



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-  
AMERICANOS (PPG IELA)**

**LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ACOLHIMENTO DE ALUNOS  
MIGRANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU**

**ANA CLAUDIA PAOLA MICHENKO**

Foz do Iguaçu

2026

**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,  
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-  
AMERICANOS (PPG IELA)**

**LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ACOLHIMENTO DE ALUNOS MIGRANTES NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ANA CLAUDIA PAOLA MICHENKO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

Orientador Profa. Dra. Laura Janaina Dias Amato

Foz do Iguaçu  
2026

ANA CLAUDIA PAOLA MICHENKO

**LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ACOLHIMENTO DE ALUNOS MIGRANTES NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Estudos Latino-Americanos.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador Prof. Dra. Laura Janaina Dias Amato  
UNILA

---

Prof. Dra. Carola Gabriela Sepúlveda Vásquez  
UNILA

---

Prof. Dra. Julia Malanchen  
UNIOESTE

Foz do Iguaçu, 25 de fevereiro de 2026.

FICHA CATALOGRÁFICA EMITIDA PELA  
BIBLIOTECA DA UNILA

Catálogo elaborado pela Divisão de Apoio ao Usuário da Biblioteca Latino-  
Americana Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA  
LATINO-AMERICANA

M623

Michenko, Ana Claudia Paola.

Ludicidade como estratégia de acolhimento de alunos migrantes na educação infantil no  
município de Foz do Iguaçu / Ana Claudia Paola Michenko. - Foz do Iguaçu, 2026.

110 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-  
Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos  
Latino-Americanos. Foz do Iguaçu-PR, 2026.

Orientadora: Laura Janaina Dias Amato.

1. Educação infantil. 2. Migração. 3. Acolhimento escolar. 4. Interculturalidade. 5. Ludicidade. I.  
Amato, Laura Janaina Dias. II. Título.

37-054.72(816.2)

Dedico este trabalho a todas as crianças que  
tive o privilégio de ensinar.

## AGRADECIMENTO (S)

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me deixado desconfortável, pois foi a partir deste desconforto, que percebi que era necessário buscar novos meios de superar as barreiras que estava enfrentando na minha rotina profissional.

A minha família, que sempre acreditou em mim e não mediu esforços para que este período de dedicação ao mestrado, se tornasse mais leve. Em especial a minha mãe que sempre me incentivou a ir em busca dos meus objetivos e que me mostrou que a educação é algo inegociável. Ao meu tio que desde pequena me ajuda em cada atividade escolar, escutou várias e várias leituras que realizei durante as disciplinas, que presenciou a construção de cada capítulo deste trabalho e comentou o que poderia ser melhorado. Ao meu marido que mesmo nos meus momentos de desânimo não soltou da minha mão e me motivou, desde quando cursar o mestrado era somente um sonho distante, que se emocionou em cada etapa e me deu apoio para que tudo isso se tornasse realidade.

A minha orientadora, que me deu seu voto de confiança, caminhou ao meu lado em cada etapa, me direcionou, e sempre esteve disponível para me ajudar, no que foi preciso, com humanidade e respeito.

A todos os professores que conheci ao longo deste processo, por cada palavra amiga, por cada conteúdo ensinado, pelos momentos compartilhados e pela amizade que construímos.

Aos meus amigos por me ajudarem nos momentos sombrios e por comemorarem ao meu lado cada pequena vitória ao longo desta caminhada.

Aos professores da banca pelas orientações e conselhos, pois tenho certeza que foi a partir destes comentários, que esta dissertação tomou forma e se tornou mais robusta.

Aos colegas de curso, pela amizade, parceria e trocas de conhecimento que realizamos.

*Educação não transforma o mundo, educação muda  
pessoas, pessoas transformam o mundo.  
(FREIRE)*

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema a ludicidade no acolhimento de alunos migrantes, trata-se de um estudo de caso realizado em CMEI um centro municipal de educação infantil (CMEI) periférico de um dos bairros desta cidade de Foz do Iguaçu-PR. O objetivo geral é evidenciar a importância da ludicidade como uma ferramenta essencial para promover o respeito à pluralidade cultural. Este estudo foi motivado pelo grande fluxo migratório existente em Foz do Iguaçu e que desdobram impactos no ambiente da Educação infantil, por este fato compreendemos que a comunidade escolar deve estar preparada para acolher estes discentes de forma humanizada. A metodologia será qualitativa de viés etnográfico. Utilizamos autores como Ariés (1986), Benjamin (2002), Candau (2012), Kuerten (2019), Paschoal & Machado (2009), Qvortrup (2010), Tubino (2002), Vigotski (2000), entre outros. Conclui-se que ainda existe muita dificuldade dos professores e demais profissionais em acolher aos alunos migrantes, que as brincadeiras e atividades não são pensadas de forma intercultural, e que a estrutura física ainda não é organizada de forma multilíngue, mesmo sendo uma instituição que faz parte de uma área fronteiriça, com predominância de outra línguas.

**Palavras-chave** Ludicidade. Acolhimento. Migração. Educação Infantil. Foz do Iguaçu.

## RESUMEN

Esta tesis se centra en la lúdica en la acogida de estudiantes migrantes. Se trata de un estudio de caso realizado en un centro municipal de educación infantil (CMEI) ubicado en las afueras de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. El objetivo general es destacar la importancia de la lúdica como herramienta esencial para promover el respeto a la diversidad cultural. Este estudio surgió a raíz del gran flujo migratorio en Foz do Iguaçu, que impacta el entorno educativo de la primera infancia. Por lo tanto, entendemos que la comunidad escolar debe estar preparada para acoger a estos estudiantes de forma humana. La metodología será cualitativa con un enfoque etnográfico. Se utilizaron autores como Ariès (1986), Benjamin (2002), Candau (2012), Kuerten (2019), Paschoal y Machado (2009), Qvortrup (2010), Tubino (2002), Vygotsky (2000), entre otros. Se concluye que aún existen grandes dificultades entre el profesorado y otros profesionales para acoger al alumnado migrante, que los juegos y las actividades no están diseñados de forma intercultural, y que la estructura física aún no está organizada de forma multilingüe, a pesar de tratarse de una institución ubicada en una zona fronteriza con predominio de otras lenguas.

**Palabras clave** Lúdico. Acogida. Migración. Educación Infantil. Foz do Iguaçu.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Equipe Administrativa e de Apoio .....	51
<b>Quadro 2</b> – Corpo Docente da Instituição .....	51
<b>Quadro 3</b> – Perfil dos Professores e Agentes de Apoio .....	52
<b>Quadro 4</b> – Identificação dos Estudantes e Origem Nacional .....	53
<b>Quadro 5</b> – Caracterização dos Estudantes com Dados Atualizados (2025).....	54

## SUMÁRIO

<b>AUTOAPRESENTAÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA</b> .....	<b>2020</b>
2.1 O PROCESSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALGUMAS PARTES DO MUNDO.....	2727
2.1.1 O Desenvolvimento Infantil sob o Olhar de Vigotsky.....	32
2.1.1.1 <i>Brincar e Desenvolver As Contribuições do Lúdico na Formação Infantil</i> ....	36
<b>3 O ACOLHIMENTO NA FRONTEIRA IGUAÇUENSE PLURALIDADE ÉTNICA E CULTURAL</b> .....	<b>42</b>
3.1 <i>INFÂNCIA NA FRONTEIRA OS IMPACTOS DA DINÂMICA FRONTEIRIÇA NO ACOLHIMENTO EM FOZ DO IGUAÇU</i> .....	45
3.1.1 <i>Migração e Acolhimento Perspectivas da Legislação Educacional</i> .....	53
<b>4 OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO</b> .....	<b>55</b>
4.1 <i>ESTRUTURA FÍSICA E ENTORNOS DE UM CMEI DE FOZ DO IGUAÇU</i> .....	60
4.1.1 <i>O contexto de atuação dos profissionais do CMEI e a presença da interculturalidade em seu cotidiano</i> .....	64
4.1.1.1 <i>Alunos Migrantes e seus Enfrentamentos em um CMEI na Tríplice Fronteira Iguazuense</i> .....	73
<b>5 O BRINCAR E SUAS MÚLTIPLAS FORMAS EM UM CMEI DE FOZ DO IGUAÇU</b> .....	<b>81</b>
5.1 <i>POSSÍVEIS IDEIAS DE TRABALHAR A LUDICIDADE DE FORMA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</i> .....	101
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>110</b>

## **AUTOAPRESENTAÇÃO**

### Uma Ana entre muitas Anas pelo Brasil

No dia 28 de julho de 1998 nascia Ana Claudia Paola Michenko, uma menina muito pequena e com pouco peso, mas por contradição com um nome grande de ser escrito, o primeiro nome revela a fé de minha família em Santa Ana, já os outros dois foram escolhidos em homenagem a meus avós demonstrando que apesar de uma família nada convencional ali existia muito amor, respeito e marcas ancestrais que possuíam origem muito antes da minha chegada, sou filha de mãe solteira, como muitas crianças deste Brasil e como elas não possuo o nome de meu pai em meus documentos.

Pertencer a uma família de baixa renda é algo desafiador desde muito nova aprendemos que nada vem fácil e nos acostumamos as lutas diárias que nos são impostas, é preciso driblar a fome que em diversas situações bate à nossa porta, é preciso aprender a se defender dos olhares maldosos que recebemos (apenas por ser pobre, por não ter uma figura paterna presente ou por não ter condições de estar com roupas bem “apresentáveis”), é carregar o peso de se tornar alguém, afinal quem somos nós ? apenas mais um. Mas fazer parte de uma família humilde me fez ter valores inegociáveis, me mostrou que a resiliência é algo que se constrói, que é enfrentando os desafios que nos tornamos mais forte, que as relações em comunidade se tornam algo para vida toda, que os vizinhos se tornam amigos ou até mesmo parte da família, aprendi a valorizar as conversas no fim de tarde na frente de casa sempre acompanhadas de um bom chimarrão ou de um gelado tereré, que não há dinheiro no mundo que compre estar perto dos meus, ver o sorriso no rosto de quem amo e que são esses laços que nos tornam melhores a cada dia (acima de tudo que nos tornam humanos).

A Ana Claudia criança sempre foi muito falante, dedicada e alegre, apesar de não me auto intitular negra e não ter propriedade para adentar a este tema, sou filha de um homem negro com uma mulher branca e carrego em mim alguns traços de meu pai, sempre fui uma menina “morena” e pertencia àquele não lugar, muito escura para ser branca como minha mãe e muito clara para ser negra como meu pai, minha figura paterna não foi presente em minha vida, mas era impossível não enxergá-lo ao me

olhar no espelho, pois sempre fui mais alta que as meninas da minha idade e também nunca tive aquele cabelo escorrido que todas tinham, meus fios eram volumosos, com cachos que eram um grande emaranhado de formas e de estórias a serem desvendadas.

Nunca odiei está parte que me lembrava de meu pai, parte esta que se destacava por onde eu passava, desde muito pequena meu cabelo era visto como rebelde, assanhado, estranho, feio, armado e recebia muitos comentários maldosos, apenas por não ser o padrão europeu, que era insistentemente me imposto o ato de me adequar. Confesso que esta batalha eu me rendi, deixei de lutar e de certa forma o colonizei, hoje não carrego esses cachos que muito falam sobre mim e minha herança, mas quem sabe um dia isso mudará. A piedade também é algo de constante convivência para alguém que vem de uma família pobre, não é raro sermos subjugados e desmerecidos como se não fossemos capazes, apenas por não se ter as condições básicas, mas foi para não mais viver isso que fui em busca de formas para sair deste local de invisibilidade e penúria.

Foi através da educação que um novo horizonte se desenhou para mim, apesar destas muitas vozes tentando me segurar e deixando claro que pobre não pode melhorar de vida, tive o privilégio de encontrar professores que me impulsionaram a construir um futuro melhor, foram estes docentes que fizeram com que eu enxergasse o meu valor e me sentisse capaz de trilhar um novo caminho.

Com apoio da minha família e com muito esforço iniciei o curso de magistério no Colégio Barão do Rio Branco, em Foz do Iguaçu-PR, foi um processo de muita aprendizagem, descobertas e também de muita dedicação, sempre morei em um bairro afastado da região central, então dependia do transporte escolar fornecido pelo município e foi de extrema ajuda para que eu concluísse o curso. Deste modo enxergo o quão importante são as políticas públicas para o bem estar e desenvolvimento da comunidade. Logo neste período dei início aos estágios remunerados que me auxiliavam na compra de fotocópias e materiais, foi um período intenso no qual consegui me desenvolver enquanto profissional e como ser humano, mas também foi quando enfrentei muitos desafios e de novo conseguia enxergar o preconceito por pertencer a uma classe baixa, mas isso não foi motivo para me fazer desanimar ou desistir.

Logo após terminar o magistério, cerca de alguns meses, consegui ingressar em uma universidade pública, algo que sempre foi o meu sonho e então cursei 4 anos

de pedagogia na Unioeste. Foi quando tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis e alguns colegas com estórias parecidas de muita luta e resistência, minha sala era quase majoritariamente composta por trabalhadoras e meu curso era no período noturno, então uma forma da classe proletária, apesar dos percalços, conseguir chegar à universidade, entretanto no ambiente acadêmico era nítido a elitização e o quanto havia uma divisão entre os cursos.

Na América Latina ter acesso ao ensino universitário é algo que se é valorizado e relacionado à transformação, o que me faz lembrar a autora Meseguer (2018) quando destaca os aspectos de um programa intercultural de educação, ela diz que

Un referente fundamental en el programa educativo intercultural es la tradición de la educación popular desarrollada en Latinoamérica, en la que el hecho educativo se ha asociado con un acto de emancipación y transformación de las condiciones de desigualdad prevalecientes aún en amplios territorios de los países de la región. Por ello, la transformación individual y colectiva derivada de un proceso educativo con enfoque intercultural implica para los/as involucrados/as volverse actor/a, ciudadano/a con capacidad de decidir sobre su propia vida y de participar en los procesos colectivos que le interesen o que requiera, aspecto que resulta fundamental y trasciende la formación profesional que garantiza una licenciatura. (Meseguer, 2018, p.142).

Ao ler esta passagem algo me deixou pensativa e me fez refletir em como a educação pode ser propulsora na mudança desta sociedade, mas também pode ser apenas uma maneira individual de transformação de vida e levar a mais uma das armadilhas desse sistema tornando os sujeitos que possuem o conhecimento acadêmico como detentores dos saberes e seres intocáveis, Meseguer (2018) adverte sobre este fato e relata que o conhecimento não deve ser transformado em uma mercadoria.

Conocer es una actividad que compete a la humanidad y que puede ser concebida como una experiencia de vida que implica hacer, ser y convivir y, por lo tanto, participar en el mundo. Es necesario advertir, desde las universidades, que la construcción del conocimiento no es una tarea de hombres sabios y mujeres sabias, hiperespecializados/as que ocurre en lugares exclusivos en los que el conocimiento se convierte en privilegio y mercancía, sino que se concreta en la vida misma de sujetos emancipados. (Meseguer, 2018, p.140).

Assim como a autora, acredito que o saber deve servir à comunidade e não estar desvinculado com os indivíduos, deste modo qual melhor forma de fazer com que isso seja realizado na prática do que formando sujeitos ativos e com pensamento crítico para levantar as demandas e anseios que enfrentam? Este senso de pertencimento e de participação deve ser estimulado não somente nas universidades, mas desde a educação básica. A educação deve ser vista para além de um ensino

técnico com o intuito de formar para o mercado de trabalho, mas sim algo que leve estes discentes a questionarem as formas de organização, as desigualdades, que desperte a força para buscarem por políticas públicas que melhorem o contexto em que vivem. Mas enfim, foi apenas um devaneio que me veio à cabeça e que acredito que tenha relação com minha prática docente.

Por falar nela, foi no ano de 2018, logo no fim do segundo ano da universidade que consegui ser aprovada no concurso público do município de Foz do Iguaçu para atuar como professora de Educação Infantil, aos 20 anos de idade, algo que foi muito festejado e motivo de orgulho por todos que me cercam, fruto de muito esforço e resistência. Ao iniciar nesta jornada como docente, trago comigo minhas marcas e experiências e portanto esse processo não é neutro, neste local de sala de aula tento das formas que posso e com as ferramentas que tenho disponíveis ser instrumento de auxílio na vida destes meus alunos, mostrando que eles podem se tornar o que quiserem, destacando as lutas que foram feitas para que pudessem estar neste espaço, mostrando que o mundo na maioria das vezes não é justo, mas que se calar não é uma opção.

Nestes meus seis anos de atuação utilizo a sala de aula para encorajá-los a se tornarem sujeitos com autonomia e pensamento crítico. Trabalho com formas de enxergarem suas potencialidades, perceberem que o caminho não é fácil, mas também não é impossível e tento da melhor forma plantar ao menos uma semente de esperança em seus corações. Ainda atuo onde comecei como estagiária e no mesmo bairro periférico da cidade em que sempre morei, então vejo muitas “Anas” com estórias e desafios parecidos como o meu, lidando contra fome, as dificuldades, com a falta de recurso, com o desânimo e com pouca perspectiva sobre o futuro que as esperam, é nesse cenário que eu sinto que posso ser uma agente, mesmo que pequena, de mudança na vida destes sujeitos e ser o apoio que eu também recebi no meu passado para que eles realizem grandes voos em suas vidas.

## 1 INTRODUÇÃO

O município de Foz do Iguaçu está localizado em uma tríplice fronteira fazendo divisa com a Argentina e o Paraguai; é um espaço que conta com uma vasta diversidade cultural, que vai muito além das tradições e costumes dos seus vizinhos fronteiriços, além dos paraguaios e argentinos, existe um grande fluxo de migrantes de distintas nações. Aqui estão presentes cerca de “95 nacionalidades e 29 etnias. 5 %da população é composta de imigrantes (14.574). Os 7 primeiros países representados são Paraguai, Venezuela, Argentina, Líbano, Colômbia, Peru e Haiti, 24 países conta com apenas 1 representante” (Yglota, 2023, p.5). Com a globalização, os processos migratórios vêm se intensificando ao longo dos anos, impactando diretamente os espaços educacionais. Em territórios fronteiriços, esses aspectos se potencializam, uma vez que o ambiente escolar é marcado pelo multiculturalismo, multilinguismo e pela diversidade étnica. Segundo Velazquez (2023, p. 8), “Os processos educacionais em fronteiras e em espaços multiculturais, multilinguísticos e multiétnicos suscitam a necessidade de um olhar atento por parte dos professores e pedagogos (...)”. Considerando esses fatores, a presente dissertação propõe um estudo de caso realizado em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado no município de Foz do Iguaçu, uma instituição que tem recebido um número significativo de alunos migrantes.

Trata-se de uma dissertação interdisciplinar, que tem como objetivo geral evidenciar a importância da ludicidade como uma ferramenta essencial para promover o respeito à pluralidade cultural. Como objetivos específicos pretendemos definir o conceito de ludicidade, examinar quais são as brincadeiras contidas em um CMEI na tríplice fronteira, analisar, através das observações coletadas no estudo de caso, como a comunidade escolar vivencia a criança migrante em todos os seus aspectos e por fim apresentar alguns caminhos possíveis de se trabalhar a ludicidade com caráter intercultural no dia a dia da educação infantil.

Para tal feito será empregada uma abordagem com método qualitativo de viés etnográfico. Esta metodologia foi escolhida para compreender a dinâmica deste grupo, pois com ela é possível observar de forma crítica estes alunos migrantes e suas relações entre colegas e professores. Também foi analisado o quadro de funcionários e como eles se vinculam com a pluralidade cultural desta instituição, identificando os momentos lúdicos e como o brincar se entrelaça com os aspectos culturais, seja na comunicação verbal, nas

expressões explícitas ou implícitas.

O CMEI escolhido para o estudo de caso, está localizado em um bairro periférico de Foz do Iguaçu, é onde a pesquisadora desta dissertação iniciou sua carreira como docente lecionando do ano de 2018 a 2024 (onde também foi estagiária de 2015 à 2016). Com esses quase oito anos trabalhando na mesma instituição foi preciso enfrentar uma série de obstáculos e se reinventar no ambiente escolar.

Foi a partir de uma situação vivenciada em sala de aula, que foi possível compreender como as formações atuais não nos preparam para o número de alunos estrangeiros que estamos recebendo. No ano de 2023, duas alunas provenientes do Paraguai ingressaram na turma desta pesquisadora, sem dominar o português. Demonstrando muita timidez e dificuldade para interagir com colegas e professores, este processo de adaptação foi delicado, não sabíamos como direcionar estas alunas para que conseguissem acompanhar a turma. Foi necessário buscar estratégias para facilitar sua integração.

Durante uma aula dedicada a diferentes ritmos musicais e culturas, foram trabalhadas as canções “Galopeira” e “La Cucaracha”, ambas em espanhol. Nesse contexto, observou-se uma mudança significativa no comportamento das estudantes, que passaram a dançar e cantar espontaneamente.

Notando esta resposta aos estímulos apresentados, a docente se questionou de quais outras maneiras a ludicidade intencional poderiam contribuir para o desempenho destes alunos de origem estrangeira. Deste modo foi escolhido esta instituição, que despertou a atenção da pesquisadora a ir em busca de conhecimento, para a realização deste estudo de caso. Além disso, neste CMEI já existe certa intimidade com o público que será interagido e abertura para que esta pesquisa seja realizada.

O problema de pesquisa é a falta de acolhimento apropriado para crianças migrantes da Educação Infantil. Para investigar este tema, a construção deste trabalho se dará da seguinte maneira: no primeiro capítulo será destacado a construção do conceito de infância e como as relações de poder, o tempo e convívio social influenciam nesta categoria da sociedade.

No segundo capítulo será apresentado como o acolhimento infantil foi se desenvolvendo em algumas partes do mundo e no Brasil, em seguida apresentaremos o acolhimento infantil em Foz do Iguaçu e como os impactos de uma cidade fronteira se desdobram no ambiente educacional infantil.

Já no terceiro capítulo traremos os dois autores que fundamentam a nossa linha de raciocínio sobre o brincar, apresentaremos os estudos de Vigotsky (2000) e Benjamin (2002), e iremos expor seus estudos e contribuição sobre esta temática.

No quarto capítulo destacaremos de forma breve algumas legislações que asseguram os direitos dos migrantes a âmbito federal e municipal e traremos os relatos colhidos na pesquisa de campo.

E por fim, no quinto e último capítulo, iremos sugerir algumas possibilidades de abordagem da ludicidade com viés intercultural na educação infantil.

A metodologia de pesquisa empregada nesta dissertação. Deste modo, é pertinente destacar que neste estudo científico foi utilizado o método qualitativo de viés etnográfico, assim como a revisão bibliográfica e a documentos oficiais.

Os autores Souza et al. (2023, p.1) destacam pontos importantes sobre o método etnográfico e com isso apresentam a sua origem.

A etnografia tem suas raízes na antropologia, na qual consiste em descrever o modo de vida de um povo ou de um grupo de pessoas. Os estudos etnográficos na área educacional trataram de descrever minuciosamente as representações dos atores sociais e as atividades desenvolvidas no cotidiano escolar. (Souza et al., 2023, p.1).

Com esse mecanismo de investigação, foi possível mergulhar profundamente nos sujeitos e nas situações identificadas na pesquisa de campo. Com a etnografia foi permitido reconstruir os diálogos ouvidos, descrever as atividades presenciadas, destacar a organização dos espaços e registrar as características dos indivíduos. Esses dados estarão presentes no quarto capítulo da dissertação.

Optou-se por recorrer à etnografia, pois através deste procedimento não só é possível adentrar a comunidade escolar, mas também se integrar a ela, porém claro, sem perder o olhar atento de pesquisadora. Segundo Silva & Silva (2021, p. 66), “o olhar etnográfico sobre a educação é um processo comunicativo que permite visualizar a partir das relações entre os atores educacionais uma interpretação plural”, com isso, esta metodologia permite, observar de forma ampla os fatos que já se tornaram rotineiros para aqueles que fazem parte deste espaço.

Algo que precisa ser lembrado e que os autores Silva & Silva trazem como alerta que quando se utiliza a etnografia como metodologia “ela precisa ser intensa, regular e exige do pesquisador um período em contato com o grupo”. (Silva & Silva, 2021 p. 68). Este foi o motivo pelo qual a pesquisadora escolheu uma instituição escolar que já possui vínculo

e familiaridade com o público a ser investigado. Além disso foi efetuada a observação pelo período de um mês (30 dias úteis), sendo que duas semanas foram realizadas do dia 02 de dezembro de 2024 a 13 de dezembro de 2024 e o período restante foi realizado do dia 14 de abril de 2025 a 25 de abril de 2025.

## 2 REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA

O conceito de infância pode ser analisado por diversas formas, entretanto escolhemos investigá-lo pelo viés social e histórico. Em concordância com esta perspectiva, consideramos significativas as ideias de Sarmiento e Gouvea (2008, p.22) que relatam que a infância é uma categoria construída socialmente e que possui uma posição subalternizada diante dos adultos. Com isso acreditamos que o nosso conhecimento por este tema atualmente é reflexo do processo das modificações realizadas pela humanidade.

Segundo Qvortrup (2010, p. 635), a infância deve ser considerada uma estrutura e assim “não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional”. Deste modo, consiste em não mais analisar a infância partindo do indivíduo, ou seja, a criança, mas ir além e entender que a infância tem elementos que ultrapassam os sujeitos que a compõem.

Logo, levando em conta este panorama, a infância para além de uma fase biológica de transição é também um consenso social que enquadra as crianças segundo parâmetros pré-estabelecidos. Todavia um paradoxo engloba este tema, pois a infância enquanto segmento é fixa, porém enquanto processo de interação humana é mutável (Qvortrup, 2010). Pois bem, se esta estrutura está em constante mudança, é importante evidenciar que no passado ela não possuía as mesmas características que atualmente.

O pesquisador Ariés (1986), por meio das manifestações artísticas, apresenta alguns elementos importantes que corroboram com esta afirmação. Segundo ele, a fase da Idade Média foi o período no qual as crianças tiveram menor relevância. Não existia uma diferenciação no trato entre adultos e crianças, não havia separação entre vestimentas, os menores eram inseridos precocemente no ambiente laboral e na sociedade como um todo. “A infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida”. (Ariés, 1986, p.52).

A etapa da vida que atualmente é nomeada como infância, na Idade Média era enxergada como uma fase desprezível. E por isso não merecia atenção.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (Ariés, 1986, p.50).

As crianças eram percebidas como uma versão miniaturizada dos adultos, até o século XIII era notável a invisibilidade que os corpos infantis possuíam nas obras de artes.

Porém foi também no século XIII que timidamente alguns artistas começaram a representar o que hoje é intitulado como adolescentes, as obras de arte não representavam mais adultos em miniatura, mas sim adolescentes com fisionomias que fazia jus a suas idades, mas ainda não se ilustravam as crianças pequenas. (Ariés, 1986, p.52).

Este é um ponto importante, que enfatiza como os processos que constituem uma sociedade se desdobram de formas complexas e concomitantes. Demonstra que vários contextos vão se elaborando ao mesmo tempo e que a junção deles resultou no que se entende por infância atualmente. Deste modo, é o processo de convívio social entre sujeitos que transformam as engrenagens existentes.

Além deste fato, é necessário salientar, como as estruturas de poder de cada época possui influência direta no modo de vida dos sujeitos. Os textos de Ariés (1986) expressam o poder que a Igreja Católica possuía, demonstra que esta instituição foi um forte pilar na estrutura social por muitos séculos e teve papel de destaque na construção do conceito de infância, ditando formas de se portar, vestir e como os indivíduos deveriam interagir.

De acordo com estes dados, não acreditamos que a visão de infância no mundo ocidental seja algo partilhado por todos. Muitas vezes a abordagem ocidental acerca do conceito de infância é vista como única em escala global e não existe grande interesse em investigar as outras construções de infância em diferentes culturas. Como por exemplo os povos originários do Brasil antes da chegada dos colonizadores, e a parte oriental do mundo que não sofreu forte influência da Igreja Católica. Levando em conta que a forma que enxergamos os sujeitos possui influência da cultura que vivemos, devemos ter cuidado ao analisar os contextos, é importante pensar como cada indivíduo ou estrutura, no nosso caso a infância é construída pelas experiências, pelo tempo e pela sociedade da época. Além disso, pensar que a infância possui diferentes concepções em cada contexto social e em cada época é importante, pois assim pode-se criar uma comparação, perceber quais os pontos positivos e negativos em cada sociedade e trilhar caminhos mais favoráveis.

E assim como a sociedade possuía formas diferentes de lidar com as crianças no passado, acreditamos que a maneira atual de acolher estes sujeitos também será alterada com o passar dos séculos. Deste modo, resumindo o que Qvortrup (2010) relata, é basicamente entender que a infância é um conceito que perdura ao longo do tempo, porém as relações que envolvem esta categoria se modificam conforme a época, a cultura e as relações de poder que envolvem este processo.

