535984>.
- Brasil. (1990b). *Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm.
- Brasil. (1990c). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. (2009). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192.

Brasil. (2016). *Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016*. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Presidência da República.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>.

Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura* (8. ed.). Cortez.

Camargo, A. T. (2009). *Jovens migrantes em busca de melhores condições de vida* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Goiás].

Capdevila, R., & Capdevila, C. (2006). *As trigêmeas e o Planeta Queijo* (A. Valentin, Trad.). Scipione.

Cardoso, L. A. S. (2022). *Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos em uma escola do Distrito Federal* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/43827>

Castro, L. R. (2002). A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*, 8(11), 47-58. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/134>

Castro, L. R. (2021). Os universalismos no estudo da infância: A criança em desenvolvimento e a criança global. In L. R. Castro (Org.), *Infâncias do Sul Global: Experiências, pesquisa e teoria desde a Argentina e o Brasil*. EDUFBA.

Cavalcanti, L., Oliveira, T., & Lemos Silva, S. (2023). *Dados consolidados da imigração no Brasil 2023*. OBMigra. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>

Charlot, B. (2022). Dimensões sócio/antropológicas e o lugar da narrativa na teoria da relação com o saber: Entrevista com Bernard Charlot. *Debates em Educação*, 14(35).

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14042>

Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança* (2. ed.). Zahar.

Conti, C. A. M. A. (2015). Infância e o brincar. In D. N. H. Silva & F. S. D. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê?: Cuidado e educação no desenvolvimento infantil*. Summus.

Dallari, D. A. (1986). Os direitos da criança. In D. A. Dallari & J. Korczak, *O direito da criança ao respeito* (Y. Michalski, Trad., 4. ed.). Summus.

Delfim, R. B. (2019). *Migrações, refúgio e apatridia: Guia para comunicadores*. ACNUR. https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf

Delgado, A. C. C., & Müller, F. (2008). Abordagens etnográficas nas pesquisas com as crianças. In *A criança que fala: A escuta de crianças em pesquisas*. Cortez.

Demartini, Z. B. F. (2021). Crianças imigrantes: “Necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. *Zero-a-Seis*, 23(43), 370-398. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/72297>

- Dias, V. L. (2010). *E você, brinca de quê?*. Callis.
- Didonet, V. (2011). Crianças, infâncias, culturas: Só o plural respeita a diversidade. In S. M. Vargas (Org.), *O educador como proponente e executor da política de educação infantil*. Gerda; Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho.
- Didonet, V. (2015). A intersetorialidade como estratégia de êxito nas políticas para a primeira infância no município. In *A intersetorialidade nas políticas para a primeira infância*. Instituto da Infância (IFAN).
- Distrito Federal. (2018a). *Currículo em movimento da educação básica: Educação infantil*. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF).
- Distrito Federal. (2018b). *Guia da VI Plenarilha da Educação Infantil: Universo do brincar*. Secretaria de Estado de Educação (SEEDF).
- Durand, J., & Lussi, C. (2015). *Metodologia e teoria no estudo das migrações*. Paco Editorial.
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do jogo* (Á. Cabral, Trad., 2. ed.). WMF Martins Fontes.
- Farrero, J. G. (2013). O ato de caminhar e a educação: A propósito dos 300 anos do nascimento de Rousseau. *Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 22(39), 95-103. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/330/280>
- Filho, A. M. (2008). *Barangandão arco-íris: 36 brinquedos inventados por meninos e meninas*. Peirópolis.
- Foucault, M. (2015). *O governo da infância* (H. Resende, Org.). Autêntica.
- França, R. A. (2019). *Produção de interpretações de si em experiência de migrantes* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37546>
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (55. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia do oprimido* (83. ed.). Paz e Terra.
- Freire, P., & Shor, I. (2021). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor* (A. Lopes, Trad., 14. ed.). Paz e Terra.
- Gaskell, G. (2017). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som* (P. Guareschi, Trad., 13. ed.). Vozes.
- Generalì, S., & Cogo, D. (2023). Imigração venezuelana, fronteira e interculturalidade: Uma análise das experiências de educadores em escolas públicas de Boa Vista (Roraima). *REMHU: Revista Interdisciplinar de Mobilidade Urbana*, 31(69), 91-108.

