



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELA CRISTINA SILVA

**PEQUENA INFÂNCIA E MIGRAÇÕES: O QUE REVELA A PRODUÇÃO
CIENTÍFICA (2011-2021) PARA AS AÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Florianópolis

2023

DANIELA CRISTINA SILVA

**PEQUENA INFÂNCIA E MIGRAÇÕES: O QUE REVELA A PRODUÇÃO
CIENTÍFICA (2011-2021) PARA AS AÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação/ submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Márcia Buss-Simão, Dr^a.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Daniela Cristina

Pequena infância e migrações : o que revela a produção científica (2011-2021) para as ações educativo-pedagógicas na educação infantil / Daniela Cristina Silva ; orientadora, Márcia Buss-Simão, 2023.

157 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. educação infantil. 3. crianças migrantes. 4. produção científica. 5. ações educativo-pedagógicas. I. Buss-Simão, Márcia. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

DANIELA CRISTINA SILVA

**PEQUENA INFÂNCIA E MIGRAÇÕES: O QUE REVELA A PRODUÇÃO
CIENTÍFICA (2011-2021) PARA AS AÇÕES EDUCATIVO-PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 19 de outubro de 2023
pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a. Márcia Buss-Simão, Dr^a.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Jader Janer Moreira Lopes, Dr.

Instituição: Universidade Federal de São Luiz

Prof^a. Cristina Teodoro Trindad, Dr^a.

Instituição: Universidade Católica de São Paulo

Prof^a. Patrícia Moraes Lima, Dr^a.

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof^a. Márcia Buss-Simão, Dr^a.

Orientadora

Florianópolis, 2023

Dedico esta dissertação a
todas/es/os que estiveram
ao meu lado na jornada
da escrita, seja de
forma transitória
ou permanente,
gratidão!

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão especial eu não poderia deixar de agradecer a minha família, por estar sempre ao meu lado todas as vezes que me lanço ao mundo, com medo e coragem, para conhecer um pouco mais sobre as crianças, dentre elas, em especial, as crianças migrantes na educação infantil. Preciso, aqui, pedir licença aos meus ancestrais por permitirem que eu traga à tona os nossos atravessamentos, bem peculiares do povo preto, que fizeram muito sentido nos altos e baixos em todo percurso desta jornada da escrita. Estes atravessamentos percorrem minhas entranhas, circulam pelas minhas veias, veias de povo preto, que permitem nos afetar e fortalecer, cair e levantar, sorrir e entristecer. Em alguns momentos, pensar, tentar e buscar coletividades para nunca desistir; porque foi e sempre será “Levanta e anda: nós por nós” (Emicida, 2020). Agradeço carinhosa e afetivamente às minhas amadas filhas: Nicolly Kristina Antunes e Vitória de Fátima Antunes, meu orgulho de mulheres pretas e empoderadas, por estarem sempre ao meu lado, segurando a minha mão... Ohana, quer dizer família; família, quer dizer nunca abandonar ou desistir! Agradeço à professora e amiga, Anne Marie Thibes, que me fez acreditar neste sonho, me lançando no território da universidade pública para participar do processo seletivo de mestrado; às minhas colegas de trabalho, Suzana Meri Passos e Aline Marques, pessoas de muito valor na minha vida, por me encorajar e auxiliar a organizar o meu local de trabalho, para que eu pudesse dar continuidade à pesquisa. Em especial, agradeço à minha orientadora, Márcia Buss-Simão, pela paciência, persistência, insistência e pelo aprendizado. Este processo foi extremamente desafiador para uma pesquisadora e trabalhadora em tempo integral. Estendo também meu agradecimento ao Prof. Dr. Alexandre Toaldo Bello, pelo apoio e por ser meu fiel amigo; a Simone Vieira de Souza, pelas palavras de carinho e motivação; a Débora Reis Schnekemberg, por todas as trocas e risadas e por ter me estendido a mão todas as vezes que me perdi tentando me encontrar; a todas/os as/os colegas do programa de Pós-Graduação desta universidade e que de 2019 a 2023 habitaram minha escrita com seus afetos. Por fim, e talvez, em primeiro lugar, agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, por resistir com o projeto de “Cotas”, para que outras/os de nós (sujeitos com marcadores sociais) possam estar aqui, para viver esta experiência de conhecimento e pluralidade dialógica.

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, teve como objetivo analisar, nas produções científicas em nível de mestrado que tematizaram a infância e as crianças migrantes, os indicativos para ações e processos educativo-pedagógicos na Educação Infantil. Para alcançar tal objetivo, o procedimento metodológico eleito foi o levantamento de uma significativa parcela de produção científica nacional de dissertações disponíveis nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), defendidas nos programas de pós-graduação brasileiros, até o ano de 2021, sendo que a primeira pesquisa localizada foi defendida no ano de 2003. Para a organização do *corpus* de análise das 15 dissertações sobre a temática, recorreu-se à Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). A organização dos dados resultou nas seguintes categorias de análise: i) *Criança como sujeito de diretos*; ii) *Criança como sujeito histórico social*. Quanto à concepção de infância, construiu-se a categoria iii) *Infância como categoria social*, em que emergiram as dimensões da heterogeneidade e da homogeneidade nos modos de viver essa infância. Por fim, foi criada a categoria que buscou reunir iv) *contribuições e indicativos para o processo educativo-pedagógico na Educação Infantil*. Para realizar as análises, recorreu-se aos *Estudos Sociais da Infância* e à *Pedagogia da Infância*, sustentada em leis, fatos, contextos sociais, políticos e econômicos que registram o que viveram e vivem os sujeitos em seus processos migratórios. As análises revelam que no âmbito legal há, de certo modo, um avanço quanto aos direitos das crianças, apesar da ausência de menção aos direitos das crianças migrantes, permanecendo elas invisibilizadas. As análises das dissertações também constataam a ausência de contribuições e indicativos para o processo educativo-pedagógico na Educação Infantil a fim de acolher as singularidades dessas crianças migrantes.

Palavras-chave: educação infantil; infância; crianças migrantes; produção científica; ações educativo-pedagógicas.

ABSTRACT

The present research, at master's level, aimed to analyze, in scientific productions at master's level, which focused on childhood and migrant children, the indications for educational-pedagogical actions and processes in early childhood education. To achieve this objective, the methodological procedure chosen was the survey of a significant portion of national scientific production of dissertations available on the portals of CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) and IBICT (Brazilian Institute of Information and Technology) defended in the programs of Brazilian postgraduate courses until 2021, with the first localized research being defended in 2003. To organize the corpus of analysis of the 15 dissertations on the topic, Bardin's Content Analysis Technique (1977) was used.). The organization of the data resulted in analysis categories: i) Child as a subject of rights and, ii) Child as a historical social subject and regarding the conception of childhood iii) Childhood as a social category in which the dimensions of heterogeneity and homogeneity in modes emerged to live this childhood. Finally, the category that sought to bring together iv) contributions and indications for the educational-pedagogical process in Early Childhood Education. To carry out the analyses, Childhood Social Studies and Childhood Pedagogy were used, based on laws, facts, social, political and economic contexts that record what the subjects experienced and are experiencing in their migratory processes. The analyzes reveal that in the legal sphere there is, in a certain way, progress regarding children's rights, despite the lack of mention of the rights of migrant children, with them remaining invisible. The analyzes of the dissertations also confirm the absence of contributions and indications for the educational-pedagogical process in Early Childhood Education in order to embrace the singularities of these migrant children.

Keywords: early childhood education; infancy; migrant children; scientific production; educational-pedagogical actions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conjuntos de Palavras-chave	52
Quadro 2 – Conjunto de Teses reunidas no levantamento	62
Quadro 3 – Conjunto de dissertações selecionadas no levantamento	69
Quadro 4 – Das palavras que se destacaram das dissertações selecionadas	79
Quadro 5 – Palavras destacadas das dissertações selecionadas	83
Quadro 6 – Quantitativo das unidades de registros em que emergem as palavras criança e infância nas dissertações.....	89
Quadro 7 – Quantitativo de vezes que emergem as palavras: educação infantil, creche, pré-escola nas dissertações.....	122
Quadro 8 – Quantitativo de vezes que emergem as palavras: prática pedagógica, práticas, pedagógicas, contextos pedagógicos, escolar, escolares nas dissertações	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de pesquisas por ano em nível de Doutora	63
Gráfico 2 – Número de produções científicas por pertencimento racial	68
Gráfico 3 – Dissertações de Mestrado por ano de publicação	72
Gráfico 4 – Dissertações de Mestrado por áreas de conhecimento	74
Gráfico 5 – Dissertações de Mestrado por Região no país	75
Gráfico 6 – Matrículas da Educação Básica de migrantes e refugiados no país	76
Gráfico 7 – Sexo do/a autor/a das dissertações de Mestrado.....	77
Gráfico 8 – Sexo da/o orientador das Dissertações de Mestrado	78
Gráfico 9 – Resultado de buscas sobre o tema na plataforma digital do Google	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	– Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEB	– Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARE	– Comitê Nacional para Refugiados
DCNEI	– Diretrizes Curricular para Educação Infantil
EaD	– Ensino a Distância
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
FURB	– Universidade Regional de Blumenau
IBICT	– Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação
NINC	– Núcleo de Inclusão Educacional
NUPEIN	– Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
OBMIGRA	– Observatório das Migrações Internacionais
ONU	– Organizações das Nações Unidas
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC–RIO	– Instituição de Ensino Superior do Rio de Janeiro
PUC–RS	– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
UFF	– Universidade Federal Fluminense
UFJF	– Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMS	– Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	– Universidade Federal de São Carlos
UFSP	– Universidade Federal de São Paulo
UnB	– Universidade de Brasília
UNHCR	– Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para Infância

UNISC/RS – Universidade em Santa Cruz do Sul – Rio Grande do Sul

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

UNIVILLE – Universidade de Joinville

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	SOBRE O PROJETO DE JORNADA	13
1.1	DE ONDE PARTIMOS PARA TRANSITAR?.....	19
2	TERRITÓRIOS HABITADOS NOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS	27
2.1	MOVIMENTOS TERRITORIAIS E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS.....	32
2.2	AS CRIANÇAS: ONDE ESTÃO SITUADAS?	36
3	ENTRE A JORNADA E A TRAVESSIA: CAMINHOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	40
3.1	DO PROCESSO QUE DEU INÍCIO À JORNADA, O QUE ENCONTRO NO CAMINHO?	42
3.2	BUSCANDO ROTAS E ATENTA AOS DESVIOS NO CAMINHO.....	56
3.3	ENCONTRO COM AS TESES: CONHECENDO ESTE TERRITÓRIO	61
3.4	A BÚSSOLA: ENCONTRANDO LUGARES, APROVEITANDO A PAISAGEM .	69
3.5	ENTRE LINHAS E MAPA DE PESQUISA: CAMINHOS E NOVAS DESCOBERTAS.....	79
3.6	DAS DESCOBERTAS EM PLATAFORMAS VIRTUAIS.....	85
4	NAS ANDANÇAS... POSSIBILIDADES DE UMA CHEGADA.....	88
4.1	MAPAS CONCEITUAIS SOBRE A CATEGORIA CRIANÇA E INFÂNCIA: O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE NÓS?	88
4.2	CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS.....	92
4.3	CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E SOCIAL	100
4.4	CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL – CRIANÇA COMO ASPECTO DE HOMOGENEIDADE E DE HETEROGENEIDADE.....	107
4.5	CONTRIBUIÇÕES E INDICATIVOS PARA O PROCESSO EDUCATIVO- PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	121
5	DAS SÍNTESES POSSÍVEIS NESSA TRAVESSIA	144
	REFERÊNCIAS	151

1 SOBRE O PROJETO DE JORNADA

*Já me perdi tentando me encontrar
 Já fui embora querendo nem voltar
 Penso duas vezes antes de falar
 Porque a vida é louca, mano, a vida é louca
 Sempre fiquei quieta, agora vou falar
 Se você tem boca, aprende a usar
 Sei do meu valor e a cotação é dólar
 Porque a vida é louca, mano, a vida é louca
 Me perdi pelo caminho
 Mas não paro, não
 Já chorei mares e rios
 Dona de mim
 (Iza)*

A jornada de uma mulher preta, periférica, mãe, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), que aqui se apresenta, é marcada por muitas histórias e processos de deslocamentos geográficos e emocionais.

Minha formação acadêmica inicial foi em uma universidade privada com suas qualidades e limitações. As disciplinas eram oferecidas no formato EaD (Ensino à Distância), tendo como tutor um profissional que não pertencia à área da Educação, tendo graduação em Administração. Coloco, aqui, muitas das minhas inquietações, pois um administrador, por melhor intencionado que seja, não possui elementos formativos necessários para orientar uma pedagoga em seu processo formativo. Outro ponto a ser levado em consideração diz respeito ao perfil de tal profissional, uma vez que os entendimentos que ele demonstrava ter, não menos importantes, entravam em conflito com os meus entendimentos de infância, infâncias, criança, crianças na educação. Para citar apenas um exemplo, a organização de espaços e tempos¹, segundo os objetivos da administração, pouco se assemelham à organização dos espaços e tempos na Educação Infantil, tema que desenvolvi em meu Trabalho de Conclusão de Curso. Essas situações me causaram muitas inquietações. Como dialogar sobre as temáticas do curso da Pedagogia? Quais orientações seriam possíveis dentro desta condição? Tantos eram meus questionamentos! Mesmo assim, continuei meu percurso. Do conjunto dessas vicissitudes restei, uma professora, implicada com os direitos das crianças. Nesse relatório de pesquisa apresento meu interesse, em especial, pelas crianças migrantes.

¹ Para mais informações sobre organizações do espaço na educação infantil consultar: “O Espaço da Creche: Que Lugar é este?” Katia Adiar Agostinho (2003).

Em agosto de 2019, quando adentrei pela primeira vez o Campus da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, fui tomada por um grande estranhamento. Perdi-me, travei-me, calei-me, silencieei-me, senti medo, receio de não conseguir me manter neste lugar. Aos poucos fui tentando entender o significado e a responsabilidade dessa ocupação. Nada disso foi impedor da apropriação deste espaço como sendo meu. Trata-se de compreender este processo da inserção da mulher preta no espaço acadêmico.

Encontrei, dentro desse vazio e do medo que ele me gerou, o sentimento de afeto e resiliência, quando finalmente entrei em espaço de pesquisa coletiva através das mulheres que conheci e preciso citar: Amanda Vidal Silva, Danusa Daniela de Vargas, Izzie Madalena Santos Amâncio, Karine Zimmer e Mariana Acórdi Goulart. Essas são as mulheres que, dentro de suas singularidades, em muitos momentos, não permitiram que eu desistisse. “O rio enche-se graças aos pequenos riachos” (Provérbio africano). Gratidão!

Para além destas questões que me atravessavam profundamente, recém-chegada na pós-graduação, em março de 2020, o Brasil passou a viver seu pior momento, um colapso na área da saúde, com a contaminação viral da COVID-19. O período pandêmico trouxe com ele o isolamento social. Assim, retorno a estudar à distância, como já havia feito durante a graduação, experiência difícil, pois um desejo de presença física me habitava. Foi um tempo de luto coletivo para muitas famílias, crianças, inclusive a minha. Hoje contabilizamos, até o momento, mais de 680 mil vidas ceifadas. Não posso deixar de destacar que os efeitos deste tempo ainda reverberam e nos acompanharão por muito tempo. No meio deste colapso social, estávamos nós, discentes da linha de Educação e Infância, entre outras/os estudantes e pesquisadoras/es, tentando resistir, respirar, reagir, estudar e seguir com esperanças. Como aponta Lopes (2021), nossas narrativas se constroem a partir dos espaços, nossa biografia é também espacial. Os espaços também forjam nossa existência.

Esta condição me fez rememorar os sentimentos de insegurança e medo durante todo período. A falta do contato direto/presencial com as crianças, naquele período, atuando como diretora, fez com que eu buscasse outras, formas de estar com elas, e foi através das fotografias, nos arquivos de meu celular e no computador, que encontrei essas aproximações. Dentre todas que me chamaram atenção, encontro o registro fotográfico de Sebastian Jules, e logo recordo sua chegada à unidade educativa na Educação Infantil, em maio de 2017, quando ainda atuava como diretora. Esta criança, de apenas cinco anos, oriunda de Porto Príncipe, no Haiti, chegou à Educação Infantil nos primeiros dias de atendimento, para realizar seu período de inserção, com olhar desconfiado, estranhando os adultos e as crianças que ali estavam. Lembro-me de momentos em que ele direcionava seu olhar lacrimejante à mãe e dizia: “- Eu

não quero ficar aqui! - Eu tenho amigos no Haiti. - Eu não preciso de mais amigos – Eu não conheço ninguém, mamãe”. Naquele momento, nada que fizéssemos acalentaria o que sentia Sebastian, num choro carregado de muito sentimento, de motivos e reivindicações. Sebastian carregava reivindicações muito subjetivas, traduzidas a partir das relações com o lugar. Jader Janer Moreira Lopes (2022) aponta a geografia da infância como possibilidade de compreender este processo ao colocar que as atividades humanas ocorrem num tempo histórico, mas também em espaços forjados nas relações sociais, econômicas e políticas. O autor ainda afirma que todas as pessoas possuem uma dimensão histórica, marcada por diferentes temporalidades que se cruzam e possuem também uma dimensão geográfica, criada por diversas espacialidades que se expressam em paisagens, territórios, lugares, regiões, redes, entre outras.

Um dos estudos recentemente publicado por Márcia Alves Soares da Silva² (2020), da geografia humanista, aponta que “as emoções fazem parte da condição humana e dão sentido e significado para nossas vidas. Na racionalidade científica, tal debate foi deixado de lado, o que mostra a relevância de colocarmos a discussão em pauta, tendo em vista que tal racionalidade não consegue explicar todos os fenômenos que acontecem na vida social. Pensar as emoções na Geografia nos permite entender diferentes contextos sociais, o nosso envolvimento com os lugares e que as emoções não se restringem a uma questão biológica, mas que nos possibilitam agir no mundo, portanto, não são experiências apenas individualizadas, mas também coletivas e contextualizadas. Nossas experiências emocionais oportunizam construir memórias, pertencimentos, significados, e qualificam os lugares, sendo, portanto, parte de nossas histórias”. Neste sentido, a emoção é parte da construção e dos sentidos que damos aos lugares e espaços por onde transitamos. A autora chama atenção para a experiência a partir das ligações, dos sentidos e significados que são estabelecidos pelas vivências espaciais. Ainda de acordo com a autora Silva (2022):

As reflexões da Geografia das Emoções valorizam a experiência humana e as ligações de sentido e significado que são estabelecidas nas vivências espaciais. Entende-se que há uma relevância simbólica dos lugares em função da associação emocional que estabelecemos com tais lugares, em que as emoções “qualificam” nossas experiências espaciais. Esse entendimento levanta questões do tipo: como nos conectamos emocionalmente com os lugares? Como isso está associado às transformações da vida cotidiana? Como as emoções são expressas em determinados

² Coloco em evidência o nome completo de Márcia Alves Soares da Silva e demais referências para situar minha posição feminista em dar visibilidade no texto de minha pesquisa, as produções femininas nas pesquisas acadêmicas e garantir a representatividade e heteroidentificação de gênero dos pesquisadores.

contextos? De que maneira fazem parte da vida social e cultural? (Silva, 2020, p. 262).