Retomando novamente a atenção sobre a obra de Ariés (1986) um ponto que nos

chamou a atenção, é quando ele dialoga sobre as vestimentas das crianças no passado. O vestuário carrega consigo uma série de elementos como a cultura de um povo e a forma de organização dos indivíduos, portanto as roupas utilizadas pelas crianças revelam elementos sobre como eram acolhidas pela sociedade. As roupagens das crianças até o século XIII evidenciam a seguinte constatação

(...) o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição. (Ariés, 1986, p.69).

Todavia, no século XVII foi possível identificar uma renovação neste quesito

A Idade Média vestia indiferentemente todas as classes de idade, preocupando-se apenas em manter visíveis através da roupa os degraus da hierarquia social.(...) no século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguia dos adultos. (Ariés, 1986, p.70).

Por meio da separação entre adultos e crianças pelas vestimentas, houve também a classificação de idades dos sujeitos e começou-se a organizar quais locais deveriam frequentar.

O regulamento de uma pequena escola ou escola paroquial de 1654 determinava que aos domingos as crianças fossem levadas à igreja para assistir à missa, após a instrução religiosa, e que não se misturassem os pequenos e os grandes, ou seja, os vestidos curtos e os vestidos compridos (...). (Ariés, 1986, p. 72).

Com isso, a partir do vestuário infantil passa-se a estimular formas de atendimento em relação às crianças, assim é possível afirmar que este elemento foi significativo para criar uma diferente configuração na maneira de visualizar a infância, ou seja, as roupas tiveram um papel importante na mudança de sentimento em relação a infância, pois foi através delas que se mostrou as características da infância como diferentes da idade adulta e até mesmo uma diferença entre crianças bem pequenas e crianças maiores.

Observamos que durante a Idade Média até a Modernidade havia uma predominância da supremacia masculina e provavelmente exista atualmente resquícios destas concepções arraigadas em nosso contexto social, o que nos leva a este passamento, é o elemento contido na investigação de um retrato descrito por Ariés (1986) abaixo

Voltemos ao retrato das crianças Habert, de Philippe de Champaigne. François, que tem um ano e 11 meses, e o caçula, de oito meses, vestem-

se ambos exatamente como sua irmã, ou seja, como duas mulherzinhas saia, vestido e avental. Este era o traje dos meninos menores. Tornara-se hábito no século XVI vesti-los como meninas, e estas, por sua vez, continuavam a se vestir como as mulheres adultas. (Ariés, 1986, p. 71).

O que nos chama atenção em relação a este fragmento, é que a infância na Idade Média era considerada uma fase desprezível e fraca, já no século XVI, na Idade Moderna é mais “humanizada”, pois o autor destaca acima que os meninos possuíam um traje diferenciado, entretanto este traje é vinculado à figura feminina, ou seja, os meninos que estão na tenra idade são associados ao sexo feminino por meio de seus trajes e somente quando crescem passam a se vestir como os homens da alta sociedade. As meninas também vestiam vestidos, porém não havia nenhuma transição conforme aumentavam sua idade, permaneciam deste modo até a idade adulta. Deste modo a única roupa que havia diferenciação na infância era a dos meninos, as meninas seguiam vestindo roupas de mulheres adultas, mas em tamanho reduzido. Por este trecho apresentado por Ariés (1986), construímos à seguinte conclusão: a infância no início da Idade Moderna era diferente entre meninos e meninas, nos parece que as mulheres ainda sofriam com o processo de adultização neste século. Além disso, é possível observar o processo de feminilização de corpos jovens masculinos, remetendo à pureza e delicadeza.

Juntamente com esta questão, é possível identificar outra discrepância para a contemporaneidade na vida infantil do século XVI, a camada menos favorecida também possuía uma forma diferenciada de ser assistida.

Se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos que a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu apenas nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e brincadeiras. (Ariés, 1986, p.81).

Esta particularidade nos faz comprovar a teoria do pesquisador Qvortrup (2010), pois se a infância fosse somente uma fase biológica deveria ser vivenciada por todas as crianças de forma igual, porém a infância carrega fatores sociais.

Além destes aspectos, podemos dizer que o pensador Qvortrup (2010) concorda com o conceito de infância sofrendo interferência externa de fatores políticos, econômicos e culturais, entretanto ele apresenta uma nova problemática. O teórico evidencia que além

deste fato, a criança é um ser social que influência também o seu meio.

Entretanto no passado, este cenário era completamente distinto. Como os registros de Ariés (1986) sobre a Idade Média demonstram que a criança não possuía valor perante a comunidade social, conseqüentemente, este período histórico expressa uma estrutura social marcada pelo adultocentrismo.

Somente na Modernidade (durante os séculos XVI à XVIII) que surgem modificações significativas na cultura, economia e na religiosidade, que constroem a infância como uma categoria com características próprias, porém esta modificação não abrangeu todas as crianças de forma igualitária, pois como destacado acima, as crianças da camada mais pobre e as meninas ainda demoraram para fazer parte deste contexto infantil, essas crianças ainda eram consideradas adultos em miniatura e ainda se distanciava do que se entende hoje por acolhimento infantil. Além desta perspectiva, para Ariés (1986, p.71) a infância era considerada até o período de 10 anos, logo após esta idade os indivíduos eram reconhecidos como adultos.

Em relação a fatores históricos, segundo Ariés (1986) a Idade Moderna foi um período extremamente importante, marcado por uma nova reformulação na maneira de amparo às crianças. A comunidade constrói uma valorização aos assuntos dedicados à educação, a família passa a apreciar a afetividade, cuidado e proteção como parte da formação das crianças, a Igreja realiza “grande movimento de interesse pela infância, inicia-se a criação de pequenas escolas e colégios” (Ariés, 1986, p. 149). A Igreja Católica coloca a criança como sujeito central em suas pinturas religiosas e também, na sociedade em geral da época, se inicia alguns discursos médicos e pedagógicos sobre a infância. Um dos motivos pelo qual isso acontece, segundo Ariés (1986, p.61), é porque “foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes”. Ao surgir está associação de que a criança também possuía alma, estes sujeitos passaram a ser melhor assistidos e visibilizados.

Trazendo este conceito de infância para a atualidade, ela é compreendida de forma mais humanizada do que na época da Idade Média, entretanto a nossa sociedade frequentemente está organizada pelo adultocentrismo. E o próprio autor Qvortrup (2010, p. 636) evidencia este fato quando relata que “as crianças são dessa forma, por definição, excluídas da sociedade, uma vez que a sua integração a esta marca o fato da sua infância ter chegado ao fim”, ou seja, o sujeito só é considerado um ser socialmente ativo quando

completa sua maioridade. O que nos leva a crer, que mesmo na contemporaneidade ainda se reproduz a ideia de que as crianças não são protagonistas socialmente.

Contudo, compreendemos também que o fato de a integração das crianças no contexto social ser postergado para quando completam dezoito anos tem um outro lado. Qvortrup (2010, p.635) destaca que a ideia de desenvolvimento infantil se desdobra por meio da compreensão das mudanças nas funcionalidades dos sujeitos. Ou seja, os adultos identificam a imaturidade sexual desses sujeitos, a falta de domínio cognitivo, as funcionalidades motoras em desenvolvimento. Deste modo, a sociedade percebe a infância como uma fase de maturação das inúmeras potencialidades do ser humano, o que não é de todo modo ruim, pois protege estes indivíduos de situações que ainda não estão prontos para vivenciar. Porém, não acreditamos ser benéfico pensar que as crianças são seres que não atuam socialmente e que devem ser silenciados, julgamos ser mais válido encontrar um equilíbrio entre estas duas perspectivas.

Com isso, nota-se que Qvortrup (2010) nos apresenta mais um elemento que envolve o conceito de infância, esta perspectiva acima citada é mais uma constatação de que a infância possui formulações pré-estabelecidas, para classificar se um ser humano faz ou não parte do período considerado infância.

Apesar de atualmente a infância estar ligada a uma fase do desenvolvimento humano, os textos de Ariés (1986) demonstram que a sociedade até a Idade Média ainda não visualizava a criança como ser em desenvolvimento. Mas sim esperavam condutas de adultos formados, destes indivíduos e quando o resultado não era como o previsto, elas eram diminuídas e caracterizadas como insuficientes. Não havia nenhum tipo de pretensão em proteger estas crianças, elas eram frequentemente expostas à assuntos que hoje são considerados pertencentes ao contexto dos adultos. A infância não era vinculada à inocência como muitas vezes é vista nos dias atuais. (Ariés, 1986, p.127).

Entretanto, um movimento inusitado ganhou força no início da Idade Moderna no século XV, sobretudo com ideias de moralistas e educadores religiosos que faziam parte das escolas tradicionais, se iniciou um sentimento diferente ligado à infância, nasce a preocupação em proteger as crianças de assuntos sexuais, começa a ter um cuidado nos livros que são apresentados a estes sujeitos e as crianças são vinculadas ao conceito de pureza.

Com isso, surge então uma série de regras em relação ao acolhimento das crianças, que se diferenciavam da forma que eram realizadas na Idade Média, ou seja, com a

chegada da Idade Moderna a categoria estruturante da infância da época cria novas formulações, Ariés (1986) enfatiza que esta mudança na forma de tratar as crianças pela sociedade da época não foi difundida de forma rápida, mas foi a partir destas ideias radicais de acolhimento infantil, trazidas pelos moralistas e educadores religiosos, que no século XVII trouxe a consolidação desta nova maneira de compreender a criança. Alguns dos conselhos desta nova filosofia eram

Dever-se-á falar-lhes sobriamente, utilizando apenas palavras castas. Dever-se-á evitar que as crianças se beijem, se toquem com as mãos nuas ou se olhem durante as brincadeiras *Jígerent oculi in eorum decore*. Dever-se-á evitar a promiscuidade entre pequenos e grandes, ao menos na cama os *pueri capaces dolit puellae, juvenes*, não devem dormir na mesma cama com pessoas mais velhas, mesmo que sejam do mesmo sexo. (Ariés, 1986, p. 133).

Deste modo, mesmo de forma lenta foi se instaurando uma abordagem inédita em relação à infância.

Uma grande mudança nos costumes se produziria durante o século XVII. (...) um grande movimento cujos sinais se percebiam em toda a parte, tanto numa farta literatura moral e pedagógica como em práticas de devoção e numa nova iconografia religiosa. (Ariés, 1986, p. 136).

Com isso, é possível evidenciar que muito do que se compreende na atualidade por conceito de infância, remonta dos ideais que se iniciaram na Idade Moderna. Tendo em vista estas informações apresentadas nos textos de Ariés (1986), podemos concluir, que a categoria infância no período da Idade Média era ausente, porém, ao ser constituída como parte da fase do desenvolvimento humano na Idade Moderna, este conceito se consolidou.

Segundo Qvortup (2010) ao mesmo tempo que esta etapa é fixa, ela também é mutável tendo em vista que sofre mudanças conforme as relações sociais dos sujeitos e isso é possível de ser compreendido quando conseguimos elencar as diferenças entre o conceito de infância no passado e atualmente.

O autor acrescenta que

(...) a infância enquanto período é uma fase transitória para que cada criança se torne um adulto, por outro, enquanto categoria estrutural, a infância não pode nunca se transformar em algo diferente e menos ainda em idade adulta. (Qvortrup, 2010. p.638).

Conseqüentemente, a infância possui elementos próprios que a diferenciam da fase adulta. Logo é necessário ter atenção se estes fatores estão alinhados ao modelo de ser humano que se espera, pois é a partir da infância que se formam os adultos que irão compor a sociedade.

Com os dados acima retratados neste capítulo buscou-se destacar que o

entendimento de infância é produto da construção sócio temporal. O que nos faz questionar quais são as concepções que hoje a infância e as práticas pedagógicas trazem, que podem ser modificadas de forma benéficas para um futuro melhor? Como já visto, nem sempre uma atitude que é aceita como algo habitual, é favorável para o desenvolvimento do indivíduo.

O fato de se naturalizar as formas de organização dentro de uma sociedade pode trazer impactos negativos para os sujeitos que a compõem, é preciso ter uma visão atenta às formas de relação social para conseguir definir maneiras “saudáveis” de convívio.

Deste modo uma incógnita nos provoca a pensar, quais ações consideradas corriqueiras no dia a dia da Educação Infantil no acolhimento de alunos migrantes, não são interessantes para uma educação humanizada e de qualidade? Este tema será melhor trabalhando nos demais capítulos. Na seção abaixo seguiremos trazendo um resgate histórico, porém, desta vez dialogando sobre como a Educação infantil se consolidou.

## 2.1 O PROCESSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ALGUMAS PARTES DO MUNDO

Pensando no contexto da Europa e dos Estados Unidos, segundo Paschoal & Machado (2009), a Educação Infantil se desenvolveu juntamente com o processo de industrialização.

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. Paschoal & Machado, 2009, p.80).

Na França, de acordo com Filipim, Rossi e Rodrigues (2017, p.610), a primeira creche foi criada em 1844 “(...) por Jean-Baptiste Firmin Marbeau, para atender crianças de zero a três anos”. E no Brasil, que é onde iremos manter o foco deste levantamento histórico, a primeira creche surgiu em 1899 e tinha como finalidade

(...) atender os filhos de trabalhadores de uma fábrica – a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. O termo creche origina-se do francês creche que equivale à manjedoura, presépio, sendo está designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação, fora da família, das crianças pequenas. (Filipim, Rossi e Rodrigues, 2017, p.610).

Segundo Paschoal & Machado (2009, p.81) havia diferença entre as creches que foram construídas no Brasil e de outros países, pois segundo eles a creche no Brasil “foi

criada exclusivamente com caráter assistencialista, o que diferenciou esta instituição das demais criadas nos países europeus e norte-americanos, que tinham nos seus objetivos o caráter pedagógico.”

Outro fato de importante atenção, de acordo com Pavão (2011), é que o processo de abrigo a crianças, especialmente as crianças pobres, deriva de muito antes da criação da primeira creche brasileira. A colonização portuguesa trouxe uma série de implicações na convivência dos nativos que aqui existiam.

No início do século XVI a sistematização das medidas de amparo à infância pobre no Brasil deveram, sobremaneira, à perplexidade da população de origem portuguesa, arraigada em valores cristãos, diante da possibilidade de “anjinhos” falecerem sem receber os sacramentos. O contato entre colonizadores e indígenas teve efeitos negativos para os nativos, que por não possuírem defesa orgânica padeciam dos diferentes males trazidos pelas caravelas, dos conflitos e da fome. Esse fato gerou uma legião de órfãos, causando preocupação entre eclesiásticos e administradores. (Pavão, 2011, p.2).

Pavão (2011) destaca que as primeiras formas de amparo às crianças no Brasil tinham um caráter religioso. Deste modo, a Igreja Católica também aparece como uma importante estrutura de poder na organização social em solo brasileiro. Com a preocupação dos administradores com os preceitos da Igreja, foram criadas casas de amparo a crianças pobres que tinham como objetivo “(...) resgatar aqueles que se afastaram do caminho da salvação, portanto resgatar ou inculcar o padrão considerado como não desviante dos valores cristãos”. (Pavão, 2011, p.2).

Entre estas casas, uma nova forma de assistência a crianças e adolescentes foi criada, as famílias criadeiras.

A organização religiosa, a pressão exercida por governadores no Senado e a adoção realizada por comerciantes ricos e devotos à Santa Casa da Misericórdia, acabaram por ter grande repercussão na sociedade, no que se refere ao auxílio à infância e à adolescência pobre. Datam deste período as “famílias criadeiras”, estas acolhiam os enjeitados. O valor pago a essas famílias variava, e o auxílio terminava quando a criança completava sete anos. Esperava-se que a convivência com uma família garantisse a sua permanência nesta. (Pavão, 2011, p.3).

E por volta do século XVIII, outro sistema de acolhimento a crianças rejeitadas foi elaborado, que era a “Roda dos Expostos”. Segundo Paschoal & Machado (2009), esse dispositivo foi

Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os

bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. (Paschoal & Machado, 2009, p.82).

Pelos dados acima apresentados, o abandono de criança era visto como algo comum na sociedade da época. De acordo com Pavão (2011, p.5) a roda dos expostos, possuía defensores e opositores, “segundo os opositores, esta não tinha eficácia no trato da questão do abandono. Por outro lado, do ponto de vista dos defensores, ocorria, com o uso desse mecanismo, o ganho de almas cristãs.” Apesar das críticas, a roda dos expostos permaneceu ativa por um longo período e com a justificativa de que “A partir do momento em que se acobertava o abandono e este não se desse de forma “selvagem”, acreditava-se que a roda não constrangia”. Pavão (2011, p.3)

Pavão (2011) relata que a roda dos expostos e as famílias criadeiras funcionaram de forma simultânea. E sobre esta segunda forma de atendimento relata que quando a criança abandonada era recolhida por outra família, e ela reivindicava auxílio financeiro proveniente do Estado, o processo era burocrático.

Este vem a ser um processo bem diferente das Câmaras que avaliavam os pedidos de auxílio financeiro a enjeitados, através das famílias criadeiras, sujeitas a interrogatórios e obrigadas a jurar com a mão direita sobre a Bíblia, respeito à origem da criança. Os escrivães das Câmaras investigavam, inclusive o pároco e a vizinhança a fim de saber se a criança era abandonada ou não. Muitas vezes acabavam por excluir o bebê de possível assistência. (Pavão, 2011, p.3).

Portanto estas crianças eram vistas como um problema a ser solucionado, e se possível com o mínimo de investimento do governo envolvido neste trâmite. Em 1549 houve a chegada dos Jesuítas em solo brasileiro que “teve por objetivo resgatar nos cristãos desgarrados os valores da Igreja vivendo sob os “costumes praticados pelos da terra” (Pavão, 2011, p.4).

À Companhia de Jesus, até à reforma pombalina, coube o amparo aos indiozinhos e aos mestiços (filhos de índias com portugueses). Os Colégios tinham renda própria - “dotações de Portugal”, enquanto às Casas, mantinham-se por doações. (Pavão, 2011, p 5).

De acordo com Pavão (2011), este recorte temporal da Educação Infantil no Brasil, foi pautado pelos preceitos dos Jesuítas com a valorização dos dogmas religiosos da Igreja Católica, sem espaço para as crenças dos povos indígenas ou dos escravos africanos que estavam presentes neste contexto. Foi um sistema educacional imposto de forma vertical sem espaço para o diálogo.

Desde o período colonial nota-se a presença da companhia de Jesus fazendo frente às medidas de amparo às crianças desvalidas. Isto porque até meados do século XIX as políticas de amparo à infância pobre no Brasil tinham um caráter religioso, estando vinculadas, na maioria das vezes, à Igreja Católica. (Pavão, 2011, p.1).

O autor segue enfatizando, que com a transição da Colônia para o Império há algumas mudanças na forma de assistência às crianças pobres da sociedade. Uma série de leis passou a vigorar em relação à Educação Infantil e algumas delas contemplavam a camada desfavorecida.

Pavão (2011) destaca que este período foi importante e resultado de um olhar diferenciado para o assunto Educação Infantil, pois foi a partir deste momento que passou a fomentar discursos sobre como deveria ser pensado a educação das crianças. (Pavão, 2011, p.6).

Segundo Paschoal & Machado (2009) é no fim no século XIX que surge um grande número de creches no Brasil e também aparece uma nova nomenclatura em relação à Educação Infantil, que são os jardins de infância.<sup>1</sup>

Ainda no final do século XIX, período da abolição da escravatura no país, quando se acentuou a migração para as grandes cidades e o início da República, houve iniciativas isoladas de proteção à infância, no sentido de combater os altos índices de mortalidade infantil. Mesmo com o trabalho desenvolvido nas casas de Misericórdia, por meio da roda dos expostos, um número significativo de creches foi criado não pelo poder público, mas exclusivamente por organizações filantrópicas. Se, por um lado, os programas de baixo custo, voltados para o atendimento às crianças pobres, surgiam no sentido de atender às mães trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos, a criação dos jardins de infância foi defendida, por alguns setores da sociedade, por acreditarem que os mesmos trariam vantagens para o desenvolvimento infantil, ao mesmo tempo foi criticado por identificá-los com instituições europeias. (Paschoal & Machado, 2009, p. 83).

O século XX foi bastante sombrio em relação ao objetivo educacional das organizações de acolhimento infantil que tinham como finalidade atender a camada mais desfavorecida. Segundo Pavão (2011, p.1), a assistência infantil dos mais pobres foi atrelada ao pensamento higienista. Ou seja, o intuito principal não era criar estratégias estatais para esta camada da sociedade, mas sim diminuir as doenças e comportamentos considerados “desviantes” realizados por estes sujeitos, para assim proteger os

---

<sup>1</sup> Do ponto de vista histórico, a própria literatura traz o jardim de infância como uma instituição exclusivamente pedagógica e que, desde sua origem, teve pouca preocupação com os cuidados físicos das crianças. No entanto, vale ressaltar que o primeiro Jardim de Infância, criado, em meados de 1840 em Blankenburgo, por Froebel, tinha uma preocupação não só de educar e cuidar das crianças, mas de transformar a estrutura familiar de modo que as famílias pudessem cuidar melhor de seus filhos. (Paschoal & Machado, 2009, p.81).

afortunados da época.

Deste modo, a população pobre era vista como algo indesejado e que precisava ser solucionado. Os sujeitos mais abonados, que na maioria das vezes não fazia parte deste contexto social de penúria e abandono, se sentiam horrorizados pela forma que os marginalizados se desenvolviam. Com base no que os autores apresentam, as medidas implementadas da época não eram políticas públicas com caráter de superação destas condições, mas sim as esferas jurídicas juntamente com os médicos higienistas apresentavam formas de coerção destes indivíduos, governando de forma violenta e punitiva.

O autor destaca esta forma violenta de se governar quando dialoga sobre internação de menores

Após a reforma do serviço policial, em 1902, determinava-se a internação dos menores em colônias de correção. O recolhimento era a perda da liberdade, a coerção, o disciplinamento e a correção de um comportamento, considerado inadequado à proposta presente no imaginário de médicos, juristas. O objetivo era fazer com que as crianças e os adolescentes se enquadrassem passivamente no que lhes fora destinado. (Pavão, 2011, p.9).

Em 1988 as creches e pré-escolas foram inseridas na Constituição Federal, passando a fazer parte do sistema educacional de ensino. No artigo 208 inciso IV está descrito que “(...)O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. (Brasil, 1988). Segundo Paschoal & Machado (2009, p.85)

A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional. (Paschoal & Machado, 2009, p.85).

Portanto, estas mudanças representam um grande marco no processo histórico da consolidação do atendimento de crianças e adolescentes no Brasil. Trazendo não somente agora a responsabilidade do Estado em suprir a educação, mas também modificando o objetivo de se educar.

E após dois anos da aprovação da Constituição Federal de 1988 cria-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, com a Lei 8.069/90, que tem como objetivo proteger este público alvo. Com isso, classifica-se criança como o indivíduo entre zero a doze anos incompletos e adolescente entre doze anos de idade até dezoito anos de idade. Além disso, a lei destaca que estes sujeitos gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à

pessoa humana.

Este amparo jurídico às crianças foi um grande avanço, levando em conta os fatos históricos acima apresentados. Pois a Educação Brasileira que, segundo Pavão (2011), teve início com um teor religioso, agora assume uma nova forma de atuar, pautada nos direitos humanos, no desenvolvimento e bem estar infantil.

Com o início dos direitos relacionados ao acolhimento infantil passou-se também a compreender a criança como um ser brincante, com isso foi possível perceber uma valorização da brincadeira para crianças e adolescentes. Isso pode ser percebido quando está assegurado no Estatuto da Criança e do adolescente o direito ao brincar. No capítulo II, artigo 15, inciso IV, da lei 8.069/90 está descrito

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. IV - Brincar, praticar esportes e divertir-se;

Este reconhecimento, que a brincadeira é algo presente no período da infância perante os aparatos legislativos, é algo de extrema importância, que traz ainda mais respaldo para o tema desta dissertação. Isso demonstra que a esfera lúdica é algo intrínseco ao desenvolvimento infantil e que pode ser utilizado como estratégia no ambiente educacional.

Em alusão ao que foi apresentado conclui-se que, a construção do conceito de Educação Infantil passou por inúmeras transformações no espaço brasileiro e que este processo foi autoritário. De forma concomitante compreende-se que da mesma forma que alguns direitos foram alcançados, é possível que ao longo do desenvolvimento social criou-se retrocessos, pois as estruturas institucionais como destacada, não são elementos fixos, mas sim sofrem alterações conforme as relações interpessoais. Desta maneira, trazendo este diálogo para a atualidade, cabe evidenciar que é preciso estar em constante vigilância para que os resultados alcançados na melhoria do acolhimento infantil não sejam cerceados.

### 2.1.1 O Desenvolvimento Infantil sob o Olhar de Vigotsky

O autor Vigotski (2000), em sua busca por compreender como o desenvolvimento psicológico se realiza, trouxe grandes contribuições sobre a maturação infantil. Este pensador pautou sua teoria sobre a vertente do materialismo histórico-dialético e utilizou-

se das ideias de Karl Marx para desenvolver seus próprios estudos da psicologia.

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais, O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. (Vigotski, 2000, p. 80).

Ele propõe uma nova linha de raciocínio para o entendimento do desenvolvimento humano em relação aos métodos de sua época. A sua atenção estava em compreender que instrumentos e processos, a criança utilizava entre o estímulo que lhe foi apresentado até chegar na resposta que ela emprega ao pesquisador. E deste modo “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (Vigotski, 2000, p.25).

Vigotski (2000) foi um cientista extremamente revolucionário para o seu tempo. Relata que o aprendizado das crianças se inicia muito antes do espaço escolar, “Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vigotski, 2000, p. 110). Demonstrou também como o desenvolvimento do ser humano está ligado ao seu convívio social e as experiências nas quais foi exposto ao longo de sua vida.

Esta interação social da criança com os demais sujeitos que compõem o seu contexto social, é um dos fatores que diferenciam o ser humano dos demais animais.

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, o constitui a base do trabalho produtivo a forma especificamente humana do uso de instrumentos. (Vigotski, 2000, p.32).

Ele enfatiza a distinção entre ser humano e animais irracionais, quando em uma passagem utiliza-se das palavras

Por isso, os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual que as cercam. (Vigotski, 2000, p. 115).

Vigotski (2000, p.35) apresenta a fala como outro fator especificamente humano, é a partir dela que a criança consegue organizar suas ideias para assim determinar suas

ações. O autor relata que os demais estudiosos que o antecederam acreditavam que a fala e a inteligência prática tinham diferentes origens e que a mente possuía todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual. Entretanto, Vigotski (2000) não concordava com estes argumentos. Segundo ele, a fala se desenvolve da seguinte maneira

Tanto os estudiosos da inteligência prática como os estudiosos do desenvolvimento da fala frequentemente não reconhecem o embricamento entre essas duas funções. Conseqüentemente, o comportamento adaptativo das crianças e a atividade de uso de signos são tratados como fenômenos paralelos - uma visão que leva ao conceito de fala "egocêntrica" de Piaget. Ele não atribui papel importante à fala na organização da atividade infantil, como também não enfatiza suas funções de comunicação, embora seja obrigado a admitir sua importância prática. Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. (Vigotski, 2000, p.32).

Vigotski (2000) cria assim uma nova maneira de enxergar o processo de desenvolvimento da fala e demonstra que ela possui papel de extrema importância no estabelecimento das demais funções do ser humano. Relata que "(...) as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos" (Vigotski, 2000, p.35).

1) A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. (2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. As vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação. (Vigotski, 2000, p.34).

Como destacado acima, Vigotski (2000) não acreditava que a fala era algo que se consolidava de forma isolada. E foi com esta visão de unidade e dialética, que o autor desenvolveu a teoria da zona de desenvolvimento proximal, que segundo ele, é outro aspecto do desenvolvimento humano. Ele caracteriza-a como

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadureceram, mas que estão presentemente em Estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (Vigotski, 2000, p. 122).

É preciso ter atenção nesta passagem apresentada. Com este conceito, os professores e pedagogos conseguem não somente compreender em qual estágio de

desenvolvimento real o aluno está, ou seja, quais operações já passaram por maturação e são os produtos finais do desenvolvimento, mas também conseguem identificar quais são processos que ainda não se solidificaram e deste modo que estão em fase de “brotos” ou “embriões” e que precisam ser trabalhados. (Vigotski, 2000, p.113).

Deste modo, Vigotski (2000) não acredita que o desenvolvimento se instaura de forma “milagrosa” ou “mágica” no funcionamento dos sujeitos, mas sim que é resultado de processos que vão se elaborando aos poucos. E principalmente são atividades que para conseguirem chegar ao seu estágio final de maturação precisam do auxílio de um sujeito que já chegou neste nível completo de amadurecimento.

Além dos sujeitos que interagem a todo o momento com esta criança, existem também dois mediadores segundo o autor, são eles: os instrumentos e os signos. Vigotski (2000) os conceitualiza da seguinte forma

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma. (Vigotski, 2000, p.72).