- Ghiggi, G. (2024). *O lugar das crianças migrantes e refugiadas nas políticas públicas em educação infantil no Brasil* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná].
- Hess, R. (2005). *Produzir sua obra: O momento da tese*. Liber Livro.
- Iannuzzi, F. B., & Azevedo, T. A. G. (2023). Sujeitas de direito: Interseccionalidade de mulheres venezuelanas em Manaus frente à xenofobia e à violência de gênero. *Revista Direito Público*, 20(108), 207-226.
- Jesus, J. J. (2025). Payasos sin fronteras em Saravena-Colômbia. In L. Hartmann et al. (Orgs.), *Infâncias migrantes e refugiadas: Acolher com arte e educação* [E-book].
- Kappel, D. B., Aquino, L. M. L., & Vasconcellos, V. M. R. (2011). Infância e política de educação infantil: Início do século XXI. In V. M. R. Vasconcellos (Org.), *Educação da infância: História e política* (2. ed.). Editora da UFF.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento*.
<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687>
- Klosinski, D. V., & Loss, A. S. (2020). Educação infantil: Um espaço do brincar e da interação da criança. *Espaço Pedagógico*, 27(2), 420-436.
- Kohan, W. O. (2004). A infância da educação: O conceito devir-criança. In *Lugares da infância*. DP&A.
- Kohan, W. O. (2019). *Paulo Freire mais do que nunca: Uma biografia filosófica*. Vestígio.
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. *CADERNOS DE PESQUISA*, (116), 41-59. <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/>
- Kuhlmann Júnior, M. (2015). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica* (7. ed.). Mediação.
- Larrosa, J. (2000). O enigma da infância. In *Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas*. Autêntica.
- Leal, B. (2008). Uma aprendizagem da infância: Primeiras instâncias. *Childhood & Philosophy*, 4(7), 73-82.
- Leontiev, A. N. (2017). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. P. Villalobos, Trad., 16. ed.). Ícone.
- Lopes, J. J. M. (2008). Geografia das crianças, geografia das infâncias: As contribuições da geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Contexto & Educação*, 23(79), 65-82.
- Lopes, J. J. M. (2016). *O menino que colecionava lugares* (2. ed.). Mediação.
- Lopes, J. J. M. (2018). *Geografia e educação infantil: Espaços e tempos desacostumados*. Mediação.

- Lopes, J. J. M. (2021). *Terreno baldio: Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar geografias*. Pedro & João Editores.
- Lopes, J. J. M. (2022). Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. *Revista de Educação Pública*, 31, 1-13.
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12405>
- Lopes, J. J. M., & Motta, F. M. N. (2021). Crianças deslocadas: Narrativas em territórios das palavras. *Zero-a-Seis*, 23(43), 602-626.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/72297/45641>
- Lopes, J. J. M., & Paula, S. R. V. (2022). Órfãos de espaço. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, (2), 473-486.
- Lopes, J. J. M., & Vasconcellos, T. (2006). Geografia da infância: Territorialidades infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 103-127.
- Magalhães, C., & Lazaretti, L. M. (2019). Acolher, explorar, brincar e conhecer. In C. Magalhães & N. M. Eidt (Orgs.), *Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil*. CRV.
- Marcolino, S. (2017). A brincadeira de papéis na escola da infância. In S. A. Costa & S. A. Mello (Orgs.), *Teoria histórico-cultural na educação infantil*. CRV.
- Martinez, A. P. A. (2020). Naturalização da brincadeira: Uma visão equivocada do brincar como algo natural. In *Educação infantil na perspectiva histórico-cultural*. Pedro & João Editores.
- Martins, M. A. C. (2020). Políticas de currículo para a educação infantil. In D. C. S. C. Vieira et al. (Orgs.), *Educação infantil na perspectiva histórico-cultural*. Pedro & João Editores.
- Mello, S. A. (2007). Infância e humanização: Algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, 25(1), 83-104.
- Mendes, L. C., Alves, L. P., & Souza, K. C. R. (2021). As diferentes infâncias que habitam a escola. *InterAção*, 46(2), 607. <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67913>
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital* (I. Tavares, Trad., 2. ed.). Boitempo.
- Minayo, M. C. S. (2004). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (8. ed.). Hucitec.
- Miranda, S. (2019). *Pé com pé, o jogo de rimas da Esther*. Franco Editora.
- Moreno, J. L. (1975). *Psicodrama*. Cultrix.
- Müller, F., & Hassen, M. N. A. (2009). A infância pesquisada. *Psicologia USP*, 20(3), 465-480.
- Nascimento, S. (2010). Reflexões sobre a intersectorialidade entre as políticas públicas. *Serviço Social & Sociedade*, (101), 95-120.