Ao me referir a este contexto repleto de emoções, em que me coloco junto a Sebastian, não tenho intenção de comparar a situação vivida por Sebastian com a minha chegada à universidade pública, uma vez que entendo que as comparações, normalmente, não são precisas. No entanto, esse sentimento de medo, de ser o estranho, o “outro”, também atravessou minhas entranhas e me senti assustada com tudo que vi ao meu redor. Trago as contribuições de Milton Santos (1997) para dizer desta escala, do lugar e das condições que atravessam o nosso ser: “São nos lugares, cujos limites desobedecem à escala da ação, que as práticas banais do cidadão comum anulam, refratam ou produzem os futuros neles contidos – “não importa sua dimensão – é, espontaneamente, a sede da resistência” que pode ser levada a movimentos mais amplos e escalas mais altas” (Santos, 1997). Ainda falando sobre o lugar, o autor informa que “O lugar na sua relação com o mundo torna-se distinto dos demais, em vista do fato incondicional de quem dá significado ao lugar ter uma cultura preexistente, modos de viver, de costumes, tradições e simbolismos construídos historicamente. Destas construções sócio-históricas, nem tudo é capturado ou programado, no lugar é dada a possibilidade de manifestação do informal, do espontâneo, das relações de proximidade e singularidade”. Por este motivo posso, de alguma forma, compreender a escala em que Sebastian foi arrebatado. Essa analogia que faço não é no sentido de equiparar, pois entendo que são lugares e escalas diferentes, uso esse recurso no sentido de refletir que nem toda chegada é encharcada com sentimento de pertencimento. A fim de contribuir para essa discussão, encontro, na afirmação de Eduardo José Marandola (2008), um lugar de alento, quando ele diz que:

O processo de desraizamento original iniciado pelo movimento migratório se dá, em termos existenciais pela alteração da territorialidade consolidada, a modificação desta relação originária *self*-lugar, saindo do lugar-natal, o que implica deixar os lugares de infância, juventude ou idade adulta, responsáveis pela nossa formação enquanto pessoa e sobre as quais está edificada nossa identidade. Implica, portanto sair dos lugares de segurança e lançar-se ao mundo, em lugares de pouca ou nenhuma familiaridade, onde a pouco ou nenhum controle, uma das raízes da insegurança. (Marandola, 2008, p. 39).

É a partir desses entranhamentos que vão sendo conduzidas as minhas vivências, experiências e inseguranças ao chegar na universidade pública. A partir disso é que entendo a escala em que as situações e condições de migração são sentidas, concebidas e marcadas no meu corpo.

Estar perdida no campus da Universidade Federal de Santa Catarina, em meio a prédios e paisagens, lugar tão conhecido e, ao mesmo tempo, tão estranho. A partir dos medos e inseguranças sentidos, construí muros invisíveis ao meu redor. Medo que me paralisou e silenciou em muitos momentos. Como Sebastian, não me conheço, não conheço, tampouco reconheço outras/os neste espaço e lugar. Nas paredes encontro rabiscos, cores, coisas estranhas; as placas não me direcionam, nem sinalizam, não mostram caminhos, me perdi. Ainda não conheço os vocabulários deste lugar. Assim como esta criança, busco encontrar ali motivos para permanecer, me reconhecer como habitante possível e pertencer a este novo lugar. Em certa medida, me sinto nesta condição de migrante, em diferente escala, por conseguir, de alguma maneira, transformar este sentimento de insegurança em força, ação e resistência. A condição que nos diferencia é o desejo, pois diante de tudo aquilo que vejo, valho-me do medo que imobiliza minha existência para seguir- eu quero e preciso permanecer! Sebastian ainda tenta entender porque precisa ficar! É esta condição que aproxima meu olhar deste ser criança e faz olhar, com olhos de ver, que nossas condições de ser o “outro”, o migrante, nos torna tão semelhantes. Ao reconhecer e compreender, de certo modo, parte dessas inseguranças vividas por Sebastian, entendo, hoje, que o estranhamento desta criança migrante me afeta diretamente, desperta sentimentos guardados e adormecidos.

É esse desejo que me impulsiona a tracejar a escrita da pesquisa. Apoio-me em Edward Casey (2001) quando este autor afirma que a relação ser-lugar pressupõe uma construção mútua e simultânea de ambos: o sujeito constrói o lugar e ao mesmo tempo é construído por este. Para Santos (1994), o lugar abarca uma permanente mudança, decorrente da própria lógica da sociedade e das inovações técnicas que estão sempre transformando o espaço geográfico. Pode-se dizer, a partir das considerações do autor, que o lugar é considerado a base da vida cotidiana e da sociabilidade entre as pessoas.

Os lugares em que o indivíduo viveu ou vive são responsáveis pela constituição de sua maneira de ser, assim como garantem a continuidade desse ser baseada na experiência.

Por meio da percepção, sensação, cognição, representação e imaginação, o lugar-ser se constitui. A experiência tem como meio o corpo, o grande mediador dessa relação (Merleau-Ponty, 1971). Segundo Casey (2001), o que o corpo experiência tem efeito direto sobre ele mesmo. Digerida, a experiência passa a fazer parte integrante do corpo. Internalizada, incorporada, ela é responsável, por meio do processo de somatização, pela forma de ser do sujeito. E essa relação constitui o sujeito no lugar, pelo e para o lugar. O corpo do sujeito se constitui como um lugar e uma territorialidade. A constituição de uma territorialidade infantil refere-se ao processo pelo qual as crianças, incluindo as crianças

migrantes, estabelecem um senso de pertencimento e conexão com o espaço físico e social ao seu redor. É a forma como elas constroem uma relação com o ambiente em que vivem, desenvolvem a sua identidade e interagem com outros indivíduos e grupos. Para as crianças migrantes, a constituição do lugar pode apresentar desafios únicos devido à sua experiência de mudança de local e inserção em um novo ambiente. No entanto, é fundamental reconhecer que as crianças têm a capacidade de se apropriar e criar significados nos espaços em que vivem, independentemente da sua situação migratória. A constituição de uma territorialidade infantil pode envolver diferentes aspectos, tais como: espaços físicos, relação sociais e interações. Com relação aos espaços físicos, as crianças migrantes começam a criar um senso de territorialidade ao explorar e interagir com os espaços físicos ao seu redor, como suas casas, escolas, parques e bairros. Elas constroem relações com esses espaços e os utilizam como locais de brincadeiras, aprendizado e interação social. Já as relações sociais referem-se à maneira como as crianças, incluindo as crianças migrantes, estabelecem conexões confortáveis com outras pessoas em seu ambiente social. Essas relações desempenham um papel fundamental na formação de sua identidade, no senso de pertencimento e no desenvolvimento emocional. Para as crianças migrantes, a constituição da territorialidade nas relações sociais pode envolver desafios únicos devido à necessidade de se adaptar a uma nova comunidade e estabelecer laços com pessoas que podem ter origens e experiências diferentes das suas. No entanto, as crianças migrantes têm a capacidade de estabelecer relacionamentos duradouros e construir uma rede de apoio social em seu novo ambiente (Carlos, 2007; Cruz, 2011).

Com a internalização, o corpo incorpora o lugar que permanece na memória "*in a virtual state*" (Casey, 2001, p. 688) e se expressa na forma de ser do sujeito. Sendo assim, nossas respostas corporais são obtidas a partir das experiências vividas. Sempre tendo no horizonte que aqui estamos nos referindo a um corpo preto em um lugar predominantemente branco. Isso, certamente, causa tensionamentos e dores.

Por meio e através desta trajetória de pesquisadora preta que percorre sua jornada ao encontro do objeto de pesquisa entre este espaço e lugar, a partir de minhas leituras e escrita, sou tomada por Conceição Evaristo, quando menciona a escrevivência (2021) e declara o que espera de escritoras negras: “[...] eu diria para as escritoras que estão começando é pra elas cada vez mais se apropriarem desse direito de escrita. As nossas histórias merecem ser contadas. Precisam ser contadas. E são elas que vão continuar essa nossa saga. Então é como se fosse uma passagem de bastão”. (Evaristo, 2021, p. 1).

Sigo, então, a recomendação de Conceição Evaristo, que me convoca, como mulher preta, a contar minha história, tanto pessoal como profissional. Ela me incita às ocupações, à apropriação, por meio da escrita, daquilo que me move e atravessa nossas histórias. Para que sejam conhecidas e reconhecidas por meio da escrita com outras palavras, não somente da episteme eurocêntrica. Outras formas de ser e contar a partir da vivência pessoal e profissional para que outras mulheres pretas se encorajem e sigam suas jornadas.

1.1 DE ONDE PARTIMOS PARA TRANSITAR?

É na Educação Infantil que percorro minha encruzilhada³ profissional, lugar onde construí minhas andanças. Por ela e a partir dela é que traço essa escrita, entendendo a importância de manter pulsante, na jornada da pesquisa, a discussão sobre as crianças pequenas. Como quem investiga coisas na bagagem que possam saciar, nesta travessia, a sede do saber. Vasculho, nos objetos perdidos, soltos, os livros e os textos de estudo para compor o percurso da jornada. Então, bebo um gole na fluidez das palavras para saciar essa sede do saber e sigo a caminhar para dissertar a respeito do que as pesquisas sabem sobre: criança, infância, educação infantil e migração. Dialogo com estes temas que englobam a educação diante dos constantes ataques pelos quais passamos na atualidade, com a precarização em investimentos na área da pesquisa científica, a banalização da ciência e da vida e a luta pela manutenção dos direitos. São ações que refletem diretamente na tentativa de retirada de direitos daqueles grupos que estão fora da “cultura dominante”. Diante de tantas inquietações da jornada sigo, alerta, até a conclusão, mesmo que provisória, da travessia.

A migração é um processo que acontece desde os primórdios, com deslocamentos de pessoas para outros territórios em busca de oportunidades de trabalho, condições de vida, por causa de conflitos armados e outras situações atreladas à segurança e à situação econômica para sobrevivência. Nos últimos dez anos, vem ocorrendo intenso fluxo migratório no país, e segundo os dados do Relatório Anual do OBMIGRA do Censo Escolar de 2021, o Brasil recebeu um aumento expressivo no número de migrantes matriculados na rede básica de ensino, passando de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020. No livro de Liliana Jubilut (2007), *O Direito internacional dos Refugiados e sua Aplicação no Ordenamento Jurídico*

³ O conceito de encruzilhada demarcado na pesquisa está vinculado a teoria da Pedagogia da Encruzilhada de Rufino (2019), para pensar a educação enquanto um fenômeno radicalizado no humano emerge como uma problemática filosófica que nos interroga sobre diferentes questões em torno do ser, do saber, do poder, do interagir e do aprender. Esse fenômeno está diretamente vinculado à experiência com o outro, tem como natureza radical a sua condição dialógica, diversa e inacabada.

Brasileiro, a autora destaca um dado importante quando declara que 80% dos refugiados no mundo são mulheres e crianças cujos locais de origem são atravessados por conflitos bélicos e políticos que acabam por matar a população masculina, reforçando a vulnerabilidade feminina. Um dado que chama atenção sobre a condição das crianças nos processos de migração e refúgio⁴.

Entre as chegadas e partidas dos territórios, durante a travessia, para chegar a uma nova realidade, as crianças migrantes e/ou refugiadas, por vezes, vêm carregadas de profundas inseguranças que poderão influenciar suas experiências educativas, dificultando o processo de inclusão e desenvolvimento social nesse novo lugar que habitam. Ao preparar o percurso da jornada para pensar sobre as crianças migrantes e/ou refugiadas em contexto nas práticas pedagógicas, tendo como referência as produções científicas, busco encontrar caminhos para saber um pouco mais sobre elas imersas nestas vivências. Diante de tantas inquietações surgem outros questionamentos, dentre os quais: como contribuir para que as crianças migrantes e refugiadas advindas de deslocamentos, de outros espaços e regiões, possam construir seus sentimentos de pertencimento ao lugar onde estão alocadas? Segundo Verônica Regina Muller (2019), viver a itinerância é característica de alguns grupos específicos da sociedade, como também de pessoas forçadas, por questões de sobrevivência, a saírem do seu país de origem em busca de proteção humanitária. Na seara de vulnerabilidade social, acrescentam-se casos de crianças vinculadas a profundos traumas decorrentes de perseguições étnicas, guerras, sem qualquer direito garantido e sem proteção no próprio país. Nessa trajetória de desigualdades sociais, no direito de acesso e permanência, encontra-se a criança multicultural, que atravessa fronteiras territoriais e ocupa lugares de (in) visibilidade pela ausência de políticas públicas criadas para reconhecer suas pertencas. Esta situação acaba por reforçar o lugar de estranhamento e a exclusão social destes sujeitos de pouca idade. Os motivos dos deslocamentos podem ser referentes a trabalho, vida nova, dinheiro. Seja lá qual for a razão da migração em busca de novos lares, é uma realidade cheia de implicações. A palavra deslocamento está associada ao trânsito de pessoas, de pensamentos, de valores, em um mundo em que a desmaterialização das fronteiras territoriais transforma a dinâmica da identificação do indivíduo com seu contexto sociocultural.

⁴ Optamos por utilizar as denominações “Refugiado” e “Migrantes” para nos referir as condições dos deslocamentos sem entrar nas especificidades de cada uma delas. Salientamos, no entanto, que temos ciência quanto as diferenças entre as nomenclaturas, sendo refugiados as pessoas que se deslocam para fugirem da guerra ou de perseguições e cruzam uma fronteira internacional; já a condição de migrantes são as pessoas que se deslocam por razões que não se encaixam na definição legal de refugiado.

Segundo Jader Janer Moreira Lopes (2003), as crianças que migram, se deslocam no espaço geográfico por motivos diversos, quase sempre acompanhadas de suas famílias, e vivem a infância de forma fragmentada, desterritorializadas do próprio lugar de origem. Desta forma, no entender de Lopes (2003), as identidades vão se tornando cada vez mais desterritorializadas, ou menos territorializadas, de uma outra forma. Por outro lado, ainda conforme o autor, embora vivam esse processo de desterritorialização, as crianças vão, com o tempo, criando ou elegendo outras inserções possíveis nos locais de chegada para viverem as suas vidas e encontrarem os seus lugares. Nesse sentido, é importante ressaltar que estes indivíduos de pouca idade podem ser o principal meio de aculturação e aprendizado de outra língua em sua família, por terem contato com a educação formal.

Patrícia Nabuco Martuscelli (2014, p. 282) chama atenção para o que aponta *O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - (Lei 8.069/1990)*, que garante direitos para todas as crianças (pessoas com até 12 anos) e adolescentes (jovens entre 12 e 18 anos) no país, inclusive para aqueles em situação de migração forçada. O direito à educação também está presente no ECA, no Artigo 52, o qual estabelece que o Estado brasileiro tem responsabilidade de oferecer ensino público e de qualidade (desde creches até o Ensino Médio) para todas as crianças, incluindo a existência de locais de ensino perto de suas residências. E o Artigo 58 afirma que, durante o processo educacional, os valores culturais, artísticos e históricos das crianças serão respeitados para promover a liberdade de criação e o acesso a recursos culturais. Esse artigo é especialmente imprescindível para crianças migrantes e/ou refugiadas, que vêm de outras culturas e países e possuem, muitas vezes, valores diferentes dos valores brasileiros, os quais necessitam ser respeitados. Essas crianças carregam consigo ricas experiências culturais que podem ser compartilhadas com outras crianças nos contextos educativos.

A Educação é um dos direitos fundamentais previstos para migrantes e refugiados, mas o exercício pleno desse direito é algo complexo, pois perpassa pelo reconhecimento, a existência da vaga, o acesso e as condições para permanência nas instituições educacionais (Waldman, 2012). Considerando que a educação é um direito previsto em Lei, se faz urgente pensar em políticas e ações que garantam o acesso e a permanência das crianças migrantes nas instituições de educação básica. Baseados nessas questões, quando abordamos o tema da migração e educação, alguns aspectos precisam ser considerados, como o direito de acesso e permanência das crianças em relação de equidade com as demais. Outro fator de destaque é que as infâncias são plurais, cada uma carrega a sua bagagem cultural, a sua identidade que, por vezes, é marginalizada nos espaços educativos pelo desconhecimento dos docentes quanto

ao modo de acolher a diversidade cultural e linguística (Abramowicz, 2010). A partir das considerações de Abramowicz (2010), é possível afirmar que precisamos estar atentos ao acesso e à permanência das crianças migrantes nos contextos educativos, de forma a permitir a elas as mesmas condições para concorrer a uma vaga no espaço educativo, bem como garantir a sua permanência neste espaço, compreendendo a diversidade cultural desses sujeitos a partir da diferença. A presença dos migrantes nos espaços educacionais poderá promover uma ruptura de uma proposta homogênea e monolíngue de educação na relação com as crianças e nas relações entre saberes e seres, e pode ainda impulsionar um posicionamento político por parte dos governos federal, estaduais e municipais sobre o tema migração e refúgio. Torna-se necessário que, além de acesso e matrícula, ocorram “[...] regulamentações, diretrizes e assistência especializada para a realização de um trabalho pedagógico” (Norões, 2018, p. 184). A autora alerta que devemos estar atentos, tendo em vista que, para além, do acesso e da permanência das crianças migrantes e/ou refugiadas, é preciso pensar em todas as questões que devem estar articuladas ao trabalho pedagógico que se preocupe com a criança como sujeito de direito, respeitando os princípios éticos para oferecer uma educação de qualidade a todos, sem distinção raça, credo, sexo e nacionalidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIs (Brasil, 2009) constituem um documento que “[...] compreende a educação infantil como um direito constitucional da criança e que ali transitam diferentes culturas e devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas nessa etapa da educação básica”. No Artigo 8º, incisos VII e IX, determina-se que seja “[...] garantida às crianças a apropriação das contribuições histórico-culturais dos diferentes povos que constituem a nação brasileira, através de um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Ainda citando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEIs, retomo questões que considero importante situar e que são apresentadas neste documento quando refere que na Educação Infantil devemos garantir a qualidade no atendimento às crianças para que usufruam dos seus direitos civis, humanos e sociais, assegurando, assim, a convivência entre crianças/crianças, crianças e adultos para ampliação de saberes e conhecimentos de diversas naturezas. O documento destaca também a promoção da igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. É preciso garantir novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a ludicidade, a democracia,

principalmente, pelo rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. Com isso, esse documento considera o atendimento a esses sujeitos de pouca idade como parte integrante das políticas sociais, muito embora, nos dias atuais, sua aceitação ainda esteja longe de ser uma unanimidade, visto que uma história de não-reconhecimento e não aceitação das diferenças não se apaga com o simples ato de promulgação de uma lei.

Considerando que as crianças, na Educação Infantil, convivem com outras crianças de identidades culturais e étnicas diferentes, concordo com Fabiana de Oliveira (2004) quando discorre que, desde pequenas, as crianças já têm uma concepção sobre as diferenças, a qual é construída a partir das suas vivências com os diversos ambientes e grupos de convivência, como a família, a comunidade, a instituição educativa. Segundo Kateuscia Pereira Bonfim (2010), podemos definir a identidade cultural como o conjunto de crenças, valores e modos de agir e pensar de um grupo social ou sociedade. Todas as sociedades, por mais simples que seja sua organização, possuem uma cultura. Quando a criança nasce, ela já é automaticamente inserida em algum contexto cultural; assim, quando crescer, ela assumirá a identidade cultural do meio em que vive. Portanto, ao considerar a Educação Infantil um espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações educativo-pedagógicas que se traduzem a partir do reconhecimento dessas diferenças, se poderá potencializar a identidade cultural, favorecendo o processo educativo em relação à convivência de crianças com faixa etária, contextos sociais e nacionalidades variadas.

As crianças chegam aos espaços formais de educação e/ou instituições de educação, carregadas de vivências e experiências que são deslocadas pelo processo de homogeneização; estas ações educativas pedagógicas acabam por levar as crianças migrantes ou descendentes de migrantes à opressão e submissão, negando sua existência, tendo que se adequar aos processos de aprendizagem que não levam em conta nem potencializam sua cultura, língua e origem.

Nestas encruzilhadas, que vão inquietando a jornada da pesquisa, resgatar a importância e relevância das questões situadas sobre o tema da pesquisa, o que dizem sobre nós as produções científicas no processo e nas ações educativo-pedagógicas, é uma forma de manter pulsante o direito das crianças migrantes e refugiadas. Ao realizar a análise de produção sobre o tema, pretendendo considerar sua contribuição para a garantia do direito das crianças ao acesso a processos educativo-pedagógicos que reconheçam sua bagagem cultural e linguística, para o acolhimento as famílias, bem como possibilitar a visibilidade de pesquisas sobre os sujeitos que são marginalizados e encontram barreiras de diferentes ordens

nos espaços educativos. Promovendo a ampliação do repertório pedagógico do corpo docente que desconhece como acolher a diversidade desses sujeitos migrantes de pouca idade é que vamos traduzindo a escrita desta pesquisa.

Maria Cristina Soares de Gouvea (2009), ao tecer reflexões no campo da historicidade da infância, chama atenção para o fato de que pensar o conceito infância implica reconhecer a condição social das crianças. Isso significa, entre outros pontos, que as produções de identidades sociais das crianças estão diretamente relacionadas às outras categorias que constituem esse sujeito. A educação de crianças pequenas perpassa pela premissa da formação social e humana dos sujeitos, e considera o acolhimento um dos princípios para orientar sua ação pedagógica intencional, organizada e estruturada, uma vez que nas creches, pré-escolas e escolas convivem pessoas de diferentes trajetórias pessoais e coletivas que contribuem para a constituição das suas humanidades.