Desta maneira os signos são as representações que são feitas dos objetos e são utilizados para a organização do indivíduo de forma interna em sua mente e pensamentos. Já os instrumentos são usados para agir no mundo externo e modificá-lo, entretanto o instrumento por si só já é uma forma de modificação, pois surgem da interação do ser humano com o seu meio e a modificação da natureza.

O instrumento são os objetos físicos que estão ao acesso das pessoas, exemplo: caderno, caneta, faca, boneca; e o signo é o significado que o ser humano atribui aquele item. Portanto quando uma criança pega uma boneca, mas ainda não tem o entendimento de qual a finalidade deste objeto ela apenas reconhece o instrumento, mas ainda não consegue compreender o signo por trás deste utensílio. Deste modo no desenvolvimento humano, o sujeito vai atribuindo significado ao que o cerca, seja nos tempos primitivos, quando os primeiros seres humanos perceberam que era possível criar um arco e flecha (o entendimento do que é um arco e flecha de forma interna é o signo) com pedaços de madeira para suprirem suas necessidades de caça, ou na atualidade quando uma criança entende o valor social de um caderno, ou quando aprende a se alimentar com talheres, ou

até mesmo quando criam novas finalidades com os brinquedos que lhe são ofertados.

Vigotski acredita que estes dois mediadores são diferentes, entretanto é a relação entre eles que constitui o desenvolvimento humano.

Embora o uso de instrumentos pela criança durante o período pré-verbal seja comparável àquele dos macacos antropóides, assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, está se transformando e se organizando ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humano, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores. (Vigotski, 2000, p.33).

Ou seja, o ser humano interage com os instrumentos à sua volta, assim como os macacos citados acima, e utiliza-se deles para produzir interferência em seu meio, entretanto diferentemente dos macacos ele também usa os signos e dentro deles utiliza-se da fala, dos números, símbolos e gestos, para representar o mundo a sua volta de forma interna para conseguir dar significado ao que vê e isto é uma natureza exclusivamente humana.

#### 2.1.1.1 Brincar e Desenvolver As Contribuições do Lúdico na Formação Infantil

Vigotski (2000) conseguiu apresentar o brincar sob uma nova perspectiva e demonstrar o quanto a ludicidade é importante para o desenvolvimento infantil. Demonstrou que o brincar não é apenas uma ação sem propósito ou um mundo em que a criança se refugia sem ligação com o real, mas sim que o real e o imaginário se entrelaçam em um grande mecanismo complexo. Além disso, o autor (2000) demonstra que o ato de brincar é uma forma das crianças transformarem a natureza e que isto está ligado à forma social que o ser humano se desenvolve.

Vale destacar, que ao se referir à palavra “brinquedo”, Vigotski (2000) não está se dirigindo a um objeto específico do universo infantil como uma boneca ou carrinho. O conceito de brinquedo vai muito além desta perspectiva, ele relaciona o brinquedo com o ato de brincar em si, e com o processo de imaginação que se desencadeia a partir desta atividade.

É por meio do brincar que a criança desenvolve grande parte de suas funções necessárias enquanto adulta. E por isso a brincadeira não pode ser banalizada ou pouco valorizada.

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura

básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (Vigotski, 2000, p. 135).

Outro autor que consideramos de grande relevância para o nosso tema é Benjamin (2002), que foi um filósofo marxista, crítico literário e sociólogo alemão, e que nasceu em Berlim em 1892, segundo ele a ludicidade também tem grande papel no desenvolvimento infantil. Ressalta, que é partindo da brincadeira que é possível construir as atividades mais básicas de um ser humano.

Pois é o jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. (Benjamin, 2002, p. 102).

Já Vigotski (2000) ao dialogar sobre o brincar, enfatiza que ele possui etapas, e só é possível entender o desenvolvimento de um estágio para outro, se entender as motivações e incentivos que levaram a aquela ação.

Segundo o autor, a brincadeira está intimamente ligada aos desejos não realizáveis da criança e é a partir dela que surge a imaginação, antes dos três anos a criança tende a satisfazer seus desejos imediatamente, pois “Certamente ninguém jamais encontrou uma criança com menos de três anos de idade que quisesse fazer alguma coisa dali a alguns dias, no futuro” (Vigotski, 2000, p. 122), entretanto na idade pré-escolar o número de desejos aumenta e não são possíveis de serem realizados de forma imediata.

Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. (Vigotski, 2000, p. 122).

Deste modo, novamente queremos frisar que quando Vigotski (2000) utiliza a nomenclatura brinquedo está se referindo não ao instrumento físico (carrinho, bola, avião), mas sim ao ato de brincar. Com isso, o autor demonstra que há diferença entre o brinquedo, ou seja, a brincadeira, para crianças de até três anos de idade e crianças acima de quatro

anos de idade. Primeiramente a criança consegue desfocar deste desejo e não tende a recorrer a este mundo ilusório. Entretanto, conforme o seu corpo e suas emoções evoluem, ela utiliza-se da brincadeira e da imaginação como forma de ter o que não pode por meio da realidade.

Para a criança até três anos é o brinquedo que dá sentido à brincadeira. Ou seja, se ela está exposta a uma escova de cabelo, por exemplo, ela irá utilizar este objeto para pentear seus cabelos ou das demais colegas, isto é, utilizar as representações do que ela entende que uma escova de cabelo serve para se fazer. Já a criança de quatro anos de idade, emprega sua imaginação e poderá utilizar este objeto como um telefone, um chapéu, etc. Deste modo não mais o brinquedo que determina a ação da criança, mas sim as suas ideias que determinam sua atividade.

Desta forma a criança ao ter contato com o brinquedo enxerga nele apenas o instrumento que ela possui em mãos e o significa conforme os conceitos que ela aprendeu pelo convívio social que está inserida, ou seja, uma escova de cabelo serve para pentear cabelo e somente para isso. Já a partir dos quatro anos, ela consegue criar um novo significado para este instrumento por meio de sua imaginação.

Portanto o brincar carrega aspectos sociais que está criança absorve em seu meio familiar. Ou seja, é no brincar que ela irá expressar o que entende por um objeto, como citado acima. Também irá reproduzir os papéis que enxerga à sua volta, seja o que ela acredita ser o papel de sua mãe, quando reproduz em uma brincadeira o papel de mamãe, ou o papel de um médico, policial, professor.

Vigotski (2000) demonstra que tanto a imaginação quanto a brincadeira se desenvolvem ao longo da vida da criança. Inicialmente a imaginação está intimamente ligada ao contexto real desta criança e possui pouca liberdade no ato de brincar, como ele cita no exemplo abaixo

Como muda o brinquedo? É notável que a criança comece com uma situação imaginária que, inicialmente, é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco de imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova. À medida que o brinquedo se desenvolve, observamos um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. (Vigotski, 2000, p. 135).

Já no estágio final do desenvolvimento da brincadeira, segundo Vigotski (2000), surgem as regras. E nesta etapa o brincar cria uma nova dinâmica e exige novas habilidades dessa criança.

No final do desenvolvimento surgem as regras, e, quanto mais rígidas elas são, maior a exigência de atenção da criança, maior a regulação da atividade da criança, mais tenso e agudo torna-se o brinquedo. Correr simplesmente, sem propósito ou regras, é entediante e não tem atrativo para a criança. Consequentemente, na forma mais avançada do desenvolvimento o brinquedo, emerge um complexo de aspectos originalmente não desenvolvidos - aspectos que tinham sido secundários ou incidentais no início, ocupam uma posição central no fim e vice-versa. (Vigotski, 2000, p. 136).

Deste modo, Vigotski (2000) chega à seguinte conclusão

Tal como disse, em sentido figurado, um pesquisador, para uma criança com menos de três anos de idade o brinquedo é um jogo sério, assim como o é para um adolescente, embora, é claro, num sentido diferente da palavra; para uma criança muito pequena, brinquedo sério significa que ela brinca sem separar a situação imaginária da situação real. Para uma criança em idade escolar, o brinquedo torna-se uma forma de atividade mais limitada, predominantemente do tipo atlético, que preenche um papel situações específico em seu desenvolvimento, e que não tem o mesmo significado do brinquedo para uma criança em idade pré-escolar. Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual - ou seja, entre situações no pensamento e situações reais. (Vigotski, 2000, p. 136).

Ele ainda enfatiza que a criança não se expressa nas situações reais como interage no processo da brincadeira, ela faz a distinção entre as situações imaginárias e as do contexto real. Entretanto, utilizar-se da brincadeira e estimular sua imaginação, traz benefícios no contexto da realidade.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais tornasse possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão está encontrada na idade escolar como um fato fundamental. (Vigotski, 2000, p. 136).

Outro ponto que queremos esclarecer sobre o brincar, é que conforme o conceito de Vigotski (2000), dos termos instrumento e signo já citados no início deste trabalho, chegamos à seguinte conclusão, o brinquedo, ou seja, o objeto de forma física boneca, carrinho são os instrumentos e a brincadeira é o significado que a criança produz utilizando-

se dos signos. Deste modo a brincadeira é as representações que a criança desenvolve a partir do instrumento que ela tem contato.

Sobre este tema Benjamin (2002) traz algumas ideias que Vigotski (2000) não destacou em seus textos. Ele realiza uma crítica aos condicionamentos que o brinquedo como o instrumento físico possui, e a falta de protagonismo infantil em algo que faz parte do universo da criança.

O brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades. Mas, se até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para criança, quando não como criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação. (Benjamin, 2002, p.100).

O que Benjamin (2002) relata de forma resumida, e interligando com os conceitos de Vigotski (2000), é que se a brincadeira (significado) são as representações que parte da criança sobre o brinquedo, portanto, sobre o instrumento, porque estes brinquedos carregam muito mais elementos que remetem aos adultos do que propriamente elementos formulados pelas crianças. Benjamin (2002) ainda segue com sua explanação relatando que a brincadeira é muitas vezes vista a partir da ótica do adulto e sendo considerado somente como um ato de imitação sem grande potencial. Como destaca Vigotski (2000), a brincadeira não é meramente representação do real, e sim por meio da brincadeira que a imaginação se desenvolve criando novos mecanismos nesta criança.

Este é um ponto que nos interessa e traz grandes reflexões. Compreendemos que na Educação Infantil na maioria das vezes o brincar está associado a alguma finalidade que as docentes pretendem desenvolver nos discentes, mas também existem os momentos de brincadeira livres, onde “apenas” a socialização entre os alunos é o maior objetivo. Entretanto, ao se pensar que apenas este aspecto está sendo desenvolvido é menosprezar o ato de brincar e sucumbir ao que Benjamin (2002) descreveu, ou seja, dar significado a uma ação que é exclusiva da infância.

Deste modo, Benjamin (2002) enfatiza que o brincar não é algo que pode ser apropriado pelo adulto e utilizado como mera representação do real, ele é muito mais que isso. Como Vigotski (2000) destacou, o brincar está sim permeado pelo contexto social e com isso pelo real, mas essa ação se modifica e o ato de brincar passa a desenvolver-se a partir do imaginário da criança. Portanto, a brincadeira está intrinsecamente ligada às significações que a criança realiza sobre o brinquedo. Com isso, o brincar de forma livre

também é algo que merece atenção, mesmo nesta atividade a criança está desenvolvendo sua imaginação. Desta maneira estes momentos de interação livre também são importantes para nossa observação.

Segundo Benjamin (2002), a criança vai muito além do que vê em seu brinquedo (instrumento físico como carrinho, avião, etc.). Pode-se dizer que, ele estava descrevendo o que Vigotski (2000) também chamou de imaginação e abstração, o ato de brincar é “dar vida” aos objetos. Deste modo, Benjamin (2002) destaca que é somente com a imaginação que a criança transforma os brinquedos que lhe é ofertado e é desta maneira que a brincadeira se torna efetivamente parte da criança.

O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com as crianças. Pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, pipa) terão de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos. (Benjamin, 2002, p.97).

Para Benjamin (2002), os adultos construíam os brinquedos, e não partiam da visão infantil destes objetos, mas sim representavam neles a forma que enxergavam o brincar.

(...) ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, um berço de vidro ou navios de estanho, os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde vieram os metais, vidros, papel e até mesmo o alabastro. O busto de alabastro, celebrado pelos poetas do século XVII, somente as bonecas o possuíam e quase sempre tiveram de pagar esse luxo com sua frágil existência. (Benjamin, 2002, p.93).

Isso explica o porquê muitas vezes as crianças se interessam por objetos aleatórios como caixas de papelão, pedras, folhas e não de fato pelos brinquedos que lhe são ofertados. Porque estes brinquedos expressam pouco sobre elas e muitos sobre os adultos que as cercam. A criança quando interage com objetos considerados “aleatórios” pelos adultos, vê muito mais do que aquilo que lhe está posto, e por isso uma caixa, não é somente uma caixa, mas talvez um castelo ou uma cabana, pedras passam a ser moedas, feijões.

Benjamin (2002) apresenta um ponto crucial em sua obra. O que em certo sentido, vai de encontro com as ideias de Vigotski (2000). Ele destaca que existe o discurso equivocado que a brincadeira da criança é conduzida pelo conteúdo imaginário do

brinquedo, porém o que ele enxerga é justamente o contrário. Ou seja, a criança transforma estes objetos conforme sua imaginação.

Deste modo queremos enfatizar que acreditamos que o brinquedo, enquanto instrumento, é na maioria das vezes o objeto mediador da brincadeira, e levando em conta a teoria de Vigotski (2000), a brincadeira (significado) é quem estimula e desenvolve o processo de imaginação, que futuramente irá favorecer a consolidação das demais funções que compõem o ser humano. E por isso temos tanto interesse neste tema e acreditamos que a ludicidade pode ser uma ferramenta de auxílio no acolhimento de alunos migrantes no município de Foz do Iguaçu.

### **3 O ACOLHIMENTO NA FRONTEIRA IGUAÇUENSE PLURALIDADE ÉTNICA E CULTURAL**

Para trazer a discussão sobre o acolhimento infantil para a atualidade, é necessário primeiramente identificar as especificidades do espaço em que o município de Foz do Iguaçu está inserido. Esta cidade está localizada em uma fronteira entre dois países, Argentina e Paraguai, possui área territorial de 609.192 Km<sup>2</sup> e conta com cerca de 285.415 habitantes, conforme os dados do censo de 2022. Segundo a prefeitura municipal iguaçuense, o IBGE constatou um aumento de 11,45% em número de moradores, fazendo com que a cidade ocupe a sétima posição em quantidade de residentes do Estado do Paraná

O censo do IBGE, cuja coleta de dados começou em agosto de 2022, confirma Foz do Iguaçu como a sétima cidade do Paraná em número de habitantes. A mais populosa é Curitiba, com 1.733.733 habitantes. Em seguida vem Londrina (555.937), Maringá (409.657), Ponta Grossa (358.367), Cascavel (348.051) e São José dos Pinhais (329.222). O Estado tem mais de 11,8 milhões de moradores, o maior da região Sul do país em termos de população. (PMFI, 2023).

A região fronteira na qual a cidade de Foz do Iguaçu está situada é caracterizada por um grande fluxo de pessoas e pela interação de diferentes culturas e línguas. Dentre estas línguas, o guarani mais utilizado pelos paraguaios, e o espanhol, utilizado pelos dois países vizinhos. Levando em conta o contato com os cidadãos iguaçuenses é facilmente possível ouvir pelas ruas falantes de outras línguas (Kuerten, 2019).

O processo de migração em Foz do Iguaçu não é algo recente, mas sim um processo histórico. Um exemplo deste fato foi a construção da hidrelétrica de Itaipu, que envolveu milhares de trabalhadores, que perceberam a possibilidade atrativa de trabalho e se

deslocaram de diferentes Estados brasileiros e outros países. Esta empreitada teve início em 1973, quando Brasil e Paraguai assinaram tratados para a edificação desta obra. Levou cerca de 10 anos para ser finalizada, e hoje é uma das maiores usinas do mundo, beneficia economicamente o Brasil e o Paraguai e atrai turistas do mundo inteiro. (Itaipu, 2024).

Outro fenômeno mais atual é a migração de estudantes de diferentes regiões do Brasil até Foz do Iguaçu para cursar medicina no Paraguai, por conta de valores reduzidos, deste modo não é raro encontrar sujeitos com diferentes sotaques. O município também conta com a Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), que possui um grande público de estudantes e pesquisadores de diversas origens da América Latina, estes são outros pontos que intensificam a heterogeneidade da população deste espaço (Kuerten, 2019).

Além destes aspectos, Foz do Iguaçu é uma cidade turística. Destaca-se por receber pessoas de diversas partes do planeta. Este município conta com inúmeros locais de interesse para visitação como as Cataratas do Iguaçu, que são reconhecidas como uma das Setes Maravilhas naturais do mundo; o Parque das Aves, instituição que é focada na conservação de aves. Também possui monumentos que refletem diferentes culturas, como o Templo Budista, que é um espaço fundado em 1996 por migrantes chineses, que possui uma arquitetura fascinante e a mesquita Omar Ibn Al- Khattab que reflete a cultura  rabe aqui presente.

Portanto, Foz do Iguaçu é uma cidade com diferentes manifestações culturais e com o constante intercâmbio de pessoas, está realidade é algo extremamente rico, porém este fato desencadeia vários enfrentamentos.

Para além deste fato, é preciso pensar na geolocalização em que esta cidade se encontra. Foz do Iguaçu possui características diferenciadas dos demais municípios do Estado do Paraná, a tríplice fronteira faz com que se construa convivências em nível internacional, implicando desta maneira, assuntos que envolvem relações de poder e soberania nacional. Segundo Valenzuela (2014), uma fronteira é algo construído pelo ser humano, e é muito mais do que uma linha imaginária entre países.

Las fronteras son construcciones sociales, umbrales significados y significantes que participan dentro de sistemas de clasificación social y las propias fronteras visibilizan e intensifican de forma cotidiana los marcos normativos y socioculturales de la clasificación, evidenciando las marcas de distincion y escenificando las asimetrías de poder. (Valenzuela, 2014, p.39).

Albuquerque (2010) enfatiza que é preciso entender que o conceito de fronteira  

polissêmico e pensar sobre elas é algo que se apresenta de forma múltipla

As fronteiras nacionais são fenômenos complexos, não se resumem a limites, divisas, tratados diplomáticos, nem podem ser simplificados como o lugar do narcotráfico e do contrabando (...) as fronteiras nacionais e sociais podem ser vistas como marcos de diferenças culturais entre as populações que se encontram em situações fronteiriças, mas também como espaços privilegiados de contato e de trocas materiais e simbólicas. (Albuquerque, 2010, p.159).

Deste modo, uma fronteira pode ser vista de diferentes ângulos e, pode ser mais que o fim de algo, mas também o início do novo ou até mesmo a junção de dois mundos. Como destaca Valenzuela (2014), é nas fronteiras que se estabelecem contatos como novos sujeitos, com diferentes culturas e costumes e, é a partir deste contato, que se desenvolve algo singular como sujeitos híbridos que transitam entre diferentes perspectivas de vida.

Entretanto vale ressaltar que cada fronteira possui sua especificidade e cria sua forma de conviver com os seus vizinhos fronteiriços, esta relação pode ser diplomática, amistosa, bélica ou colonizadora, deste modo é necessário compreender em que contexto essas cidades fronteiriças estão inseridas, para assim entender sua dinâmica, como destaca Oliveira (2023)

(...) cada fronteira é única. Primeiro, porque se constitui dos elementos característicos e próprios de uma região dessa natureza e, segundo, porque também é resultado das políticas nacionais e internacionais implementadas, seja para traslado, controle, interação cultural, desenvolvimento, integração e identidade dos países envolvidos. (Oliveira, 2023, p.17).

Neste contexto, Foz do Iguaçu, no atual cenário, possui uma boa convivência com seus vizinhos fronteiriços, mantém trocas comerciais intensas, possui acordos que estimulam a cooperação entre as nações promovendo políticas que visam a saúde, educação e segurança dos cidadãos. Entretanto, também existe uma realidade complexa envolvendo este espaço, há uma grande dependência da sociedade iguaçuense em torno do turismo, a cidade conta com altas taxas de criminalidade, a construção da hidrelétrica de Itaipu trouxe uma série de impactos negativos ao meio ambiente e as populações ribeirinhas. Os desdobramentos acarretados pela interculturalidade e o alto fluxo de migrantes no campo educacional ainda vem sendo um desafio para a comunidade escolar.

Na seção abaixo iremos evidenciar as dificuldades enfrentadas no processo educacional nesta localidade e problematizá-los.

### 3.1 INFÂNCIA NA FRONTEIRA OS IMPACTOS DA DINÂMICA FRONTEIRIÇA NO ACOLHIMENTO EM FOZ DO IGUAÇU

Em cada cultura e em cada tempo as crianças foram amparadas de uma determinada forma, isso demonstra que a convivência entre os indivíduos molda à sua maneira de enxergar o mundo e a forma de organizá-lo. Educar e acolher alunos em um espaço de fronteira é um processo que desdobra uma série de particularidades, pois esta interação entre diferentes contextos culturais traz oportunidades para o desenvolvimento dos sujeitos, mas também apresentam desafios.

Nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) de Foz do Iguaçu foi observado um aumento nos números de alunos de outras nacionalidades que estão em processo de escolarização. Só em 2024 os CMEIs ofertaram o atendimento a cerca de 246 alunos migrantes em suas instituições

Em fevereiro de 2024, a cidade alcançou o número de 246 crianças migrantes de 13 nacionalidades diferentes matriculadas em 44 CMEIS do município. Somente 6 CMEIS não apresentam matrícula de nenhuma criança migrante. Conforme pode-se observar, a grande maioria das crianças são de países hispano-falantes - Venezuela, Paraguai, Argentina e Cuba. (Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas, 2024, p.28).

Apesar desta vasta pluralidade cultural aqui presente, as escolas e CMEIs tendem a seguir normativas e legislações que prezam pelo monolinguismo, a padronização dos espaços e a não valorização de uma educação intercultural. A Educação Infantil de Foz do Iguaçu atualmente enfrenta um despreparo em lidar com este fluxo migratório constante e com o contexto culturalmente múltiplo ao qual está inserida.

Em cidades fronteiriças não há como negar está heterogeneidade e fugir deste aspecto. Segundo Flores (2022) as escolas de fronteira acabam seguindo padrões e tendo dificuldade em trabalhar com esta comunidade escolar diferenciada

No contexto de fronteira, formalmente, a escola é "igual" - no sentido de garantir a homogeneidade e desconsiderar as diferenças - para todos em relação às aulas, avaliação, regras e chances. O discurso pedagógico da homogeneidade e do tratamento igual para todas as crianças não reconhece a diversidade, mesmo estando presente no cotidiano. Não se pode ignorar que as diferenças linguísticas, culturais, étnicas, de classe social, de gênero, de credo religioso, de orientação sexual, de faixa etária, entre outras, habitam as salas de aula da fronteira, sendo ignoradas e permeadas por relações de poder, salvo raras exceções (Flores, 2022, p.38).

A escola que faz parte do espaço de fronteira de forma alguma é igual às outras, e

ousamos dizer que, os CMEIs também não, principalmente no município de Foz do Iguaçu, com sua pluralidade cultural, com alunos trazendo em sua bagagem pessoal, sua língua materna, seus ritos, costumes e religião.

Em concordância com a reflexão da autora Flores (2022), não nos parece correto as instituições utilizarem-se deste discurso de tratamento igualitário e se absterem em realizarem na prática ações que respeitem as necessidades deste público de estudantes migrantes. A autora destaca que o ensino educacional tende a estimular a homogeneidade dos corpos, pessoas e culturas. E nos parece que o motivo seja pelo fato de ser mais simples “administrar” alunos considerados “padrões”, sujeitos que se comunicam na língua nativa do país no qual estão. Assim como os portugueses fizeram no Brasil colônia, ainda nos dias atuais existe uma coerção implícita para que todos se enquadrem, porém diferente do período colonial, no qual o cenário foi de massacre com as populações que existiam no Brasil, extinguindo suas línguas e sua forma de viver, hoje os métodos são sorrateiros e vão tolhendo tanto a educação como as classes marginalizadas sem que os sujeitos percebam.

Além disso, o processo de naturalização das ações é um dos mais perigosos e nocivos. Pois os estereótipos e preconceitos vão sendo internalizados e considerados como verdades, como por exemplo, uma cultura é vista como superior a outra, um povo é considerado mais inteligente que o outro, sujeitos de determinado país são considerados miseráveis. A aceitação possui muitas camadas, seja no dia a dia, quando discursos são propagados e considerados normais, ou quando legislações e normativas são construídas de forma vertical, visando a exclusão dos indivíduos e são aceitas sem nenhum tipo de revolta.

E assim vem sendo feito nos espaços escolares em Foz do Iguaçu, currículos são construídos sem a presença da comunidade e dos demais profissionais de educação, normativas são instauradas sem levar em conta a opinião dos professores, como por exemplo as normativas de escolha de turma que muda a cada ano, todo final de ano letivo os docentes carregam a incerteza de como este documento estará, cada gestão modifica as formas de avaliação destes professores. Muitas vezes nossos planejamentos diários são submetidos a vistorias e classificados como bons ou ruins por profissionais que nem mesmo acompanham as nossas aulas, crianças migrantes são matriculadas sem que os professores saibam se comunicar com as mesmas, discentes e seus familiares não possuem auxílio de tradutores, frequentemente não há espaço para manifestarem sua

bagagem cultural na sala de aula, e este enredo vai sendo perpetuado como algo comum e corriqueiro, mesmo sendo a realidade de um município com toda a diversidade que já citamos.

Além disso, consideramos pertinente evidenciar que a pluralidade existente em Foz do Iguaçu não pode ser vista apenas como algo desafiador no processo educacional, mas sim como um divisor de águas entre uma educação tradicional e o começo para algo novo. A riqueza cultural aqui existente pode ser utilizada como um ponto forte na criação de uma educação humanizada e que contemple a todos. Porém é necessário que os docentes e a comunidade escolar estejam preparados para compreender e trabalhar nesta realidade.

Cada vez mais docentes que lecionam em escolas e Centros Municipais de Educação Infantil de Foz do Iguaçu percebem a necessidade de formações atualizadas e mecanismos que auxiliam neste acolhimento.

A pesquisadora e professora Kuerten (2019), que ministra aulas neste município, relata em sua dissertação de mestrado a realidade em que a educação de Foz do Iguaçu está imersa. Destaca que vivência situações de desconforto entre os alunos, a comunidade escolar e a família destes discentes, percebe a dificuldade dos estudantes e familiares em se comunicar em português, e que este fato leva a evasão nas reuniões escolares. (Kuerten, 2019, p. 20).

Flores (2022) segue evidenciando este mesmo raciocínio, quando dialoga sobre as formações realizadas para os profissionais da educação. A pesquisadora apresenta um ponto de vista importante, diz que as formações educacionais mais antigas eram centradas em conceitos educacionais etnocentristas e colonizadores, o que contribuía para inferiorização das demais culturas e evidenciava o monolinguismo e o monoculturalismo. Deste modo, Flores (2022) acredita que ainda na atualidade estes princípios estão presentes, pois o conteúdo para a elaboração das formações de professores é determinado conforme os interesses da classe política, social e econômica hegemônica.

Esta perspectiva de que a educação do município de Foz do Iguaçu ainda precisa modificar a maneira de inserir a interculturalidade do dia a dia escolar vem crescendo. Emed (2025) relata o seguinte discurso sobre os Centros Municipais de Educação: "(...) muitas escolas de educação infantil ainda não incorporam em seus projetos político pedagógicos e nas suas práticas cotidianas as contribuições do multiculturalismo e da educação intercultural". (Emed, 2025, p. 37-38). Segundo ela, esta situação apresenta a urgência de se promover práticas e concepções pedagógicas que estimulem a inclusão e sensibilidade

à diversidade, pois é desta forma que se constrói um ambiente educacional que incentiva a aprendizagem, a troca de experiências e o desenvolvimento de habilidade socioemocionais importantes para as crianças. (Emed, 2025).

Outra autora que reforça está conjuntura, que vem se tornando rotina nas salas de aula da Educação Infantil de Foz do Iguaçu, é a pensadora Candau (2016)

Muitas das políticas educacionais hoje vigentes nos países latino-americanos orientadas à educação escolar enfatizam dois aspectos fundamentais a avaliação e a gestão. Multiplicaram-se as avaliações em larga escala, os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares. Essa lógica vem se afirmando cada vez com maior força, a ponto de construir uma verdadeira “cultura da avaliação”, que termina por orientar os processos de ensino-aprendizagem das escolas de ensino básico, segundo depoimentos de inúmeros educadores/as. Para garantir esse processo, investe-se na gestão dos sistemas de ensino, partindo-se do pressuposto de que ela permite o controle e o monitoramento do processo como um todo, identificando seus pontos débeis e investindo-se na operacionalização e na produtividade do sistema. Formas próprias do modelo de gestão do setor corporativo são aplicadas diretamente à educação, sem serem consideradas as especificidades desse âmbito, entendendo-se implicitamente que são adequadas em qualquer âmbito de “produção”. (Candau, 2016, p.2).