Oliveira, D. A. A., & Pederiva, P. L. M. (2021). *Educação musical na infância: Vivências sonoras na escola*. Pedro & João Editores.

Oliveira, J. V. (2021). Atravessar fronteiras e transpor barreiras: Desafios e deslocamentos de crianças e adolescentes venezuelanos em Roraima-Brasil. *Desidades*, (30).

<https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/46014>

Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. Scipione.

Pastore, M. D. N., & Hartmann, L. (2025). Escuta de crianças deslocadas como sujeito de direito em Moçambique e Brasil. *Linhas Críticas*, 29.

Pederiva, P. L. M. (2009). *A atividade musical e a consciência da particularidade* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4430>

Pederiva, P. L. M. (2020). A arte da música e a consciência da particularidade das emoções. *Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade*, 2(1).

<https://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/21>

Pedroza, R. L. S. (2003). *A psicologia na formação do professor* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Cortez.

Piorski, G. (2016). Encantarias da infância (Prefácio). In G. Romeu, *Terra de cabinha: Pequeno inventário da vida de meninos e meninas do sertão*. Peirópolis.

Portilho, E. M. L., & Tossato, C. C. (2014). A criança e o brincar como experiência de cultura. *Revista Diálogo Educacional*, 14(43), 737-758.

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>

Pulino, L. H. C. Z. (2001). Acolher a criança, educar a criança: Uma reflexão. *Em Aberto*, 18(73), 29-40.

Pulino, L. H. C. Z. (2017). Narrativas, infâncias e educação: Reflexões e perspectivas. *Linhas Críticas*, 23(51), 412-427.

Santana, C. C. G. (2020). *A pedologia histórico-cultural de Vigotski* (2. ed.). E-Papers.

Santos, B. S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, (79).

<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>

Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos. In M. Pinto & M. J. Sarmiento (Coords.), *As crianças: Contextos e identidades*. Universidade do Minho.

- Schafer, R. M. (1991). *O ouvido pensante*. UNESP.
- Scherer, L. A. (2020). *Migração, trabalho imaterial e subjetividade: (Re) invenção dos modos de viver de migrantes e refugiados* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/213196>
- Silva, D. N. H. (2012). *Imaginação, criança e escola*. Summus.
- Souza, A. S. (2021). O dever de casa e sua relação com a zona de desenvolvimento proximal. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 22.
- Toassa, G., & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757–779. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400008>
- Tiriba, L., & Profice, C. C. (2019). Crianças da natureza: Vivências, saberes e pertencimento. *Educação & Realidade*, 44. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/>
- Tonetto, M. L. P. (2022). *Entre zonas de silêncio e (re) existências: A trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de educação infantil de Santa Maria/RS* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27719>
- Tuan, T. F. (1980). *Topofilia*. Difel.
- Tunes, E., & Pederiva, P. L. M. (2013). *Da atividade musical e sua expressão psicológica*. Prismas.
- Unicef. (2014). *Observaciones generales del Comité de los Derechos del Niño*. <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Vieira, D. C. S. C. (2023). *Mundos de vida em performances narrativas de crianças pequenas de escolas da infância do Distrito Federal* [Tese de doutorado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/49000v>
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *Pensamiento y habla* (A. A. González, Trad.). Colihue.
- Vigotski, L. S. (2018a). *Imaginação e criação na infância: Ensaio psicológico* (Z. Prestes & E. Tunes, Trans.). Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. (2018b). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Orgs. e Trans.). E-Papers.
- Virgens, A. A. (2022). *A experiência de ser migrante em situação de refúgio: Pelas fronteiras da geograficidade* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia]. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35603>
- Voltarelli, M. A. (2023). *Os estudos sociais da infância na América do Sul*. CRV.
- Wood, A. (2020). *A casa sonolenta* (16. ed.). Ática.