Como afirma Cristina Teodoro Trinidad (2011), as crianças devem ser vistas como seres que têm voz própria, produtoras de culturas ao interagir entre si e com os adultos. A criança não é, nessa ótica, um ser em potencial, nem um devir: ela é participante ativa da construção da história no aqui e agora, ativa no seu processo de humanização.

Sendo assim, espero, nesta jornada, encontrar, no mapa⁵, caminhos para analisar com muita sensibilidade as produções científicas sobre infância e migrações e suas indicações para os processos educativos pedagógicos. Nesse intento, sinto-me desafiada, por Marisa Vorraber Costa e Maria Isabel Edelweiss Bujes (2005, p. 122), que assim se pronunciam sobre a escrita:

[...] espero que eu possa ser “diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre a inquietação sobre o presente que vivemos, sobre o tema que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre o que “vai mal” no campo da educação e a respeito do que se faz urgente perguntar”.

Mobilizada por estas escritoras, me encorajo e tenho a audácia de escrever sobre o tema, sendo seduzida por aquilo que a partir da minha vivência profissional relacionada às crianças se mobiliza. Possivelmente, trazer essas discussões dentro da pesquisa acadêmica seja um começo, um caminho na jornada para encontrar, a partir das narrativas imersas na produção científica em nível de mestrado, situações que façam compreender os modos de

⁵ Aqui faço uso do conceito de mapa para tratar dos textos, encontros para estudos, diálogos e trocas com minha orientadora e com as colegas para buscar caminhos para percorrer a pesquisa.

viver a infância dessas crianças migrantes que adentram nos espaços educativo-pedagógicos, e para compreender quais ações estão sendo pensadas para essas chegadas, como são acolhidas suas famílias e quais indicativos essas pesquisas podem oferecer para as ações e os processos educativo-pedagógicos que reconheçam e respeitem seus modos ser e viver a infância.

Através das observações, dos estudos e das discussões sobre os textos disponibilizados no grupo de Estudo Individualizado da Linha de Pesquisa Educação e Infância, e dos encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foi possível encontrar caminhos e direcionamentos que ampliaram e problematizaram a construção e elaboração da pesquisa.

Para tanto, defini o seguinte **problema** da pesquisa: Quais indicativos as produções científicas, em nível de mestrado, que tematizam infância e as crianças migrantes trazem às ações e aos processos educativo-pedagógicos na educação infantil?

Para guiar esta jornada, desenho como **objetivo geral**: analisar, nas produções científicas, em nível de mestrado, que tematizam a infância e as crianças migrantes, indicativos para ações e processos educativo-pedagógicos na educação infantil.

Entre traços deste mapa de pesquisa rabisco os **objetivos específicos**:

- Conhecer, a partir do levantamento de produção, quais conhecimentos, enfoques e/ou lacunas se evidenciam.
- Compreender como as crianças e a infância são concebidas e representadas nas pesquisas.
- Reunir indicativos para ações e processos educativo-pedagógicos na Educação Infantil que contemplem as especificidades da infância de crianças migrantes.

No deslocar com vistas a esses objetivos, realizei como procedimento metodológico o levantamento de uma significativa parcela de produção científica nacional de teses e dissertações disponíveis nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) cuja temática envolve crianças migrantes e Educação Infantil, defendidas nos programas de pós-graduação brasileiros, até o ano de 2021, sendo que a primeira pesquisa localizada foi defendida no ano de 2003. Essa imersão da pesquisa está situada em muitos trechos da canção de Izabela Cristina Correia de Lima Lima (Lima, 2018) por traduzir muitos sentimentos que me

acompanham no percurso desta jornada. Nesse trecho: “*me perdi pelo caminho, mas não paro não, já chorei mares e rios, mas não afogo não*”, ela invoca lugares e momentos vividos dentro do processo da escrita da pesquisa, os motivos e objetivos que me fazem seguir ao percorrer lugares e paisagens que desafiam a permanência na caminhada. É também lugar onde encontro força para superar os desafios, quando recorro minha vivência profissional com as crianças migrantes, e continuar a seguir para/por elas. Lugar onde residem minhas memórias afetivas e que me afetam durante toda a jornada da pesquisa, não me permitindo parar!

Ao percorrer lugares, entre a jornada e a travessia da pesquisa, apresento a organização do conjunto da produção científica reunida para realizar as análises, tendo como base os *Estudos Sociais da Infância* e das migrações para compor o percurso da pesquisa. A construção dessa jornada e travessia no processo da escrita da dissertação está dividida em seções. Com vistas a trilhar a introdução, nesta primeira seção, exponho a relevância pessoal e social da pesquisa, a problemática e os objetivos. Na segunda seção, descrevo o referencial teórico do processo migratório; logo após, discorro sobre o procedimento metodológico percorrido e explicito como se deu a emergência das categorias; finalmente, aponto nas considerações finais.

2 TERRITÓRIOS HABITADOS NOS PROCESSOS MIGRATÓRIOS

À medida que passo a aprofundar minhas incursões investigativas no processo da pesquisa, busco, no contexto histórico, conhecer em profundidade o processo migratório ao longo do tempo. Para tanto, recorro a leis, fatos, contextos sociais, políticos e econômicos que registram o que viveram e vivem esses sujeitos em seus processos migratórios; passo, então, a transcrever a jornada dessa história.

O tema da mobilidade humana apresenta-se como um desafio importante para a atualidade, afetando os âmbitos nacionais e internacionais. Pode-se afirmar que o mundo está em movimento. Os fluxos migratórios estão cada vez mais intensos e as causas motivadoras dos processos de deslocamentos são as mais variadas: econômicas, climáticas, em razão de conflitos, perseguições e violação dos direitos humanos. A migração deve ser compreendida como um direito de qualquer ser humano. Ela reflete estratégias, uma possibilidade de enfrentar e superar as adversidades da vida ou apenas sobreviver a elas. Várias são as causas do ato de migrar, assim como várias são as rotas percorridas na investida migratória.

Ainda na atualidade encontramos, através por meios de comunicação ou impressos, notícias de casos em que muitos migrantes e refugiados acabam perdendo a vida, ao realizar o trajeto por terra ou em alto-mar, no processo migratório. Isso se deve às tensões entre os Estados, bem como, às políticas de segurança que, em muitos países, orientam-se pelo fechamento das fronteiras, fazendo com que migrantes se embrenhem em áreas arriscadas, visando a proteção de sua família e a possibilidade de uma qualidade de vida.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, foi um marco histórico e serviu de base para todo o sistema normativo internacional de proteção aos direitos humanos. Em seu Art. 13, a declaração dispõe que toda pessoa tem o direito de circular e escolher seu local de residência no Estado. E ainda acrescenta que toda pessoa tem o direito de abandonar seu país de origem e regressar quando achar oportuno. Já no Art.14 consta que toda pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar-se de asilo em outro país (ONU, 1948). O Instituto do asilo garante a qualquer pessoa em situação de perseguição em seu país o direito de solicitar a proteção em outro Estado. Contudo, não estipula que é um dever do Estado conceder o asilo (Jubilut, 2007). Apesar de dispor sobre a dignidade da pessoa humana e sobre o asilo, de assegurar a saída e o retorno ao seu país de origem, a Declaração Universal dos Direitos Humanos não assegura o direito de ingresso da pessoa em outro país, ou seja, a entrada ou não do imigrante em determinados territórios depende das políticas migratórias do respectivo país, criadas para preservar a soberania nacional.

Com todos esses fluxos de deslocamentos humanos, neste primeiro momento, é preciso compreender que há uma diferença entre migração e refúgio. Sendo assim, a migração consiste no deslocamento de pessoas para fora da sua residência habitual, possuindo tais peculiaridades/classificações: ser voluntária ou involuntária, interna ou internacional, bem como temporária ou permanente.

A migração voluntária resulta da vontade da pessoa ou da família em mudar-se para outra região ou país. Neste caso, pode-se considerar que o fluxo migratório tem a intenção de buscar melhores condições de trabalho, reencontro com a família, qualificação no estudo ou desejo de viver outras experiências. Por sua vez, a involuntária, também conhecida como forçada, é aquela em que não se tem a escolha de poder ficar. O abandono do local torna-se a única condição de sobrevivência (Annoni; Duarte, 2017). Esse tipo de contexto migratório pode ser dar por motivos ambientais (terremoto, tsunami ou processo de desertificação), por questões políticas ou sociais, geralmente acompanhadas de graves violações aos direitos das pessoas. O Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR, 2018) indica que o número de pessoas em deslocamentos forçados pelo mundo atingiu a marca dos 70,8 milhões (UNHCR, 2019), sendo que migrantes e refugiados integram essa mobilidade humana.

O refúgio pode ser considerado um instituto que protege as pessoas que foram obrigadas a deixar seu país por temores estabelecidos em virtude de perseguição por motivo de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social, ou até mesmo, por sua opinião política. Estas pessoas não podem ou, em virtude do temor, não desejam voltar a ser acolhidas em seu país. O ACNUR informa que existem, hoje, no mundo, mais de 25,9 milhões de refugiados (UNHCR, 2019). Trata-se da maior crise humanitária desde a Segunda Guerra Mundial.

No âmbito internacional, o refúgio é regulamentado pela Convenção Relativa ao Estatuto do Refugiado de 1951, bem como pelo Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967. O Estado brasileiro foi o primeiro país da parte sul do continente americano a ratificar a Convenção de 1951, sendo o primeiro a promulgar uma lei específica sobre o assunto. Ou seja, os principais documentos internacionais que versam sobre o refúgio foram ratificados pelo Brasil, que ratificou a Convenção de Genebra de 1951 (através do Decreto no 11, de 7 de julho de 1960) e o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 (através do Decreto no 70.946, de 7 de agosto de 1972). Além de ratificar tais documentos, o Brasil elaborou uma nova normativa interna para o refúgio, a Lei nº 9.474/97, conhecida como Estatuto do Refugiado, que define mecanismos para implementação da Convenção do Refugiado de 1951. O Estatuto dispõe sobre o sistema do refúgio e cria o Comitê Nacional para o Refugiado

(CONARE), órgão de deliberação coletiva vinculado ao Ministério da Justiça, responsável por analisar os pedidos de refúgio no Brasil. Esse dispositivo legal passou a trabalhar em conjunto com a Polícia Federal, responsável pelo controle de fronteiras na recepção e no direcionamento dessas pessoas (Brasil, 1997). Contudo, o Pacto Global da ONU, de 2018, reafirma os direitos humanos básicos dos refugiados sob o mandato do ACNUR, com o objetivo de promover sociedades pacíficas e inclusivas, promovendo um desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis. E ainda reconhece a dependência dos Estados para tratar do tema de migrações em face da lei internacional, instituindo práticas de cooperação (ACNUR, 2018).

Ainda com relação aos direitos do refugiado, até novembro de 2017, no Brasil, o imigrante era tratado como ameaça à segurança nacional, de acordo com o antigo Estatuto do Estrangeiro, instituído durante a ditadura militar brasileira em 1980. Em maio 2017, foi sancionada e publicada a nova Lei nº 13.445/17 de migração, cuja redação trouxe importantes ganhos para estes sujeitos que vivem processos de deslocamentos, para que lhes seja garantido o combate a qualquer tipo de discriminação, repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo, à não criminalização da migração, acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário, seguridade social e proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante. Mais alinhada à Constituição de 1988, esta lei garantiu o acesso também a serviços públicos. Outro avanço com a aplicabilidade da lei foi a regulamentação do visto de acolhida humanitária, prática instituída desde 2010 com os haitianos, sendo concedido o visto temporário para imigrantes que vêm de países que sofreram calamidades de grande proporção, seja por desastre ambiental ou grave violação dos direitos humanos.

O Brasil, apesar de ter assinado o Pacto Global para Migração, no acordo firmado entre 160 países da ONU, retirou-se desse compromisso em janeiro de 2019, sob a orientação do novo governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, alegando perda de soberania. Enquanto candidato a eleição, Bolsonaro já criticava a recente Lei de Migração, alegando que “[...] não é qualquer um que entra nem nossa casa”⁶. Logo após esta declaração, em julho de

⁶ Matéria da Revista digital Exame, realizada em 09 de janeiro de 2019, pelo Estadão Conteúdo, após o presidente em exercício Jair Messias Bolsonaro em seu twitter nas redes sociais. Em que alega que o país é soberano para decidir se aceitar ou não os migrantes. Ainda completa “[...] quem vier pra cá deverá estar sujeitos às nossas leis, regras e costumes, bem como, cantar o hino e respeitar nossa cultura”.

2019, Sérgio Moro, então ministro da Justiça, publicou a portaria 666, que determina condições para deportação sumária de “pessoas perigosas”, portaria esta tida como ilegal e inconstitucional por especialistas em Direito Internacional. Essa declaração, orquestrada pelo presidente em exercício, coloca em perigo a condição de vida do migrante e/ou refugiado que tem seus direitos garantidos por lei, constitucionalmente, ao se referir a este cidadão como intruso no país. A ideologia do Presidente Jair Messias Bolsonaro apresenta indícios de política que reproduz o preconceito racial, a discriminação, o racismo e a xenofobia ao declarar sua negativa à vinda e permanência de migrantes e/ou refugiados no Brasil.

Ao aprofundar a leitura dos conceitos relacionados ao tema migrações e realizar as aproximações entre racismo, encontro, nos conceitos dispostos pelo escritor, jurista e agora também Ministro dos Direitos Humanos e da Cidadania, Sílvio de Almeida (2019, p. 22), reflexões sobre a condição do imigrante no Brasil, quando aponta, em seu livro *Racismo Estrutural (feminismos plurais)*, que o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado e que pode, ou não, resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avaros ou orientais, naturalmente preparados para as ciências exatas, são exemplos cruciais de preconceito. Almeida (2019), ao conceituar discriminação racial, esclarece que se trata da atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Sendo assim, Almeida convida a estarmos atentos para a forma como são tratados os migrantes internacionais em nosso país ao escrever que:

Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta ou indireta. A discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça (Almeida, 2019 p. 23).

Pode-se observar, diante do exposto pelo autor, que as ações truculentas, de não aceitação da vinda de estrangeiros para o Brasil, por parte do presidente em exercício no período, apresentado acima, ocasionam a estes sujeitos da migração uma ação discriminatória e ferem um direito constitucional de tratamento igualitário, bem como o direito de migrar do ser humano. Busco a contribuição de outros autores para justificar tal periculosidade dessas ações.

Para Kohan (2007) ser os “outros”, os “estranhos”, os “estrangeiros” remete as pessoas a lugares que não reconhecem suas identidades. Ao tratar do não reconhecimento, me apoio em Kohan (2007), que se refere à chegada de estrangeiros e afirma que:

Não há como ser estrangeiro e não ser estranho, assim como não dá para ser estranho sem ser o outro. [...] é bem possível ser outro sem ser estranho e, muito mais fácil ainda, ser outro sem ser estrangeiro. Há muitos outros que não são estranhos e muitos estranhos que não são estrangeiros. Portanto há, muitos, muitos outros, outros que não são estrangeiros. Potências da diferença. Do pensamento. E de uma convenção que lhe dá de lugar (Kohan, 2007, p. 36).

Concordo com o autor, pois acredito que é preciso romper as barreiras e fronteiras que vão sendo socialmente levantadas entre nós e o outro. Barreiras estas que não permitem as aproximações, o acolhimento para estabelecer o sentido de pertencimento ao lugar que habitamos.

Ao aprofundar as buscas sobre os processos migratórios, percebe-se as vulnerabilidades pelas quais os sujeitos desterritorializados passaram ao longo dos anos. Nestas encruzilhadas epistêmicas, não encontro registros da situação das crianças em cada jornada migratória percorrida pelos adultos, como se não houvesse uma necessidade de atendê-las em suas vulnerabilidades e em seus direitos.

Ao tratar sobre a criança migrante no Brasil é imprescindível que seja abordada a interface internacional e sua influência no país. Sendo assim, um dos documentos mais relevantes em relação aos Direitos das Crianças é a Convenção sobre os Direitos das Crianças, como mencionado anteriormente. Com relação à criança migrante, a Convenção estabelece que os Estados devem tomar medidas de proteção para regularização dos menores, estejam estes acompanhados ou não. Ao pesquisar documentos do CONARE é possível observar que o Comitê vem tentando respeitar o princípio para que seja garantido o interesse superior da criança. Outra inovação da Lei 9.474/97⁷, que define mecanismos para implementação do Estatuto do Refugiado de 1951, foi a de determinar providências para garantir a extensão do direito da/do refugiada/o ao cônjuge, bem como a outros membros da família que também estejam em solo brasileiro. A organização para reunião familiar é um tema muito importante para crianças refugiadas, especialmente para aquelas separadas de seus pais. Contudo, o Brasil carece de mecanismos práticos e formais que consigam realizar essa reunião familiar de fato, já que os preceitos desta “Lei são interpretados em harmonia com a Declaração Universal dos

⁷ Para mais informações sobre a lei, indico pesquisa no site do Planalto do Governo Federal no link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm

Direitos Humanos do Homem de 1948, com a Convenção dos Refugiados de 1951, com o Protocolo de 1967 e com todos os dispositivos pertinente de instrumento internacional no qual o Governo brasileiro esteja comprometido” (1997).

2.1 MOVIMENTOS TERRITORIAIS E CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

No decorrer das décadas, ocorreram grandes movimentos humanos migratórios para o Brasil, e sendo assim, apresento, nesta seção, os contextos migratórios internacionais Brasil-Sul até os dias atuais, a fim de melhor compreender as singularidades dos processos migratórios, as forças que conduzem esses processos e os contextos que se convergem.

As migrações internacionais no Brasil, ao menos no que se considera como a mobilidade espacial internacional na era moderna (Bacci, 2012), estão inscritas no seu processo de formação histórica, desde a chegada dos portugueses e, conseqüentemente, com a colonização do território. Até o século XIX, com exceção da mobilização da força de trabalho escrava⁸, os fluxos migratórios foram pouco expressivos, e apenas no início daquele século a mobilização da força de trabalho branca começaria a ganhar alguma relevância. Era uma quadra que combinava o florescimento do modo de produção capitalista, cuja presença de mão de obra escrava era incompatível com sua essência, com a etapa da transição demográfica europeia marcada pela queda da mortalidade e ainda altos níveis de natalidade, que produziam “excedentes populacionais”.

A substituição dos trabalhadores escravos, em meio a discursos de inaptidão desses ao trabalho remunerado, atendia ao mesmo tempo a dois propósitos: melhorar a imagem do país, facilitando sua inserção no circuito internacional do capital, e também promover o branqueamento da sociedade (Seyfert, 2002), agora tornada independente de Portugal.

Nesse contexto, o governo brasileiro, num primeiro momento, e as companhias de colonização, posteriormente, promoveram políticas de atração da força de trabalho europeia (Iotti, 2010). Levy (1974) assinala que, entre 1820 e 1930, as correntes migratórias que aportaram ao Brasil trouxeram com elas aproximadamente 4,07 milhões de imigrantes, em sua maioria europeus e, em menor medida, asiáticos. A partir dessa data, até 1980, as

⁸ Sociologicamente, não se pode considerar esses deslocamentos como migração dado que os movimentos foram compulsórios, mediante emprego de força, na completa ausência de “liberdade” na decisão de emigrar, conceito presente nas abordagens neoclássica, histórico-estrutural e marxista. Ver Marx (1973), Gaudemar (1976), Lee (1980) e Singer (1980).

migrações internacionais saíram da agenda de prioridades do país, embora o governo federal tenha promovido acordos bilaterais sobre o tema.

Mesmo com essa realidade, nas primeiras décadas do século XIX, povos de outros países, principalmente da Europa, também vieram para o país buscando obter melhor condição de vida e trabalho. Já no começo da década de 1820, houve um registro de imigrações de países diversos, como foi o caso de suíços que permaneceram na cidade de Nova Friburgo (atual Estado do Rio de Janeiro). Outro exemplo foi a imigração de alemães em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Nesse caso, as atividades predominantes eram trabalho no campo da agricultura e pecuária.