Candau (2016) reflete como o ensino na América Latina se encontra, evidenciando um contexto desolador. Frequentemente nos CMEIs são trabalhados conteúdos que serão avaliados na prova do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), são aplicados “simulados” que possuem o objetivo de indicar os pontos “fracos” em cada turma, que geram gráficos nos quais os docentes devem pautar suas aulas para melhorar o rendimento dos discentes, utilizam-se livros didáticos com atividades e apostilas visando o letramento, para crianças de até 6 anos. O incentivo para a alfabetização nos anos finais da Educação Infantil está aumentando gradativamente e as atividades que trabalham com o corpo e aspectos emocionais acabam em segundo plano. Esta realidade, a nosso ver, é um retrocesso, pois uma educação infantil de qualidade tem como intuito formar um indivíduo socialmente crítico, ativo na sociedade, com controle emocional e não somente um sujeito com conhecimentos específicos, deste modo o ensino deve perpassar diferentes áreas. Além disso, a educação deve ser inclusiva e identificar as diferenças culturais como possibilidades de se construir um ensino revolucionário. O que nos parece é que o direito de brincar e a liberdade de se desenvolver, assegurado no estatuto da criança e do adolescente que citamos acima neste trabalho, vem sendo cerceado de forma crescente, e a educação vem se tornando tecnicista e engessada. Um exemplo disso é o descrito na imagem abaixo:

**Imagem 1** – Livros com atividades que são realizadas pelos alunos, peças de encaixe coloridas, alguns tecidos e EVA.



Fonte Acervo pessoal (2024)

**Caracterização** foto tirada na turma do infantil 5 A. Estes objetos estavam expostos em um armário de lata.

**Observação** Estes livros refletem a realidade sombria que a educação infantil vem enfrentando, as crianças precisam vencer as atividades deste livro até o fim do ano, além deles também existe uma apostila e os alunos do infantil 5 levam um caderno de atividades para casa.

**Análise** Os autores Benjamin (2002) e Vigotski (2000), demonstram como o brincar é algo fundamental no desenvolvimento infantil, entretanto o que pudemos perceber com nossa visita de campo é que aos poucos a ludicidade vem perdendo espaço no cotidiano escolar, e conteúdos metódicos, com intuitos avaliativos vem preenchendo esta lacuna.

Levando em conta esta perspectiva uma educação que utilize a ludicidade como estratégia e que valorize a interculturalidade presente neste município é o caminho para um ensino que preze pela humanização dos sujeitos e assim forme alunos de maneira integral. Este mecanismo não deve ser utilizado com caráter folclórico ou visando o olhar turístico. É necessário emergir de fato neste panorama de modo respeitável, sem reforçar estereótipos e visando o acolhimento de todos que fazem parte do processo educacional,

sem exclusão ou cerceamento cultural.

Entretanto, é preciso compreender o significado de uma educação intercultural para não se deixar manipular pelo reducionismo deste termo e mais uma vez manter a situação em que o ensino se apresenta. Segundo Candau (2012), esta nomenclatura deriva do vocábulo multiculturalismo que pode ser classificado em três grupos multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, este último a pensadora define como a interculturalidade.

O multiculturalismo assimilacionista compreende que a sociedade não é igualitária e que os sujeitos não possuem as mesmas oportunidades e impulsiona a integração de todos na sociedade existente. Porém, deste modo uma política assimilacionista se conforma com o sistema atual hegemônico e não contribui para a superação desta estrutura opressora, tendo assim um caráter paliativo (Candau, 2012). Podemos citar o exemplo abaixo:

**Imagem 2**– Entrada principal da instituição, pinturas de pegadas de coelhos para celebrar a comemoração da páscoa.



**Fonte** Acervo pessoal (2024)

**Caracterização** Entrada principal do CMEI, área externa.

**Observação** Comemoração de uma festividade do calendário cristão.

**Análise** Relacionando com o termo multiculturalismo assimilacionista descrito por Candau (2012) acreditamos que esta imagem exemplifica na prática este conceito, pois o CMEI compreende as diferenças destes alunos migrantes, entende que existem várias manifestações culturais e religiosas dentro do Brasil e pelo mundo a fora. Mas no dia a dia escolar preza pela integração destes alunos na cultura cristã e no modelo escolar que já está construído.

Já o multiculturalismo diferencialista tem como objetivo reforçar o reconhecimento da diferença, e assim contribuir na visibilidade das diferentes identidades culturais presentes em um determinado cenário. Portanto, segundo esta visão os diferentes grupos socioculturais conseguem manter seus pilares culturais (Candau, 2012).

E por fim o multiculturalismo interativo, que destaca a interculturalidade, pois acredita que através dela é possível construir uma sociedade democrática que articule políticas de igualdade e políticas que visam a valorização de diferentes grupos culturais. (Candau, 2012).

Na nossa perspectiva os CMEIs iguaçuenses estão se baseando em um multiculturalismo assimilacionista, pois é possível ver que as instituições percebem as diferenças culturais e sociais aqui presentes, mas estimulam que estas particularidades sejam incorporadas no sistema atual e ultrapassadas. Como por exemplo quando um aluno migrante ingressa na educação infantil, a gestão e os demais profissionais de educação tentam dar o suporte para essa criança e com os poucos recursos que possuem buscam acessar este aluno, entretanto discursos como “você precisam falar o português em casa, precisam se adaptar a cultura brasileira” são recorrentes para as famílias destes discentes. Outro exemplo que pode ser citado, no currículo existe alguns conteúdos que estimulam o professor a trabalhar sobre os temas étnicos raciais e até mesmo sobre os povos originários (este tema aparece bem menos no dia a dia escolar), porém são ações isoladas e que não exploram de fato o racismo contido na nossa cultura e a compreensão desmitificada dos povos originários, na maioria das vezes esses conteúdos são apresentados de forma superficial e com teor folclórico.

Realizar uma educação intercultural em um espaço de fronteira na América Latina, é algo desafiador. Tubino (2002) destaca que existe uma diferença entre educar de forma intercultural na Europa e educar utilizando as características interculturais na América Latina

Mientras que en Europa hablar de educación intercultural es plantearse cómo integrar a los migrantes, es decir, cómo incorporarlos a la sociedad envolvente respetando sus diferencias, en América Latina hablar de interculturalidad es plantearse el problema de cómo hacer para que los que vivieron siempre aquí no sean sometidos a desrealizadores procesos de aculturación forzada, expulsados de sus territorios ancestrales y postergados de sus derechos fundamentales. En otras palabras, cómo concebir y generar formas de organización política y de convivencia intercultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socio-económica y la participación política de los grupos culturales originarios secularmente postergados. (Tubino, 2002, p.3).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Enquanto na Europa falar de educação intercultural significa considerar como integrar migrantes, ou seja,

Todavia, em Foz do Iguaçu nos parece que estas duas dimensões se misturam. É preciso buscar maneiras de acolher os migrantes que chegam, respeitando suas particularidades e reconhecendo a pluralidade cultural, mas também é necessário estar em constante vigilância para que os direitos dos povos indígenas e afrodescendentes sejam resguardados e valorizados no repertório cultural iguaçuense.

Entretanto, a interculturalidade deve ser analisada sob uma perspectiva ainda mais ampla, é preciso considerar as relações de poder presentes nos processos culturais e na soberania entre os países.

Para Tubino (2002) não basta apenas reproduzir discursos interculturais com o enfoque no reconhecimento e integração cultural, é preciso modificar a estrutura sistêmica que perpetua desigualdade, refletindo pobreza, injustiças distributivas e relações de poder. Segundo o autor existe duas formas de se realizar a interculturalidade, são elas, o interculturalismo funcional (ou neoliberal), que consiste no diálogo sobre o reconhecimento intercultural, entretanto não reconhece a importância do debate e transcendência ao Estado de pobreza crônica vivenciada por sujeitos de culturas subalternizadas. Este pensamento ignora a injustiça distributiva e se apodera do discurso sobre os aspectos culturais sem evidenciar raízes mais profundas (Tubino, 2002). E o interculturalismo crítico que tem como proposta iniciar as ações e diálogos primeiramente destacando as assimetrias econômicas, sociais, políticas, militares e os demais setores que impactam e condicionam a interação aberta entre as culturas. Este posicionamento é essencial para se confrontar de fato os problemas que envolvem a interculturalidade e não apenas reverberam discursos vazios. (Tubino,2002).

Deste modo, desenvolver atividades pautadas no interculturalismo funcional (ou neoliberal) é apenas reafirmar o sistema econômico vigente, criando pequenas ações momentâneas sem combater de fato o real problema, que parte de uma organização que explora as classes desfavorecidas e utilizasse de discursos como a interculturalidade para legitimizar suas ações de dominação. Seguir nesta linha de raciocínio é não questionar as

---

como incorporá-los à sociedade envolvente, respeitando suas diferenças, na América Latina falar de interculturalidade significa abordar o problema de como garantir que aqueles que sempre viveram aqui não sejam submetidos a processos desempoderadores de aculturação forçada, expulsos de seus territórios ancestrais e privados de seus direitos fundamentais. Em outras palavras, como conceber e gerar formas de organização política e coexistência intercultural baseadas no reconhecimento da diversidade, na inclusão socioeconômica e na participação política de grupos culturais indígenas marginalizados há séculos. (Tubino, 2002, p.3, tradução minha).

organizações pós coloniais e perpetuar a desigualdade.

Já o interculturalismo crítico busca reparação histórica, exige discussões que compreendam os fatores econômicos, políticos e de poder nas quais as nações estão imersas. Deste modo evidencia que é necessário combater a pobreza e a divisão desigual do capital, portanto é uma vertente que visa dialogar sobre o aspecto cultural, mas sem separá-lo dos elementos que perpassam as relações humanas, é deste modo uma forma de discutir este tema de forma realista e justa.

### 3.1.1 Migração e Acolhimento: Perspectivas da Legislação Educacional

A população migrante ao longo dos anos, através das lutas sociais conseguiram adquirir alguns direitos perante a legislação brasileira, garantindo condições mais dignas de inserção social.

Em legislações a âmbito federal o direito por uma educação digna e humanizada para crianças migrantes é previsto na lei de migração número 13.445 de 2017. Nela estão previstos os seguintes direitos

Art.3 XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; Art.4 X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; Art. 77 II - promoção de condições de vida digna, por meio, entre outros, da facilitação do registro consular e da prestação de serviços consulares relativos às áreas de educação, saúde, trabalho, previdência social e cultura; (BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.).

Bem como também na Constituição Federal do Brasil onde descreve a educação como

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, art. 205, 1988).

Levando em conta o que diz a legislação acima, o Estado tem o dever de proporcionar a educação para todos. Pensando no município de Foz do Iguaçu, a educação não é somente direito dos cidadãos iguaçuenses, mas sim de todos que estão residindo nesta cidade. Entretanto, é neste processo de escolarização que os desafios se desdobram.

A escola precisa ensinar de forma igualitária um grande número de alunos, mas cada aluno é único e possui suas especificidades, o que acaba se tornando algo complexo. Flores (2022) apresenta um ponto interessante sobre esta perspectiva.

No contexto de fronteira, formalmente, a escola é “igual” - no sentido de garantir a homogeneidade e desconsiderar as diferenças - para todos em relação às aulas, avaliação, regras e chances. O discurso pedagógico da homogeneidade e do tratamento igual para todas as crianças não reconhece a diversidade, mesmo estando presente no cotidiano. Não se pode ignorar que as diferenças linguísticas, culturais, étnicas, de classe social, de gênero, de credo religioso, de orientação sexual, de faixa etária, entre outras, habitam as salas de aula da fronteira, sendo ignoradas e permeadas por relações de poder, salvo raras exceções. (Flores, 2022, p.38).

De acordo com a autora, não é equitativo as instituições utilizarem-se do discurso de tratamento igualitário e se absterem em realizarem na prática ações que respeitem as necessidades deste público de estudantes migrantes.

No município de Foz do Iguaçu, dois documentos se destacam, são eles o Documento Orientador e Protocolo de estudantes Migrantes na Rede Municipal de Ensino (2020) e o Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas (2024). Ambos são recentes, e em parceria com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA).

Segundo Oliveira (2023), o Protocolo de Acolhimento foi organizado com a finalidade de

(...)Esse instrumento foi pensado para atender a uma especificidade das escolas públicas de Foz do Iguaçu – PR, cujo intuito é o de orientar o acolhimento na rede de ensino e a integração de estudantes, docentes e demais membros da comunidade no ambiente escolar, entendendo esse acolhimento como um princípio norteador importante das atividades pedagógicas nas escolas. (Oliveira, 2023, p. 79).

Como destaca Oliveira (2023), este recurso foi sistematizado para servir de suporte para as escolas do município de Foz do Iguaçu, portanto não engloba os Centros Municipais de Educação Infantil. Já o Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas (2024, p.9), “(...) é um compromisso da cidade em promover a proteção e promoção dos direitos, garantindo a inclusão plena e efetiva em nossa comunidade.”

Quando os alunos migrantes entram no sistema educacional de Foz do Iguaçu, na faixa etária que abrange a Educação Infantil, não recebem nenhum tipo de diagnóstico para mensurar em qual fase de desenvolvimento estão, ou se recebem não é algo sistematizado, algo que toda rede de ensino infantil realiza. Deste modo, acreditamos que seria de grande importância desenvolver um protocolo de acolhimento para alunos migrantes na Educação

Infantil. Além disso, não existem profissionais que falem a língua destas crianças, deste modo como compreender seu nível de desenvolvimento proximal ou até mesmo real, sendo que serão avaliados em uma língua a qual muitas vezes não entendem?

Levando em conta o que diz Vigotski (2000) em sua teoria, existe grande importância de os educadores compreenderem em que fase do desenvolvimento seus alunos estão. É possível constatar esta perspectiva quando o autor criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, fez com que o foco não esteja somente no desenvolvimento real, ou seja, aqueles processos que já se consolidaram nos alunos. Mas sim mostrou um caminho para pedagogos e profissionais da educação conseguirem enxergar quais são as potencialidades que ainda estão em fase de maturação.

A fase de desenvolvimento real é um ponto de partida que leva a outra fase do desenvolvimento. Mas é a partir da constatação em qual fase do desenvolvimento real que este aluno está, não só em termos motores ou cognitivos, mas linguísticos também, que é possível encontrar maneiras de estimular este sujeito a finalizar os processos que ainda estão em maturação. Mas para realizar esta ação com os alunos oriundos de outros países, esse processo se torna mais complexo, porém necessário. É preciso compreender que estes discentes precisam de um mecanismo próprio de avaliação diagnóstica e não apenas enquadrá-los nos métodos já existentes. A avaliação inicial realizada de forma errônea pode trazer um desempenho negativo na trajetória destes alunos, que estão apenas iniciando a sua vida escolar.

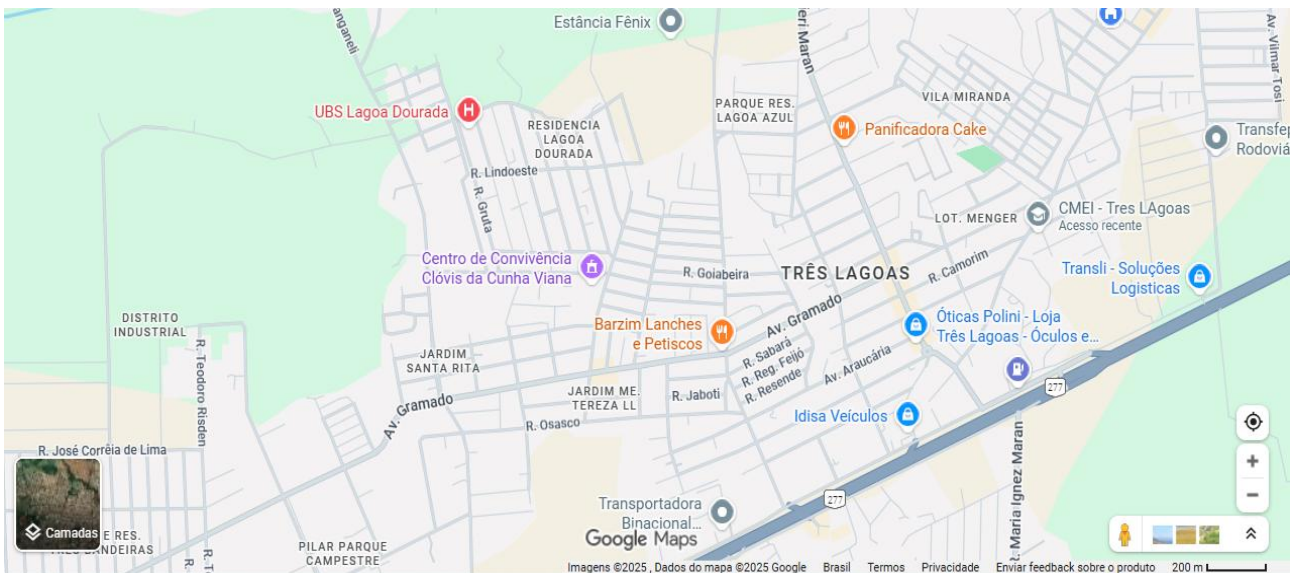
Muitas vezes estes alunos são diagnosticados como incapazes de realizar certa atividade, como por exemplo, citar uma sequência numeral de 0 a 5, mas talvez apenas não foram avaliados com as adaptações linguísticas que precisavam. Como irão trazer uma resposta satisfatória se nem mesmo entenderam a pergunta? Um protocolo bem estruturado, que leve estes pontos em consideração seria algo de grande ajuda na Educação Infantil e poderia trazer subsídios para os docentes lidarem de forma mais humanizada com estes alunos.

#### **4 OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO VIVÊNCIAS E PERSPECTIVAS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO**

Este capítulo tem como objetivo descrever as observações coletadas na visita de Campo realizada em um CMEI de Foz do Iguaçu. A visita de campo foi efetuada durante os

dias 2 de dezembro de 2024 e 13 de dezembro de 2024, no período matutino e vespertino, e entre os dias 14 de abril de 2025 e 25 de abril de 2025, uma semana na parte da manhã e a outra na parte da tarde. O Centro escolhido está localizado na região do bairro três lagoas. Até o ano de 2024 contava com o número de 175 alunos e atendia 5 turmas em cada horário, sendo no total quatro infantis 4 e seis infantis 5. No ano de 2025 o número diminuiu para 151 alunos, a principal hipótese para este declínio, é que uma sala passou a ser de turma integral, deste modo houve a redução de matrículas, as turmas no ano de 2025 estão divididas em três infantis 5, três infantis 4, um infantil 3 integral e um infantil 2 parcial.

### Imagem 3- Localização da Instituição do Estudo de Caso



Fonte Google maps

Este CMEI teve seu “decreto de criação publicado no dia 07 de julho de 1997” (Projeto Político Pedagógico, 2020, p. 7). Passou por algumas reformas ao longo dos anos, mas mesmo assim suas instalações são consideradas pequenas em comparação aos demais CMEIs da região e por esse motivo não atendia crianças de infantil 1, infantil 2 e infantil 3, entretanto esta realidade se modificou no ano de 2025.

O espaço é arborizado, possui 5 salas de aula, uma secretaria para atender a comunidade escolar, sala da direção, sala dos professores/biblioteca, sala da coordenação, uma cozinha com dispensa, refeitório, dois banheiros para crianças (divididos entre masculino e feminino), dois banheiros unissex para os funcionários, almoxarifado, onde estão organizados os materiais de limpeza e alguns equipamentos de uso dos professores, parque, solário, pátio com quadros para os alunos desenharem. No chão, logo na entrada,

a instituição possui desenhos de amarelinha, pegadas para trabalhar a coordenação motora/equilíbrio e existe também pinturas nas paredes.

O quadro de funcionários está dividido da seguinte forma

**Quadro 1- Equipe administrativa e de apoio**

<b>Nome Fictício</b>	<b>Função</b>	<b>Formação</b>
Katarina Mendes	Diretora	Graduação em pedagogia
Daiane Gomes	Coordenadora Pedagógica	Graduação em pedagogia
Ariane Matias	Secretária	Graduação em Economia e Gestão de Recursos Humanos
Ana Maria Silva	Merendeira	Graduação em pedagogia
Denise Santos	Merendeira	Graduação em pedagogia
Eleonora Batista	Merendeira	Ensino Médio
Teodora Soares	Serviços Gerais	Cursando o Ensino Fundamental
Luana da Silva	Serviços Gerais	Ensino Médio
Patrícia Campos	Serviços Gerais	Ensino Médio

Fonte Dados retirados do Projeto Político Pedagógico, feito no ano de 2024.

**Quadro 2- Corpo Docente da Instituição**

<b>Nome Fictício</b>	<b>Área Específica</b>	<b>Cursos Profissionalizantes</b>	<b>Graduação</b>	<b>Pós Graduação</b>
Amarilda Figueredo		Formação de Docentes		
Bianca Pastoronni	Docente Infantil 5 C e F		Pedagogia	Educação Infantil
Cleomar Santos	Docente Infantil 4 B e D		Pedagogia	Educação Infantil
Daiane Gomes	Coordenadora Pedagógica	Formação de Docentes	Pedagogia	Educação Infantil
Dameres	Docente de	Formação de	Pedagogia	Educação

Silva	área específica	Docentes		Infantil
Elisa Souza	Docente Infantil 5 A e D		Pedagogia	Educação Infantil
Marcela Tavares	Docente Infantil 4 A e C		Pedagogia	Educação Infantil
Milena Correia	Docente Infantil 5 B e E		Pedagogia	Educação Infantil
Tamara Fermino	Docente de área específica		Pedagogia	Educação Infantil
Emanuela Freitas	Agente de Apoio		Tecnólogo em RH	

**Fonte** Dados retirados do Projeto Político Pedagógico, feito no ano de 2024.

### Quadro 3- Perfil dos Professores e Agentes de Apoio

<b>Nome Fictício</b>	<b>Idade</b>	<b>Cidade Natal</b>	<b>Religião</b>	<b>Tempo de Atuação na Ed. Infantil</b>
Amarilda Figueredo	35 anos	Foz do Iguaçu- PR	Católica	03 anos
Bianca Pastoronni	31 anos	Araraquara- SP	Evangélica	07 anos
Cleomar Santos	Não informou	Não informou	Não informou	Não informou
Daiane Gomes	36 anos	São Gabriel- RS	Indefinida- já participou da católica, espírita e umbanda	11 anos
Damares	32 anos	São Miguel	Católica	11 anos

Silva		do Iguaçu-PR		
Elisa Souza	48 anos	Foz do Iguaçu- PR	Espírita	18 anos
Katarina Mendes	37 anos	Ji Paraná-RO	Evangélica	11 anos
Marcela Tavares	47 anos	Santa Terezinha de Itaipu- PR	Católica	07 anos
Milena Correia	53 anos	Toledo- PR	Católica	31 anos
Tamara Fermino	27 anos	Foz do Iguaçu- PR	Católica	3 anos
Emanuela Freitas	36 anos	Santa Terezinha de Itaipu- PR	Católica	9 anos

No ano de 2024 a instituição possuía em seus dados oficiais o seguinte número de alunos migrantes/alunos de origem

#### Quadro 4- Identificação dos Estudantes e Origem Nacional

Nome Fictício	Série	Turma	Nacionalidade	País de Origem
Dorival Lopez	Infantil 5	F	Venezuelana	Venezuela
Diogo Amarilla	Infantil 4	B	Paraguaia	Paraguai
Nereia Chagas <sup>3</sup>	Infantil 5	B	Brasileira Nata	Paraguai
Yuri Gomes	Infantil 5	E	Brasileira Nata	Paraguai

<sup>3</sup> A aluna Nereia Chagas e o aluno Yuri Gomes apesar de terem nascido no Brasil, moraram um período no Paraguai antes de iniciar suas atividades no Cmei. Eles não possuem dificuldade com o português.

Em 2025 houve rotatividade destes discentes e os dados se alteraram

**Quadro 5- Caracterização dos Estudantes com Dados Atualizados (2025)**

<b>Nome Fictício</b>	<b>Série</b>	<b>Turma</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>País de Origem</b>
Luan Perez	Infantil 4	A	Brasileira Nata	Paraguai
Douglas Firmino	Infantil 4	B	Venezuelana	Venezuela
Camilo Gonzalez	Infantil 5	A	Paraguaia	Paraguai
Diogo Amarilla	Infantil 5	A	Paraguaia	Paraguaia
Luana Souza	Infantil 5	B	Argentina	Argentina

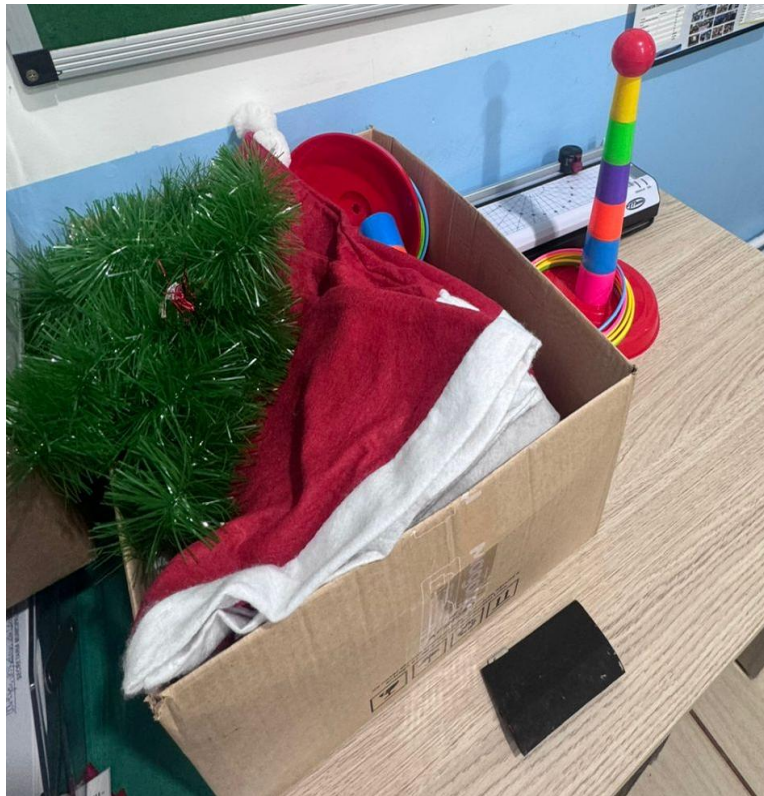
#### 4.1 ESTRUTURA FÍSICA E ENTORNOS DE UM CMEI DE FOZ DO IGUAÇU

A organização física de um ambiente reflete múltiplos aspectos, como por exemplo a forma como este CMEI entende o processo educativo, se existe acessibilidade para os grupos de pessoa que pertencem àquele contexto, como as relações de poder acontecem, qual a cultura da instituição e sua identidade.

Neste CMEI os responsáveis dos alunos possuem carros com placas de outros países como por exemplo em um dia específico de observação as professoras estavam em suas portas à espera dos alunos, era possível ver na parte externa do CMEI um aglomerado de pessoas, tinham vários carros e um possuía placa paraguaia.

Ao longo das duas primeiras semanas de visita de campo foi possível observar que o ambiente estava organizado com ornamentos e símbolos natalinos, pois a primeira parte da pesquisa ocorreu em meio às comemorações do natal. Com isso, é possível perceber que esta unidade prega a valorização da cultura cristã, não conseguimos identificar nenhuma outra manifestação religiosa no período em que estivemos realizando nosso trabalho.

**Imagem 4** – Caixa com adereços natalinos



Fonte Acervo pessoal (2024)

**Caracterização** Esta caixa estava na sala dos professores, e estava separada para os alunos usarem na a cantata de natal.

**Observação** Esta foto demonstra predominância da cultura cristã nesta instituição, e a comemoração das festividades são recorrentes.

**Análise** A escola tem como função legal ser um ambiente laico, sem viés religioso, entretanto não é o que acontece na prática. Contudo ao nosso ver, mostrar aos discentes as variantes religiosas contidas no Brasil e nos demais países pode ser algo positivo, pois iria desmistificar preconceitos e estimular os alunos a compreenderem as inúmeras manifestações pelo mundo. Porém o que é visto é uma super valorização na religião cristã e uma invisibilidade nas demais religiões.

De igual modo, em relação à inclusão linguística, não existe nenhum tipo de placa, ou mural que esteja escrito em outro idioma que não seja o português. Este fato é algo curioso, pois levando em conta a localização deste CMEI, isto é, situado em uma tríplice fronteira, com países que se comunicam utilizando o espanhol e o guarani e também o número de alunos estrangeiros que atende, acreditamos que seria algo benéfico e que traria um senso de pertencimento a esta comunidade que frequenta o ambiente escolar. Conseguimos registrar alguns exemplos sobre este fato como o abaixo:

**Imagem 5** - Painéis em língua portuguesa que possuem o intuito de trabalhar as mudanças climáticas, as formas geométricas e as vogais.



Fonte Acervo pessoal (2024)

**Caracterização** Esses cartazes estavam na parede de uma das salas do CMEI, todas as salas possuem estes mesmos cartazes.