ANEXOS



CARTA DE ENCAMINHAMENTO

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília

Senhor/a Coordenador/a,

Eu, Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar, RG: xxxxxxxx, encaminho o projeto de pesquisa intitulado *A criação do território do brincar como espaço/tempo de acolhimento de crianças imigrantes na escola pública* para revisão ética por parte deste comitê.

Natureza do projeto: Doutorado

Instituição a qual o projeto está vinculado: Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED), Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE)

Pesquisadora responsável: Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar

Matrícula:

Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/2583383651235758>

E-mail para contato

Orientadora: Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/3793124930366938>

E-mail para contato

Instituições onde serão realizadas a pesquisa: Escolas Públicas do DF, Instituições Sociais, governamentais e não governamentais.

Início da pesquisa/fase de coleta de dados: Setembro/2024

Eu me comprometo a iniciar a pesquisa/fase de coleta de dados apenas quando houver a aprovação ética de meu projeto de pesquisa por parte do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS).

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____, 2024.



CARTA DE REVISÃO ÉTICA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília

Eu, *Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar*, doutoranda em Psicologia pela Universidade de Brasília, com a matrícula xxxxxxxx do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (PGPDE), redijo essa carta afirmando que a pesquisa que proponho realizar cumpre os preceitos, conforme a Resolução 466/2012-CNS/CONEP).

A pesquisa intitulada *A criação do território do brincar como espaço/tempo de acolhimento de crianças imigrantes na escola pública*, sob minha responsabilidade, é um estudo que oferece benefícios e baixo risco aos seus participantes. Os riscos são inerentes aos procedimentos de observação do brincar, proposta de oficinas do brincar, rodas de conversa que serão propostas para as crianças e posteriormente com os/as professores das turmas pesquisadas e entrevistas com adultos (professoras e responsáveis pelas crianças).

Medidas preventivas durante a pesquisa com brincadeiras e rodas de conversa com as crianças e os professores serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo, por exemplo: será esclarecido que não há respostas certas e erradas em relação aos temas apresentados a cada participante, que eles/as podem sentir-se à vontade para participar de acordo com suas opiniões pessoais. Mesmo assim, caso esses procedimentos possam gerar algum tipo de constrangimento ou desconforto aos/às participantes, os/as mesmos/as não precisam realizá-lo. A pesquisadora deixará claro durante todo o percurso da pesquisa que os/as professores/as participantes têm liberdade para interromper sua participação a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou perda de benefícios. Quanto às brincadeiras, serão realizadas observações em lugares que as crianças já conhecem e têm o costume de brincar (parquinho, pátio ou brinquedoteca) da instituição escolar.

As conversas serão gravadas em áudio para que possam ser transcritas e analisadas posteriormente e também serão produzidas filmagens e registro de fotografias das atividades que serão propostas nas rodas de conversa.

No intuito de prevenir possíveis situações de desconforto em relação a gravação de áudio, registro de fotografias e filmagem, será esclarecido que o único objetivo das mesmas é para auxiliar no trabalho de transcrição e análise das informações. Será garantido que as informações provenientes da participação dos/as entrevistados pesquisa, tais como, arquivos de gravação de áudio e/ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo e serão rigorosamente preservadas. As únicas pessoas que terão acesso a esse material serão a pesquisadora responsável e sua orientadora, além disso, será feito todo esclarecimento prévio aos pais e ou responsáveis das crianças envolvidas e entregues os TCLEs e Termos de Assentimento para os referidos responsáveis e para os/as professores/as participantes. Será evidenciado aos pais e ou responsáveis que eles têm a liberdade para interromperem a participação dos seus filhos/as a qualquer tempo sem qualquer prejuízo.