Numericamente, os migrantes europeus formaram o segundo maior contingente a territorializar a região Sul do Brasil. Segundo estatísticas do IBGE, no deslocamento migratório europeu para o Brasil, cerca de 4.500.000 alemães se deslocaram durante este período, num contingente de mais de 35.000.000 de migrantes europeus que seguiram outros destinos, como Estados Unidos, Uruguai, Argentina, Austrália. A migração alemã aconteceu, como tantos outros contextos migratórios, por transformações sócio-político-econômicas ocorridas na Europa no século XIX, no entanto, uma das principais razões que ocasionaram estes deslocamentos foi a Consolidação do Estado Nacional, e depois, o fato de que o Brasil, a partir de acordos, passou a abrir condições favoráveis para migração europeia neste período.

A chegada dos migrantes europeus tinha por objetivo prover mão de obra para as lavouras de café, ou seja, trazer camponeses para povoar núcleos coloniais constituídos pelo governo brasileiro, fazendo do povoamento e da colonização mecanismos de conquistas e manutenção de territórios, para povoar áreas florestais próximas a vales e rios. Esses migrantes alemães foram contemplados pela política de imigração adotada pelo Governo Imperial do Brasil. Este movimento político para o fluxo migratório ao Brasil acontece de maneira mais expressiva no período joanino, quando ocorre a fundação da colônia de Nova Friburgo, por iniciativa do rei Dom João VI, após a independência, durante o governo de D. Pedro I, quando foram encaminhadas as iniciativas financeiras, diplomáticas e administrativas necessárias para a execução. Fabiano Quadros Ruckert (2013), ao tratar sobre a intenção de criação da Província de São Pedro, afirma que:

[...] os documentos referentes ao assunto destacam que a escolha da Província de São Pedro no Rio Grande do Sul como destino dos alemães recrutados por ordem do governo imperial possuía uma lógica militar, ou seja, era necessário intensificar o povoamento da região e ampliar seu potencial bélico atraindo imigrantes com experiência militar. Com intuito de garantir esse propósito o império ofereceu passagens, lotes de terra e um auxílio financeiro temporário para os interessados e

dirigiu sua propaganda de imigração para os reinos germânicos, explorando os vínculos diplomáticos firmados entre o Brasil e a família imperial austríaca por ocasião do casamento de D. Pedro I com Maria Leopoldina (Ruckert, p. 04, 2013).

A criação das Províncias pelo Brasil, em especial, no Rio Grande do Sul, diante do contexto migratório alemão, denota que este processo tinha a intenção de atender a interesses particulares do governo imperial, sem haver qualquer teor de ação humanitária. Pode-se dizer que os descendentes de alemães estão presentes em quase todos os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, principalmente nas cidades de Joinville, Blumenau e Pomerode.

Ocorreu também a imigração de italianos que, ao chegarem ao Brasil, se instalaram predominantemente na cidade de São Paulo, visando preencher o comércio local e completar a mão de obra na indústria. Outro caminho seguido por eles foi o que levava ao interior do estado, com o objetivo de trabalhar na lavoura de café, atividade essa que começou a ganhar força em meados do século XIX. Os italianos deixaram seu país basicamente por questões econômicas e socioculturais, e após um longo período de luta pela unificação do país⁹, uma população particularmente rural e pobre tinha dificuldades de sobreviver em suas propriedades ou onde trabalhava, o mesmo ocorrendo nas cidades para as quais as pessoas se deslocavam a fim de conseguir trabalho. Diante dessa situação, a emigração não era somente uma condição estimulada pelo governo, mas também uma possibilidade de sobrevivência, tendo em vista a condição de vida das suas famílias. Para realizar seus processos migratórios, as famílias italianas fizeram uso da imigração subvencionada¹⁰, que visava estimular o deslocamento dos imigrantes italianos e suas famílias com recursos financiados por fazendeiros e pelo governo brasileiro, em troca de trabalho no campo, na lavoura, e de moradia em alojamento. Essas famílias eram numerosas, integradas por mulheres, homens e crianças, e não por indivíduos isolados.

No caso dos japoneses, percebeu-se uma imigração significativa somente no ano de 1908. Boa parte deles foi trabalhar nas lavouras de café, no interior do Estado de São Paulo,

⁹ Pouco antes do início da “grande imigração” (1870-1920) a Itália ainda era um amontoado de pequenos Estados, alguns independentes, outros sob o domínio estrangeiro. Não havia portanto, uma identificação comum integrando a população desses vários Estados. A unificação só se completou em 1970 com o movimento pela unificação e ressurreição do espírito italiano da antiguidade e da renascença (Risorgimento). Concluída a unificação, entretanto, a Itália passou por um período de caos: derrotas na política externa, caos econômico (desemprego, inflação), político (ausência de lideranças legislativas, radicalismo) e baixa credibilidade do governo. Nesse momento, surgiu Benito Mussolini, que chegou ao poder nos anos 1920 e 1930, implementou uma política de cunho nacionalista, restaurando a credibilidade dos italianos no governo fascista.

¹⁰ Facilitação ou concessão de auxílio em dinheiro para a compra de passagens de imigrantes e para sua instalação inicial no país. Aprovada em 1871, logo após a Lei do Vente Livre, foi inicialmente, uma iniciativa de fazendeiros. No decorrer do tempo, entretanto, a participação destes foi sendo transferida cada vez mais para os governos, provinciais e imperial, até 1889 e posteriormente estaduais e federal.

assim como fizeram os italianos. Como é possível perceber, quando se trata de imigrantes no Brasil, em todos os momentos, as imigrações que foram ocorrendo no país tinham como motivação principal a procura por novas oportunidades de trabalho para, assim, alcançar uma melhor qualidade de vida fora do seu país de origem.

Ao realizar a leitura de documentos que tratam sobre a colonização germânica no Brasil, como consolidação de fronteira, encontro um depoimento de um descendente germânico no qual ele afirma que “aquilo era tudo mato, índios”, ou seja, os nativos não eram considerados povos originários, eram associados à selva. Outra estratégia da colonização era a substituição do negro escravo pelo branco europeu, em um processo de colonizador de pequenas propriedades. É importante ressaltar que todo o processo migratório europeu foi subsidiado pelo Estado, uma política que demonstra para quem o Estado estava atuando, à época: para pessoas brancas! Todos estes processos migratórios acabam por reverberar e intensificar as desigualdades sociais.

Atualmente, quando se trata de migração, o país vive um novo momento, comparado aos cenários que existiram durante muitos períodos da história. Com o passar dos anos, ocorreu um grande fluxo de deslocamento humano no país, formado de pessoas oriundas de situações de guerra, perseguição e desastres naturais. Uns dos fluxos mais recentes foi o dos venezuelanos e haitianos. Em seus processos migratórios, a comunidade do Haiti entrou no Brasil pelo norte do país para fugir dos temores causados pelo terremoto que ceifou milhares de vidas e desintegrou muitas famílias. No caso dos venezuelanos, foi diferente, eles atravessaram a fronteira em virtude da instabilidade econômica e política que ainda se faz presente no seu país, provocada por um governo autoritário e pela baixa arrecadação da economia local, que resultou em uma grande taxa de desemprego, colocando as famílias em situação de extrema pobreza e miséria. Hoje, quando se trata de migração, ainda se presencia a falta de políticas sociais que acolham e reconheçam esses sujeitos. Se no século XIX os processos migratórios eram incentivados pelo Estado, como política de incentivo, com direito à terra, remuneração gratificada, hoje, esses sujeitos são alocados em quais condições? A eles é aferida a condição de invasores, são considerados “os indesejáveis”, “os outros”. Esse contraste demonstra o quanto a política de desigualdade social já percorreu as jornadas dos sujeitos “não brancos”, dos não aceitos neste país em seus processos migratórios.

Outra situação que se pode apontar é a das infâncias migrantes, uma vez que as crianças também estavam e continuam imersas nestas desigualdades sociais, participando deste intenso deslocamento humano que acontece durante décadas. Em todo o processo da presente pesquisa não encontrei registros sobre a condição de vida da criança no processo

migratório que é explicado pelos aspectos vividos a partir do panorama do mundo adulto. Neste movimento de deslocamentos humanos, atentar para as condições das crianças, atuando em prol da justiça e do reconhecimento desses sujeitos de pouca idade e daquilo que os afeta, significa criar situações de questionamentos sobre estes processos migratórios que também afetam as crianças. Esta discussão deve ser realizada com ética e responsabilidade para possibilitar a compreensão do ser e estar da criança como pessoa criadora de cultura e de espaços geográficos, muitas vezes negligenciados pela lógica do adultocentrismo da sociedade. Essas crianças migrantes, que foram invisibilizadas durante os processos migratórios historicamente produzidos, são as tantas outras crianças que se recebe, hoje, nos espaços educacionais. Elas também são atravessadas por estes conflitos sociais, pela racialidade, fruto dessas desigualdades sociais que se perpetuam ao longo da história, pela falta de políticas que garantam seus direitos, que vão além da promulgação de uma lei, que se concretizam pelo efetivo trabalho de reconhecimento das mesmas para dar a elas a condição de existência étnica e cultural.

2.2 AS CRIANÇAS: ONDE ESTÃO SITUADAS?

As crianças sempre existiram na sociedade, nos mais diversos contextos, seja nas situações de guerra, seja em situação econômica, política ou social desfavorável. Em certo período da história da sociedade, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, sendo tratadas sem nenhuma distinção. Assim que desenvolvessem algum tipo de notoriedade, pela maturidade, eram misturadas ao mundo do adulto, participando de seus trabalhos e dos jogos. Ou seja, apesar de as crianças sempre existirem, a infância nem sempre foi vivenciada do modo como se conhece na contemporaneidade.

Por sua vez, as crianças em situação de refúgio apresentaram uma vulnerabilidade aumentada no pós-Segunda Guerra Mundial na questão de direitos. Por sua condição de criança, essa situação as expõe a muitas violações e a grandes riscos, o que demanda a atenção dos Estados para que seja garantida a dignidade daquelas que estejam nesta condição.

Conforme explica Aitken (2019, p. 62), “[...] com a crise de refugiados pós-Segunda Guerra Mundial, surge um espectro de desapropriação e precariedade e, ao mesmo tempo, a ideia de uma humanidade global que devia ser complementada com direitos”. Porém, tal universalidade não abrangia diretamente as crianças, já que o *status* destinado a elas era epifenomenal, baseado no legado iluminista da primeira modernidade. Logo, os direitos eram inerentes aos pais, e estes deveriam cuidar de seus filhos. Assim sendo, as crianças refugiadas,

órfãs, deslocadas ou sem nacionalidade eram uma questão intratável (Aitken, 2019). Diante disso, uma série de instituições de caridade e filantrópicas proliferaram. No entanto, o marco para a proteção “[...] das crianças foi a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em 1946” (Aitken, 2019, p. 63). O Fundo tinha a missão de prestar atendimento emergencial, defender e proteger as crianças que tiveram seus países afetados, direta ou indiretamente, pela guerra. Houve ainda o surgimento de algumas tratativas referentes à infância, como a Declaração de Genebra, sobre os direitos da Criança, de 1924, e a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, da ONU, de 1959, que afere a proteção especial da criança, no entanto, com a homologação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, surge um novo olhar dos instrumentos legais internacionais destinados às crianças: maternidade e infância têm direito a assistências especiais. Com a aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, pelas Nações Unidas, as crianças passaram a ser consideradas como sujeitos de direitos. Neste sentido, a infância, no mundo ocidental, se institui como uma categoria social, separada do adulto, e no início da modernidade, com o capitalismo industrial (Aitken, 2019; Ariés, 1986; Sarmiento, 2004), materializa-se por meio das “[...] instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e de sua expansão de massas” (Sarmiento, 2004, p. 3). Assim sendo, família e sociedade passam a centralizar os cuidados com as crianças nestes âmbitos.

Apesar de em todos os instrumentos legais constar a garantia das crianças à proteção, à assistência, à dignidade, à justiça e à paz, o Art. 22 da Convenção orienta os Estados a outorgar medidas aos instrumentos internacionais e nacionais e dar a devida assistência à criança, seja ela acompanhada ou desacompanhada, para beneficiá-la por meio de direitos humanitários. Para Rocha (2002), a infância não é uma só, ou seja, as crianças não vivem a infância de forma homogênea ou uniforme, em nenhum dos seus aspectos: econômico, social, cultural, lúdico, alimentar, etc. A autora ainda chama atenção ao dizer que o que identifica a criança é o fato de constituir-se em um ser humano de pouca idade, e a forma como vive esses momentos será determinada por estas condições sociais, por isso, ela necessita da proteção dos adultos. Sendo assim, concordo com Rocha (2002) quando descreve que a infância, como categoria social, não é única e estável, sofre permanente mudança relacionada à inserção concreta da criança no meio social.

O relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados de 2020 estima que 82,4 milhões de pessoas foram, forçadamente, desterritorializadas, precisando solicitar refúgio até o final do ano de 2020, sendo que 42% desses sujeitos desterritorializados eram crianças. Ainda sobre esses deslocamentos, encontram-se poucos dados relativos à

condição dessas crianças em suas jornadas migratórias, o que faz pensar que esta questão da (in)visibilidade das crianças permite ter poucas informações nestes contextos sobre elas.

Considerando a criança vítima de guerra civil, pode-se dizer que suas vivências partem deste lugar onde vive a infância. Um bom exemplo encontrado é o das crianças sírias. A partir de Brophy (2017), pode-se compreender estas situações quando a autora pontua que:

Eles têm visto seus amigos e familiares morrerem diante de seus olhos ou enterrados sobre os escombros de suas casas. Eles assistiram à destruição de suas escolas e hospitais, lhes foram negados comida, medicamentos e ajuda vital; foram separados de seus familiares e amigos enquanto fugiam da guerra. [...] Todo ano que a guerra toma novos rumos, anteriormente inimaginável, aprofundam a violência contra crianças e violações do direito internacional por todas as partes. (Brophy, 2017, p. 1).

A autora, em seus estudos, afirma que as crianças apresentam traumas e angústias em altos níveis, prejudicando, muitas vezes, seus processos de aprendizagem. Esta condição mostra que há muito a pensar sobre as crianças migrantes e refugiadas para garantia da legitimidade dos seus direitos, apresentados em documentos legais, pois, na prática, ainda se caminha a passos lentos, pela não aplicabilidade dessas políticas.

Outras situações sobre a forma como se enxerga as crianças precisam ser consideradas quando elas estão imersas em seus contextos migratórios. Ao tratar das crianças migrantes e do interesse desta pesquisa em saber o que as produções científicas dizem sobre elas, pautei-me nas contribuições de Sarmiento (2018) ao considerar os campos de conhecimento. O autor destaca que:

O conhecimento produzido neste campo deve ser capaz de criar novas imagens sociais, de ampliar o conhecimento dos modos de vida das crianças, de focalizar sob lentes mais nítidas os cotidianos, as práticas sociais, as subjetividades, os modos de expressão cultural, os contextos de vida e as condições estruturais da infância. Devem, acima de tudo, resguardar o direito das crianças de viverem plenamente suas infâncias. (Sarmiento, 2018, p. 6)

Estes conhecimentos produzidos são importantes para que se possa ter dimensão daquilo que as produções vêm pesquisando sobre as crianças migrantes. Esses dados, que ainda são considerados poucos, ao realizar um prévio levantamento de produção científica, podem auxiliar os estados e municípios a pensar sobre a chegada das crianças migrantes nos espaços educacionais. O site da revista digital “O Município de Joinville”¹¹ (2023) publicou,

¹¹ Para saber mais sobre a matéria acesse <https://omunicipiojoinville.com/joinville-tem-mais-de-quatro-mil-estudantes-estrangeiros-na-rede-municipal/>

recentemente, um dado importante, apontando um número significativo, de mais de quatro mil crianças e adolescentes estrangeiras matriculadas na rede municipal de ensino, segundo dados da Secretária de Educação do município. Deste número, cerca de três mil não têm nacionalidade definida, 712 são da Venezuela e 169 do Haiti. Esses dados são mais referentes à alfabetização, mas já constituem um indicativo de que os municípios de Santa Catarina estão pesquisando sobre as crianças migrantes para conhecer um pouco mais sobre esses sujeitos que adentram na educação básica diariamente, tendo em vista que seus currículos nada falam sobre a diversidade cultural e étnica desses sujeitos.

Contei com auxílio ao estar imersa nestas produções científicas para pensar essas chegadas e a permanência das crianças migrantes, que precisam ter seus direitos garantidos nos espaços educacionais, para o reconhecimento de sua existência, para ter consciência sobre os espaços culturais que contemplem todas as dimensões humanas, para a plenitude das possibilidades de convívio entre adultos e crianças, para a descoberta do mundo.

3 ENTRE A JORNADA E A TRAVESSIA: CAMINHOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

*Não desiste negra, não desiste
Ainda que tente lhe calar
Por mais que queiram esconder
Corre em tuas veias força Ioruba Axé
Pra que possa prosseguir
Eles precisam saber
Que a mulher negra quer casa pra morar
Água pra beber, terra pra se alimentar
Que a mulher negra é ancestralidade
De imbês e atabaques
Que ressondam os pés
Que a mulher negra tem suas convicções
Suas imperfeições
Como qualquer outra mulher
Vejo que todas nós
Negras meninas
Temos olhos de estrelas
Que por vezes se
permitem constelar
O problema é que desde
sempre nos tiraram a nobreza
Duvidaram das nossas ciências
E quem antes atendia
pelo pronome alteza
Hoje, pra sobreviver
lhe sobra o cargo
de empregada da casa
É preciso lembrar de nossa raiz
Semente negra de força matriz
Que brota em riste, mãos
(Canção de Mel Duarte)*

Nesta pesquisa, apresento a palavra jornada como forma de traduzir a trajetória percorrida no processo de pesquisa de uma mulher negra que, ao falar, fala por tantas/os outras/os negras/os para que não desistam da caminhada, procurem novas encruzilhadas e sigam em frente, como insiste Mel Duarte em sua canção...

São narrativas vividas no processo de construção da pesquisa que tratam de momentos em que a companhia e força vinda da minha ancestralidade me impulsionam a seguir, mas também revelam tempos de pausa, silêncio e solicitude durante a jornada.

Nilma Lino Gomes (2019) afirma que ainda se está caminhando lentamente na produção dessa escrita e dessa epistemologia negra ou das relações raciais no Brasil.

Enganam-se aquelas e aqueles que pensam que ela já está construída. É preciso sabedoria ancestral para produzi-la ainda mais, fazê-la circular, dar maior densidade teórico-epistemológica, estética e política. Torná-la compreensível não somente para negras e negros ativistas e intelectuais, mas para todas e todos que pesquisam, produzem conhecimento, educam, militam e lutam por uma sociedade com justiça social e cognitiva, antirracista, antifascista, democrática, que reconheça a diversidade e entenda o Estado como laico e as pessoas como cidadãos de direitos que não podem ser negados, tampouco retirados.

Reconheço o desafio de produzir uma escrita de pesquisa encarnada, atravessada por arrebatamentos, no atual contexto político em que se vive. Tempos de incertezas, obscuridades e violências. Tempo em que sou tomada e marcada na carne e na alma por tantos desencontros. Por outro lado, encontro também no caminho o desejo para continuar, esperar e reafirmar a defesa por uma educação infantil que continue a garantir o direito das crianças como afirmado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 18), em seus princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Considerando que a partir destes princípios a Educação Infantil traceja suas ações e seus processos educativo-pedagógicos com base numa concepção de criança e infância como sujeito de direitos, reitero sua importância e relevância na pesquisa para compreender e analisar as produções científicas, em nível de mestrado, que tratam sobre o tema da criança, infância, migração e educação infantil. Destaco que as crianças, no contexto da Educação Infantil e que comparecem nas pesquisas analisadas, revelam diferentes culturas, contextos sociais e multiplicidades de saberes e experiências vividas, e revelam também enfrentamentos e questões atravessadas pela racialidade em suas jornadas, e em que as ausências ou lacunas de discussões ferem os princípios de uma sociedade democrática, participativa e emancipada, além de reforçar cotidianamente a (in)visibilidade da existência da criança migrante, sua ancestralidade e pertença, aumentando o estigma do “o outro”, do “o estrangeiro”, daquele que não tem um lugar.

Dito isso, segundo Walter Osmar Kohan (2007), verifica-se, assim, a necessidade de trilhar novos caminhos desde a Educação Infantil, na busca de afirmação das práticas culturais desses tantos grupos étnicos e culturais, para que meninas e meninos não se sintam “os

outros”, “os estrangeiros”, “os estranhos”, “os sem lugar”, contribuindo, dessa forma, para diminuir a distância entre uns e outros na sociedade adultocêntrica, etnocêntrica, monocultural, machista, colonialista, que percebe os próprios infantes como estrangeiros, ou seja, aqueles que falam outra língua e não falam a língua do país de refúgio. Concordo com Walter Osmar Kohan (2007) quando o autor ressalta que essas práticas que percebem o outro como estrangeiro reforçam estereótipos histórica e socialmente estabelecidos, quando ainda se ouve na instituição educativa narrativas que reiteram que as crianças migrantes, chamadas por “este” ou “aquele”, experienciam identidades negadas. Essas ações educativo-pedagógicas definem os lugares onde as crianças migrantes e refugiadas são alocadas com suas pertencas.