**Observação** Nesta turma havia um aluno migrante, entretanto os cartazes estão todos em português, por mais que este CMEI esteja localizado em uma tríplice fronteira a língua predominante nos cartazes e placas é o português.

**Análise** Estes cartazes podem ser considerados uma forma lúdica de trabalhar diferentes conteúdos, e são utilizados como instrumentos de auxílio na rotina da sala. Vale destacar que segundo Benjamin (2002), cartilhas também eram utilizadas em sua época como apoio educacional e algumas com um viés mais lúdico e interativo, demonstrando deste modo a importância de utilizar estes recursos e que a ludicidade está presente na educação desde muito antes dos dias atuais.

Um outro fato que presenciamos sobre os impactos que a falta de inclusão linguística pode acarretar foi no dia 06 de dezembro de 2024, quando ocorreu a votação para nova administração do CMEI. A falta de informações em espanhol ou guarani fez com que alguns responsáveis legais estrangeiros com direito a voto se sentissem deslocados, pois não tinham domínio do português.

Esta nossa visão foi reforçada quando uma das docentes do CMEI fez uma descoberta:

Relato da docente Milena Correia: *“No dia das eleições conversei com a mãe do aluno Ignácio, ela disse que nasceu no Paraguai, que quando veio para o Brasil sofria para*

*compreender a língua, foi difícil para conseguir arrumar emprego, agora que conseguiu se familiarizar com a língua portuguesa.”*

Com este relato duas perspectivas se desdobram, a primeira é que apesar da proximidade com países falantes de outras línguas, Foz do Iguaçu ainda não consegue incluir estes migrantes que chegam até o Município. E a segunda, é que foi através do impacto que a pesquisadora trouxe com seu tema da dissertação neste CMEI, houve o interesse da docente em questionar está mãe e ir em busca de mais informações sobre a família de um de seus alunos. O que nos parece é que esta professora já percebia algo de diferente nesta criança, mas foi somente com o tema da pesquisa e as perguntas trazida pela pesquisadora que ela se motivou a ir construir um diálogo com esta família.

Na segunda etapa de observação conseguimos ver que o ambiente estava diferente, agora o espaço estava decorado para a chegada da Páscoa, pelo que pudemos notar o sentido que está celebração está pautada, para as pessoas deste grupo, também são os preceitos cristãos. Este fato é peculiar, pois o ensino no Brasil é considerado um processo laico e que não deve ter condutas religiosas, entretanto sabemos também, que existe o incentivo de se trabalhar a compreensão de diferentes religiões que compõem a nossa sociedade. Porém essa ação tem como intuito ensinar os discentes que existem diferentes manifestações religiosas pelo mundo e com isso diminuir a intolerância religiosa.

Contudo, não foi isso que presenciamos. No nosso entendimento a religião cristã possui grande predominância neste CMEI e por mais que os profissionais não percebam muitas datas comemorativas estão voltadas para este viés. Além deste fato, existe o momento da oração antes de toda refeição feita pelas crianças, cabe destacar que isso não é algo de exclusividade desta instituição e sim realizado pela maioria dos CMEIs de Foz do Iguaçu, através de relatos de outras docentes.

Ao expor estas ações, não temos por objetivo julgar a organização desta comunidade, mas sim problematizar estes aspectos que muitas vezes passam despercebidos. Estes dois ângulos citados acima, são temas que deveriam ser discutidos. Por que a maioria das ações nos centros municipais de educação difundem somente um tipo de religião? Por que não existe acessibilidade linguística nos centros municipais de educação que façam parte de Foz do Iguaçu? É através destes questionamentos que podemos perceber como algumas culturas e alguns públicos de pessoas são marginalizados e silenciados frequentemente sem que a população tenha consciência deste fenômeno.

#### 4.1.1 O contexto de atuação dos profissionais do CMEI e a presença da interculturalidade em seu cotidiano

Através do contato com esta comunidade conseguimos perceber que este CMEI é um espaço que possui vários elementos interculturais que perpassam as relações dos sujeitos.

Além do quadro de alunos oriundo de outras nacionalidades que compõem essa instituição, existe também aspectos em relação a alguns funcionários que consideramos pertinentes salientar. Como por exemplo o caso da zeladora Teodora. Esta trabalhadora se mudou para o Paraguai quando tinha 9 anos de idade e morou durante 40 anos no país vizinho. Ao conversar com esta senhora alguns pontos nos chamaram a atenção, como por exemplo ela sempre falou com sotaque que lembra o espanhol e por esse motivo a maioria dos funcionários acreditavam que ela possuía nacionalidade paraguaia, foi somente com os questionamentos para esta pesquisa que ela destacou que nasceu no Brasil.

Entretanto, mesmo tendo nacionalidade brasileira era nítido que possuía muito apego a cultura paraguaia, pois ao relatar fatos vividos no país vizinho, ela demonstrou grande carinho em recordar suas vivências, disse que sente falta de onde morava, que gostava das pessoas e do modo de vida que tinha. Ela constantemente atravessa a ponte e visita parentes que moram do outro lado da fronteira, destaca que sente saudade das músicas que escutava na cidade em que cresceu, relatou sobre sua experiência nas exposições e feiras que participava. Algo que nos intrigou foi quando a mesma disse *“Eu era adulta e já tinha meus filhos, eles eram pequenos, meu pai voltou para Brasil e me chamava para vir morar aqui, mas eu me sentia insegura, achava o Brasil um país estranho, não me reconhecia nas pessoas, por mais que tivesse nascido aqui não sentia que fazia parte deste espaço, eu achava tudo muito caro e pensava se for morar lá, meus filhos vão passar fome.”* Seguimos o diálogo dona Teodora Soares

Pesquisador: A senhora se arrependeu de ter vindo para o Brasil?

Teodora Soares: *“Não. Hoje sinto que faço parte desta cultura, acho que poderia ter vindo antes, não era tão assustador quanto eu pensava.”*

Pesquisadora: Quando seu pai lhe chamou para vir para cá, por que tinha tanto receio?

Teodora Soares: *“Uma vez vim visitá-lo, parei na rodoviária e comprei um pastel, fiz a conversão em guarani, deu uma fortuna. Eu pensava ganho pouco, como vou sobreviver em um lugar com tudo tão caro. Mas no fim acabei vindo e já me acostumei.”* Finalizou a conversa evidenciando que consegue se comunicar em guarani, espanhol e português.

Este relato nos fez refletir sobre como a cultura está vinculada ao senso de pertencimento, como os costumes e interação entre seus pares podem trazer o sentimento de segurança, de refúgio. Por outro lado, como a retirada abrupta de uma criança de sua terra natal pode fazer com ela perca a afinidade com o seu país de origem.

Concomitantemente a isso reforça o quão rico pode ser esta localidade em que o município de Foz do Iguaçu se encontra. Uma educação pautada por preceitos interculturais pode formar cidadãos plurilíngues e com uma maior concepção de mundo. Ao nosso ver, este cambio cultural aqui é constante, porém não é algo sistematizado e bem articulado no espaço educacional. Trabalhar estes elementos nas salas de aula é visibilizar as pessoas que compõem este cotidiano da fronteira iguaçuense.

Apesar da comunidade escolar deste CMEI não perceber, esta instituição está constantemente perpassada pela interculturalidade, seja pelas vivências pessoais ou pelo dia a dia escolar. Abaixo está descrito o depoimento compartilhado por uma das professoras que integra o quadro de funcionários.

Relato da docente Tamara Fermino: *“Ana, seu tema é muito interessante para a comunidade escolar. A minha madrasta nasceu no Uruguai e veio para o Brasil com seus pais e suas irmãs bem pequenas (ela tinha 5 anos, uma das irmãs tinha 7 e a outra 4). Isso foi em 1976, vieram para o pai trabalhar na Itaipu (primeiro veio o pai e a mãe e depois de um ano trouxeram os filhos, mas ainda ficou um filho mais velho lá no Uruguai). Minha madrasta sempre conta que não foi um processo fácil, que possui algumas memórias traumáticas, aprendeu a falar o português, mas tinha sotaque e todas riam dela.”* No momento da leitura do alfabeto, ela precisava fazer a leitura da palavra casa e falava com sotaque, isso era motivo de chacota e a professora sempre dizia que precisava aprender a falar certo. Ela ficou anos sem pronunciar essa palavra.

Esta exposição demonstra que o processo de migração em Foz do Iguaçu não é algo recente, entretanto o acolhimento humanizado destas crianças na educação infantil, ao nosso ver, está sendo problematizado a pouco tempo, ou seja, as crianças migrantes estão sendo marginalizadas por um longo período histórico, neste espaço geográfico.

Outra dimensão que se desdobra após esta informação, é o fato que uma educação mal realizada pode trazer cicatrizes emocionais profundas e aumentar a segregação destes sujeitos na sociedade.

Na nossa perspectiva, este CMEI não percebe estes fatores, que estão postos entre seus colaboradores. Seja pelo ritmo frenético em que o processo educacional se apresenta

com inúmeras demandas a serem vencidas ao longo dos dias, ou por terem normalizado estes fatores e não compreendem a importância que estes fatos expõem sobre a comunidade escolar. Estas especificidades, mesmo suprimidas, refletem na educação das crianças que estão neste ambiente, seja de forma indireta ou diretamente. Pois a primeira funcionária com seu sotaque e experiência intercultural convive com estes alunos e influência em suas vidas, a docente acima com esta memória afetiva demonstrou ter um olhar apurado aos alunos migrantes, pois de certa forma remete a sua história familiar.

Deste modo, se todos tivessem o conhecimento destas informações, talvez estas duas profissionais poderiam contribuir para projetos interculturais ou rodas de conversa etc. Em outras palavras, trabalhar aspectos interculturais pode ser mais fácil do que se parece, pelo menos neste CMEI. Estes agentes entrevistados, se bem direcionados, podem trazer grandes contribuições para esta instituição educativa.

Na primeira etapa da pesquisa de campo, foi visitada a sala do infantil 5 F. A chegada dos alunos ocorreu de maneira progressiva, todos estavam curiosos com a presença da pesquisadora. Além deles e da docente Bianca, a sala também contava com uma auxiliar que atendia um aluno autista. Esta turma possuía um aluno de origem estrangeira, oriundo da Venezuela chamado Dorival Lopez (nome fictício) e outro que, segundo a docente, morava no Paraguai, porém não sabia relatar se ele nasceu no Brasil ou no Paraguai, este aluno não constava nos dados oficiais, ao questionar a coordenadora ela relatou que os pais não declararam este fato no momento da matrícula. Perguntamos a ela quais são os documentos utilizados para a realização da matrícula, ela nos respondeu que é pedido somente o registro de nascimento dos pais. Deste modo, fica um pouco difícil saber se este aluno nasceu no Brasil ou outro país, a própria coordenadora nos relatou que algumas famílias omitem o fato da criança ser migrante. Iremos chamá-lo de Cristiano, no CMEI as professoras, afirmaram que a família do discente fala espanhol ou guarani (não conseguiriam identificar). E afirmaram que ouviram boatos que este aluno nasceu no Paraguai.

O aluno com suposta nacionalidade paraguaia já frequentava o CMEI a algum tempo, cerca de dois anos, sua adaptação foi intensa e o mesmo apresentou bastante dificuldade em falar a língua portuguesa. A docente relatou que: *“No início de 2024, ele ainda tinha dificuldade em pronunciar as palavras, com o passar dos meses começou a falar de forma pausada, mas agora já consegue se comunicar com os colegas, realizar a leitura do alfabeto e vogais.”* (Professora Bianca Pastorinni, 2024). Aparentemente o aluno se

mostrou retraído em relação as demais crianças.

Na entrada foi ofertado aos discentes, massinhas de modelar. Foi possível perceber que Cristiano possuía mais afinidade com o próprio objeto do que com os demais colegas, ele brincava ativamente com o instrumento (brinquedo), às vezes esboçava alguns sorrisos para os amigos e falava frases curtas como por exemplo *“tô fazendo bolo e macarrão.”* Já com a pesquisadora o aluno se posicionou de forma desinibida, trouxe um bolo feito de massinha e pediu para assoprar a vela e cantar parabéns. Neste momento foi possível perceber o que Vigostky relatou em seus estudos, quando destacou a importância do brincar no desenvolvimento do pensamento abstrato (Vigostky, 2000), o aluno possui o seu pensamento simbólico consolidado e consegue formular situações imaginárias, entretanto ainda é mais introvertido perante os colegas. Além disso, este aluno nos fez pensar, como a brincadeira pode ser um momento de troca, mesmo com os alunos que se apresentam de forma tímida com seus pares, pois é na brincadeira que ele se mostrou confiante e conseguia se expressar, mesmo que de forma individual.

Já o outro discente, de origem venezuelana, se apresentou bem integrado ao grupo, interagindo com os outros alunos com facilidade. A pesquisadora fez algumas perguntas a ele questionou se quando ingressou ao CMEI conseguia entender o que os outros alunos falavam, ele relatou que *“Não conseguia, era muito difícil entender o que eles queriam, eu preferia ficar quieto”*. (aluno Dorival Lopez, 2024)

Depois do momento com a massa de modelar, os alunos foram direcionados para o lanche, retornaram e a professora ofertou um desenho de Natal para colorirem, que segundo ela, seria a capa de abertura do portfólio de atividades semestral, que eles levariam para casa. Enquanto os alunos faziam o trabalho, foi perguntado a docente se havia atividades voltadas para o público de alunos migrantes, ela relatou *“Não.”* (Professora Bianca Pastorinni, 2024), depois questionamos sobre as formações, se ela já participou de algum curso que relatasse algo sobre este tema, tendo em vista que existia este público-alvo em sua sala, ela respondeu *“Que não se lembrava de ter ido em nenhuma formação sobre o tema.”* (Professora Bianca Pastorinni, 2024).

Conversando com as outras docentes constatamos que além destes dois alunos relatados acima, elas percebiam que existiam mais dois alunos com possível descendência estrangeira.

A partir das observações, concluímos que não existe acolhimento para estes alunos migrantes, as crianças passaram por um processo de aculturação e tentaram se integrar

ao espaço da sala de aula com os mecanismos que possuíam. Esse processo pode ser em ritmo acelerado ou lento. Até conseguirem incorporar a forma de convívio neste novo espaço, estes alunos se isolam, pelo menos até se sentirem confiantes neste meio. A bagagem cultural destes discentes não é visibilizada, não existem conteúdos que insiram os elementos que compõem este aluno migrante. Deste modo, ao nosso ver existe uma coerção implícita para que os discentes se adequem ao sistema de ensino ao qual migraram. Percebemos que a ludicidade serve como uma forma de refúgio para estes alunos, onde conseguem interagir, mesmo que não se sintam ainda seguros no espaço escolar e até mesmo sem dominar o idioma falado pelas demais crianças.

Além disso, o exemplo citado do aluno Cristiano demonstra que o brinquedo pode ser uma maneira de acessar está criança. Através da esfera lúdica o aluno pode construir maneiras de fortalecer sua autoconfiança e conseguir se expressar na sala de aula sem tanta dificuldade, ou até mesmo utilizar este instrumento como refúgio para quando não se sente confortável. Isso demonstra que aliar a esfera lúdica à interculturalidade, pode desenvolver grandes resultados, pois além do aluno migrante se sentir pertencente ao contexto de sala de aula ou demais discentes podem aprender sobre diferentes nações de forma leve e acessível.

Outro ponto que nos deixou intrigado, é o fato da docente relatar que nunca participou de nenhuma formação sobre este tema, esta informação reforça a nossa hipótese de que o tema acolhimento de crianças migrantes na educação infantil, ainda é algo precário, os professores não possuem ferramentas para lidar com esta demanda, entretanto os números destes estudantes aumentam a cada ano, deste modo este manejo é feito sem sistematização.

Mais um aspecto que sustenta está na nossa conclusão, é o fato dos números de alunos migrantes ou com pais que são migrantes que estão neste CMEI, não ser o mesmo que estão nos documentos oficiais da unidade. Abaixo descrevemos um diálogo com a secretária da instituição e a coordenadora pedagógica que comprova esta realidade.

Pergunta a secretária administrativa: Houve aumento de matrícula de alunos migrantes, ela relatou que: *“Não, mas teve algumas transferências destes alunos para outras instituições.”* Nesse momento foi questionado sobre um aluno que integra a turma do infantil 4 e que está pesquisadora teve contato antes de se afastar para o mestrado, a pergunta foi: E o aluno do infantil 4 ainda está no CMEI? Ele é migrante ou nasceu no Brasil, por que fala o espanhol? secretária relatou que: *“Este discente fala o espanhol porque é*

*filho de pais com nacionalidade boliviana e por isso fala está língua, porém nasceu no Brasil.*”, entretanto quando a pesquisadora teve acesso a tabela com o número de alunos migrantes/com nacionalidade estrangeira esta informação não constava nos dados oficiais, além disso ao conversar com as docentes foi percebido que no CMEI existia mais alunos que se enquadravam nesta posição e que não estavam descritos nas planilhas da instituição.

De certo modo, entendemos o porquê está criança não estava descrita, pois é um brasileiro nato e somente os pais são migrantes, entretanto ao nosso ver seria válido que o CMEI tivesse uma planilha com estes casos específicos, já que não é algo atípico nesta comunidade, pois ajudaria as professoras a entender o contexto familiar que estas crianças estão inseridas, e até mesmo, trazer estas famílias para contarem o seu histórico de migração e como esta experiência se desenvolveu, isso seria algo importante para o contexto educacional.

Durante a entrevista com a coordenadora pedagógica, foi possível identificar que, além dos alunos registrados oficialmente pela secretaria, existem outros discentes de origem estrangeira que não constam nos dados formais. A coordenadora exemplificou o caso de dois irmãos, filhos de pais paraguaios, cuja nacionalidade não foi declarada no ato da matrícula. Segundo ela, essa omissão é recorrente, já que alguns responsáveis preferem não informar a nacionalidade dos filhos, o que resulta em lacunas nos registros oficiais.

Ao ser questionada sobre a existência de protocolos ou sistemas de acolhimento voltados especificamente para alunos migrantes, a coordenadora esclareceu que não há um procedimento institucionalizado. Cada CMEI adapta-se conforme suas próprias possibilidades, não havendo, até onde seu conhecimento alcança, um setor responsável por esse público.

Algo importante a ser frisado, é que alguns alunos migrantes acabam passando despercebido no dia a dia escolar, como nem todos os discentes estão inscritos nos dados oficiais, os docentes não recebem a informação sobre o histórico do aluno, quando o discente fala outra língua é mais fácil dos profissionais compreenderem que possuem outra origem, entretanto nos casos que a criança é muito tímida ou já se habituou com a língua portuguesa dificilmente o professor terá consciência sobre este fato. Por exemplo, nos dados oficiais da aluna Nereia, estava descrita como brasileira nata. Entretanto os pais são paraguaios e falam outro idioma, não conseguimos descobrir se é o espanhol ou o guarani ou até mesmo as duas línguas, este fato não é do conhecimento de todas as docentes. Até

mesmo a pesquisadora deste trabalho lecionou para esta discente e não tinha conhecimento sobre isso. Apesar da aluna não ser migrante, como esta informação poderia ser válida ao se trabalhar a pluralidade cultural em sala de aula, está criança poderia trazer a sua experiência em casa, evidenciar se possui contato com espanhol, se faz o traslado entre os dois países com frequência, se possui costumes diferentes dos brasileiros etc.

Deste modo, o processo de interação intercultural neste CMEI é muito maior do que aparenta. Entretanto está riqueza cultural não é refletida nas atividades pedagógicas.

Algumas docentes relataram que tentam trabalhar aspectos culturais, pois percebem a necessidade, porém dizem que sentem dificuldade por conta dos aspectos curriculares. Abaixo a professora Elisa Silva destacou esta perspectiva.

Informações sobre o diálogo com a professora Elisa Silva (está docente possui mais de 15 anos de serviço neste CMEI), ela é uma pessoa animada, cheia de energia, possui apreço em trabalhar atividades corporais, musicalidade e trabalhos étnicos raciais, mas destacou que com o passar dos anos os conteúdos estão se tornando engessados o que às vezes dificulta os planejamentos lúdicos.

Este ponto de vista destacado pela professora Elisa nos fez lembrar do que o autor Benjamin (2002), que é um estudioso que trouxe contribuições sobre o brincar e a educação, diz em seus textos (que foram escritos entre 1913 e 1932) ele faz uma crítica sobre uma cartilha que tinha como intuito em sua época alfabetizar as crianças de forma mecânica e sem recorrer aos processos lúdicos.

(...) nada contra estas velhas cartilhas. Mas era a “seriedade da vida” que falava de dentro delas, e o dedo que percorria suas linhas havia ultrapassado o limiar de um reino cujo território nenhum viajante retorna encontrava-se no terreno do “preto no branco”, da lei e do direito, do irrevogável, do mundo criado para a eternidade. (Benjamin, 2002, p. 156).

Apesar do relato não ser atual, de certa forma se assemelha com o que a docente apresenta, cada vez mais a educação infantil vem sendo bombardeada por conteúdos rígidos, avaliações em larga escala, cobranças para a alfabetização a todo custo e a ludicidade vem perdendo espaço no dia a dia escolar. Assim como Benjamin (2002), podemos dizer, que a educação infantil vem se tornando séria demais e esquecendo dos princípios que rege a educação de crianças de 0 a 5 anos, pois a Base Nacional Comum Curricular destaca isso quando descreve

(...) os **eixos estruturantes das práticas pedagógicas** dessa etapa da Educação Básica são as **interações** e a **brincadeira**, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (Base Comum Curricular,

2017).

Ou seja, a brincadeira deve ser ação fundante para as atividades em sala de aula, porém não é isso que a realidade nos apresenta. Como pode ser visto na imagem abaixo, registrada na visita de campo deste estudo de caso.

**Imagem 6** – Cabeçalho feito pela docente do infantil 5, que possuía o intuito de estimular a escrita, e também uma atividade realizada no livro didático com a letra F.



**Fonte** Acervo pessoal (2025)

**Caracterização** Quadro de uma das turmas do CMEI.

**Observação** estes cabeçarios estão se tornam rotina no dia a dia das crianças da educação infantil, nos últimos anos houve um grande incentivo em atividades escritas e na estimulação para a escrita, pois os CMEIs estão tendo a avaliação do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e os alunos precisam ter resultados positivos.

**Análise** A autora Candau (2016), em suas pesquisas fez uma alerta, destacando que o ensino na América Latina está cada vez mais interligado às avaliações em larga escala. O que nos parece algo que de fato vem acontecendo. Os CMEIs que deveriam prezar pelo incentivo à esfera lúdica e ao cuidado, pois segundo a BNCC (2007), estes são os dois grandes pilares da educação infantil, estão cada vez mais estimulando práticas com intuito avaliativo, tornando este espaço escolar um lugar que visa o aumento de gráficos e o rendimento dos alunos a todo custo.

Outro elemento que a BNCC (2007) documento nos traz é que a educação infantil deve acolher as vivências e os conhecimentos construídos pela criança no ambiente familiar, entretanto nos parece que não é isso que vem acontecendo na prática com alunos

migrantes, pois estas crianças não possuem espaço para demonstrar sua herança cultural, sua língua, costumes e ritos.

Em complemento a isso, a professora Damares também expressou outras dificuldades que assolam a categoria docente neste CMEI, ela, que atua na turma do infantil 5, estava na frente da porta de sua sala e relatou: *“Enfrentei muitas dificuldades ao longo deste ano, as crianças não possuíam bom comportamento, tive pouco apoio dos familiares dos meus alunos... não foi fácil este caminho, mas pelo menos chegou o fim do ano.”*

Além disso perguntamos, à docente Damares “você precisa realizar as atividades do livro até o fim do ano e também produzir tarefas com os alunos no caderno de desenho?” Ela destacou que sim, que os conteúdos curriculares cada vez mais estão voltados para a produção de texto e conceitos matemáticos. Destacou que este ano está trabalhando bastante o caderno, tem que treinar a escrita das crianças e a noção de lateralidade, pois eles precisam chegar na escola sabendo que lado inicia a escrita nas linhas do caderno, as vezes sente falta dos momentos lúdicos e de atividades de movimento, disse que não tem muitos conteúdos assim, agora essa parte ficou responsabilidade dos professores de educação física. Percebe que alguns alunos possuem dificuldade em utilizar a tesoura e fazer atividade de recorte, explicou que queria ter mais tempo para trabalhar a coordenação motora de forma lúdica, mas se sente sobrecarregada. Destacou que assumiu a pouco tempo está sala, pois era regente 2, mas a regente 1<sup>4</sup> acabou se afastando por problemas de saúde, disse que não recebeu nenhuma formação desde quando houve esta alteração. Ressaltou que sente dificuldade em desenvolver tantas atividades e conseguir adaptar o material para o aluno com TEA, que faz parte do grupo de discentes. (Professora Damares Silva, 2024).

Em concordância com isso a docente Marcela relatou que neste ano de 2025 estava sentindo falta de conteúdos curriculares que trabalhassem o movimento, as brincadeiras de roda etc. Percebeu que estes conteúdos agora ficaram divididos para os professores de

---

<sup>4</sup> A nomenclatura regente 1 refere-se a professora que fica a maior parte do tempo na determinada sala que escolheu durante a distribuição de turmas. Já a regente 2 tem o papel de cobrir a hora atividade da regente 1, ou seja, quando ela está ausente (seja na sala dos professores produzindo planejamentos, materiais didáticos ou quando está em cursos externos) quem fica responsável pela turma é a regente 2. Na maioria das vezes a docente 2 fica em mais de uma sala por período, e tende a ficar um tempo menor em cada turma (devido o número de salas que possui). Entretanto ambas possuem as mesmas funções e atribuições dentro da sala de aula. Pelo que foi pesquisado não existe um documento que faça esta descrição destes dois “cargos”, entretanto é isso que acontece na prática.

<sup>5</sup>educação física e que os professores regentes tinham como maior objetivo trabalhar gêneros textuais, noções lógico matemáticas e outros conteúdos que são estipulados nas avaliações do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

#### 4.1.1.1 Alunos Migrantes e seus Enfrentamentos em um CMEI na Tríplice Fronteira Iguaçuense

O cenário em que a cidade de Foz do Iguaçu se encontra é perpassado pelo multilinguismo e pela diversidade cultural, levando em conta que o processo educacional, como menciona Flores (2022), é na maioria das vezes normatizador, monolíngue e preza pela padronização dos sujeitos já era de se esperar que a ação educacional encontrasse algumas barreiras.

Com a nossa pesquisa de campo notamos algumas evidências, as crianças migrantes costumam se manter em silêncio, são consideradas tímidas, interagem pouco com colegas e professores, se aloca nas carteiras mais ao fundo. Porém no momento das brincadeiras ao ar livre ou nas atividades lúdicas conseguem interagir com seus pares, mesmo não dominando a mesma língua. Há casos raros em que as crianças se sentem confortáveis para se expressar no ambiente da sala de aula, apenas um dos alunos migrantes que observamos se mostrou mais confiante para contribuir nos debates e indagações que as docentes faziam ao longo da aula. Nos outros casos o que percebemos é que é só a partir do segundo ano de convívio na instituição que estes discentes vão criando autoconfiança e autonomia para se posicionarem no espaço da sala de aula.

Este comportamento introspectivo é preocupante, pois pode ser associado a um mal desempenho escolar ou até mesmo a alguma deficiência ou condição atípica. Quando na verdade, o discente está enfrentando a falta de acolhimento de um sistema educacional que preza pela homogeneização dos indivíduos e por princípios monolíngüísticos. Esta realidade se confirma com o relato abaixo.

Um dos alunos migrantes que tivemos contato é o Diogo Amarilla, que tem nacionalidade paraguaia. No início do acompanhamento, a docente relatou que o aluno apresentava grandes dificuldades de interação, permanecendo em silêncio a maior parte

---

<sup>5</sup> O cargo de professor de Educação física é novo na Educação Infantil, até a data de atuação desta pesquisadora não existia professores de educação física trabalhando nos Cmeis, o que causou certa surpresa. E isso explica o porquê o nome da docente Ludimila Fagundes não está entre o quadro de funcionários, pois o Projeto Político Pedagógico foi feito antes do seu ingresso na instituição.

do tempo e, quando tentava se comunicar, sua fala era pouco compreensível. Parecia desorientado e distante, o que, segundo a professora, poderia estar relacionado à dificuldade em compreender o português. Após o recesso escolar, entretanto, observou-se um avanço significativo, o estudante passou a participar mais das atividades, demonstrando maior envolvimento e comunicação em sala de aula. Sua fala ainda guarda traços próximos ao espanhol, mas já se mostra mais clara, e nas atividades pedagógicas também houve progresso.

Quanto à interação com os colegas, a docente destacou que atualmente o aluno participa de forma mais ativa, estabelecendo vínculos e trocas. Contudo, nas atividades escolares, ainda necessita de acompanhamento próximo, sendo necessário que o professor explique algumas vezes para que consiga compreender plenamente o conteúdo.