No que tange aos benefícios da pesquisa, espera-se que a produção, a partir dessa pesquisa seja amplamente divulgada pelos veículos científicos e contribua, sobretudo com as áreas de estudo da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, além de agregar conhecimentos à escola e valorizar os momentos do brincar das crianças, intenciona-se levar reflexões dos/as docentes sobre esse rico momento de construção, aprendizagem e devir humano.

Nesse sentido, a pesquisadora planeja um retorno ao término da pesquisa proposto como uma Roda de Conversa e/ou apresentação formal à comunidade escolar sobre os principais resultados da pesquisa. Esse momento será previamente organizado com os/as responsáveis pela escola e terá o objetivo de compartilhar os aprendizados da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora

Brasília, _____ de _____, 2024.



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e
Escolar

CRONOGRAMA

Atividades	Mês/Ano
Contato com a Instituição Social para apresentação e solicitação da pesquisa	Dezembro/2023
Contato com a EAPE, Regional de Ensino e escolas para apresentação e solicitação da pesquisa.	Março/2024
Submissão ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília	Março/2024
Análise dos documentos das escolas	Maio/2024 a 2025
Entrega dos TCLEs e dos Termos de Assentimento aos pais e/ou responsáveis e conversa sobre a pesquisa.	Setembro/2024
Realização das oficinas do brincar com crianças e docentes	Setembro/2024 a Julho/2025
Realização das entrevistas com os/as docentes e pais e/ou responsáveis	Setembro/2024 a Julho/2025
Transcrição das entrevistas e das oficinas do brincar	Setembro/2024 a Julho/2025
Análise das informações construídas	Setembro/2024 a Julho/2025
Redação da Tese (Desde a aprovação no Exame de Qualificação até os ajustes finais para o envio do texto à Banca examinadora)	Julho/2023 a Novembro/2025
Apresentação/Defesa	Dezembro /2025
Retorno das análises produzidas à escola	Dezembro/2025



Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Entrevista Semi-estruturada aos docentes, equipe gestora e aos pais/responsáveis

Será elaborado um questionário (Tópico-guia) para cada segmento: docentes e pais e/ou responsáveis:

Segmento:	Tópico-guia
Docentes e Equipe Gestora da escola	1- Qual seu nome (que por questões éticas será omitido na pesquisa e mantido em sigilo), idade, local de nascimento e formação acadêmica? 2- Quanto tempo de docência e de lotação na escola? Conte-me um pouco sobre sua opção em tornar-se professor/a. 3- Qual seu conhecimento acerca da Proposta Pedagógica da escola? 4- Como a escola trabalha a questão da inclusão? 5- Você percebe acolhimento às crianças imigrantes/refugiadas? Se a resposta for afirmativa, de que forma ocorre esse acolhimento? 6- Como se dá a relação com as famílias imigrantes? Como é a forma de comunicação estabelecida entre escola e a família? 7- A escola percebe as necessidades das crianças imigrantes? De que forma? (As últimas perguntas serão exclusivas para docentes) 8- Você poderia relatar como é seu trabalho pedagógico com as crianças imigrantes?

9- Como você percebe a interação das crianças de sua turma? O que você acha do brincar? Você brincou na infância?

10-Você pode comentar um pouco sobre o brincar das crianças? Em quais momentos brincam, onde brincam e a frequência das brincadeiras. São brincadeiras livres ou dirigidas?

Pais e/ou responsáveis

1- Qual seu nome (que por questões éticas será omitido na pesquisa e mantido em sigilo), idade, local de nascimento e formação acadêmica?

2- Qual seu estado civil? Tem filhos? Quantos?

3- Veio para o Brasil sozinho/a ou com a família?

4- Há quanto tempo está no Brasil?

5- Você poderia relatar como foi seu processo de migração para o Brasil?

6- Quais são as maiores dificuldades que você ou sua família encontraram em nosso país?

7- Você se sente acolhida/o no Brasil? Por quê?

8- Tem vontade de voltar para a Venezuela?

9- Do que mais sente falta?

10- (Caso tenha filhos) Seu (a) filho(a) brinca onde moram? Você brinca com seu filho(a)? Você brincou na infância? Ensinou alguma brincadeira para seu filho (a)?