Pretendo, nesta pesquisa, encontrar pistas, trilhas, caminhos para realizar encontros e permitir partidas que possam contribuir com reflexões sobre a criança, infância, migração e educação infantil, nas ações e nos processos educativo-pedagógicos, tensionando o tema para ampliar possibilidades e diminuir as distâncias, num movimento de desvelar práticas que convoquem ao compromisso com a equidade, valorização das diversas nacionalidades e, finalmente, permitam refletir acerca da xenofobia e do racismo, além de indicar caminhos possíveis para o debate e a resolução de conflitos advindos destes. Faz-se importância reafirmar que **migrar é um direito constitucional** e, a partir dessa premissa básica, se constrói a jornada desta pesquisa.

3.1 DO PROCESSO QUE DEU INÍCIO À JORNADA, O QUE ENCONTRO NO CAMINHO?

Como primeira etapa de um mapeamento para o processo da pesquisa, realizo o levantamento das produções científicas e, neste movimento, percebo um extenso volume de publicações, de diferentes campos de estudo, incluídas anualmente nas plataformas de bibliotecas digitais. As produções sobre a temática eleita aparecem em diversos níveis de pesquisas, a partir do ano de 2003 até os dias atuais. Com este crescente volume abre-se um espaço para novos trabalhos, como seminários, publicação em revistas científicas, produção de artigo e discussão no ambiente acadêmico para divulgar esses materiais, possibilitando que outras/os pesquisadoras/es tenham acesso às pesquisas desenvolvidas.

Considerando que esta pesquisa é de análise de conteúdo, a metodologia da pesquisa objetiva mapear a produção realizada, responder questionamentos e inquietações, encontrar pistas e apontar lacunas através da análise de produção científica sobre a temática infância,

criança, migração e educação infantil. No entendimento de Joana Paulin Romanoski e Romilda Teodora Ens (2006, p. 39):

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia.

A partir das contribuições indicadas pelas autoras, adotei como metodologia um levantamento das produções científicas sobre o tema, pois um balanço do conhecimento pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento. A contribuição advém, sobretudo, pelo fato de, por meio deste ser possível identificar e apontar por onde se move a pesquisa, quais as lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que indiquem alternativas para o problema da prática e reconhecer contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada e, no caso da proposta aqui desenhada, contribuir com os aportes significativos para ações e processos educativo-pedagógicos na Educação Infantil. Para Graciela Messina (1998, p. 1),

[...] um “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, apresenta-se como um mapa que nos permite continuar caminhando; uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresenta como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática [de área do conhecimento].

Sendo assim, pode-se dizer que o estudo do conhecimento¹² traz a possibilidade de compreender as contribuições do conjunto da produção científica sobre o tema, desde seus avanços, até suas descontinuidades e contradições, além de visualizar metodologias e perspectiva recorrentes. Pode também, segundo Eloisa Acires Candal Rocha (1999), estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para definições dos parâmetros de formação para atuarem na área. A pesquisa científica vem sendo atrelada às práticas educativo-pedagógica e vice-versa,

¹² As nomenclaturas: *estado da arte* ou *estado do conhecimento*, tem sido, nos últimos anos criticadas por diversas razões e pela complexidade que envolve a rigor realizar, no contexto atual, com um grande número de produções um *estado da arte* ou *estado do conhecimento* que dê conta de toda a produção realizada, por esta razão, não adotamos as nomenclaturas, mas, aqui no texto faz sentido sua menção pois a contribuição de um levantamento da produção tem as mesmas bases.

construindo caminhos, jornadas que possibilitem repensar essas ações mediante o acesso dos sujeitos do tema.

Nessa direção, pode-se afirmar que a realização de estudo do conhecimento, nesta pesquisa, possibilita a efetivação do levantamento de produção científica da pesquisa na área da educação, em especial, na Educação Infantil, pretendendo conhecer os caminhos trilhados pelas pesquisas sobre a temática de crianças migrantes e apontar caminhos para pesquisas futuras. Nessa tentativa, ao me deslocar no caminho da pesquisa, encontro inspiração para seguir quando Marcelly Custódio de Souza (2014, p. 43), afirma: “[...] caminhar significa deslocar o olhar para que possamos ver o visível (as coisas distantes, mirantes, espaços abertos, perspectivas que se abrem no caminho são visíveis, não estão escondidos, não estão além daqui), e de maneira que possamos ser transformados”. E nessa inspiração, procuro sentir, viver, tocar e ser tocada pela experiência da pesquisa na sua intensidade, enxergar vielas e buracos no caminho. Encontrar pegadas, rastros, pistas e lugares visitados e revisitados para que eu enxergue com olhos de ver e de viver. Busco partir, para depois retornar!

Assim, dou início à jornada pelo levantamento das produções científicas sobre criança, infância, migração e educação infantil em todos os níveis de Programas de Pós-Graduação no Brasil. Este procedimento metodológico da pesquisa caminha na direção de ampliar conhecimentos e estudos sobre o objeto da pesquisa. Optei por reunir as produções científicas em nível de Mestrado (dissertações) e em nível de Doutorado (teses) hospedadas nas plataformas digitais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e na Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), submetendo para análise somente as produções científicas em nível de Mestrado (dissertações)¹³. A opção de analisar as produções científicas sobre o tema em todos os níveis de Programas de Pós-Graduação justifica-se por ser um campo que vem ampliando seu volume de pesquisas na área da Educação Infantil. Estas plataformas possuem um rico acervo em diversos tipos/níveis de produção científica na área da educação permitindo um significativo conjunto de pesquisa em Ciências Humanas.

¹³ Esta decisão leva em conta o critério metodológico de na Técnica de Análise de Conteúdo, considera-se importante o critério da homogeneidade dos documentos. Apesar de tanto a tese quanto a dissertação tratarem de um mesmo processo demonstrativo de cunho científico e monográfico, podem-se identificar algumas diferenças entre a tese de doutorado e a dissertação de mestrado. Conforme Severino (2002, p. 80-81), espera-se “[...] da tese de doutorado uma contribuição suficientemente original a respeito do tema pesquisado, representando um avanço na área”, enquanto “o mestrado, tratando-se [trata-se], em nosso contexto, de trabalho ainda vinculado a uma fase de formação científica, sendo um exercício diretamente orientado, primeira manifestação de trabalho pessoal sistemático de pesquisa”.

Para deslocar-me na caminhada, o primeiro passo foi selecionar as palavras-chave que pudessem vislumbrar o levantamento de produção científica desenvolvida no Brasil que interseccionam os *Estudos Sociais da Infância*¹⁴ com Migrações.

A partir dos *Estudos Sociais da Infância*, busco, nas encruzilhadas que se apresentam, o caminho historicamente percorrido pelos estudos da infância, para reafirmar a criança como sujeito de direito, envolvida nas tramas sociais que a afetam e influenciam na constituição e na produção de cultura. Construo e assino essa escrita com o olhar para infância que atravessa e deixa emergir os sujeitos interligados a outros sujeitos, que se movimentam na história num lugar de vozes, hora silenciadas, hora em potência gritante.

O modo como compreendo a infância e as crianças tem relação com o lugar de onde parte minha pesquisa, das historicidades dos conceitos até a constituição dos direitos, para que se garanta o reconhecimento das ocupações territoriais e epistêmicas. Sendo assim, compartilho dos conceitos e das concepções do campo da *Sociologia da Infância* para ancorar, percorrer e reafirmar minhas defesas.

Assim sendo, trilho outros caminhos a partir dos textos e contextos que trago na bagagem. Com Ariés (2006), se dá a construção do que ele denomina sentimento de infância, relacionado à emergência da instituição escolar como espaço para formação de crianças e jovens, e à organização da família nuclear moderna nos modos burgueses, entre outros. Até a Idade Média, a infância parecia não ser reconhecida (sobretudo, não nos moldes como hoje compreendemos), a criança era representada como adulto em miniatura e se caracterizava como *enfant* (aquele que não fala), o que levava à sua invisibilidade. A infância era concebida como uma fase sem importância, pairando um sentimento cultural de que se faziam muitas crianças para se conservar apenas algumas delas. O primeiro sentimento de infância emerge no núcleo familiar com a percepção da criança como fonte de distração por sua ingenuidade, nomeado por Ariés (2006) de *paparicação*. Já no século XVII passa a se constituir um novo sentimento, interessado na formação moral com objetivo de preservar a inocência infantil – as crianças vistas como anjos, reflexos da pureza divina e que demandam proteção. Neste contexto se percebe a multiplicação das instituições educacionais, e em consequência, a mudança nos hábitos escolares em direção a uma disciplina como rigor. Um sentimento

¹⁴ O que temos denominado Estudos Sociais da Infância compreende uma abordagem interdisciplinar ou, um diálogo disciplinar (reunindo diferentes áreas como Antropologia, Educação, Filosofia, Geografia, História, Psicologia e Sociologia) que, em seus estudos e pesquisas, buscam superar e reconhecer a incompletude e o caráter fragmentário das abordagens anteriores que, tradicionalmente, assumiam a criança como objeto de conhecimento.

imbuído na vida familiar e, no XVIII, o temor estava relacionado à higiene e à saúde física da criança.

Durante muito tempo, a escola permaneceu indiferente à distinção etária, pois seu objetivo não era a educação da infância; a escola medieval não era destinada às crianças e sim à instrução do clero, e somente a partir do século XV, o colégio passou a se dedicar essencialmente à educação e à formação das novas gerações. Ainda em outro momento, as crianças eram percebidas como propriedade da comunidade, sendo comum seu envio a outras famílias como aprendizes, e a transmissão de conhecimento era garantida somente pela participação na vida dos adultos.

Ao dialogar com a historicidade dos estudos da infância, dos processos pedagógicos e da educação, revela-se a trajetória da infância marcada pelo assistencialismo, disciplinarização, exclusão, invisibilidade.

A busca para um novo olhar sobre a infância começa recentemente. Sarmiento (2005) cunha o conceito de infância compreendido a partir da geração, como categoria permanente da estrutura social, sem desconsiderar as questões de classe, gênero, etnia, raça, credo, etc. que a constitui. Este conceito permite distinguir as especificidades da infância em relação à idade adulta, e evidenciar sua permanência na sociedade, independente dos sujeitos que a compõem – as crianças crescem, mas a infância permanece na sociedade enquanto estrutura. Sendo assim, para a *Sociologia da Infância*, a infância é constituída simultaneamente pela característica da homogeneidade, enquanto categoria geracional, e pela heterogeneidade, tendo em vista que é atravessada por outras categorias sociais: etnia-raça, classe, credo, gênero, etc. (Sarmiento, 2009).

O conceito de geração implica ainda considerar a infância como grupo com estatuto social diferenciado, de uma construção histórica, não caracterizado apenas pela faixa etária à qual pertencem os indivíduos, mas pelo modo como é interpretada pela sociedade. Qvortrup (1993), ao discorrer sobre a infância, afirma que existem diferentes infâncias, contextualizadas em diversas sociedades e épocas – ser criança, hoje, no Brasil, na classe popular, por exemplo, não é o mesmo que ser criança europeia, ou ser criança em uma comunidade indígena. No entanto, em que pesem os diversos modos como a infância é percebida pelos múltiplos grupos sociais, é preciso considerar que, em todos os contextos,

existe a infância como categoria social¹⁵. Nessa perspectiva, a infância não é uma etapa passageira da vida momentânea da vida, um vir-a-ser – concepção que reforça a ideia de incompletude da criança -; a infância é uma categoria com as especificidades que a caracterizam.

Sendo assim, considerar a criança como pessoa implica, por outro lado, reconhecer a dependência em relação ao adulto como uma característica definidora da infância. Como parte da estrutura social, a infância está exposta a forças, como os outros grupos, porém, de maneira ainda mais devastadora, pois a criança depende economicamente do adulto e é jovem demais para reclamar por políticas de proteção. Discorrendo sobre isso, Qvortrup (1994) evoca a necessidade de se atentar para a degradação das condições materiais de vida das crianças, apontando para a urgência de criação de políticas de suporte à família que tenham como foco a infância. As crianças precisam, portanto, como cidadãs, ter direito a participação, provisão e proteção (Qvortrup, 1994).

Ainda sobre a temática da infância, Sarmiento (2009) adverte que é preciso reconhecer que a infância é o território onde se encontra a Pedagogia e as diversas ciências e reconhecer também as interrogações que a infância leva aos diversos campos do conhecimento. Por aí passam tentativas de aproximação entre a Pedagogia e a História, a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia Sociocultural. Sendo assim, é preciso compreender a infância interrogando o conhecimento que é produzido nas pesquisas para que se promova a sua defesa. Então, o que significa escrever e pesquisar em tempos sombrios? Tempos estes em que a garantia dos direitos perpassa por muitos atravessamentos? Significa estar atentos, nesta jornada conceitual e à margem do caminho, àquilo que se defende como infância, a partir dos *Estudos Sociais da Infância*, nos quais imergi durante o processo da pesquisa.

Reitero que as experiências na Educação Infantil são marcadas pelas experiências sociais e culturais vivenciadas pelas crianças, entendendo que a criança não é um sujeito passivo, ela é marcada por atravessamentos que interpelam seus variados processos de vida.

No que se refere às pesquisas desenvolvidas sobre a temática migrações, na interface com a Educação Infantil, optei por um conjunto de operadores conceituais que pudessem levar ao encontro das produções, sendo elas: creche, pré-escola, pequena infância, criança, combinadas com as palavras-chave: migração, imigração, migrante, refúgio, refugiado e

¹⁵ O autor argumenta que é possível e necessário considerar a infância unidade de análise da sociologia, estudar as crianças por seu próprio mérito, adotando seu ponto de vista. Se a infância é parte da sociedade, é preciso que seja estudada como outros fenômenos sociais; se as crianças participam da vida social, é preciso reconhecer que sua participação acrescenta algo à sociedade, transformando-a.

estrangeiro. Estas palavras foram eleitas visando alcançar um número considerável de combinações de palavras-chave que pudessem tornar compreensível o modo como o tema da pesquisa tem sido tratado nas produções científicas.

Chamo atenção, na jornada, para os motivos que me levaram às escolhas dos operadores conceituais no processo da pesquisa. Ao tratar da **educação infantil**, parto da defesa com base na LDB (1996), considerada a primeira etapa da educação básica, destinada às crianças de zero a seis anos, com a finalidade de garantir o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, com a fundamental participação da família no processo pedagógico, e por acreditar que as produções científicas selecionadas para análise poderão auxiliar na reflexão de ações pedagógicas para estas crianças, mas, em especial, para as migrantes, principal foco da presente pesquisa. Compreendo **creche/es e pré-escola** tanto no plural quanto no singular, como um espaço de direito social da criança, instâncias constitutivas desta faixa etária, espaços que acolhem e carregam na concepção do ato cuidar e educar uma ação indissociável como premissa do seu trabalho no contexto educativo, como regem as leis que versam sobre o tema, por exemplo, o ECA, a LDB, as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do município de Florianópolis. Outro fator que me levou a utilizar essas unidades conceituais é a possibilidade de ampliar as buscas no levantamento das produções científicas, em que as pesquisas teriam nomeado as instituições de Educação Infantil como creche ou pré-escola.

Ao utilizar a denominação **criança/crianças**, compreendo-as como um sujeito histórico, que vive suas experiências a partir das relações e interações que estabelece, sujeito que durante os processos educativo-pedagógicos constrói sua identidade pessoal e coletiva a partir do brincar. E entendo que o meio no qual está inserida deve garantir a ela/elas o direito de ser criança e de se desenvolver em ambientes saudáveis e tranquilos, possibilitando a construção de sentidos sobre a natureza, a sociedade, para produzir e reproduzir cultura.

Sobre o termo **infância/infâncias**, utilizo-o como categoria social (geração) e seu uso no plural serve para demarcar elementos de heterogeneidade, delimitados pelas condições sociais vividas por elas, sendo atravessadas/marcadas pelas categorias sociais a partir das relações e condições de classe, gênero, raça/etnia, credo, e de questões econômicas e políticas. (Qvortrup, 2005).

Já a definição das demais combinações de palavras-chave se deu a partir da leitura de conceitos endossados nos documentos relativos ao tema: no Estatuto do Refugiado (1951), na Declaração de Cartagena (1984), nos relatórios do Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR, 2014), no recente documento Orientador publicado pela Coordenadora de Gestão

da Educação Básica – Núcleo de Inclusão Educacional (CGEB/NINC) de São Paulo: *Estudantes Imigrantes: Acolhimento*, e também nos artigos publicados no Dossiê: *Migrações Internacionais e Infâncias na revista Zero-a-Seis* (2021) e no *Glossário sobre Migrações* (Direito Internacional – nº22, 2009). Este levantamento de acervo documental serviu como mapa orientador para entender os processos migratórios internacionais no país. Neste mapeamento, juntaram-se os seguintes conjuntos de combinações de palavras no singular: educação infantil, creche, pré-escola, infância, pequena infância e criança, com as elencadas no acervo documental de migração (migração, imigração, migrantes, refugiado, refúgio, estrangeiro e apátrida), que se refere ao fluxo migratório, forçado ou espontâneo.

Sendo assim, para construir caminhos e sensibilizar essa escrita, penso ser importante trazer para dentro da pesquisa os conceitos das palavras que se referem ao tema para poder compreender as jornadas percorridas pelas crianças, infância, migração e educação infantil, situadas pelas/os pesquisadoras/es em suas produções científicas. A partir dos documentos apresentados nesta pesquisa, situo a compreensão que mobilizou a definição das seguintes palavras-chave: imigrante, migrante, refugiado, apátrida e estrangeiro.

• **Imigrante:** o termo refere-se ao imigrante legalmente admitido, sendo-lhe permitido fixar-se no país de acolhimento, incluindo as pessoas que são admitidas para fins de reagrupamento familiar. Nesse caso, imigração é o termo usado para o processo através do qual estrangeiros se deslocam para um país, a fim de aí se estabelecerem.

• **Migrante:** no Plano Internacional não existe uma definição universal aceita de migrante. O termo compreende, geralmente, todos os casos em que a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de “conveniência pessoal” e sem intervenção de fatores externos que o forcem a tal. Em consequência, este termo se aplica às pessoas e aos membros da família que se deslocam para outro país ou região a fim de melhorar as suas condições materiais, sociais e as possibilidades, suas e das suas famílias. É migração é o processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos.

• **Refugiado:** o Estatuto dos Refugiados prevê, no seu artigo 6, A.II, que refugiado é:

[...] pessoa que, como resultado de acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951, e devido a fundados temores de ser perseguido por motivos de raça, religião e nacionalidade ou opinião política, se encontre fora do país de sua nacionalidade e não possa ou, em razão de tais temores ou razões que não sejam de

mera conveniência pessoal, não queira receber a proteção desses país, ou que, por carecer de nacionalidade e de estar fora do país onde antes possuía sua residência habitual não possa ou, por causa de tais temores ou razões que não sejam de mera conveniência pessoal, não queira regressar a ele”.

- **Estrangeiro:** considera-se estrangeiro o indivíduo que não é nacional de um determinado Estado. Pessoa que pertenceu ou que pertence a outro Estado.

- **Apátrida:** é a pessoa que não seja considerada por qualquer Estado, segundo a sua legislação, como seu nacional (art. 1º da Convenção da ONU sobre o Estatuto dos Apátridas, 1954). Como tal, faltam ao apátrida direitos decorrentes da nacionalidade: a proteção diplomática do Estado da residência e nenhum direito de regresso caso decida viajar.

A incursão na pesquisa é um processo difícil quando ainda não se vislumbra o caminho a seguir. Para uma pesquisadora iniciante, é como ter o mapa com desenhos rabiscados e borrados que apontam para caminhos possíveis. Ao vasculhar a bagagem, encontro minha bússola, as pesquisas reunidas que tratam sobre o tema: criança, infância, migração e educação infantil. Pesquisas que direcionam e apontam as rotas a seguir. Não estou só. As/os autoras/es das produções científicas sobre criança, infância, migração e educação infantil são preciosos pontos cardeais que apontam lugares e servem de guia para continuar a percorrer a jornada de estudo.