Esta professora é regente 2 em quatro salas ao total e por isso acaba tendo contato com uma diversidade maior de alunos. Ela destacou que dentre estas salas que atende, não havia a presença de mais nenhum aluno migrante.

Em seguida a pesquisadora iniciou um diálogo com o aluno Diogo, os seus relatos foram os seguintes.

O discente enfatizou que ao ingressar na instituição não compreendia os demais colegas, que sentia vergonha em interagir com o meio a sua volta. Disse que não brincava com as outras crianças, pois não tinha amigos, gostava de todos, porém não se sentia confortável em interagir. Mas relatou que gostava de brincar, mesmo que fosse sozinho.

Pelas informações colhidas com as demais professoras, a família deste aluno possui uma fazenda no Paraguai e estão constantemente transitando entre o Brasil e o país vizinho (as docentes não souberam relatar se é realmente uma fazenda ou uma chácara). Este discente tem o contato com a cultura brasileira e paraguaia.

O que nos chamou a atenção é o fato da criança nem mesmo se sentir segura para brincar com os colegas, era nítido o seu desconforto através de suas palavras, mas também foi possível perceber que atualmente ele se sente confiante em conviver com os demais discentes e que interage com as docentes com facilidade.

Na sala do infantil 5 F foi questionado a docente, sobre o aluno Cristiano, segundo ela, este discente já está conseguindo escrever algumas palavras, é calmo e interage com os colegas do jeito dele, aparentemente ele possui uma personalidade introspectiva.

A família ao buscá-lo adentrou ao CMEI, a mãe fala a língua portuguesa e o pai também, entretanto possuem um pequeno sotaque que lembra o espanhol, estavam em

uma van com placa paraguaia. Em relação a fala do aluno foi observado que ele consegue se comunicar utilizando o português, mas fala de forma pausada, como se fosse difícil realizar a comunicação de forma automática. O irmão deste aluno também frequenta o CMEI, ele é um ano mais novo, a professora que leciona para ele, destacou que é muito difícil entender o que a criança diz, que o aluno às vezes demonstra um comportamento explosivo e que ela não sabe como acalmá-lo.

Outro discente que reafirma a nossa perspectiva é o aluno Dorival de origem venezuelana, ele se mostrou bem integrado ao grupo, interagindo com os outros alunos com facilidade. A pesquisadora o questionou se quando ingressou ao CMEI conseguia entender o que os outros alunos falavam, a resposta foi “*Não conseguia, era muito difícil entender o que eles queriam, eu preferia ficar quieto*” (aluno Dorival Lopez, 2024).

Aparentemente com os relatos dos dois alunos acima e levando em conta a forma com que Cristiano estava se desenvolvendo, os alunos ao adentrar ao CMEI se sentem envergonhados, inseguros e preferem manter uma postura reservada, quando se sentem seguro e começam a compreender um pouco da língua local demonstram comportamentos mais sociáveis. Com isso nos surgem duas perguntas: Este processo de aumento da autoconfiança é igual de um aluno para o outro? O prolongamento da insegurança no ambiente da sala de aula pode acarretar problemas no desenvolvimento destes alunos? Se houvesse um acolhimento no ato da matrícula esses alunos se sentiriam seguros desde o seu ingresso no ambiente escolar?

Ainda não temos respostas para estas problemáticas, mas acreditamos que um acolhimento precoce destes alunos traria muitos benefícios para toda a comunidade escolar.

Já destacamos que vincular alunos migrantes como alunos com algum tipo de patologia ou síndrome é algo inadmissível, entretanto e quando estes dois aspectos realmente se colidem e um aluno com transtorno do espectro autista migra de um país para o outro. Com certeza estes dois fatores são temas ainda novos para os profissionais de educação e o acolhimento destes dois grupos ainda é algo que vem se consolidando. Em uma de nossas visitas, presenciamos exatamente esta situação. Um aluno com TEA (transtorno do espectro autista) que nasceu no Brasil, porém morava no Paraguai desde muito pequeno e em 2025 migrou novamente para o seu país de origem, segundo a coordenadora pedagógica ele é um autista não verbal, mas caso ele fosse verbal, como seria este processo de adaptação? Com certeza seria, e ainda está sendo desafiador, para

todos os envolvidos. Abaixo estão descritas informações colhidas sobre este caso.

O aluno Luan é agitado e temperamental. A docente que está à frente desta turma é a Tamara, ela relatou que tem menos de um mês que assumiu a turma. Disse que está sendo um desafio, mas que compreende que com o passar do tempo eles vão se acostumar com a sua presença. Segundo a coordenadora, o discente não faz intervenção pedagógica e não participa de terapia ocupacional. Os pais já foram chamados para conversar, mas acabam desmarcando de última hora.<sup>6</sup>

Muitas camadas se desdobram em relação a esta criança, a mudança de país, o fato de não estar realizando uma intervenção terapêutica, a recusa da família em tratar sobre estes fatores, podem interferir de forma negativa a este estudante. Ao mesmo tempo, como esta professora que possui poucos recursos e pouca bagagem teórica irá acolher e estimular o desenvolvimento deste aluno? Deste modo nos parece que os desafios estão visivelmente expostos no espaço escolar, entretanto não há uma grande intenção do poder público e o sistema de ensino em subsidiar soluções para as dificuldades enfrentadas pelos docentes, os professores seguem em suas lutas diárias de forma silenciosa e tentando como conseguem vencer os obstáculos que vão chegando dia após dia.

**Imagem 7** – Cartaz em português de uma atividade sobre a conscientização do autismo



Fonte Acervo pessoal (2024)

**Caracterização** Estas pinturas estavam expostas na parede da segunda sala do CMEI, no

<sup>6</sup> A mãe ao buscar o aluno Luan estava com um carro branco de placa paraguaia.

corredor onde pais, alunos e demais funcionários transitam.

**Observação** Esta atividade relata a preocupação que o CMEI tem com a conscientização do autismo, este CMEI a cada ano recebe mais alunos laudados e sempre busca conscientizar a comunidade sobre o tema.

**Análise** Entretanto, estes cartazes são polêmicos, pois a instituição destaca que se interessa por esta pauta, porém a realidade é complexa. Apesar do CMEI destacar a importância de se dialogar sobre este tema, ainda não consegue acolher este aluno autista citado acima, seja por falta de recursos, apoio familiar, falta de formações e conhecimento acerca deste público alvo.

Além disso, algo que queremos frisar, é que defendemos uma educação que valorize a interculturalidade presente aqui neste contexto, portanto ao nosso ver uma criança que se comunica em outra língua não deve ser vista como um problema, mas sim com um agente que pode contribuir para que os demais alunos conheçam mais uma forma de se comunicar. É claro que não queremos romantizar este processo, e sabemos das dificuldades que se desdobram desta proposta, mas estar em um tríplice fronteira deveria fazer com que estimulássemos uma educação plurilíngue, o cotidiano e a facilidade em estar em contato com esta riqueza linguística deveria ser um propulsor para trazer este assunto para o âmbito educacional.

Entretanto o que está pesquisadora, enquanto educadora da rede municipal de educação infantil enxerga, é o oposto, seja por meio da família que sente que precisa se integrar a cultura do país ao qual migrou, ou seja pelo sistema de ensino que de forma implícita ou explícita e coercitivamente reproduz discursos que incentivam estas famílias a abandonar suas línguas maternas e se adequarem à cultura brasileira. Em muitos casos, estas falas são propagadas por falta de conhecimento dos profissionais que atuam no ambiente escolar, pelo escasso número de formações que deveriam trazer subsídios para a comunidade escolar lidar com estes casos, ou até mesmo pela intenção desesperada dos docentes em integrar estes alunos sem perceberem que estão violando-os.

Abaixo descreveremos um fato que ocorreu com mais um dos alunos migrantes presente neste CMEI.

Ao adentrar ao recinto, a pesquisadora seguiu para a turma do infantil 4 C. Esta sala possui como regente 1 a professora Marcela Tavares e era uma das turmas em que a pesquisadora atuava no início do ano, como regente 2. Esta sala possui um aluno com pais venezuelanos chamado Jonas (nome fictício, aluno já citado no trabalho, ele é brasileiro

nato, porém os pais são migrantes). Pela lembrança da pesquisadora, este discente falava espanhol, mas os pais destacavam o interesse em que seu filho aprendesse o idioma do país em que nasceu, por isso falavam o português em casa. Ele interagiu com os colegas mesmo com a barreira linguística, era muito dedicado e assimilava muito bem os conteúdos. Ao chegar na sala, foi possível perceber uma mudança no comportamento desta criança, agora ele se comunica usando o português, fala fluentemente apenas com um leve sotaque.

Foi questionado ao aluno, se ele ainda consegue se comunicar utilizando o espanhol. *“Ele disse que sim, que em casa usa o espanhol e agora usa o português no CMEI.”* (relato do aluno Jonas, 2024). Aparentemente os pais estimularam o aluno a falar em português em casa até o filho assimilá-la e conseguir se comunicar no ambiente escolar, depois retornaram a se comunicar utilizando o espanhol no ambiente familiar.

Este exemplo nos mostra que a família conseguiu conciliar os dois idiomas, fazendo com que esta criança se torne bilingue. Isso demonstra que é possível apresentar mais que uma língua para crianças da Educação Infantil, se conseguíssemos construir materiais lúdicos que estimulassem os alunos a terem contato com o português e o espanhol, por exemplo, além de trazer benefícios para as crianças migrantes recém chegadas na sala de aula, também faria com que as crianças brasileiras conseguissem ter a noção de uma segunda língua. Ao nosso entendimento, isso já deveria ter sido implementado neste contexto em que vivemos. Entretanto esta abordagem deve ser bem organizada, para não acabar sendo mais uma forma de coerção e apagamento da língua materna destes migrantes.

Quando pensamos em Foz do Iguaçu e sua localização geopolítica estas migrações tendem a ser cada vez maiores, além das migrações, somente o fato de termos dois países vizinhos fronteiriços, já acarreta grandes impactos na organização social deste município e que se desdobram no ambiente educacional. Segundo Tallei é preciso criar um mecanismo de enxergar o processo educacional na fronteira

É importante que a escola se reconheça no seu território. Pensar a partir do lugar de fronteira implica reconhecer a fronteira desde o centro, já não como margem, se não como centro de conhecimento, diversidade, línguas e cultura. Uma escola de fronteira que acolha as diversas línguas, os diversos olhares fronteiriços e que trabalhe na sala de aula dando espaço a pluralidade de vozes e afeto. (Tallei et al., 2022, p.28).

Voltando o foco para o CMEI em questão, algo que percebemos e já destacamos mais acima neste trabalho, é que o número de crianças migrantes ou com pais migrantes neste CMEI é maior do que o número registrado nos documentos oficiais da instituição. Este fato gera dúvida entre os professores que atendem estes discentes, pois além de se

sentirem despreparados para acolher estes alunos ainda precisam lidar com suposições sobre a origem destes sujeitos. Presenciamos isso no cotidiano do CMEI, mais de uma vez

No período vespertino do dia 09 de dezembro de 2024, a pesquisadora optou por observar a turma do infantil 4 C da professora Marcela. Ela estava com 13 alunos, falou que pensando sobre o assunto desta pesquisa de mestrado começou a investigar o nome dos alunos e disse que *“Eu estou suspeitando que a Tatiana, pode ser filha de pais paraguaios, porque o sobrenome dela é de origem paraguaia e sua mãe fala com um certo sotaque, mas não tenho certeza.”*

Esta atitude que a docente teve, nos mostrou o quão importante a pesquisa é para o dia a dia escolar, foi a partir das problematizações que trouxemos com esta dissertação, que fez com que a professora se sentisse instigada a investigar o contexto que os seus alunos estão inseridos.

No dia 15 de abril de 2025, foi realizada a observação na sala do infantil 5 A da professora Damares, a docente realizou a rotina da sala e iniciou a atividade, era para trabalhar o nome próprio. Recortaram as letras do nome, depois colaram no caderno de desenho e escreveram seu nome logo abaixo. Tinha um aluno que apresentou certa dificuldade na realização, seu nome era grande, e ele parecia meio aéreo, interagiu com os colegas, mas de forma mais “lenta”, parecia um pouco perdido. A docente relatou que ele costuma ser mais introspectivo e na maioria das vezes demora para finalizar os trabalhos. Ao verificar a tabela de alunos migrantes, a pesquisadora percebeu que o discente é paraguaio. Se não tivesse o acesso a esta informação dificilmente perceberia que o aluno é migrante, pois ele fala fluentemente o português. A professora da sala também não sabia de sua origem, ficou ciente depois que a pesquisadora obteve este dado.

Deste modo, mais uma vez conseguimos perceber que os professores não possuem a real dimensão de quantos alunos migrantes atendem, e essas crianças vão se desenvolvendo de forma invisibilizada e sem nenhum tipo de acolhimento. E ainda são descritos como lentos ou com algum problema de desenvolvimento.

No ano de 2025 houve uma mudança no quadro de alunos deste CMEI, as crianças matriculadas no infantil 4 tiveram a opção de cursar o infantil 5 na mesma instituição, ou migrar para as escolas municipais próximas de suas casas que também passaram a ofertar esta etapa do ensino.<sup>7</sup> Ao conversar com as professoras, a pesquisadora descobriu que

---

<sup>7</sup> Em 2025 houve uma mudança no atendimento das turmas de infantil 5, vários CMEIS pararam de atender a esta faixa etária de alunos e estas crianças começaram a ser atendidas em escolas, porém na instituição que fizemos a pesquisa de campo as turmas de infantil 5 ainda permaneceram. E as famílias poderiam decidir se continuavam com os discentes

alguns alunos que estavam matriculados nos infantis 4 do ano passado, haviam escolhido a segunda opção. Os alunos Jonas, e os irmãos de Cristiano (este pertencia ao infantil 5) e Cássio fizeram esta mudança para uma escola próxima ao CMEI. Como citado acima, Jonas e Cristiano já estavam interagindo com os colegas e demonstraram autoconfiança para realizar as atividades, mas Cássio ainda estava em fase de adaptação, possuía mudanças de temperamento, não conseguia se comunicar com os demais discentes e muitas vezes se isolava. Não tivemos informações de como foi essa fase de transição para estes alunos, porém acreditamos que talvez este processo tenha sido mais desafiador para Cássio.

Em relação a continuidade da visita de campo no dia 16 de abril de 2025, a observação foi realizada na turma do infantil 5B. Esta sala possui alunos de diferentes partes do Brasil, como Acre, Mato Grosso e Sergipe e uma aluna migrante da Argentina. Ela fala em espanhol e inglês, a professora e demais colegas possuem dificuldade em compreendê-la. Ela interage bem com os alunos apesar da barreira linguística. As crianças a estimulam a participar das brincadeiras, pelo que foi possível ver, os discentes a acolheram, apesar de não entenderem o que ela está dizendo. A aluna faz gestos, utiliza-se da linguagem corporal, consegue socializar com colegas e professores e possui um bom desempenho nos conteúdos trabalhados.

No momento do café, enquanto se alimentavam conversavam uns com os outros, o português era a língua predominante, não se ouvia outro idioma, mesmo tendo a aluna de origem Argentina (entretanto na mesa era possível ouvir diferentes sotaques). A aluna migrante Luana (nome fictício), mesmo sem se comunicar, estava interagindo, ela e duas colegas estavam brincando de peguei o seu nariz, mas ela não falava, apenas repetia os gestos e sorria.

---

nestas turmas ou mudavam para alguma escola municipal. O motivo foi que, a estrutura física deste CMEI não comporta crianças de berçário e por isso continuam atendendo os infantis 5, outros CMEIS deste mesmo bairro também se enquadram neste quesito. Este processo foi intenso, pois iniciaram muitas discussões sobre quais professores atenderiam estas crianças, depois de muitos debates a Secretária de Educação, aceitou que os docentes de Educação Infantil poderiam pedir transferência para estas escolas e poderiam atender estes alunos, pois os profissionais de educação infantil, não consideravam pedagógico que estas crianças fossem assistidas por professores de ensino fundamental, alegando ser desvio de função, pois esta faixa etária corresponde a educação infantil.

## **5 O BRINCAR E SUAS MÚLTIPLAS FORMAS EM UM CMEI DE FOZ DO IGUAÇU**

O brincar está constantemente presente no espaço da Educação Infantil, seja nos momentos de acolhida dos alunos, nas rodas de conversa, nas cantigas infantis, na interação entre os discentes, ou até mesmo na aplicação das atividades.

Contudo o brincar também se manifesta de forma simbólica, como destaca Vigotski (2000), a criança utiliza o faz de conta, para criar situações fictícias, com papéis que fazem parte da sociedade. Como por exemplo ao brincar de astronauta, a criança adota comportamentos que correspondem à sua concepção do que é ser um astronauta, ou, ainda, quando transforma uma caixa em um castelo, elaborando narrativas que dão sentido à situação imaginária. Portanto, a brincadeira é muito mais do que um momento de trocas entre os alunos ou uma ação organizada pelos professores. É por meio da ludicidade, segundo Vigotski (2000), que a criança compreende o mundo dos adultos, aprende sobre regras, normas e relações sociais, além disso o brincar favorece o pensamento abstrato, promove a socialização e amplia a zona de desenvolvimento proximal.

A brincadeira é parte fundamental no desenvolvimento infantil. No ambiente da educação infantil, ela está presente em vários momentos da rotina, portanto era de se esperar que presenciássemos muitas atividades lúdicas na nossa visita de campo. Deste modo, neste capítulo iremos apresentar as observações das atividades lúdicas realizadas pelas professoras deste CMEI, onde foi realizado o estudo de caso.

No dia 09 de dezembro de 2024, na parte da manhã as observações foram realizadas na turma do infantil 5 B, que tem como regente 1, a docente Milena, entretanto neste dia, quem estava na sala era a docente de Educação Física, professora Ludimila Fagundes, havia 10 alunos presentes e era o começo da aula.

A docente olhou as agendas dos alunos, depois iniciou um alongamento com as crianças, em seguida realizaram uma atividade musical em português, (não há presença de alunos migrantes nesta turma), onde cada aluno deveria dar um abraço em um colega, conforme os comandos de direção afirmados pela professora. Nesta dinâmica os alunos se divertiram, todos realizaram a brincadeira com confiança, era possível ouvir risos e falas descompassadas.

Em seguida foi feita uma dança das cadeiras, as crianças estavam atentas em vencerem o desafio, dava para observar competitividade entre eles, conforme os colegas

foram saindo, os demais fizeram uma torcida para cada aluno que ainda restava (as meninas torciam para suas amigas e os meninos gritavam alto em torcida pelos colegas). O clima era alegre e descontraído, mas ao mesmo tempo os alunos estavam trabalhando várias potencialidades como a coordenação motora, o equilíbrio, a interação, a competitividade saudável, a fala, a agilidade, o foco. Esta é a sala da aluna Nereia, que possui pais com nacionalidade paraguaia.

A aluna estava alegre e socializando com facilidade com todos. Quando perdeu na dança das cadeiras exclamou *“Ah, eu estava indo tão bem e sorriu.”* (aluna Nereia, 2024). Isso foi uma surpresa, porque ela quando foi aluna desta pesquisadora tinha uma personalidade intensa e não gostava de perder, entretanto aparentemente estava mais madura e bem integrada à turma. Isso nos mostra como a brincadeira pode ser uma aliada no processo de regulação das emoções e na compreensão de regras, Vigotski (2000) em sua teoria já descrevia todos estes benefícios da utilização da ludicidade no desenvolvimento infantil.

No dia 14 de abril de 2025, que foi o primeiro dia da segunda semana da visita de campo, muitas mudanças ocorreram no CMEI, agora a instituição além de atender os alunos do infantil 4 e 5, também recebe a faixa etária do infantil 2 e 3. No ano anterior, as responsáveis pelas turmas eram as regentes 1, que ficavam determinados dias em sala, e as regentes 2 que cobriam a hora atividade das docentes 1, em raras exceções haviam estagiárias ou agentes de apoio para acompanhar os discentes laudados com alguma deficiência ou transtorno. Entretanto, agora além das regentes 2, as turmas de infantil 2 e 3 contam com duas professoras concursadas dentro da sala de aula, uma é a regente oficial e a outra apoio.

Logo ao adentrar no espaço era possível ver o ritmo frenético em que todos estavam imersos. Os alunos do infantil 4 A estavam saindo para tomar café e a coordenadora estava auxiliando o aluno Luan (discente já citado neste trabalho, aluno brasileiro, porém com histórico de migração recente do Paraguai e tem TEA) a caminhar junto com os demais discentes. Ela cumprimentou a pesquisadora e pediu para que ficasse de apoio nesta sala.

Após o café, os alunos estavam brincando com peças de lego coloridos, eles vibravam quando conseguiam formar alguma figura que lembrasse algo, como aviões, martelos, carros, pistas de corrida, o instrumento (peças de montar) era apenas um intermediário entre a criança e sua imaginação, dele surgiam estórias, diálogos entre os alunos, barulho de turbinas de avião, apostas de corrida e construções de casas com seus martelos. Nesta

descrição é possível comprovar o que Vigotski (2000) relata, pois o brinquedo passa a ser um mero instrumento dando espaço para algo maior, o pensamento abstrato, as crianças estavam explorando a forma que compreendem o mundo, através da brincadeira, criando situações imaginárias segundo a sua concepção de sociedade.

As peças foram recolhidas, a professora fez a rotina da sala, cantou músicas infantis em português, fez a leitura do alfabeto, das vogais, numerais e formas geométricas, depois mostrou qual seria a próxima sequência didática, eles iriam ao parque. Este ponto é algo importante, todas estas atividades realizadas pela docente foram feitas de forma lúdica, ao cantar a música e português, foi feita uma dramatização com gestos e expressões seguindo o ritmo musical, a leitura das vogais foi realizada de forma didática cantando alguns versos de músicas que exploram as vogais. Nesta sala havia o discente Luan como sendo o único migrante, ele não cantou e quase não brincou. Este fato, nos demonstra a seguinte percepção, mesmo no momento das atividades, e nas pausas entre elas a ludicidade está presente na educação infantil, seja por meio de uma canção, pelos gestos das professoras, seja na forma de apresentar o conteúdo a ser trabalhado. Percebemos também que isso varia de professor para professor, existem docentes que são mais extrovertidos e que utilizam o brincar como aliado em suas aulas, e outros que preferem os métodos tradicionais e mais metódicos, mas mesmo os mais conservadores ainda separam alguns momentos para que esses discentes brinquem de forma livre ou dirigida. Durante a nossa pesquisa, vimos um estímulo-resposta maior dos alunos que são expostos a aulas mais lúdicas.

Entretanto, com nossa visita de campo, percebemos que ludicidade pode ser vista por dois vieses, ou seja, como uma brincadeira que visa o acolhimento dos discentes, mas não de todos os discentes, pois a maioria destas brincadeiras não incluem os alunos migrantes e a assimilação dos conteúdos e como uma brincadeira intercultural, e essa última se apresenta em uma nova esfera. A ludicidade realizada de forma intercultural também acolhe e ensina, mas além disso, integra o público de migrantes que fazem parte do contexto escolar. E mesmo nas instituições que não existem alunos migrantes este tipo de proposta pode trazer resultados benéficos, como demonstrar que existem diferentes povos, culturas, línguas e formas de se viver, estimulando assim o conhecimento de mundo. Em regiões fronteiriças pode diminuir preconceitos, incentivar relações humanizadas e a construção de uma sociedade mais consciente.

**Imagem 8**– Cartaz em português com atividade realizada com as crianças



Fonte Acervo pessoal (2024)

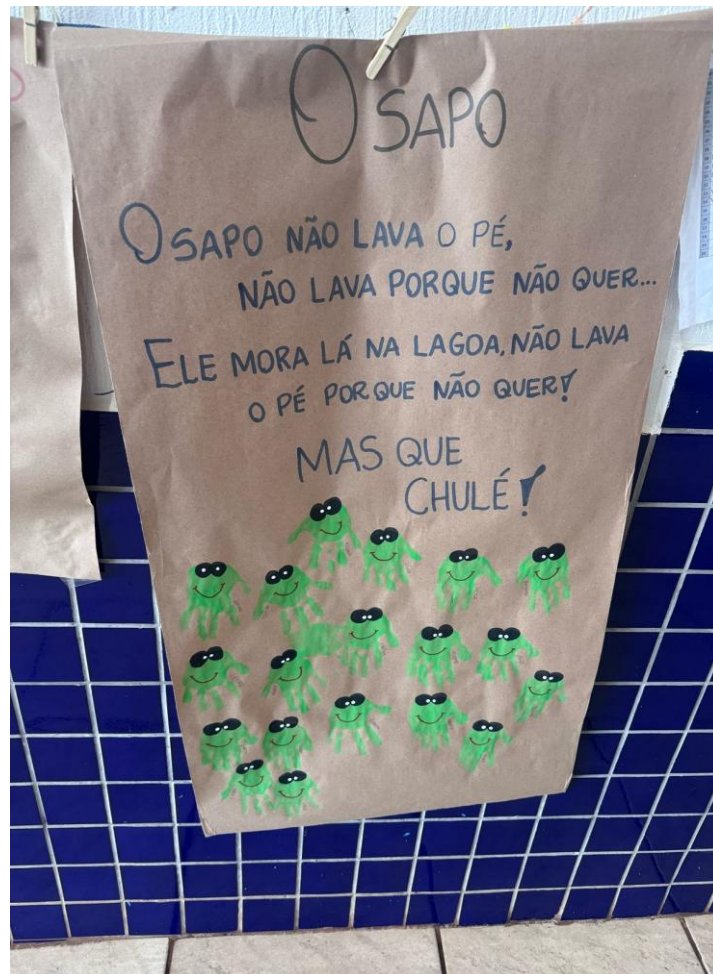
**Caracterização** Painel exposto na primeira sala do CMEI, onde possui um grande fluxo de pessoas.

**Observação** Atividade que trabalha a coordenação motora fina das crianças, está turma realiza atividade em tamanho maior pois ainda estão desenvolvendo a noção de espaço.

**Análise** Esta imagem é um exemplo de atividade que não explora a interculturalidade. Ela poderia ser adaptada, como por exemplo, quais são as nomenclaturas da palavra borboleta nos demais países, as cores que os alunos realizaram a colagem na figura existe em alguma bandeira de algum país...

Não presenciamos nenhuma atividade lúdica com caráter intercultural ou que tratasse de temas referente aos vizinhos fronteiriços que Foz do Iguaçu possui, ou até mesmo algum tipo de acolhimento dos alunos migrantes que fazem parte desta comunidade escolar. E mais de uma vez, foi possível perceber está ausência de atividades interculturais, nos cartazes expostos pela a instituição, como nesta imagem abaixo.

**Imagem 9** – Painel em português de uma atividade musical realizada com as crianças



Fonte Acervo pessoal (2024)

**Caracterização** Este cartaz estava exposto na parede da primeira sala do CMEI

**Observação** A canção está em português o que talvez não seja um problema pois nesta sala não tinha a presença de alunos migrantes, entretanto estes alunos estão presentes em outras turmas.

**Análise** Benjamin (2002), destaca em seus textos que versos e cantigas são extremamente importantes para se criar um hábito e consolidar conteúdos. Entretanto ao nosso ver está brincadeira não se apresenta como um instrumento lúdico intercultural, deste modo se enquadra somente como uma ludicidade com viés de acolhimento dos alunos brasileiros e assimilação de conhecimento.

Neste momento os alunos interagiam livremente, corriam, se esbarravam, sorriam, o aluno Luan gosta do escorregador, mas não usava como os outros alunos, ele se deitou em um deles na parte inferior e ficou olhando para o céu, observando as nuvens passando, as folhas das árvores balançando, quase não interagiu com as outras crianças, era como se elas não estivessem compartilhando o mesmo espaço que ele. E as crianças

respeitavam este aluno, viam que ele estava naquele brinquedo, davam a volta subiam por outro, não interferiam no espaço dele. Esta forma que Luan interage com o escorregador, nos fez pensar no que Vigotski (2000), traz como definição de instrumento, ou seja instrumento é aquilo criado pelo homem através da modificação da natureza e significado é aquilo que ele constrói em relação ao objeto, Luan criou uma nova significação para este escorregador e não utilizou de forma convencional imposta pelas normas da sociedade.

A docente constantemente dava comandos às crianças, como por exemplo sobe pela escada, desce pelo escorregador, cuidado com o colega. Apesar de alguns esbarrões, as crianças se entendiam, quando percebiam que estavam subindo pelo local errado, logo voltavam com semblantes envergonhados, alguns mais ousados tentavam ludibriar a professora e subiam sorrateiramente pelo escorregador, quando pegos no ato, expressavam uma gargalhada e exclamavam “*Desculpa professora, não vou fazer mais.*” Nesta atividade os alunos estavam treinando a coordenação motora ampla, a interação, a lateralidade, a noção de espaço, a localização e ao mesmo tempo se divertindo. Mas uma vez a brincadeira se apresenta como uma forma de ensinar regras e combinados, noção de limite e respeito ao próximo.