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: *O processo de acolhimento de crianças imigrantes venezuelanas em escolas públicas do DF: A criação do território do brincar*, sob minha responsabilidade. Sou professora e pesquisadora, *Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar*, estudante de doutorado, com a matrícula xxxxxxxx, no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é: Compreender as vivências de crianças imigrantes da Venezuela em contextos brincantes de escola da educação infantil pública brasileira. Dessa forma, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como, entrevistas, arquivos de gravação de áudio ou filmagem, ficarão sob minha guarda como pesquisadora responsável pelo estudo e serão rigorosamente preservados. Informo que utilizarei as informações de áudio e filmagem para posterior análise da pesquisa, e somente eu e minha orientadora teremos acesso a essas informações.

A coleta de dados será realizada por meio da realização de oficinas do brincar entre professores/as e as crianças e entrevistas individuais com os/as professores/as participantes .

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa, sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em

participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Esse estudo possui baixo risco, inerente ao procedimento de pesquisa, como algum desconforto ao responder as questões perguntadas. Medidas preventivas durante a observação participante na oficina do brincar e entrevista serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, sinta-se à vontade para responder de acordo com as suas opiniões, não há resposta certa ou errada. Caso esse(s) procedimento(s) possa(m) te gerar algum tipo de constrangimento ou desconforto você não precisa realizá-lo.

Sua participação irá ajudar na construção de análises mais aprofundadas no sentido de compreender como o brincar é fundamental no processo de acolhimento às crianças migrantes na escola brasileira e principalmente evidenciar as possibilidades que esse pode oferecer para o desenvolvimento das crianças.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar através do telefone (xx) xxxxxxxx ou pelo e-mail nononoon@gmail.com. Estou disponível para responder às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos/às participantes por meio da apresentação da pesquisa na escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do(a) participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2024.

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Seu (sua) filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa *O processo de acolhimento de crianças imigrantes venezuelanas em escolas públicas do DF: A criação do território do brincar*, sob minha responsabilidade, Regina Jodely Rodrigues Campos Aguiar, estudante de doutorado, com a matrícula xxxxxxxx, no Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é: Compreender as vivências de crianças imigrantes da Venezuela em contextos brincantes de escola da educação infantil pública brasileira.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre o interesse, disponibilidade e permissão de seu(sua) filho(a) de cooperar com a pesquisa. Antes de decidir se ele(a) pode participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida pela sua participação, você será solicitado(a) a assiná-lo.

A participação do(da) seu(sua) filho(a) consiste em participar de brincadeiras livres e de oficinas do brincar e expressar suas opiniões e contribuições pessoais acerca da temática da brincadeira, procedimento metodológico já existente na realidade da Educação Infantil. Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento nesse estudo. A pesquisa será realizada na escola em que ele (a) cursa a Educação Infantil.

Você e seu (sua) filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhes asseguro que seus nomes não serão

divulgados, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-los(as). Os dados provenientes da participação do seu (sua) filho(a) na pesquisa, tais como, arquivos de gravação de áudio e filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pelo estudo e serão rigorosamente preservados. Utilizarei as informações de áudio e filmagem para posterior análise da pesquisa, e somente eu e minha orientadora teremos acesso a essas informações.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa, a participação do seu (sua) filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você e seu (sua) filho(a) são livres para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. Esse estudo possui baixo risco, pois será realizado no momento da aula com a presença da professora regente e os instrumentos de gravação audiovisuais que utilizarei estarão presentes no meu celular e sob minha posse.

A participação do seu(sua) filho(a) ajudará na construção de análises mais aprofundadas no sentido de compreender como o brincar é fundamental no processo de acolhimento às crianças migrantes na escola brasileira e principalmente evidenciar as possibilidades que esse pode oferecer para o desenvolvimento das crianças.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode entrar em contato através do **telefone (...)** ou pelo e-mail (...). Estou disponível para responder às suas perguntas a qualquer momento desse processo (antes, durante e após o estudo). A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos/às participantes por meio da apresentação da pesquisa na escola, podendo ser publicados posteriormente na comunidade

científica. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do/a participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de 2024.