Segundo Marisa Vorraber Costa e Maria Isabel Edelweiss Bujes (2005, p. 131-132),

[...] a escrita é como um entre-lugar mesmo, da compreensão de que, ao escrever e ao pensar, nos separamos de nós mesmos, de nossas origens, de nossas heranças, morremos um pouco; nesse mesmo instante, aparecemos, damos a ver, colocamos fugida luz sobre algo que nos preocupa, sobre algo que dói em nossa época, sobre algo que é belo nestes tempos e paragens e talvez não esteja sendo suficientemente dito. Aparecimento e desaparecimento, junto, ao mesmo tempo, das/os autoras/es que escolhemos, de nós mesmas/os, para além de uma produção que se contenta meramente em decalcar, em aprazer-se com frases de efeito cansadas de habitar textos aqui e ali, frases que ainda insistimos em enunciar, sem lhes atribuir novas, criativas e inusitadas relações – relações que certamente podemos ousar estabelecer, a partir de uma maior liberdade com os próprios materiais empíricos com os quais lidamos, e também com as/os diferentes autoras/es com quem conversamos.

Também Simone Weil (1999) escreve sobre o quanto é importante, no processo da pesquisa, estar atento. Ela explica:

Estar atento implica a neutralização da vontade de submeter-se a um regime de verdade (e seus tribunais) e implica também a qual esgotamento da energia com a qual o sujeito (também o sujeito do conhecimento) se projeta no objeto. Essa forma de atenção implica uma maneira de estar presente, na qual o sujeito se coloca em movimento e adia qualquer expectativa de benefício. (Weil, 1999, p. 48).

Dito isso, encorajo-me e caminho ao encontro dos dados e dou os primeiros passos na pesquisa ao explorar as produções das bibliotecas digitais de produção científica da CAPES e BDTD. O primeiro levantamento foi realizado no ano de 2020, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram aplicadas 30 (trinta) combinações de palavras-chave: criança, infância, migração, creche e educação infantil, cruzadas com migração, imigração, migrantes, refugiado, refúgio e estrangeiro, utilizando o operador booleano “and” em letra minúscula; o que resultou em 227 (duzentos e vinte sete) produções científicas, sendo que, destas, 17 (dezessete) foram selecionadas para análise por apresentar no enunciado conceitos que tratam da temática de nossa pesquisa. Como forma de seguir o caminho e continuar a jornada, realizei a leitura textual dos resumos das produções científicas selecionadas, anexei em pastas, na ordem cronológica para, na continuidade, proceder à leitura na íntegra destas produções. Aproveitei o encontro com as teses que tratam sobre o tema da pesquisa e foram apresentadas no momento do levantamento, para realizar outras leituras no caminhar da jornada, utilizando-as como lugares onde pudesse beber da fonte do saber para partilha de outras escritas, contar novas histórias e buscar outros pontos de diálogo.

Ao transitar pelo site da CAPES, com as mesmas combinações de palavras-chave utilizadas no cruzamento da plataforma BDTD, com o booleano “and” em letras minúsculas¹⁶ e o uso de aspas nas palavras compostas, percebi que o levantamento na base de dados da CAPES apresentou um número significativo de produções científicas. Encontrei, neste levantamento, um quantitativo de dados bem acima de 55.000 (cinquenta e cinco mil) publicações em produções, porém, isso não significa que todas tratavam do tema de interesse da pesquisadora.

Diante desse resultado elevado de produções que encontrei junto à base de dados da CAPES, realizei uma nova tentativa, com estratégia diferente, para tornar as buscas das produções científicas mais precisas no portal. Assim sendo, redefini alguns critérios para proceder à nova busca. Defini como critério ler os títulos e resumos nas 10 (dez) primeiras páginas na plataforma de base de dados da CAPES, sendo que neste bloco de 10 páginas encontram-se armazenadas produções científicas por ordem de numeração, de 01(um) a 30 (trinta), a cada bloco de páginas, o que totalizou um levantamento de 300 (trezentas) produções científicas (títulos e resumos) para serem conferidas, selecionadas ou descartadas a

¹⁶ O uso do operador booleano “and” com letra minúscula foi feito de forma equivocada pois, não conseguimos maior efetividade no levantamento das produções científicas. Somente quando realizei a segunda tentativa com o operador booleano “AND” em letra maiúscula consegui maior precisão no resultado do levantamento. No entanto, decidi manter os dados desta primeira tentativa deste primeiro levantamento na pesquisa e não descartar todo o conjunto de pesquisas localizadas.

cada combinação de palavras-chave. Após a leitura de todos os títulos e resumos, conforme definido nos critérios, foram selecionados 30 (trinta) produções da CAPES para leitura detalhada, ou seja, uma leitura do texto na íntegra, e para verificar as que permaneceriam como referência para análise da pesquisa.

No mês de novembro de 2022, ao realizar uma segunda tentativa de levantamento junto ao portal de base de dados da CAPES, para localizar novas produções de pesquisas referentes ao tema, que pudessem ter sido publicadas no ano de 2021 – após o meu retorno de afastamento por motivo de saúde –, ao acionar o mesmo conjunto de palavras-chaves, no entanto, utilizando o operador booleano “AND”, em letras maiúsculas, de forma a recuperar a interseção dos termos e garantir com que todos os conceitos estivessem presentes, verifiquei que o número de produções científicas caiu consideravelmente, tornando a busca mais efetiva e possível de posterior análise, considerando o tempo no percurso de pesquisa do mestrado.

Nesta segunda tentativa encontrei novas produções científicas que poderiam tratar do tema e foram inseridas no quadro. Na plataforma IBCT, realizei o mesmo procedimento de busca das palavras-chave com os booleanos “AND”, no entanto, não houve alterações no levantamento e não localizei novas produções científicas em nível de mestrado e doutorado que tratam sobre o tema infância, criança, migração e educação infantil no período informado.

Definido o critério e as palavras-chave das buscas para o levantamento dos dados sobre educação infantil e migrações, organizei 7 (sete) conjuntos, compostos de 6 (seis) combinações de palavras-chave cada um, para ter uma dimensão do quantitativo de produções, como é possível observar no **Quadro 1**:

Quadro 1 – Conjuntos de Palavras-chave

(continua)

CONJUNTO 1 Palavras-chave	CAPES		IBICT	
	Total localizado	Total selecionado	Total localizado	Total selecionado
“Educação Infantil” AND migração	7	4	4	1
“Educação Infantil” AND imigração	5	3	3	1
“Educação Infantil” AND migrantes	4	1	5	1
“Educação Infantil” AND refugiado	0	0	0	0
“Educação infantil” AND refúgio	1	1	1	0
“Educação Infantil” AND estrangeiro	0	0	38	3

Quadro 1 – Conjuntos de Palavras-chave

(continuação)

CONJUNTO 2	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Total localizado	Total selecionado	Total localizado	Total selecionado
Criança AND migração	52	2	5	3
Criança AND imigração	25	3	0	0
Criança AND migrante	21	4	0	0
Criança AND refugiado	2	0	0	0
Criança AND refúgio	17	5	9	0
Criança AND estrangeiro	20	1	0	0
CONJUNTO 3	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Total localizado	Total selecionado	Total localizado	Total selecionado
Infância AND migração	47	3	5	3
Infância AND imigração	30	0	0	2
Infância AND migrantes	18	3	19	1
Infância AND refugiado	0	0	0	0
Infância AND refúgio	13	2	9	1
Infância AND estrangeiro	11	0	61	0
CONJUNTO 4	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Total localizado	Total selecionado	Total localizado	Total selecionado
“Pequena infância” AND migração	0	0	24	0
“Pequena infância” AND imigração	0	0	18	0
“Pequena infância” AND migrantes	17	0	19	0
“Pequena infância” AND refúgio	0	0	0	0
“Pequena infância” AND refugiado	0	0	0	0
“Pequena infância” AND estrangeiros	0	0	0	0
CONJUNTO 5	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Total localizado	Total selecionado	Total localizado	Total selecionado
“Pré-escola” AND migração	0	0	5	1
“Pré-escola” AND imigração	0	0	0	0
“Pré-escola” AND migrantes	0	0	1	0
“Pré-escola” AND refugiado	0	0	0	0
“Pré-escola” AND refúgio	10	0	0	0
“Pré-escola” AND estrangeiro	0	0	10	0

Quadro 1 – Conjuntos de Palavras-chave

(conclusão)

CONJUNTO 6	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Total localizado	Total selecionado	Total localizado	Total selecionado
Creche AND migração	1	0	7	0
Creche AND imigração	1	0	6	0
Creche AND migrantes	2	0	7	0
Creche AND refugiado	0	0	4	0
Creche AND refúgio	1	0	4	0
Creche AND estrangeiro	0	0	8	0
CONJUNTO 7	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Total localizado	Total selecionado	Total localizado	Total selecionado
Creches AND migração	0	0	7	0
Creches AND imigração	2	0	6	0
Creches AND migrantes	3	0	7	0
Creches AND refugiado	0	0	4	0
Creches AND refúgio	0	0	4	0
Creches AND estrangeiro	0	0	8	0

Fonte: a autora (2023)

Os conjuntos de combinações foram realizados através da busca simples na plataforma da CAPES sem marco temporal no seu refinamento. Desta maneira, foi possível perceber o quantitativo de produções publicadas por meio dos conjuntos de combinações nas plataformas. Um levantamento do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativo dos estudos produzidos nesta área do conhecimento. Esta metodologia caracteriza-se por ser descritiva e analítica, considerando na sua jornada quais produções serão mantidas, quais serão descartadas, quais categorias de análises serão estudadas, quais as contribuições e quais as lacunas presentes na produção.

Na busca pelo conjunto de pesquisas no levantamento, o caminho construído se deu a partir do mês de maio de 2020 e foi refeita em novembro de 2022. A imersão durou pouco mais de um mês para realizar as buscas, uma vez que se deu concomitante à minha atuação como gestora de unidade educativa. Como servidora pública, no cargo de Auxiliar de Sala, compondo parte do quadro civil, referido no Estatuto do Servidor Público da Prefeitura Municipal de Florianópolis, não tenho o direito a gozar de licença para participar de Curso de Pós-Graduação em Educação, constituição importante da docência para minha formação continuada, sendo este direito liberado somente para os profissionais do quadro do magistério como traz o art. 5º da Lei Complementar CMF nº 63 de 2003.

Diante destes impasses, quais sejam, do não reconhecimento à categoria do quadro civil como produtor de conhecimento (no que se refere à licença para aperfeiçoamento), como participe na ação educativo-pedagógica das crianças pequenas, e do pouco tempo para o trabalho de imersão de pesquisa, escrita e análise dos dados, segui a pesquisa reorganizando outro quadro e considerando as pesquisas em nível de mestrado e doutorado com as seguintes informações: Palavras-chave, Ano de Defesa, Título, Autor/a, Orientador/a, Tipo/Nível, Instituto de Ensino Superior/Universidade Federal, Resultados e Seleccionadas/não seleccionadas para os dois portais IBCT e CAPES.

À medida que fui realizando a incursão nos dados do levantamento, outras áreas do conhecimento chamaram atenção pelas suas produções. Para organizar melhor este percurso, acrescentei ao quadro novas colunas para análise, algumas delas supracitadas: Palavras-chave, Ano de Defesa, Título, Autor/a, Orientador/a, Tipo/Nível, Instituto de Ensino Superior/Universidade Federal, Resultados, selecionados e não selecionados e acrescentei o programa a que a pesquisa estava vinculada. Desta forma, percebi que outras/outros linhas/programas, além da educação, também estavam interessadas/os em pesquisar e discutir sobre criança, infância, migração e educação infantil, contabilizando um total de 37 (trinta e sete) produções científicas.

Após a busca nos dois bancos de dados, BDTD e CAPES, realizei o cruzamento dos levantamentos a fim de eliminar as produções científicas repetidas, totalizando 28 (vinte e oito) pesquisas, somando as defendidas em nível de mestrado e em nível de doutorado.

Os resultados das buscas na plataforma da BDTD foram mais efetivos. Já na CAPES encontrei muitas oscilações dificultando a agilidade no levantamento, aumentando, assim, o período previsto para a realização deste processo na pesquisa. Outro ponto a destacar foi o encontro com produções que não estavam disponíveis na plataforma por terem sido publicadas anteriormente ao catálogo da plataforma Sucupira. Essa situação exigiu seguir outros caminhos para encontrar os resumos e o texto na íntegra, como navegação no *Google* e em *sites* de publicações das universidades onde as dissertações e teses foram defendidas.

Para não perder as pesquisas que pudessem ainda ser incorporadas ao levantamento, criei duas pastas para anexar esses estudos. Na primeira foram anexadas as pesquisas que na leitura prévia do resumo já indicavam contemplar os meus interesses de pesquisadora sobre o tema pesquisado; já na segunda pasta anexe e salvei em agrupamentos aquelas que ainda necessitavam ser analisadas com mais atenção, pois, na leitura dos resumos, em alguns casos não estava explícito se as pesquisas haviam sido realizadas com crianças migrantes da educação infantil e pré-escola. Na leitura dos resumos e de textos na íntegra, percebi que

algumas pesquisas, apesar de o título mencionar as palavras-chave elencadas, não abordavam diretamente o assunto criança, infância, migração e educação infantil, e por isso, foram excluídas. A partir desta avaliação, após minuciosa leitura dos resumos e dos textos (teses e dissertação) na íntegra, excluí um total de 14 (quatorze) pesquisas entre teses e dissertações.

3.2 BUSCANDO ROTAS E ATENTA AOS DESVIOS NO CAMINHO

Atenta à jornada e observando os desvios no caminho, a partir da leitura das produções selecionadas, percebi que era preciso contornar, realizar uma conversão e mudar a rota, deixar para traz as produções que não tratavam do tema. Um desafio inicial para o trabalho de pesquisadora foi o fato de que em algumas produções não estava explícito, nos resumos, que se tratava de migração e infância na perspectiva da educação, mesmo contendo esses conceitos nas palavras-chave no decorrer do texto. Esse desafio, que diz respeito à fragilidade com que os resumos estão escritos, é também recorrente entre pesquisadoras/es que realizam pesquisa de levantamento de produção científica, a exemplo de Joana Paulin Romanowski (2006), ao fazer referência a Marli Dalmazo Afonso André (2001), que chama atenção para as fragilidades dos resumos, demonstrando que a variação no formato de apresentação dos resumos das dissertações é um fator que dificulta a análise, pois alguns resumos são muito sucintos e outros, confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. A autora conclui que alguns sequer deixavam claros os objetivos do trabalho e vários confundiam metodologia da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa.

Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002) contribui para a discussão, em sua investigação sobre apresentação dos resumos nas pesquisas científicas, ao relatar que nos trabalhos apresentados entre 2003 a 2005, sob a orientação de André (2001), as questões relacionadas aos resumos foram constatadas novamente. Entre os problemas mais comuns, a autora cita que os descritores não estavam claros pelas palavras-chave indicadas, sendo um problema que se refere aos limites das/os pesquisadoras/es em realizar somente a leitura dos resumos para análise das pesquisas. A mesma autora ainda destaca que:

[...] a consulta aos catálogos traz inúmeras dificuldades ao pesquisador, pois muitos dos títulos de trabalho são difusos e não revelem indicações do tema da pesquisa. Reforça a autora [se referindo a André] que “os resumos das dissertações e teses presentes nos catálogos como lugar de consulta e de pesquisa, é que sobe aparente homogeneidade, há grande heterogeneidade entre eles” (Ferreira, 2002, p. 264).

Ressalto que este é um fator relevante a ser considerado no processo da pesquisa quando se trata da leitura dos resumos, pois, quando se depara com produções em que seus resumos são restritos, sem especificação do tipo de estudo realizado pelo autor, esta situação acaba que por dificultar, muitas vezes, a seleção das produções científicas que serão analisadas. É preciso salientar que essa condição encontrada nos resumos exige uma maior atenção por parte da/do pesquisadora/or ao realizar a leitura do texto na íntegra.

Destaco, a seguir, aquelas pesquisas que, a princípio, foram selecionadas a partir da leitura inicial dos resumos, reunidas nos bancos das plataformas de bibliotecas digitais BDTD e CAPES, mas que, no entanto, após a leitura completa da dissertação e tese, concluí que não se referia ao tema, por isso, foram descartadas. Excluí um total de 12 (doze) pesquisas (contabilizando Teses e Dissertações).

Quanto às pesquisas que foram excluídas do banco de dados da BDTD, totalizaram 4 (quatro) pesquisas, sendo uma delas a pesquisa desenvolvida pela Waldenice Pinheiro de Araújo (2009), com o título **Questão social e migração: um estudo na área da infância e juventude da comarca de Tarumirim/MG**, que se referia à análise de migração e pobreza, das questões sociais na microrregião de Governador Valadares, Estado de Minas Gerais, para compreender os desafios e as peculiaridades na efetivação dos direitos sociais e identificar demandas apresentadas na área da infância e juventude da Comarca de Tarumirim, a partir do levantamento dos relatórios produzidos pela assistência social.

Uma segunda pesquisa excluída, reunida a partir da busca neste banco, foi a de Carolina Abrão Gonçalves (2018), intitulada: **Ser criança imigrante boliviana na Ocupação Prestes Maia: o cotidiano e os sonhos da infância**. A pesquisa trouxe as narrativas das famílias e das crianças imigrantes bolivianas da ocupação vertical Prestes Maia. Teve por intuito constatar como meninas e meninos vivenciam a infância transitando entre Brasil e Bolívia, trazendo detalhamento sobre o fato de serem sem teto, como frequentam a escola pública e como se expressam através das brincadeiras e nos modos como habitam a cidade, no entanto, não trata da educação infantil, por isso, foi eliminada.

A terceira pesquisa excluída, que faz parte do banco de busca, foi da autora Monique Rockter Lazarin (2019), com o título: **Quando a infância pede refúgio: os processos de crianças no Comitê Nacional para os Refugiados**. A pesquisa consistiu em mapear e analisar dados a partir da tabela disponibilizada pelo CONARE, registro que consiste em verificar o que emerge sobre a infância refugiada no Brasil. Teve como objetivo compreender quais crianças chegam ao Brasil para obter exílio e, destas, quais são aceitas de fato como refugiadas pelos processos de governabilidade. A pesquisa constatou a alta participação de

crianças nessas migrações forçadas em nível internacional e a falta de dados em nível nacional, o que demonstra toda a fragilidade dos processos que as famílias e crianças precisam percorrer para conseguir a autorização de permanência no país. Portanto, esta pesquisa não trata de questões relacionadas aos processos educativos e infância migrante, por isso, não foi selecionada.

A última pesquisa excluída, localizada neste banco, foi desenvolvida por Renata Ramos Rodrigues (2021), com o título: **“Construindo pontes em vez de muros”:** **acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica.** A pesquisa buscou investigar, a partir de entrevistas com os professores e voluntários da Rede Municipal de Ensino, como estes organizam as disciplinas, de que maneira realizam suas pesquisas para encontrar os materiais que possam compor o planejamento para atender a diversidade cultural e linguística em disciplinas ofertadas aos estudantes refugiados no ensino fundamental. Sendo assim, a pesquisa não atende um dos critérios do tema que trata da educação infantil.

Neste segundo momento, apresento as 8 (oito) pesquisas reunidas no banco da CAPES, também em nível de mestrado (dissertação), que foram excluídas e que deixo no caminho desta travessia. A primeira delas foi desenvolvida pela autora Cecília Diniz Zozzoli (2009), com o título: **A criança migrante no contexto escolar, uma análise centrada na afetividade.** Descartei esta pesquisa, pois, logo na *leitura flutuante*, percebi, no resumo, que ela já oferecia indícios de que se tratava de crianças da 4^o série do ensino fundamental, e não de crianças da educação infantil. A autora traz uma discussão quanto ao papel da escola no processo de exclusão/inclusão dessas crianças migrantes no contexto escolar. Em sua pesquisa, explana sobre os processos de sociabilidade entre os pares ao tratar de sentidos e afetos, dando destaque às formas de preconceito e discriminação que podem ser sofridos por estas crianças.