Ao retornarem para sala realizaram uma atividade com um poema curto, o título era A foca. A docente leu para eles, pediu para que identificassem a letra “F” no alfabeto, questionou-os quais outras palavras poderiam ser escritas com esta consoante, depois eles contaram o número de sílaba da palavra “foca” batendo palmas, copiaram a palavra do quadro de forma autônoma e por fim desenharam uma foca. Alguns alunos reclamavam que não conseguiam desenhar uma foca. Tamara falou que percebe que as crianças estão diminuindo o nível de criatividade e acabam se cansando de forma rápida das atividades, destacou que acredita ser pelo uso indiscriminado de tela. Depois foi ofertado aos alunos livros infantis, eles olhavam as figuras, tentavam reproduzir a história com os colegas e diziam que conheciam algumas como a da Chapeuzinho Vermelho e a do Patinho Feio. Em seguida foram almoçar, na volta perceberam o painel com os desenhos de coelho e os rostos de cada aluno do CMEI, ficavam tentando encontrar suas faces, reconheciam colegas e indicavam para os outros. Nesta atividade lúdica as crianças conseguiram se reconhecer, entender suas características e identificar o outro. No fim eles foram assistir um desenho sobre a Páscoa e logo os pais chegaram para buscá-los.

No dia 15 de abril de 2025 foi realizada a observação na sala do infantil 5 A da professora Damares, logo ao entrar neste espaço era possível ver uma árvore com folhas coladas no

teto, troncos na parede, um banner escrito cantinho da leitura e uma caixa com livros no chão para o uso das crianças. Esta decoração do ambiente nos fez resgatar a teoria de Benjamin (2002, p.97), ele evidencia que os adultos tendem a ofertar as crianças brinquedos conforme a sua concepção, mas é somente pela imaginação da criança que este instrumento se transforma, ou seja, a árvore feita pela professora é apenas mais um atributo na composição da sala, mas com a imaginação das crianças pode se tornar algo muito maior.

**Imagem 10** – Espaço confeccionado pelas docentes e destinado ao incentivo à leitura, também contém na imagem um cesto com brinquedos e uma televisão.



Fonte Acervo pessoal (2024)

**Caracterização** Esta foto faz parte da turma do infantil 5, a professora que construiu este canto da leitura.

**Observação** como já citamos no trabalho acima, consideramos importante este trabalho, a árvore e os livros podem servir como instrumento para os alunos criarem novas situações imaginárias, estimulando a criatividade e o pensamento abstrato.

**Análise** Vigotsky (2000), destaca a importância do faz de conta para a consolidação do pensamento abstrato das crianças, está árvore resgata elementos da natureza, que podem servir de auxílio para estas potencialidades e estimular o desenvolvimento da imaginação

dos alunos.

Além da árvore, também havia outros elementos interessantes como os da imagem abaixo.

**Imagem 11**– Comandos colados na porta de entrada da turma do infantil 5 (com idades de 5 à 6 anos), que tem como finalidade estimular a interação dos alunos com a professora, por meio de um toque de mão, abraço ou dança.



Fonte Acervo pessoal (2025)

**Caracterização** Faz parte da sala do infantil 5.

**Observação** Achamos muito interessante esta iniciativa da docente, pois está utilizando a ludicidade como uma estratégia para acolher os alunos logo na entrada da sala de aula. Esta turma conta com um aluno migrante, pensamos que também seria interessante colocar palavras em espanhol, para acolher a todos de forma mais completa.

**Análise** Percebemos que esta forma de ludicidade está voltada para a estimulação do acolhimento, e com isso conseguimos constatar que a brincadeira pode ser utilizada de diversas maneiras, seja para acolher, integrar, desenvolver o respeito uns pelos outros, ou pode também ter um viés intercultural.

Os alunos estavam brincando com peças de montar em forma de correntes, as meninas pegavam os instrumentos e diziam que eram potes de pimenta, imitavam como se estivessem bebendo algo e depois faziam caretas como se suas bocas estivessem

queimando, o mesmo instrumento virou um brilho labial, questionavam se era de morango, passavam umas nas outras e perguntavam se estava bonito. Novamente foi possível constatar que as crianças estavam utilizando-se da imaginação para construir uma situação fictícia, estavam interagindo e refletindo de forma implícita as regras e condutas sociais que estão expostos constantemente. Segundo esta perspectiva, e levando em conta as ideias de Vigotski (2000), podemos dizer que está brincadeira está permeada pelas ações que as crianças vivenciam no mundo real, entretanto também está em constante mudança, pois a partir dela os alunos conseguem trazer novos contextos dentro da situação do faz de conta.

Os alunos brincaram de massinha de modelar com rolinhos de madeira. Eles criaram diversas esculturas, montaram um salão de beleza imaginavam que estavam cortando o cabelo uns dos outros, que estavam pintando as unhas, não havia distinção entre menino e menina, e isso demonstra que essa turma não tem internalizados situações de preconceito de gênero, ou seja, não distinguem o que é atividades de menina ou de menino, como muitas vezes a sociedade patriarcal faz. E também brincaram com diferentes tipos de brinquedos.

**Imagem 12-** Uma criança em um momento de brincadeira livre, utilizando um boneco, cadeiras, mesa e um volante de brinquedo.



**Fonte** Acervo pessoal (2025)

**Caracterização** Brinquedos da turma do infantil 5.

**Observação** Esta turma é a mesma das fotos anteriores, isso demonstra que mesmo sofrendo pressão para estimular a escrita e o letramento das crianças, está docente se mostra resistente e ainda concilia a ludicidade com os conteúdos mais formais.

**Análise** Nesta brincadeira foi possível perceber o faz de conta estava sendo explorado pelos alunos, segundo Vigotski (2000), é no faz de conta que os alunos aprendem, realizam trocas de jogos de papéis e demonstram a sua construção de mundo. Com isso foi possível mensurar diferentes formas de compreender a sociedade, cada aluno construiu uma narrativa sob a mesma brincadeira, deixando claro que cada sujeito possui sua subjetividade e que o meio em que estão inseridos constroem parte de suas personalidades.

Esta sala é do aluno Diogo, o mesmo que apresentou timidez no ano passado, foi percebido uma mudança de comportamento, ele estava brincando com segurança com os demais alunos, interagindo com todos, estava falando fluentemente o português, em certos momentos a professora precisava intervir para que diminuía a conversa. Esta transição de conduta do discente, levando em conta a teoria de Vigotski (2000), nos fez chegar à seguinte conclusão: o aluno atravessou a zona de desenvolvimento proximal. Ao chegar no CMEI ainda não tinha segurança e nem maturidade para se expressar dentro da sala de aula, portanto, ainda estava na fase de desenvolvimento proximal, tinha potencialidades para ter autonomia no ambiente escolar e conseguir interagir com os colegas, porém em fase embrionária. Foi somente no ano de 2025, que ele conseguiu fazer esse salto no desenvolvimento e alcançar a fase de desenvolvimento real. Ao mesmo tempo algo nos inquietou, este aluno não fala mais o espanhol, não conseguimos saber se ele utiliza a língua materna em casa ou se deixou de se comunicar em espanhol de forma permanente. Será que este aluno aumentou sua autoconfiança? Ou simplesmente se aculturou aos costumes brasileiros? Infelizmente estes são questionamentos que não conseguiremos responder, mas que é algo a se pensar. Por fim os alunos foram almoçar e logo começaram a ir embora.

No dia 16 de abril de 2025 a observação foi realizada na turma do infantil 5B. Esta sala é a mesma que relatamos que existe a presença de alunos de diversas partes do Brasil e uma aluna migrante conseguimos perceber que a aluna argentina realiza a comunicação por meio de gestos e mímicas, a discente aponta quando quer algo, leva a professora até o objeto que precisa, aponta para fora quando precisa ir ao banheiro ou beber água, do

mesmo modo faz com os demais colegas expressando suas vontades. No início da aula, os alunos foram recebidos com brinquedos diversos, como carrinhos, bonecas, painéis e dinossauros. Estavam sentados em duas grandes fileiras um de frente para o outro, na sala havia coelhos pintados pendurados no varal de atividades e uma bolsa com mais brinquedos guardados.

As crianças brincavam livremente com os instrumentos sem distinção de brinquedos femininos ou masculinos, utilizavam os brinquedos de muitas formas, um dinossauro virava uma escada, painéis viravam tambores. Benjamin (2002, p. 87) descreve que “(...) jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz nos brinquedos, sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos, mas as crianças mesmas, no próprio ato de brincar”. Ou seja, apesar de os brinquedos não serem fabricados pelas crianças, a brincadeira é o momento que o brinquedo se transforma em algo diferente, serão as crianças que farão as transformações necessárias segundo suas finalidades e que também serão modificadas ao longo desta atividade. Ao nosso ver isso se constata como algo verídico, pois a criança ao brincar ultrapassa a função que aquele brinquedo possui e o modifica em algo novo.

A professora aplicou uma atividade. Dentro de um bambolê colocou as vogais e o posicionou a frente de cada dupla e foi dando comandos como mão na cabeça, mão na orelha, mão no ombro e por fim dizia uma letra, ganhava quem pegasse a vogal certa. Era possível ver a animação dos alunos, e os olhares frustrados de quem perdia e a competitividade entre os discentes. A aluna migrante conseguiu participar bastante tempo da brincadeira, ela observava a fala da professora e parece que compreendia o nome das vogais em português, ela brincou livremente e com autoconfiança. Diferente da maioria dos alunos migrantes que citamos está discente em questão se mostrou segura na sala de aula e tinha autonomia para conversar com a professora e demais colegas, mesmo que seja por meio de gestos, uma das hipóteses que construímos é a de que a docente desta turma costuma trabalhar bastante com brincadeiras e atividades mais lúdicas, talvez isso torne o ambiente um local mais seguro para ela se manifestar. Após este momento, eles foram para o parque, além de explorarem os brinquedos eles também criaram outras brincadeiras no gramado engatinhavam imitando cachorros, treinavam corrida, e se escondiam em grupos enquanto um colega procurava-os. No retorno para sala, uma turma seguia para o solário. As crianças estavam em filas e a professora cantava “Eu vou andar devagarinho, devagarinho, eu vou andar em um pé só, eu vou andar igual um avião”. E os alunos iam

seguindo os comandos e gestos da docente.

No dia 17 de abril de 2025 foi realizado a festa em comemoração à Páscoa. Já na entrada da instituição era possível ver desenhos de pegadas de coelhos, as crianças estavam com pinturas faciais, que representavam bigodes de coelhos, as docentes também estavam com os rostos pintados. Como já destacamos, além das festividades cristãs, não foram vistos neste período de observação nenhuma comemoração que remetesse a outra cultura e religião. Nesta data a turma escolhida foi o infantil 4 B (não há nenhum aluno migrante), entretanto queríamos observar o CMEI de forma completa e perceber as variações entre uma turma e outra. Mesmo dentro da sala podíamos ouvir as professoras cantando canções sobre a Páscoa, em português, nos corredores, o clima estava alegre e as crianças estavam eufóricas. A sala possui dois alunos com TEA e apesar de ser um dia festivo a rotina continuou sendo a mesma, e eles estavam calmos, quando demonstravam irritabilidade a professora auxiliar intervia tentando os acalmá-los.

Os alunos foram recepcionados com massinha de modelar, se alimentaram e depois fizeram uma atividade sobre o nome próprio. Em seguida foram brincar de peças de montar, um dos autistas tem hiperfoco em animais, a docente distribuiu figuras com diferentes animais e ele se fixou no leão. Neste ponto, consideramos pertinente mencionar, a utilização de materiais visuais e de certa forma mais lúdicos fez com que este aluno se acalmasse e mantivesse o foco, mais uma vez a ludicidade se mostra uma aliada no processo de ensino aprendizagem. Depois os discentes foram direcionados para o saguão onde receberam um ovo de Páscoa e um coelho feito em <sup>8</sup>amigurumi, neste momento as crianças estavam com orelhas de coelhos, com os rostos pintados e iam pulando como se fossem coelhos de verdade, ficaram muito alegres com os presentes. Com esta atividade, o CMEI incentivou a imaginação das crianças, a interação entre os sujeitos, e ainda com a participação das professoras estimulou o senso de pertencimento nesta brincadeira de faz de conta dos alunos. Entretanto uma problemática se apresenta nesta situação, os alunos que não compartilham das mesmas ideias do cristianismo e que possuem cerimônias de fé diferentes, se sentiriam à vontade nesta sequência didática? A cultura cristã e as datas comemorativas são normalizadas no calendário escolar o que acaba por subalternizar outras manifestações culturais no ambiente escolar, e pouco se debate sobre este tema nos Centros Municipais de Educação Infantil. Entretanto acreditamos que isso é algo que deveria ser melhor compreendido pela comunidade escolar, para diminuir preconceitos e

---

<sup>8</sup> Amigurumi é uma técnica de origem japonesa, que consiste em criar bonecos feitos de crochê ou tricô.

segregações.

Em sequência, as docentes ofertaram peças de madeiras, os alunos posicionavam uma em cima da outra, derrubavam, reconstruíam, faziam torres, castelos, disputavam uns com os outros qual era maior, quem tinha mais peças e até discutiam que um havia pego a peça do outro. Neste momento o brincar se apresenta de uma forma diferente, ele se mostra como uma ferramenta para acalmar os alunos até a próxima atividade, fazendo que os alunos diminuam a euforia, e foquem em uma atividade manual e novamente explorem os jogos de papeis. E por fim, foram para o momento da festa que se caracterizou como sendo uma alimentação diferenciada para os discentes, com salgadinhos, bolos, pão com carne, sucos e tortas.

Observação do dia 22 de abril de 2025 foi realizada na turma do infantil 5 C. Os alunos estavam no café, depois se encaminharam para sala onde estavam interagindo com massinha de modelar e rolinhos de madeiras, havia disputa entre eles de quem era cada rolinho. No ambiente havia o som de risadas e algumas discussões, a língua predominante nesta sala era o português (não possui alunos migrantes). Na continuidade, a docente realizou a rotina da sala, entregou o crachá de cada aluno e pediu para que encontrassem no alfabeto a letra inicial de seus nomes. Além de trabalharem o alfabeto e o nome próprio, eles estavam desenvolvendo a coordenação motora e a noção de espaço, pois tinham que alocarem os nomes de forma organizada, disputando espaço com os outros crachás que também começavam com a mesma consoante. Por mais que a professora não tenha dito nada disso, a pesquisadora pode notar o esforço dos alunos em realizarem esta atividade de maneira ordenada. Em seguida a docente escreveu um número da página do livro didático dos discentes e orientou a eles a procurarem a tarefa que seria trabalhada. Tratava-se de um poema sobre o elefante, deveriam circular a palavra “elefanta”, contar as sílabas e depois escrevê-la.

Após a atividade as crianças exploraram as peças de montar no tatame, algumas meninas estavam brincando de professora, contavam as peças, liam o alfabeto e diziam as outras que eram as supostas alunas *“Eu te falei o nome desta letra aquele dia, você não lembra mais? Primeiro ela depois você, uma de cada vez para ir até o alfabeto.”*, outros meninos estavam apenas contando as peças e diziam *“Aqui tem um milhão vou te ajudar a contar direito.”* A brincadeira neste caso estava ajudando na autorregulação e o controle do comportamento, pois a professora interpretada pela aluna na situação fictícia, atua com uma posição de poder, demonstrando quais eram as letras do alfabeto, já as alunas

precisam respeitar os comandos e responder os questionamentos, nesse contexto uma situação de hierarquização estava presente entre as crianças, a professora é a líder e as alunas submissas aos seus comandos.

Foi possível perceber que as crianças estavam agindo conforme as ações da professora na atividade anterior. Isso demonstra que através da brincadeira a criança acessa o mundo dos adultos de forma imaginária, e ao brincar a criança consegue fazer ações que normalmente não faria por si só, mas o faz, porque repete comportamentos que vivencia diariamente em seu contexto social. Assim o brincar cria, conforme Vigotski (2000), uma zona de desenvolvimento proximal, pois impulsiona a criança a ter acesso a ações que normalmente ainda não está completamente pronta para realizar. Como por exemplo a brincadeira dos meninos contando as peças de encaixe, ainda não possuem noção matemática de qual o valor que um milhão representa, mas por certamente já terem ouvido esse termo e terem a ideia de que representa uma grande quantidade eles dialogam sobre isso.

No dia 23 de abril de 2025, a pesquisadora ficou na sala do infantil 2 A. As crianças têm idade de 2 a 3 anos e estão em fase de desenvolvimento da fala e da coordenação motora. A docente no comando da sala era a regente 2 chamada Katarina<sup>9</sup>. Os discentes, estavam brincando no tatame no chão, com peças de montar, a diferença entre essa turma e a dos maiores, era que estes alunos apenas interagem com o instrumento, encaixando-as uma peça na outra sem pretensão e sem imaginar situações ou criarem brincadeiras fantasiosas. O que demonstra o ponto de vista descrito por Vigotski (2000) quando ele menciona, que a criança no início da sua idade ainda não utiliza a sua imaginação e apenas usa o brinquedo como mero instrumento, sem criar situações fictícias. Foi tentado estimular os alunos e perguntado se o que eles montaram era um avião ou uma casa, mas eles não respondiam. Alguns alunos brincavam em grupos, outros ficavam sozinhos. O ritmo desses alunos é mais devagar. Entretanto é necessária uma variedade maior de atividades para que mantenham o foco, se forem trabalhos muito longos eles se dispersam e começam a caminhar pelo espaço.

Era possível ouvir um aluno que chorava pedindo sua mãe, mesmo as professoras tentando de todas as formas acalmá-lo. Alguns alunos brigavam disputando brinquedos e as docentes precisavam intervir. Aqui a brincadeira pode ser utilizada como instrumento de respeito ao outro, conforme as crianças vão interagindo e se desenvolvendo os conflitos

---

<sup>9</sup> Esta professora não consta na tabela de funcionários, ingressou a pouco tempo na instituição.

vão diminuindo e eles vão aprendendo a dividir e a brincarem sem grandes conflitos, deste modo a ludicidade também pode ser utilizada como autorregulação emocional e para diminuir os atritos dentro do espaço escolar. A turma foi levada ao parque, ainda possuem dificuldade em subir nos brinquedos e constantemente era preciso dizer por onde deveriam subir e por onde descer. Eles interagiram sem dificuldade, brincaram sem discussão. Ao retornarem a professora fez a rotina da sala, com a leitura dos vogais, formas geométricas, numerais e alfabeto, utilizou canções para uma melhor assimilação dos alunos em português, eles cantavam e repetiam os gestos, esta turma não possui alunos migrantes. Em seguida, foram realizar uma atividade sobre o planeta Terra. Foi lido para os alunos o livro “A última árvore do mundo”, a docente questionava os alunos se cuidar do planeta terra era importante, mostrava as gravuras, perguntava quais cores elas tinham e o que representavam. Depois construíram uma árvore onde as folhas eram os carimbos de seus dedos com tinta guache verde.

No dia 24 de abril de 2025, foi optado por seguir observando esta mesma sala. Nesta data a professora regente 1, Bianca estava conduzindo as crianças juntamente com a professora apoio. As crianças estavam no tatame no chão, brincavam com peças de montar coloridas. A pesquisadora sentou-se junto a eles e perguntou “O que estão montando? É um avião, uma casa?”, os alunos ignoraram e seguiram montando. Na sala, havia duas grandes filas, com mesas uma de frente para o outra, que eram utilizadas no momento da atividade, diferente das turmas do infantil 4 e 5, estes alunos utilizam bastante o tatame, pois nesta fase o desenvolvimento segundo Vigotski (2000) se constrói por meio do contato direto com o ambiente, ou seja, a pega de objetos, os cheiros que captam, e pela observação de tudo que a cerca, e ainda estão em processo de consolidação do pensamento simbólico. Em seguida foram tomar o café, as docentes estão estimulando a autonomia dos alunos na alimentação, elas orientam, os alunos a descascarem as frutas sozinhos e a se alimentarem por si próprios. Ao retornarem para sala, guardaram as peças, cantando uma canção “*Guarda, guarda, guarda bem guardadinho, se guardar direito fica arrumadinho*”, todos contribuíram na organização da sala e se sentaram nas cadeiras para ouvirem os próximos comandos das docentes.

Foi realizada a leitura do alfabeto, das vogais, numerais e formas geométricas. Realizaram uma atividade de pintura com tinta guache no papelão, alguns discentes apresentaram dificuldade em manusear o pincel, pintaram a mesa e a si próprios, mas todos finalizaram o trabalho. Como é possível observar nas imagens abaixo:

**Imagem 13**– Momento da realização da atividade da figura anterior.



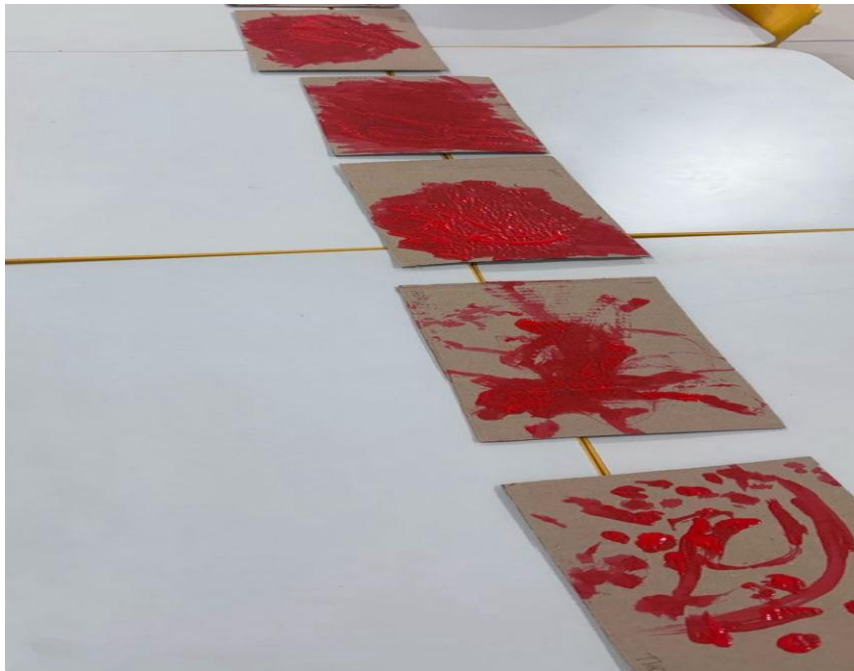
Fonte Acervo pessoal (2025)

**Caracterização** Alunos dividindo tintas na cor vermelha, que estão em pratos de plástico na cor azul.

**Observação** esta atividade esta desenvolvendo a coordenação motora fina, a atenção e o trabalho em grupo.

**Análise** Nesta imagem podemos perceber o que Vigotski (2000), chamou de instrumento ou seja o papel, o prato e as tintas, são meros instrumentos nas mãos dos alunos, e servem como ponte para desenvolverem algo muito maior, a imaginação e o pensamento abstrato. É através do instrumento que os alunos conseguem criar desenhos, que partiram de sua imaginação e da construção de mundo que possuem neste momento atual de vida.

**Imagem 14**– Pinturas com tinta vermelha feitas pelos alunos do infantil 2, com idade de 2 à 3 anos.



Fonte Acervo pessoal (2025)

**Cracterização** pinturas secando em mesas da sala do infantil 2.

**Observação** Nesta turma as professoras utilizam mais atividades com tinta, cartazes, e brinquedos, por conta da idade dos alunos.

**Análise** Nesta imagem podemos perceber o que Vigotski (2000), chamou de pensamento abstrato, ou seja, os alunos utilizaram-se da imaginação para criar os desenhos.

Depois foi ofertado, um brinquedo de alinhavo, em formato de tênis, onde eles deveriam passar o cadarço no objeto como se realmente fosse um calçado. Este momento foi interessante, os alunos ficaram alguns longos minutos em silêncio, fixos em tentarem concluir a operação.

**Imagem 15**– Brinquedo utilizado pelas docentes para trabalhar a coordenação motora fina dos alunos.



Fonte Acervo pessoal (2025)

**Caracterização** Materiais pedagógicos que o CMEI possui.

**Observação** No momento em que os alunos utilizaram este instrumento foi possível perceber o quanto estavam focados na atividade e a dificuldade que tinham para realizar a atividade.

**Análise** Aqui a brincadeira se apresenta como uma forma de desenvolvimento motor, e novamente o brinquedo aparece apenas como mero instrumento para se chegar no fim esperado. Deste modo com a brincadeira os docentes podem mensurar em que fase do desenvolvimento estes alunos estão e quais potencialidades ainda faltam ser desenvolvidas e aprimoradas, ou seja, em qual fase do desenvolvimento real estão e qual será a fase próxima, Vigotski (2000).

Por fim a professora espalhou objetos diversos no tatame como potes de sorvete, recipientes vazios de creme de cabelos, embalagens diversas e algumas bolas coloridas, a maioria dos alunos brincavam com os instrumentos individualmente, sem interagir com os demais colegas. Entretanto três alunos se diferenciavam, aparentemente eles estavam criando uma situação imaginária onde um era o papai, a outra mamãe e a outra a filha, mas a situação não se desdobrava com muitas fantasias como nas turmas do infantil 4 e infantil 5, a suposta mamãe acariciava o papai em sua cabeça e também abraçava sua filha e a brincadeira não evoluiu disso, o que nos leva a crer que a brincadeira simbólica já está se

maturando nestes indivíduos, ou seja eles já estão em um salto do desenvolvimento proximal, enquanto os outros alunos ainda estão na fase anterior. Já outra aluna questionou se a colega queria passar batom e a outra respondeu “Na bebê não, a bebê não pode”. Neste ponto a criança está repetindo o que provavelmente ouve em casa, bebês não passam batons e a aluna que fez a pergunta está criando uma situação imaginária, o que nos faz pensar, que esta turma está em fases de desenvolvimentos diferentes, o que pode ser explicado pela idade de cada criança, tem alunos ainda possuem dois anos e alguns meses, e outros que já estão com três anos completos.

Na data 25 de abril de 2025, o último dia de visita de campo, as análises foram efetuadas na turma do infantil 5 C. Ao chegar na instituição as crianças estavam brincando com massa de modelar e tesouras sem ponta. Um grupo estava brincando de fazer rosquinhas e bolos de aniversário, eles diziam uns aos outros “você quer bolo de morango, está uma delícia”, cantaram parabéns, continuaram conversando “assopra a vela de aniversário” e comemoravam. Outros estavam fazendo bonecos e os demais apenas rolando a massa de modelar sem muita pretensão. Deste modo a brincadeira não é apenas uma ação para divertir as crianças ou ocupá-las, por meio do brincar a criança segundo Vigotski (2000) interage com os outros sujeitos e com o mundo ao seu redor, além disso internaliza regras, valores e comportamentos sociais. Além disso Benjamin (2002) vai dizer que através do brincar a criança compreende e ressignifica a realidade que vive através da sua imaginação. Portanto acreditamos que a ludicidade tem papel fundamental no desenvolvimento infantil, e não pode perder espaço para currículos engessados, e avaliações em larga escala principalmente no ambiente da educação infantil.

Após lancharem, foram ao parque. Neste espaço os alunos interagiram não somente com os brinquedos, mas também criaram um “trenzinho”, era um grupo de meninas e um aluno com TEA que iremos nomear como Gustavo, andavam um atrás do outro, fazendo sons que lembravam um trem e sorriam, esta observação é importante, este aluno quase não interage dentro da sala de aula com os outros alunos, mas foi no espaço externo por meio da brincadeira que ele conseguiu se socializar com o grupo de meninas, isso destaca o quanto a ludicidade pode ser uma estratégia para integração os alunos, que muitas vezes não conseguem se sentirem seguros dentro de sala de aula ou que possuem algum tipo de transtorno. Segundo Benjamin (2002), é por meio da brincadeira que a criança tem a liberdade para inventar, experimentar e transformar os objetos, portanto este é um campo fértil para estimular os discentes a conhecer outras leituras de mundo e fazer com que

respeitem diferentes culturas e povos.

Os alunos imitavam gatos, lambiam as patas e miavam. Portanto, segundo os estudos de Vigotski (2000) podemos dizer que está turma está na fase em que a imaginação e a linguagem possuem papel principal no desenvolvimento e o pensamento simbólico está consolidado. Em sequência, foi realizada a rotina da sala, a leitura dos banners com as vogais, consoantes e numerais. A professora distribuiu os cadernos, as crianças copiaram o cabeçario e realizaram uma atividade de pontilhado para cobrir a letra F. Após este momento, a docente distribuiu brinquedos diversos. Os alunos começaram a brincar de “casinha” era possível ouvir “A mãe estava cozinhando peixe”, “Cuidado não mexe no fogo”, “Já está na hora de dormir”. A pesquisadora se direcionou a cada grupo de crianças, e questionou quem manda nesta casa? Um grupo respondeu “O papai né”, já outro falou “A mamãe e ela é legal”. Foi questionado novamente por que é o pai que manda? Eles falaram “Porque trabalha, fica bravo e protege a família”, a pergunta foi repetida no outro grupo “Por que é a mãe que manda? A resposta foi “Porque sim”. Aqui vemos que cada criança respondeu de uma forma, mostrando que cada sujeito carrega consigo as leituras que vai construindo ao longo de sua vida nos diferentes ambientes sociais em que convive, ou seja, a criança que respondeu que o “pai fica bravo, trabalha e é quem manda”, provavelmente vem de um contexto familiar mais conservador e com papéis de gêneros bem estabelecidos, já a outra não, cada criança traz uma perspectiva de mundo, e isso é extremamente benéfico para o ambiente escolar, pois é possível que as crianças convivam com diferentes formas de pensar, e assim não se tornem intolerantes.