A segunda pesquisa excluída, localizada neste banco, foi da autora Gabriela Maffezzolli (2015), com o título: **Um encontro sociocultural em contexto migratório: os sentidos da diversidade cultural em escola pública de Brusque, Santa Catarina (SC).** A autora utiliza as palavras criança e migração, no entanto, o texto discorre sobre os impactos socioculturais que as crianças de 7^o ano encontram na escola de ensino fundamental. Aponta que, mesmo vivenciando os conflitos étnicos dos processos migratórios, adultos e crianças conseguem atribuir sentidos positivos a estes deslocamentos. Com todas essas informações apresentadas pela autora, concluí que esta pesquisa não deveria ser incluída no conjunto de pesquisas a serem analisadas, pois, não se refere à educação infantil.

A terceira pesquisa excluída é de autoria de Rafaela Gomes Viana (2017), intitulada: **O papel do sistema interamericano de direitos humanos na proteção de crianças migrantes no Brasil através do controle de convencionalidade.** A princípio, no título da pesquisa, a autora enuncia, em seu caminho de investigação, tratar-se das crianças migrantes, mas, ao realizar a leitura aprofundada do texto, percebe-se que a pesquisa percorre o campo jurídico da legitimidade e proteção dos direitos da criança migrante e refugiada, com consultas e análise dos documentos de ordenamentos jurídico e mandatários para alertar que é preciso uma maior efetividade na garantia de proteção à criança migrante e refugiada no Brasil.

Outra produção científica excluída foi da autora Karoline Vitorino da Silva de Paula (2018), com o título: **A experiência contada por elas mesmas: Um estudo acerca da migração sob o olhar narrativo da criança.** Na leitura apurada do texto, percebi que a pesquisa traz uma investigação a partir de entrevista realizada com as famílias e crianças que percorrem o processo migratório entre Brasil e Paraguai e vice e versa, tendo como foco compreender como ocorre a construção da identidade cultural, os processos de escolarização e sociabilidade. A pesquisa aponta que a escola e a comunidade são importantes locais para interações e relações sociais para as crianças. No decorrer da pesquisa, a autora traz a faixa etária de crianças a partir dos 5 anos de idade, no entanto, refere-se ao ensino fundamental para compor a pesquisa. Por este motivo, entendi que este estudo não deveria compor o quadro de análises.

A quinta pesquisa que descartei foi da autora Taís Vella Cruz (2020), com o título: **Longe de casa: aspectos do devido processo legal de refúgio no Brasil e o sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente no contexto das solicitantes desacompanhadas ou separadas.** A pesquisa objetiva compreender, a partir da análise documental, bibliográfica e de campo, e através de entrevistas (semiestruturadas) com as famílias, os possíveis equívocos e as dúvidas no atendimento, por parte dos agentes estatais, para que seja garantido o direito internacional dos refugiados, procedimentos que já se encontram estabelecidos pela Resolução Conjunta nº 01, de 09 agosto de 2017, que trata da criança e adolescente em condição de refúgio. Entendendo que a pesquisa trata somente do campo jurídico, a partir das demandas apresentadas no Tribunal de Justiça de Estado de São Paulo, não foi incluída no conjunto de pesquisas a serem analisadas, pois não se refere à educação infantil.

A próxima pesquisa excluída foi a da autora Renata Carvalho Martins Lage (2020), intitulada: **A criança em situação de migração e sua dimensão interseccional de direito.**

Na pesquisa, a autora questiona a forma como as políticas migratórias adotadas pelo Estado, em particular, pelos Estados Unidos, determina o que ocorre com as crianças quando da detenção dos pais, ou seja, a lei determina que fiquem separadas dos pais até que sejam definidos os processos migratórios de cada família no pedido de asilo. A autora ainda realizou um estudo de caso a partir das bibliografias e normativas documentais internacionais, para verificar a situação de vulnerabilidade da infância nestes processos. Mesmo sendo o tema de grande relevância para a compreensão do contexto migratório, pelo fato de não se referir à educação, compreendi que esta pesquisa não deveria compor o quadro de análises.

A sétima pesquisa que excluí foi a do autor Ilgenteche Appolon (2021), com o título: **Oportunidade e ameaça identitária: representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes na cidade de Cuiabá, Estado de Mato Grosso**. A pesquisa refere-se ao processo de inserção social das crianças haitianas, com idade entre de 07 a 10 anos, no ensino fundamental em escolas públicas de Mato Grosso, com atenção especial às questões relacionadas às representações sociais vividas e compartilhadas por elas nestas instituições, com enfoque particular na interculturalidade e nas relações étnico-raciais. O autor realizou uma análise do projeto político pedagógico da escola e entrevistas com as crianças haitianas para perceber qual o ideário educacional e os valores democráticos apresentados nestas escolas a partir das questões que envolvem a migração internacional. Esta pesquisa foi excluída por não atender um dos critérios do tema, o que trata de pesquisas realizadas com a faixa etária da educação infantil, que é de 0 a 6 anos de idade.

A última pesquisa excluída foi a da autora Thais Leite Reis (2021), com o título: **Representações Sociais de brasileiros sobre a infância no processo migratório: Estereótipos e preconceitos**. A investigação se realizou por meio de uma entrevista pelo *google forms*, com 136 estudantes universitários, para analisar quais representações sociais estes estudantes apresentam sobre a criança e o processo migratório, como apreendem as informações divulgadas pela mídia sobre o tema crianças refugiadas e quais sentimentos e ações podem emergir a partir das imagens da criança refugiada publicadas pelos veículos de comunicação. Mesmo a pesquisa tendo apresentado no seu título a palavra infância e migração, o texto deixa claro que se trata de pesquisa com adultos e, por este, motivo não foi incluída no conjunto de pesquisas a serem analisadas.

Sendo assim, ao olhar outra vez a bússola, procuro novas rotas e orientação para percorrer um novo trajeto junto às pesquisas selecionadas. Deixo para trás as produções acadêmicas descartadas. No entanto, reconheço a relevância de cada uma delas, que permitiu ampliar o meu olhar acerca da infância migrante e refugiada, na intenção de compreender que

a garantia dos direitos da criança migrante e refugiada seja sempre uma prioridade quando se trata da infância. Norma Sandra de Almeida Ferreira (2002), quando versa sobre o “estudo do conhecimento”, aponta que,

[...] ao visualizar uma narrativa da produção acadêmica podemos perceber a história e implantação do amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomento à pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de certa produção do conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam ao longo do tempo; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas; diversificam-se os locais de produção, entrecruzam-se e transforma-se; desaparecem em algum tempo e ou lugar. (Ferreira, 2002, p. 265).

Então, pode-se dizer que estas produções não estão perdidas ou descartadas, elas são possibilidades concretas para outras/os pesquisadoras/es apoiarem seus trabalhos acadêmicos, permitindo trafegar novos caminhos sobre a temática da infância e migração que se encontra latente na contemporaneidade para constituição de outros campos de estudos e pesquisas.

3.3 ENCONTRO COM AS TESES: CONHECENDO ESTE TERRITÓRIO

Percorrendo as encruzilhadas da pesquisa, entre caminhos e vielas, sigo o trajeto acompanhada das pesquisas em nível de Doutorado (teses) e Mestrado (dissertação), que selecionei para compor a pesquisa e dar visibilidades às produções desbravadoras que percorreram caminhos investigativos para refletir sobre o tema crianças, infância, migração e educação infantil.

Destaco, primeiramente, as produções científicas de doutorado no **Quadro 2** que é apresentado mais adiante. Ao realizar as buscas no banco de dados da BDTD e CAPES, encontrei a primeira pesquisa, realizada por Jader Janer Moreira Lopes (2003), sendo esta uma das pioneiras a pesquisar sobre o tema infância e migrações. Um dado importante para as imersões no tema, já que ao percorrer estes caminhos percebi um número reduzido de produções científicas, e essas teses selecionadas irão compor os referenciais da pesquisa para que eu possa ampliar as discussões sobre o tema. É importante reafirmar que as teses não serão analisadas, contudo, apresento os dados no quadro em que essas produções foram agrupadas.

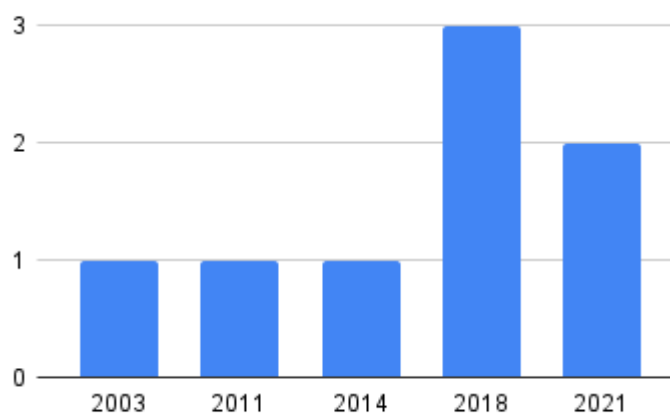
A seguir, apresento o **Quadro 2** com o levantamento das produções das sete (teses) em nível de doutorado que se debruçaram e desbravaram suas pesquisas sobre o tema:

Quadro 2 – Conjunto de Teses reunidas no levantamento

TESES				
Banco	Título	Autor/a Orientador/a	Universidade Área	Ano
CAPES	Então somos “mudantes” espaço lugar e territórios de identidade em crianças migrantes	Jader Janer Moreira Lopes Vera Maria Ramos Vasconcellos	UFF/RJ Educação	2003
CAPES e BDTD	“Crianças, infâncias, educação infantil, migrações: a vez e voz das crianças migrantes”	Rosali Rauta Siller Debora Mazza	Unicamp Educação	2011
BDTD	As crianças (in) visíveis nos discursos políticos da educação infantil: entre imagens e palavras	Solange Estanislau dos Santos Elisa Angotti Kossovitch e Ana Lucia Goulart Farias	Unicamp Educação	2014
CAPES e BDTD	Narrativas silenciosas: identidade e imigração na educação infantil	Priscila da Silva Santos Emerson de Pietri	USP Educação	2018
BDTD	“Mas poderia ter coentro” crianças migrantes e trajetórias que se encontram...	Mônica de Carvalho Teixeira Jader Janer Moreira Lopes	UnB Educação	2018
BDTD	A presença da criança das migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?	Ivone Jesus Alexandre Anete Abramowicz	UFSCAR Sociologia	2021
CAPES	“Da (des) esperança a esperança” de inserção social da criança imigrante no novo lar: o lugar da escola	Renata Santos da Silva Andreia Mendes dos Santos	PUC-RS Educação	2021
TOTAL	07 Teses			

Fonte: a autora (2023)

Como é possível observar no agrupamento do **Quadro 2**, encontrei **7** (sete) pesquisas em nível de doutorado (Teses) que tratam do tema criança, infância, migração e educação infantil. Na composição do quadro sobre as publicações em nível de doutorado, localizei um número maior de pesquisas no banco da BDTD, contabilizando um total de 6 (seis) publicações no total e somente duas (2) foram localizadas no banco da CAPES. A primeira Tese encontrada no período foi apresentada em 2003, lembrando que no processo do levantamento não estabeleci marco temporal inicial para realizar o levantamento da pesquisa, sendo o marco definido pelas pesquisas localizadas: 2003-2021, como detalho no **Gráfico 1**:

Gráfico 1 – Número de pesquisas por ano em nível de Doutora

Fonte: a autora (2023)

Ao observar o **Quadro 2**, pode-se observar a periodicidade, que inicia em 2003 e depois, somente localizei nova pesquisa em 2011, tornando-se mais recorrente a partir de 2014, 2018 e 2021. Chama a atenção a ausência de produção no período de 2003 até 2014, uma grande lacuna de tempo, um total de 7 (sete) anos sem pesquisas em nível de doutorado sobre a temática. Mais promissores se mostram os últimos anos, pois se evidencia um aumento significativo de publicações sobre o tema a partir de 2014, sendo que o ápice é observado em 2018. É possível perceber, neste **Quadro 2**, um volume maior de teses publicadas em 2018, e também um intervalo de dois a três anos entre cada publicação. Esses dados são significativos, pois revelam um crescente de pesquisas que se interessam pela temática, aumentando significativamente nos últimos anos, como em 2018 e também em 2021.

Neste movimento de continuar a observar as teses como um caminho a ser percorrido, mas não analisado, ainda sobre o conjunto de pesquisas reunidas, atentei para as universidades que se debruçaram sobre o tema criança, infância, migração e educação infantil. As universidades localizadas na Região Sudeste apresentam o maior volume de produção científica sobre o tema, com sete (7) produções no total. Entre elas, destaco a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, que possui duas (2) publicações científicas sobre o tema. Quanto às demais universidades: Universidade de São Paulo – USP; Universidade Federal Fluminense – UFF-RJ; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR; e por último, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, todas apresentam uma tese defendida. A Região Sul aparece com 1 (uma) pesquisa em nível de doutorado, defendida na Pontifícia Universidade Católica PUC-RS. Nas demais regiões do Brasil, não

foram localizadas pesquisas em nível de doutorado sobre a temática – considerando os recortes temáticos definidos.

Outro dado que interessa destacar refere-se ao sexo das/os pesquisadoras/es em nível de doutorado, tanto das/os autoras/es como das/os orientadoras/es. Conforme demonstra o **Quadro 2**, a maioria das pesquisas foram realizadas e orientadas por mulheres, sendo que o único homem a defender sua tese de doutorado sobre a temática foi Jader Janer Moreira Lopes que, a partir de sua defesa, passa à condição de orientador, tendo orientado duas pesquisas em nível de doutorado. Outro pesquisador homem a orientar pesquisa sobre essa temática em nível de doutorado foi Emerson de Pietri (2018).

A pesquisa de Jader Janer Moreira Lopes (2003), intitulada: **Então somos “mundantes” espaços e territórios de identidades em crianças migrantes**, demarca os processos de deslocamentos territoriais vividos pelas crianças migrantes e suas constituições. Essa pesquisa defendida por Lopes (2003) pode ser considerada uma das pioneiras sobre a temática infância e migração no campo da educação, já que foi a primeira pesquisa localizada no levantamento realizado. Além disso, a tese foi defendida 7 (sete) anos depois de sancionada a nova Lei nº 9474/1997 sobre migração, que se somou às leis sobre refúgio, e com a qual o Brasil se torna uma referência internacional por seu marco normativo para a governança migratória. Sendo assim, pesquisar sobre os processos migratórios significa lançar um olhar sobre a infância em diversas dimensões (aspectos do desenvolvimento, legislações, histórias, representações e outros) e realizar um aprofundamento consultando autores que abordam tal temática para ampliar os estudos referentes sobre o tema infância e migração. O posicionamento defendido nesta pesquisa perpassa por um viés social e político na garantia dos direitos das crianças migrantes e refugiadas.

Na sua pesquisa, Jader Janer Moreira Lopes (2003) busca compreender a concepção de territorialidades (espaço e lugar), analisando as experiências vividas pelas crianças quando suas famílias vivenciam o deslocamento de um território. Das singularidades presentes nestas representações de espacialidade das crianças que migram e suas interações com a própria constituição da identidade de ser criança a partir do estabelecimento do território de ser criança. Ao observar um conjunto de características que singularizam a infância das crianças migrantes observadas na comunidade, o autor citado aponta que: “As crianças ocupam um lugar social determinado na rede simbólica elaborada por aquele grupo, a traços e feixes culturalmente elaborados que materializavam como uma instância válida” (Lopes, 2003, p. 19). Lopes (2003, p. 22) relata que foi levado a interessar-se em “[...] compreender como essas crianças que migram, que se deslocam no espaço geográfico por motivos diversos,

quase sempre acompanhando seus grupos e/ou familiares, dialogam com as realidades que deixam e chegam e como se constituem enquanto crianças”.

Ao analisar o conjunto de pesquisadoras/es do **Quadro 2**, busquei saber qual era o pertencimento étnico-racial de cada um deles, e uma primeira tentativa de busca destas informações se deu a partir da leitura flutuante dos resumos das teses em nível de doutorado. No entanto, não localizei, no decorrer do texto, de forma explícita, a autodeclaração de brancos, pretos e partos das/os pesquisadoras/es; por este motivo, procurei percorrer outros lugares, como a plataforma *Google*, com o nome completo dos pesquisadores, selecionando, nas imagens, a possibilidade de encontrar essas respostas quanto aos pertencimentos raciais dos sujeitos pelo olhar da pesquisadora

Sem sucesso nos resultados das buscas na plataforma Google, recorri à plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para fazer a pesquisa quanto à pertença racial dos sujeitos das produções científicas em nível de Doutorado. Nilma Lino Gomes (2019), ao indicar a importância da retomada dos estudos intelectuais de mulheres e homens negros, como sinal de resistência, para que possam ser reconhecidas outras epistemologias, cita diversas/os autoras/es para compor suas defesas contra o racismo como elemento estrutural da sociedade envolvendo econômica, social, cultural e psicológica. Ainda recorrendo a Nilma Lino Gomes (2019), concordo com a autora quando ela vem nutrindo reflexões importantes, consistentes, epistemológicas e políticas. Estas discussões ajudam a compreender melhor o fenômeno do racismo articulado ao patriarcado e ao capitalismo. Contribuem, também, para conhecer os seus impactos sociais e emocionais, não somente sobre negras e negros, mas sobre toda a sociedade. Segundo a autora Nilma Lino Gomes, (2019, p. 124):

Tais estudos indagam a ciência ocidental e a branquitude estruturante sobre a qual está alicerçada, lançando dúvida sobre a tão falada universalidade do conhecimento científico. Questionam a primazia desse conhecimento, colocando-o frente a frente com outras formas de conhecer produzidas nas experiências sociais, culturais, raciais e de gênero que, historicamente, sempre orientaram os caminhos da humanidade, mas que foram ativamente construídas como não saber e ignorância.

Engajada em continuar a partir das discussões de Nilma Lino Gomes (2019), segui para a heteroidentificação das/os pesquisadoras/es em nível de Doutorado, a fim de dar visibilidade às produções, no campo científico, das mulheres negras e dos homens negros. Sendo assim, apresento o resultado das buscas efetuadas na plataforma do Lattes, a partir da

heteroidentificação, quanto aos pertencimentos raciais das/os pesquisadoras/es, de acordo com os termos utilizados no Censo do IBGE (branca, preta e parda):

- Branco: Lopes (2003), Siller (2011) e Teixeira (2018);
- Parda: Santos (2014);
- Preta: Santos (2018) e Silva (2021).

Com esses dados que emergem da busca na plataforma Lattes sobre as/os pesquisadoras/es, referente à pertença dos sujeitos, encontrei 2 (dois) brancos, 1(um), 2 (negros) e 1 inconclusivo, pois não encontrei imagens da pesquisadora na plataforma em que realizei a busca. Esse resultado de pertencimento racial das/os pesquisadoras/es surge a partir do reconhecimento da pesquisadora em utilizar-se do fenótipo como referência para declarar as/os pesquisadoras/es a partir das imagens encontradas.

A partir da heteroidentificação efetuada, ficou demonstrado que o número de produções científicas realizadas por pessoas pretas e pardas é inferior ao número de produções realizadas por pessoas brancas. Concordo com Almeida (2016) quando o autor coloca em seu livro *“Racismo Estrutural e Feminismo”* que:

É importante pontuar que essa coleção é organizada e escrita por mulheres negras e indígenas, e homens negros de regiões diversas do país, mostrando a importância de pautarmos como sujeitos as questões que são essenciais para o rompimento da narrativa dominante e não sermos tão somente capítulos em compêndios que ainda pensam a questão racial como recorte.

Ao encontrar uma (1) pesquisadora parda e duas (2) pretas, foi possível perceber que o acesso de pessoas pretas na academia é menor do que o de pessoas brancas. Esse dado chama atenção para a compreensão do racismo como estrutura social do país, tendo em vista que, assim como na migração, os sujeitos racializados vão sendo alocados nos lugares onde a classe dominante impõe. Esse viés de alocação dificulta o acesso ao campo acadêmico e automaticamente limita a possibilidade de reconhecimento de outras epistemologias não oriundas da cultura ocidental, que tem o racismo estruturante no sentido de dominar o que é conhecimento válido e o que não é. Ainda fazendo menção a Almeida (2016), ao apresentar as

três concepções do racismo¹⁷ (individualista, institucional e estrutural), este autor afirma que a concepção do racismo encontra-se na relação entre sujeito e Estado e declara que:

A concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.