Já em outro grupo a casa tinha um Sonic (personagem infantil), coelho da Páscoa (eles imitavam o som dos dois personagens), uma garagem com motos, um pai que cuidava dos filhos e dava banho nas crianças. Havia também uma aluna que estava brincando sozinha com seus instrumentos, estava colocando o seu boneco para se sentar na cadeira (era um boneco de desenho infantil chamado Max Steel), segundo ela era o pai da casa. Neste dia conseguimos relacionar a atividades com a fala do autor Benjamin (2002) quando destaca, que a criança por meio da brincadeira demonstra a forma que ela se apropria da cultura ao seu redor, ou seja, cada criança de diferente cultura apresentará elementos diferentes no momento de brincar. Desta maneira ter contato com alunos migrantes pode fazer com que as crianças que nasceram em Foz ampliem sua visão de mundo, conheçam diferentes manifestações culturais, e diferentes configurações sociais, aumentando assim o seu repertório social, e vice-versa, pois o aluno migrante ao interagir com discentes locais

aprenderá os mesmos aspectos, os dois grupos terão contato, com línguas diferentes, costumes distintos, formas de se relacionar distintas e esses elementos podem ser ensinados por meio da ludicidade. Pensar em uma educação intercultural que utilize a brincadeira como forma de estratégia para trabalhar com o acolhimento de crianças migrantes é buscar por uma estratégia que trará benefícios como um todo para comunidade escolar.

## 5.1 POSSÍVEIS IDEIAS DE TRABALHAR A LUDICIDADE DE FORMA INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como descrito nesta dissertação a ludicidade está constantemente presente na educação infantil, porém utilizar as atividades lúdicas de forma intercultural, muitas vezes pode parecer um desafio. Entretanto, queremos evidenciar que esta ação é mais fácil do que se parece. Não é necessário estratégias complexas, é possível utilizar a própria rotina da sala para integrar este tema, e tornar os alunos migrantes sujeitos ativos entre seus colegas. Deste modo neste subcapítulo iremos apresentar algumas adaptações nas atividades feitas pelas docentes em sala de aula e formas simples de utilizar a brincadeira de maneira intercultural.

### Possíveis Adaptações

#### Atividade Número 1

Como já destacado, esta instituição costuma desenvolver várias ações utilizando datas comemorativas, porém com viés cristão. Talvez fosse possível pensar em ações além desta perspectiva, como por exemplo mostrar aos alunos que existem diversas festividades pelo mundo. Como o ano novo chinês, onde a China e outros países asiáticos celebram o início do ano novo lunar, com danças, lanternas e reuniões familiares. Poderiam fazer com as crianças a construção de dragões e estimular estas danças, trazer imagens que introduzem o assunto, ou pessoas que façam apresentações lúdicas e artísticas sobre esta temática.

Em Foz do Iguaçu existe uma grande comunidade árabe e uma cultura riquíssima que também poderia ser trabalhada no ambiente escolar. Conversas com os alunos sobre elementos desta comunidade seria algo de extrema importância, mostrar suas vestimentas, realizar mostras culinárias com os sabores que fazem parte do cotidiano deste público alvo,

apresentar informações sobre seus costumes religiosos como o Ramadã e a importância para estes sujeitos.

Resgatar elementos que compõem a América Latina, trazendo os povos originários para dentro do espaço escolar da educação básica, é possível trabalhar conteúdos que relembre a história de luta e resistência desses sujeitos, mostrar aos alunos seus objetos, pinturas e a força que carregam. Os CMEIs, poderiam fazer uma parceria com estas comunidades, trazer palestrantes que por meio de sua voz mostrassem aos alunos elementos de sua cultura como roupas, acessórios, pinturas, alimentação, estilo de vida, religião etc.

Trabalhar conteúdos sobre os Dias dos Mortos, comemorados pelos mexicanos. Este pode ser um tema delicado a se tentar implementar, porém não deveria, afinal no Brasil, pois há grandes comemorações em relação ao halloween e pouco se problematiza este tema, o que nos leva a crer que existe uma forte influência da cultura norte americana nestas localidades e uma banalização dos elementos que representam a cultura latina.

#### Atividade Número 2

Ao trabalhar o alfabeto seria interessante ter imagens de objetos na língua da criança migrante para ela fazer a assimilação entre vogal e objeto. Ao fazer a explicação dos objetos é importante demonstrar que eles possuem diferentes nomenclaturas conforme a região do mundo. Exemplo, em determinado dia será trabalhado a consoante c, apresente aos alunos objetos que começam com a letra c, como cachorro, carro, etc. Depois diga que estas palavras possuem variações em determinadas línguas, ou seja, em países que usam o espanhol, a palavra cachorro se chama perro, carro é auto ou coche, sempre utilizando o exemplo da língua materna da criança migrante que está em sala de aula.

#### Atividade Número 3

Nos momentos de musicalidade traga também músicas de diferentes países, caso a docente não saiba cantar utilize-se dos recursos de áudio para auxiliar na apresentação. Exemplo de música infantil que trabalha diferentes temas

<https://youtu.be/0VjPCd62oKg?feature=shared>

<https://youtu.be/3KrjB4JLf8?feature=shared>

<https://youtu.be/6BWdnOqHTh4?feature=shared>

#### Atividade Número 4

As atividade com massa de modelar poderiam ser melhor aproveitadas, as docentes poderiam trazer imagens de esculturas de diferentes países, como máscaras africanas ou indígenas, locais famosos como Cristo Redentor, Pirâmides de Yucatán, Obelisco, etc, animais de diferentes partes do mundo, como elefante, leão, girafa, ou estimular a construção de alimentos que fazem parte de diferentes culturas, como guacamole (México), pizza (Itália), Sushi (Japão), empanadas (Argentina), Beiju de tapioca (Povos Indígenas), e deste modo estimular o faz de conta.

#### Propostas de novas atividades para serem realizadas na Educação Infantil

##### Atividade Número 1 Roda de Conversa

Geralmente na Educação Infantil, ao longo do dia é separado um momento para os alunos se expressarem e dialogarem sobre assuntos diversos, as docentes costumam perguntar como foi o dia anterior com suas famílias, como estão se sentindo, se o dia está ensolarado, ou chovendo etc. Esse período pode ser utilizado para trabalhar diferentes assuntos e até mesmo abordar sobre a interculturalidade presente na sala ou na cidade em que os alunos vivem. No dia anterior, o professor deve pedir para que os discentes tragam objetos que representem o seu contexto familiar ou que conte um pouco sobre sua história, os alunos migrantes podem trazer imagens de onde moravam, ou algum elemento que represente sua cultura. Nesta atividade as pessoas do Cmei também poderiam participar, como a docente Tamara Fermino e a zeladora Teodora Soares, contribuindo para a conversa e destacando suas memórias em relação ao processo de migração que viveram. Depois esses objetos serão expostos para a turma e os demais colegas terão que adivinhar do que se trata, por fim o aluno contará a história por trás do item que trouxe e assim a docente pode ir introduzindo o assunto sobre a presença de migrantes na comunidade escolar.

##### Atividade Número 2 Recorte e Cole

Esta atividade pode ser algo mais elaborado ou até mesmo um projeto, a professora deve apresentar diferentes países para os alunos, seja por meio da contação de histórias ou vinculando o país a determinada música, comida ou manifestação cultural. Depois dos discentes já terem este entendimento, leve aos alunos imagens destes países e suas

manifestações culturais, os alunos deverão recortar e correlacionar a imagem de cada país com a manifestação cultural que faz parte daquela nação.

#### Atividade Número 3 Ritmos Musicais pelo Mundo

Explorar diferentes ritmos musicais, pode-se iniciar pelas canções dos países vizinhos e os povos originários ir aumentando este repertório, apresentando canções africanas, asiáticas, bolivianas, peruanas, argentinas etc. Depois de ouvirem os ritmos, a docente pode estimular a dança, a construção de instrumentos musicais, ou até mesmo procurar semelhanças entre as músicas, é importante também destacar que cada ritmo musical é cantado em uma língua, e destacar que cada sujeito possui uma língua materna e por isso em Foz do Iguaçu ou até mesmo na sala de aula podemos ouvir diferentes formas de se comunicar.

#### Atividade Número 4 As Formas de se vestir pelo Mundo

Através de imagens ou até filmes curtos, as crianças devem ser apresentadas as diferentes vestimentas de cada cultura, depois deste momento a docente deve ofertar desenhos com estas vestimentas e cada aluno deve decorar uma roupa de cada país, utilizando lantejoulas, tintas, papel picado, giz de cera e outros materiais. Caso a docente possua alguma roupa que remeta a determinada cultura, também é algo que pode ser trazido para o ambiente da sala de aula, os discentes podem tocá-la ouvir sobre a história daquela peça, e até mesmo vesti-la.

#### Atividade Número 5 Contação de História com Fantoques

É possível trazer diferentes histórias que abordem esta temática e utilizar os fantoches como uma forma mais atrativa e lúdica para que os alunos mantenham sua atenção no que está sendo apresentado. Depois cada aluno pode escolher os personagens e fazer pequenas encenações em grupos de forma autônoma. Como por exemplo os livros Contos Africanos para crianças Brasileiras do autor Rogério Andrade Barbosa, que traz elementos sobre a cultura africana e as conexões com o Brasil. Cada Cultura, um tesouro de Claudia de Melo Arruda, que enfatiza a importância das diferentes culturas e origens. A coleção completa intitulada De cá, lá e Acolá, que é uma coleção bilíngue, que foi escrita por mulheres migrantes e aborda a história de crianças migrantes, perpassando temas como língua, comida, tradições e deslocamentos.

#### Atividade Número 6 Feira Gastronômica ou Piquenique Intercultural

Inicialmente a professora já precisa ter introduzido o assunto, que em cada nação as pessoas possuem formas diferentes de se vestir, de se divertir e de comer. Após esta introdução, a docente pode levar um balão colorido com o nome de um país dentro e a cada dia, ir estourando e comentando sobre as especificidades desta nação, ao fim da aula deve escolher um aluno para representar aquela nacionalidade e este discente deverá trazer um prato típico deste povo em um determinado dia que foi escolhido para ser o fechamento da atividade. Levando em conta o número de alunos por sala, esta é uma atividade extensa então deve ser bem elaborada. O momento da feira gastronômica pode ser compartilhado com outra turma e os alunos que levaram cada comida podem dialogar sobre as características do país que ele está representando.

#### Atividade Número 7 Restaurante de Massa de Modelar

A docente deverá trazer imagens de diferentes comidas pelo mundo e os alunos deverão tentar reproduzi-las com massa de modelar e brincar entre si.

#### Atividade Número 8 Brincadeiras Tradicionais de cada Cultura

Apresentar aos alunos diferentes formas de brincar pelo mundo. Depois escolha algumas para que possam realizar. Exemplo, a peteca proveniente da cultura indígena, os alunos podem construir suas petecas e depois brincarem. O Tangram que é um jogo de quebra cabeça chinês composto por sete peças geométricas que se combinam de diferentes formas. A docente pode entregar para os alunos as formas impressas e eles deverão colorir e recortar para só depois jogar e criar diferentes figuras. Ou a dinâmica Terra-mar, que é uma brincadeira realizada na África, onde deve-se desenhar uma linha no chão (terra/mar) alguém deve gritar terra, ou mar e os participantes devem pular para o lado correspondente.

#### Atividade Número 9 Desfile Cultural

As crianças devem utilizar diferentes tecidos, panos e acessórios e se inspirarem em diferentes manifestações culturais para criarem suas roupas e depois desfilam para os colegas explicando suas ideias.

#### Atividade número 10 Globo Cultural

Traga para os alunos um globo e apresente os diferentes continentes e países, escolha alguns deles e apresentem sua cultura, depois fale para os alunos desenharem o globo e colocarem quais são as características que acabaram de ouvir. Ou também pode ser por meio de colagens a professora pode escolher apenas um país e trazer diferentes imagens e os alunos deverão colocar em um cartaz daquele país tudo o que representa aquela nação.

#### Atividade 11 Família na Escola

Convidar os familiares para dialogarem sobre a interculturalidade presente em Foz do Iguaçu. Iniciar com algum palestrante falando sobre as diferentes nacionalidades presentes neste contexto, trazer o número de alunos e funcionários migrantes nesta instituição, destacar a importância do respeito às diferenças, estimular que os funcionários contem seus relatos de vidas, perguntar se existe mais alguma família que migrou de outro país ou até mesmo se fez alguma migração interna no Brasil, se sofreu preconceito e quais os dilemas que enfrentou. Apresentar a estes familiares brincadeiras para realizarem com seus filhos de viés intercultural, canções, danças e comidas de diferentes origens.

Este momento pode ser oportuno para os profissionais do CMEI com o histórico de interculturalidade em suas vidas, relatarem suas vivências e memórias sobre o tema. Pois deste modo, seria possível aumentar o senso de pertencimento de todas as pessoas da comunidade.

#### Atividade 12 Apresentações Artísticas

Trazer até o CMEI artistas de diferentes culturas para apresentarem atividades diversas. Exemplo, dançarinos de tango, dança gaúcha, polca paraguaia, danças indígenas, apresentação de diferentes instrumentos confeccionados pelos povos originários.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com nossa visita de campo conseguimos constatar que este CMEI possui um contexto cultural perpassado por diferentes nacionalidades, notamos também que o fluxo de migrantes se altera de um ano para o outro, mas quase sempre possui ao menos um aluno de origem estrangeira.

Foi percebido, que existem momentos lúdicos sejam através de contações de história, músicas infantis, interação com brinquedos diversos e atividades ao ar livre. A ludicidade é usada como estratégia para a assimilação dos conteúdos trabalhados, o brincar está presente nas pausas entre uma atividade e outra, e as docentes costumam utilizar a brincadeira para desenvolver potencialidades nos alunos, seja a coordenação motora, o foco, o tato, a socialização etc. Entretanto, durante a visita técnica, não foi observado nenhum tipo de atividade voltada para o público de crianças migrantes contidos nesta instituição ou conteúdos que auxiliem o desenvolvimento de uma educação intercultural.

Pelos relatos das docentes e a coordenadora pedagógica não existe nenhum tipo de triagem ou forma de acolhimento destes alunos, cada instituição realiza a inserção deles da maneira que acharem mais adequada. As informações destes discentes são desarticuladas, as professoras frequentemente não sabem da existência deste histórico dos alunos. Aparentemente o acolhimento de alunos migrantes não vem sendo feito de forma sistematizada. As formações de professores não estão sendo suficientes e o grande número de atestados nesta instituição tem influenciado a rotina de trabalho.

Alguns alunos migrantes interagem com mais facilidade, mas ainda possuem a barreira linguística como desafio, os com cidadania brasileira, mas com pais de outra nacionalidade acabam perdendo o vínculo com a língua de seus parentes ou tendo que utilizá-la somente no ambiente familiar. Foi percebido um incentivo para as crianças aprenderem a língua portuguesa através discursos, como “Se estão morando no Brasil precisam se adaptar” e muitos pais compartilham desta mesma ideia.

Os alunos que têm dificuldade em se comunicar em português são vistos como lentos, tímidos e às vezes incapazes. Não há nenhum tipo de adaptação dos conteúdos e não existe nenhum grupo na Secretária da Educação que cuide desse setor sobre alunos migrantes, segundo a fala da coordenadora da instituição. O que se constatou, é que a própria instituição não possui noção da quantidade de alunos migrantes que atende, conhecem está realidade de maneira informal, mas não descrevem estes dados de forma

oficial, pois levam em conta o que os pais dizem na matrícula, muitas famílias preferem não relatarem este fato e não o cotidiano dos alunos.

Foi analisado que o ambiente físico possui uma esfera lúdica, conta com pinturas coloridas, com foco infantil, as professoras realizam dinâmicas e estimulam a criatividade dos discentes, porém a ludicidade é trabalhada de forma mecânica e os conteúdos curriculares estão atrelados a provas de rendimento escolar. Os docentes se sentem sobrecarregados e despreparados com tantas demandas. Foi identificado que existe diversidade entre os alunos e um grande fluxo de migrantes, entretanto este tema não vem sendo trabalhado na sala de aula, na maioria das vezes os discentes não estão integrados no cotidiano escolar e vão se socializando como conseguem.

Outro ponto que constatamos é que a pluralidade e a história pessoal dos funcionários acabam não tendo espaço no contexto escolar, o que da nossa perspectiva é uma pena, pois percebemos uma riqueza cultural grande entre estes profissionais, estes elementos poderiam ser utilizados como ponto de partida para abordar uma educação intercultural.

Em relação a linguagem corporal dos alunos migrantes, a maioria destes discentes se apresentam de forma retraída, com ombros baixos e timidez, apenas dois alunos desta pesquisa se mostraram mais desinibidos, mesmo sendo o primeiro ano na instituição. O que foi notado é que os alunos tendem a se sentarem em carteiras mais ao fundo, e costumam interagir menos com colegas e professores, pelo menos no primeiro ano que começam a frequentar o CMEI, e no segundo ano já conseguimos perceber uma mudança de comportamento, eles se mostram mais seguros, com autonomia e falantes, seja com a mistura de sua língua materna e o português, ou utilizando somente o português.

Ao nosso ver esta instituição se esforça para atender todos os alunos, com os poucos recursos que possuem e com o conhecimento que detêm, porém ainda não compreendem estes elementos interculturais que conseguimos observar e destacar ao longo desta dissertação. Acreditamos ser necessário, mais formações, sobre esta temática, e um currículo que represente este público alvo de crianças migrantes. Em relação a ludicidade, ela está sim, presente no cotidiano destes alunos, entretanto destacamos que poderia ser melhor utilizada se trabalhasse também conceitos interculturais, e desta forma seria um mecanismo de acolhimento destes alunos, o que faria com que se integrassem melhor neste espaço escolar.

Portanto, acreditamos que o acolhimento de alunos migrantes neste CMEI ainda está em desenvolvimento e que discussões acerca desta temática são um caminho para

fomentar ideias que auxiliem na adaptação destes sujeitos de forma menos invasiva e desumana. Ao nosso ver a ludicidade é uma das ferramentas para colaborar nesta longa trajetória, mas acreditamos que não é somente a única, a interculturalidade deve ser assunto cada vez mais debatido no ambiente escolar, ainda mais em uma cidade fronteiriça como Foz do Iguaçu.

Com os dados apresentados nesta dissertação, consideramos que a secretária de educação iguaçuense, precisa desenvolver uma equipe ou programa que organize este acolhimento aos alunos migrantes. Para assim, fornecer apoio aos docentes que recebem constantemente este público alvo, também sistematizar o número de alunos migrantes que entram e saem das instituições e realizar formações para tornar os professores capacitados para lidar com os desafios de lecionar em um ambiente fronteiriço. Entretanto, vale destacar que esta ação deve ser algo contínuo e não apenas um projeto que represente um viés político e que pode ser descontinuado caso outro partido assuma a gestão.

Porque defendemos que esta medida deve ser algo permanente? Partindo do pressuposto que a geolocalização em que o município de Foz do Iguaçu se encontra, isso é algo inegociável, e consideramos que esta ação já deveria ter sido realizada a muito tempo. Sem contar em todos os aspectos de diversidade cultural que já destacamos nesta dissertação. Foz do Iguaçu carece de um olhar aprofundado e de um projeto que desenvolva políticas públicas para os povos que aqui residem.

Além disso, torna-se imprescindível a implementação de estratégias que promovam a inclusão da comunidade escolar migrante no ambiente educacional. Entre as ações possíveis, destacam-se a disponibilidade de sinalizações institucionais em diferentes idiomas e a garantia de ao menos um profissional apto a se comunicar na língua materna da criança. Tal profissional poderia, inclusive, integrar a equipe da secretária municipal de educação, atuando de forma itinerante nos CMEIs, a fim de assegurar o acolhimento linguístico e fortalecer o processo de inserção escolar.

Por fim, também pensamos que seria válido a construção de alguma normativa ou legislação que orientasse as instituições a forma que estes alunos devem ser recebidos no ambiente escolar e quais os próximos passos para que a sua permanência neste contexto seja estimulada de forma humanizada e respeitosa.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar, Conflito e Integração nas Fronteiras dos “Brasiguaios”, **Caderno CRH**, Salvador, v.23, n.60. p. 579-590. Set/Dez. 2010

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro Guanabara, 1986.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo Coleção Espírito Crítico, Editora 34, 2002.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm) . Acesso em 11/02/2025.

BRASIL, Constituição Federal. 1988. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) . Acesso em 11/02/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília MEC, 2017. Disponível em [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em 11 fev. 2025.

Brasil, Inciso IV, art. 208 da Constituição Federal, 1988. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649866/inciso-iv-do-artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em 08/04/2025.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069/90. 1990. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 08/04/2025.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2017. Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em 15/11/2025.

FILIPIM, P. V. S.; ROSSI, E. R.; RODRIGUES, E. História da Institucionalização da Educação Infantil dos Espaços de Assistência à Obrigatoriedade de Ensino (1875-2013). 2017. 16f. (605- 620), Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.2 [72], abr./jun.2017. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8650411>. Acesso em 09/04/2025

CANDAU, Vera. M. F. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direito Humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235 - 250, jan. – mar. 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>

EMED, Simone Alves, **Crenças e Atitudes dos Profissionais Atuantes em um CMEI de Foz do Iguaçu (PR) sobre o Acolhimento Intercultural de Crianças Imigrantes**. 2025. 192 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino Americanos (PPG-IELA) - Universidade Federal da Integração Latino- Americana, Foz do Iguaçu- PR.

ETNOMEDIA- ALPACA. Y Verás como Quieren em Chile. YouTube, 02 de dezembro de 2013. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_bXq8Go17xl&t=888s&ab\\_channel=PabloMardones](https://www.youtube.com/watch?v=_bXq8Go17xl&t=888s&ab_channel=PabloMardones). Acesso em: 10 de janeiro de 2026.

FLORES, Olga Viviana. **Educação Ampliada de Professores para uma Educação Intercultural do Entorno e Decolonizadora Desconstruindo Representações Essencialistas**. 2022. 155 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.

GLASSER, A. E.; FONTELLA, J. M. D.; SANTOS, M. E. P.; DE OLIVEIRA, R. B. ETNOGRAFIA ESCOLAR O OLHAR DO PROFESSOR SOBRE A SUA PRÁTICA. **Ideação**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 49–65, 2020. DOI 10.48075/ri.v21i2.24315. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/24315>. Acesso em 11 fev. 2025.

IBGE. Censo Demográfico 2022. Resultados Gerais de Foz do Iguaçu, Brasília, 2022. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-estados/pr/foz-do-iguacu.html>. Acesso em 11/02/2025.

ITAIPU, 2024. Disponível em: <https://www.itaipu.gov.br/institucional/sobre-itaipu/nossa-historia> Acesso em: 06/02/2026.

KUERTEN, Miriam Regina Giongo, **Valorização do Multilinguismo um Mapeamento e Planejamento Linguístico Escolar em Foz do Iguaçu, PR**. 2019. 138 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.

MESEGUER, Shantal. Educación Superior Intercultural, aprender en y como comunidad. p. 139-150. En BARONNET, Bruno; MERÇON, Juliana; ALATORRE, Gerardo Frenk (coords.). Educación para la interculturalidad y la sustentabilidad aportaciones reflexivas a la acción. Ciudad Autónoma de Buenos Aires Elaleph.com, 2018.

OLIVEIRA, Cátia Regina Guido Alves, **Cultura Escolar em Contexto de Fronteira um Olhar sobre as Práticas Pedagógicas e Escolares**. 2023. 210 f. TESE (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu- PR.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G.; A História da Educação Infantil no Brasil Avanços, Retrocessos e Desafios dessa Modalidade Educacional. 2009. 18f. (78-95), n.33. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, mar. 2009. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>

PAVÃO, E. N. A. Balanço Histórico e Historiográfico da Assistência à Infância “Desvalida” no Brasil. 2011. 18f. (1-18), Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho. 2011.

**Plano Municipal de Políticas Públicas para Migrantes, Refugiados e Apátridas.** Foz do Iguaçu (PR). Conselho Regional de Psicologia - CRP/08; Cáritas Brasileira Regional Paraná; Clínica de Direitos Fundamentais Sociais e Migrações da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Relações com a Comunidade; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Relações com a Comunidade; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Relações com a Comunidade; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) – Foz do Iguaçu, 2024

PREFEITURA MUNICIPAL DE FOZ DO IGUAÇU, 2023. Disponível em <https://www5.pmfi.pr.gov.br/noticia.php?id=52241#~text=A%20regi%C3%A3o%20chega%20a%20mais,de%20Puerto%20Iguaz%C3%BA%2C%20na%20Argentina> Acesso em 11/02/2025.

**Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino.** Foz do Iguaçu (PR). Secretaria municipal de Educação; Grupo de pesquisa língua (gem), política e cidadania, da universidade federal da integração latino-americana (UNILA) – Foz do Iguaçu Secretaria Municipal de Educação da cidade de Foz do Iguaçu-SEED, 2020.

QVORTRUP, Jens. A Infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M.; Uma leitura de Vygotsky sobre o Brincar na Aprendizagem e no Desenvolvimento Infantil. 2008. 5f. (176-180), v.23, n.2. Rev. Humanidades, Fortaleza, jul/dez. 2008.

SANTOS, K.C.C. dos.; DERNARDI, D.A.C.; TEIXEIRA, L.R; O Lúdico e o Afeto-Aprendizagem de Língua Inglesa Na Educação Infantil. In DERNARDI, D.A.C; ENGELBERT, A.P.P.F.; WINFILELD, C.M.; TEIXIERIA, L.R; DAGIOS, M.G.; OLIVEIRA, S.M.; PASSONI, T.P.; (Org). Reflexões Teóricas e Práticas sobre Ensino- Aprendizagem de Língua Inglesa para Crianças. 1 ed. Campinas, SP; Pontes Editores, 2023. P. 166-193

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância Educação e Práticas Sociais.** 1ª edição. Petrópolis, editora Vozes, 2008.

Silva, A. V., & Silva, K. V. (2022). ETNOGRAFIA NA EDUCAÇÃO CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS NA COMPREENSÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL. Revista Eletrônica Interações Sociais, 5(2). <https://doi.org/10.14295/reis.v5i2.13732>

SOUZA JÚNIOR, M. de.; SOUZA, M. do C. da S.; PINHEIRO, M. J. S. M.; SANTOS, K. P. de V. dos .; PEREIRA, W. M. M. .; OLIVEIRA, M. P. da S.; FREITAS, J. V. S. de . Ethnography as a research method in Educational Sciences. Research, Society and Development, [S. l.], v. 12, n. 13, p. e63121344223, 2023. DOI 10.33448/rsd-v12i13.44223. Disponível em <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/44223>. Acesso em 11 feb. 2025.

Tallei, J.; Lobo, V.; Valecia, V. G.; Coelho, U. L.; Pedagogia da Fronteira Um Olhar para as Aulas de Espanhol como Língua Adicional. Revista Pipa Comunicação- Recife, 2022. Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1zZyyquWicZ9mBiBnoZ4EldCBn-k-QtbQ/view>

TUBINO, Fidel. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad más allá de la discriminación positiva. Revista Derecho y Sociedad, PUCP, Perú, 2002. Disponível em [https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf).

UNICEF PERÚ. La Escuela del Silencio, YouTube, 25 de março de 2014. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=wBG3jUvTMCs&ab\\_channel=UnicefPer%C3%BA](https://www.youtube.com/watch?v=wBG3jUvTMCs&ab_channel=UnicefPer%C3%BA). Acesso em: 19 de janeiro de 2026.

VALENZUELA, José Manuel. **TRANSFRONTERAS FRONTERAS DEL MUNDO Y PROCESOS CULTURALES** / José Manuel Valenzuela Arce (coordinador). — Tijuana El Colegio de la Frontera Norte, 2014. 336 pp. ; 14 × 21.5 cm - Transfronteras y límites liminales - José Manuel Valenzuela Arce el colegio de la frontera norte.

VELAZQUEZ, Dario. **Educação do entorno e ao entorno saberes e percepções de professores sobre as práticas e ao acolhimento intercultural no Ensino Fundamental II, em três colégios de Foz do Iguaçu (Pr. 2023. 107 páginas. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino- Americanos) Universidade Federal da Integração Latino- Americana, Foz do Iguaçu, 2023.**

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo Martins Fontes, 2000.

YGLOTA, Mendonça, O.; Prezotto, F.; Burt, L. 1º Relatório Yglota de Nacionalidades e Etnias da Região Trinacional do Iguaçu, 2023, 81p, Foz do Iguaçu, PR.