A consequência de práticas de discriminação direta e indireta, ao longo do tempo, leva à estratificação social, um fenômeno intergeracional, em que o percurso de vida de todos os membros de um grupo social – o que inclui as chances de ascensão social, de reconhecimento e de sustento material – é afetado. Além de buscar entender sobre o processo de extermínio dos saberes não eurocentrados e de ‘hierarquização do saber’, Carneiro (2005, p. 96) constata as diversas consequências do epistemicídio, conforme apontado no texto a seguir:

[...] o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, em processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador produtor e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

Segundo as contribuições de Carneiro (2005), viver numa sociedade que ainda não reconhece a episteme dos sujeitos da diáspora significa colocar suas produções científicas alocadas na (in) visibilidade, deixando de conhecer o que as pessoas pretas perspectivam a partir daquilo que produzem, no caso, sobre criança, infância, migração e educação infantil, para que sejam utilizadas como referência para outras produções.

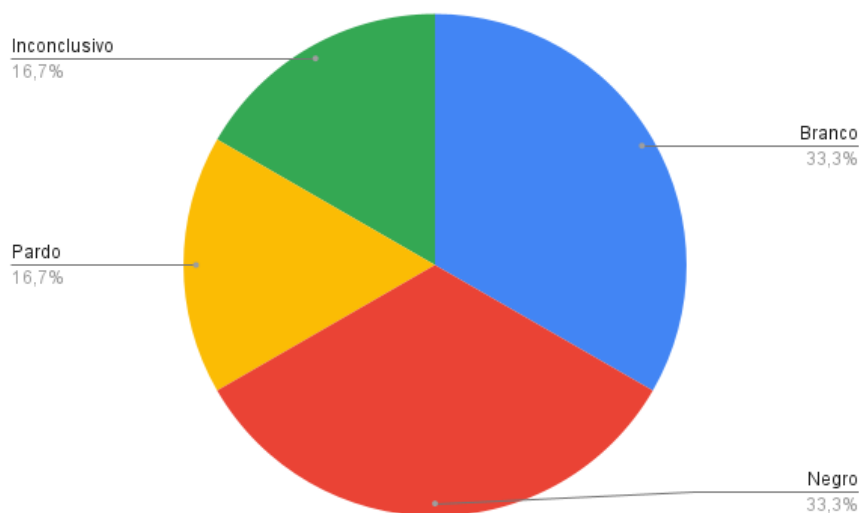
Não se trata aqui de desconsiderar este ou aquele conhecimento, mas de compreender a condição do branco como grupo racializado, relevando a importância de discutir sobre a branquitude e seu impacto na sociedade, já que as pessoas brancas não costumam problematizar seu lugar, o que significa pertencer a este lugar. Djamila Ribeiro (2019), em seu livro, *Pequeno Manual antirracista*, aponta caminhos para o engajamento dos brancos na luta contra as desigualdades raciais e, dentre várias sugestões, estão breves experimentos empíricos que marcam essas desigualdades como, por exemplo, questionar a presença de

¹⁷ Os conceitos dessas três concepções de racismo podem ser encontradas no livro de Almeida “*Racismo, estrutura e feminismo*” (2016, p. 24).

peças negras nos espaços de liderança. Ainda continuando com Ribeiro (2019), compartilho da sua proposta para promover ações no que tange à área de estudos, sugerindo a seguinte reflexão: quantas/os intelectuais negras/os e pardas/os você, leitora/or, conhece e cita em suas pesquisas? Outra contribuição da autora trata do lugar de fala, referendado no livro, *O que é lugar de fala?* publicado em 2017, buscando entender que todas as pessoas partem de um lugar ao discutir sobre qualquer aspecto do mundo. Isso contrapõe, então, a ideia de neutralidade do pensamento eurocentrado e busca romper uma voz única para de explicação de humanidade, dando a vez para a fala de múltiplas vozes que foram silenciadas historicamente. A partir dos dados levantados, compreendo a importância de trazer para essas pesquisas, como hipóteses, questões da racialidade, pertencentes aos contextos sociais das crianças na educação infantil, sobretudo das crianças migrantes, e espero encontrar as respostas nas pesquisas que serão analisadas.

Para compreender melhor esses dados, desbravei o caminho fazendo uso do gráfico estatístico, considerando a pertença racial para dar visibilidade à produção científica escrita por tantas mulheres negras e pardas e por tantos homens negros e pardos, sobre o tema criança, infância, migração e educação infantil. Destaco, no **Gráfico 2**, os dados obtidos:

Gráfico 2 – Número de produções científicas por pertencimento racial



Fonte: a autora (2023)

Ao observar o gráfico do quantitativo de produções científicas realizadas por pesquisadoras/es negras/os e brancas/os, em nível de doutorado, essas produções se assemelham em porcentagem. É possível dizer também que a quantidade de pesquisadoras/es negros e pardos está em ascensão, no entanto, é preciso indagar se é possível dizer que estes

números, de publicações de mulheres negras e de homens negros, refletem a realidade das universidades públicas do Brasil. A participação das mulheres negras e dos homens negros na construção e produção de pesquisas para expansão do conhecimento garante a representatividade de referências afirmativas que tratam da infância, já que a criança é considerada como construto social marcada pela estrutura imbricada nas questões que perpassam pela racialidade a partir dos contextos sociais vividos.

3.4 A BÚSSOLA: ENCONTRANDO LUGARES, APROVEITANDO A PAISAGEM

Para continuar o trajeto que vim percorrendo na pesquisa sobre infância, criança, migração e educação infantil, pautarei as observações e análises nas dissertações (em nível de mestrado) que foram selecionadas a partir do banco de dados da biblioteca digital no portal da BDTD e da CAPES. Após separar e justificar a exclusão das produções científicas selecionadas, sigo na intenção de analisar o **Quadro 3**, que traz as dissertações que serão efetivamente analisadas na pesquisa desenvolvida, com as informações do banco, título, autoria e orientação, universidade e ano da apresentação das dissertações selecionadas.

Quadro 3 – Conjunto de dissertações selecionadas no levantamento (continua)

DISSERTAÇÕES				
Banco	Título	Autor/a Orientador/a	Universidade Área	Ano
CAPEs	O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescente em Corumbá-MS (BR)	Maria Lúcia Ortiz Ribeiro Gustavo Villela Lima da Costa	UFMS Estudos Fronteiriços	2011
CAPEs	“¡No hablamos español!” Crianças bolivianas na educação infantil paulistana	Ana Paula Silva Marcos Cezar de Freitas	UFSP Educação	2014
BDTD e CAPEs	Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida	Karine Stronhaecker Lisa Alcubierre Soraya Franzoni Conde	UFSC Educação	2017
BDTD	Crianças e adolescentes multiculturais: criatividade, aculturação, vivência internacional e experiência escolar	Marina Porto Ribeiro Deise de Souza Fleith	UNB Desenvolvimento humano e saúde	2017
BDTD e CAPEs	Crianças refugiadas: Um olhar para infância e seus direitos	Deborah Esther Grajer Luciane Maria Schlindwein	UFSC Educação	2018

Quadro 3 – Conjunto de dissertações selecionadas no levantamento
(conclusão)

DISSERTAÇÕES				
Banco	Título	Autor/a Orientador/a	Universidade Área	Ano
BDTD e CAPES	Infância refugiada: Mediação e agencia de crianças Sírias no Distrito Federal	Karin de Pecsí Fusaro Leonardo Cavalcante da Silva	UnB Estudos comparado sobre América	2019
CAPES	Infâncias migrantes literatura infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas	Carolina Rosa Couto Betina Hilleshen	UNISC/RS Educação	2020
CAPES	“O que a gente passa é normal, a acaba sendo normal”: O olhar de mães refugiadas acerca da entrada de suas crianças em escolas dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias	Dominique Sendra Heiderique Maria Fernades Rezende Nunes	UFRJ Letras	2020
CAPES	Um lugar para chamar de seu: O refúgio imaginado na literatura infantil e juvenil	Luiza Guerra de Miranda Rosana Khol Bines	PUC-RIO Literatura e Contemporaneidade	2020
CAPES	Um encontro intercultural em contexto migratório: a inserção de crianças haitianas na educação infantil de Balneário Camboriú (SC/Brasil)	Rosana da Silva Machado Rita de Cassia Marchi	FURB Educação	2020
CAPES	Somos todos iguais: narrativas de profissionais de educação infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas	Gisele Romildes Maçaneiro Cyntia Bailer	FURB Educação	2021
CAPES	Crianças haitianas na educação infantil de Sorocaba-SP (2011 – 2019)	Renata de Moura Santos Lorzing Maria Walburga dos Santos	UFSCAR Educação	2021
CAPES	No meio do caminho tinha muitas pedras: o processo de inclusão de crianças em situação de imigração e/ou de refúgio na escola de Duque de Caxias	Mônica Elvira Paiva da Silva Pereira Russo de Souza	UFRJ Educação e Cultura	2021
CAPES	O papel fundamental da educação para os direitos humanos a partir da primeira infância com vistas a integração social de crianças migrantes e nacionais e na sociedade civil.	Nilzane Mabel Fornari Jaqueline Moretti Quinteiro	UNIVALI Educação	2021
CAPES	Migração internacional e formação de professores: A inserção das crianças haitianas em uma escola pública brasileira.	Luana Maris Borri Rosânia Campos	UNIVILLE Educação	2021
TOTAL	15 Dissertações			

Fonte: a autora (2023)

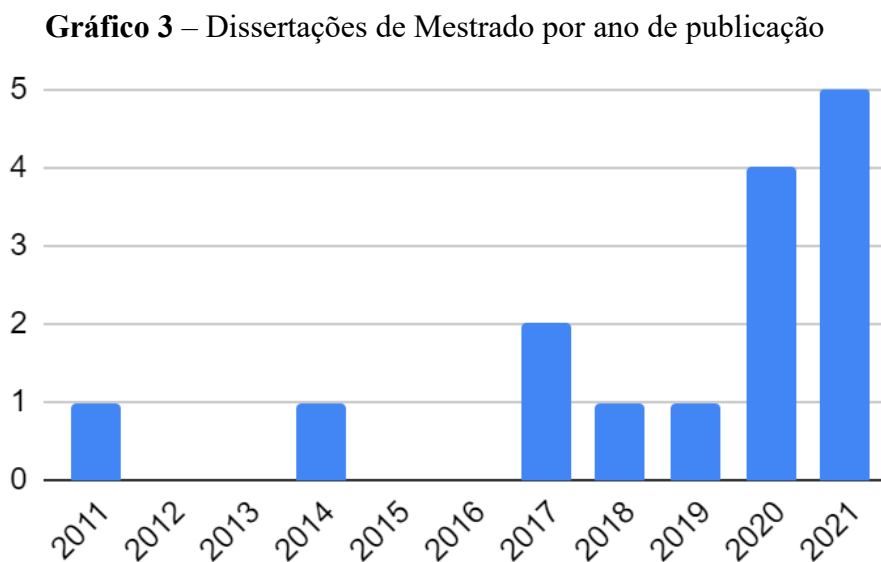
Uma primeira aproximação aos dados, somente pela leitura dos títulos das pesquisas, permite identificar temáticas recorrentes: inserção/inclusão/entrada/mediação das crianças em contextos coletivos de educação; a temática do idioma e as dificuldades com a língua; a temática dos direitos das crianças e o papel fundamental da educação; a entrada das crianças nas escolas sob a perspectiva da diversidade “somos todos iguais”; as práticas a partir da literatura infantil. Ao prestar atenção aos títulos, percebo que, efetivamente, as discussões sobre a temática das relações étnico-raciais são pouco presentes, tema este que considero importante ao se reconhecer que as crianças migrantes que chegam na educação infantil também são atravessadas pelas questões raciais. Outra discussão ausente nas produções científicas foi a que diz respeito à visibilidade dada aos bebês nos processos migratórios e seu ingresso nas instituições de educação infantil. Da mesma forma, não localizei pesquisas que se debruçassem sobre o processo de transição das crianças migrantes da educação infantil para a pré-escola. Pesquisas sobre a temática da formação docente, são pouco presentes, pois somente uma produção tratando sobre o tema foi localizada, fato que traz alerta quanto à necessidade de se pensar quais espaços de discussões estão sendo ofertados para discutir a infância migrante e refugiada.

Ao apresentar o quadro como um mapa a ser traçado nas análises da pesquisa, é possível perceber que, no levantamento, a primeira pesquisa localizada em nível de mestrado foi defendida no ano de 2011 (mesmo ano a partir do qual as pesquisas em nível de doutorado se tornam mais recorrentes) e a última pesquisa foi defendida no ano de 2021. Pode-se dizer que, a partir de 2017, as produções acadêmicas em nível de mestrado vêm constituindo um crescente e sendo recorrentes em todos os anos, com mais de uma produção ao ano.

Neste crescente, no 2019, é possível evidenciar um pequeno aumento no interesse de pesquisas feitas na pós-graduação sobre este tema. Acredito que o motivo do interesse no tema da infância e migração pode estar relacionado ao aumento de registros de acesso e ingresso das crianças na educação infantil, durante este período, nas diversas regiões do país, conforme demonstra o relatório da OBMIGRA (2021). As produções científicas reunidas a partir período de 2011 a 2021 sugerem que entre 2011 e 2014 há um intervalo de 3 (três) anos, de 2014 a 2017, entre as publicações sobre o tema criança, infância, migração e educação infantil.

É importante demarcar que, ao iniciar a imersão na pesquisa, não estabeleci recorte temporal para realização do levantamento das produções científicas desenvolvidas, defini somente o período limite para investigação na base de dados, ou seja, no ano de 2019, defini que o ano limite seria 2020, no entanto, com o período de afastamento e trancamento da

pesquisa, realizei uma atualização do levantamento, estendendo-o até 2021 na base de dados das plataformas digitais. Sendo assim, apresento o **Gráfico 3** com o ano de defesas das pesquisas desenvolvidas:



Fonte: a autora (2023)

O **Gráfico 3** mostra que nos anos 2011, 2014, 2018 e 2019, somente uma pesquisa por ano foi defendida em nível de Mestrado. Em 2017, duas (2) produções científicas foram publicadas por ano; já no ano de 2020, houve um aumento significativo nas produções científicas, sendo um total de quatro (4); e logo na sequência, no ano de 2021, existe um quantitativo de três (3) produções científicas sobre o tema. Importa ressaltar que, neste período, o Brasil contabilizava um fluxo significativo de migrantes no país. A partir de dados de análise do relatório OBMIGRA (2021, p. 10-11), foram registrados, em 2011, no SisMigra, um total de 74.339 imigrantes, sendo 24.262 mulheres (32,6%) e 4.363 crianças (5,9%). Por sua vez, no início da década seguinte, ano de 2021, foram contabilizados 151.155 imigrantes, sendo 67.772 registros de mulheres, que correspondem a 44,8% dos imigrantes registrados, e 29.795 crianças (19,7% do total), ou seja, em 2021, quase 30% dos imigrantes registrados no país eram menores de idade.

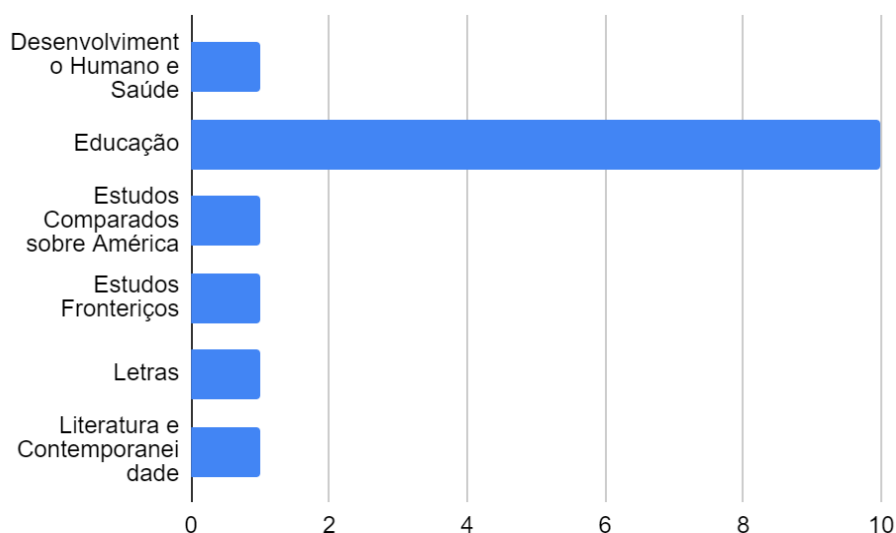
Já com relação ao número de crianças imigrantes registradas no Brasil, é importante salientar que o ano de 2021 (29.795) ultrapassou o número de registros do ano de 2019 (22.165), o qual havia sido, até então, o ano com maior registro na década. Este fato leva a questionar: teria sido o aumento significativo de chegada das crianças imigrantes no Brasil o que motivou o aumento das produções científicas sobre os temas: infância, criança, migração e Educação Infantil no Brasil?

Outro fato a ser considerado quanto ao interesse pela temática da infância migrante foi a imagem do pequeno corpo da criança migrante, inerte na areia da praia turca, imagem essa amplamente divulgada pelos veículos de comunicação, que causou uma grande comoção na sociedade. Era uma criança que poderia estar brincando. Sua morte expôs a brutalidade de um mundo onde as barreiras geográficas importam mais que as vidas. Como escreve Jucirema Quinteiro (2019, p. 742):

[...] a infância é uma categoria social geracional vivida pelas crianças de diferentes formas, pois é atravessada por outras questões como raça e etnia, sexualidade, gênero e identidade de gênero, territorialidade, classe, geracional, religião, que constituem essas crianças.

Se a categoria infância é perpassada por categorias sociais, a violação dos direitos é também vivida de diferentes formas. Violação de direitos humanos que são constantes em lugares onde conflitos armados obrigam inocentes a escapar de sua própria terra, deixando para trás casa, educação, aspirações, um cotidiano. As crianças são a ponta mais frágil desses conflitos e deslocamentos. Poder-se-ia dizer que a impactante imagem da criança turca também influenciou no aumento das pesquisas sobre a infância migrante? Ou se pode considerar que a chegada ou entrada massiva das crianças migrantes nas instituições de educação infantil se tornaram um tema para pesquisas ou de inquietação para educação? Esta é uma situação para a qual, neste momento, ainda não se encontrou respostas. Contudo, o que se busca, além de responder a estas questões, é saber o que dizem as produções científicas sobre as crianças migrantes no contexto pedagógico da educação infantil.

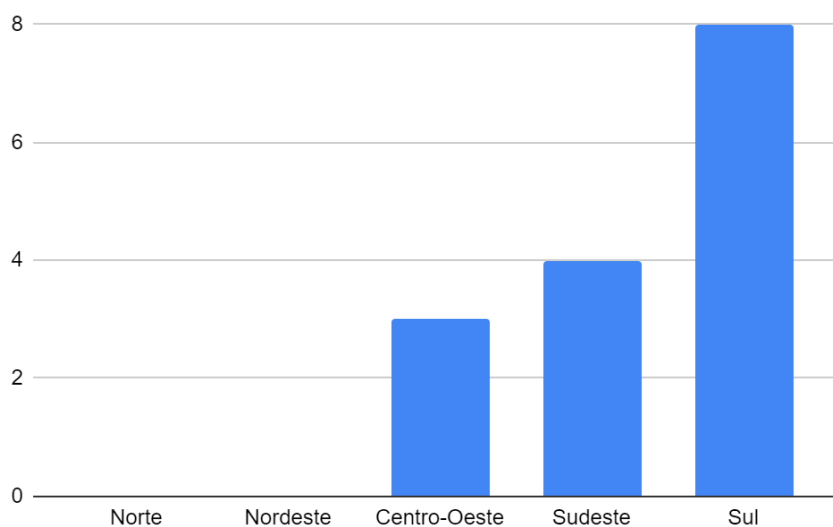
Outro dado que pretendo destacar se refere às áreas do conhecimento do Programa de Pós-graduação que mais pesquisam essa temática e foram recorrentes no levantamento. Do total de 15 (quinze) produções científicas em nível de mestrado, 10 (dez) foram desenvolvidas em Programas de Pós-graduação de Educação, uma (1) em Programa de Pós-graduação em Estudos Fronteiriços, uma (1) em Programa desenvolvimento humano e saúde, uma (1) em Estudos Comparados sobre a América, uma (1) em Letras, e a última selecionada foi uma (1) pesquisa desenvolvida em Programa de Literatura e Contemporaneidade, conforme consta no **Gráfico 4:**

Gráfico 4 – Dissertações de Mestrado por áreas de conhecimento

Fonte: a autora (2023)

Ao observar o **Gráfico 4**, fica evidente que a educação é a área que apresenta o maior número de pesquisas em nível de mestrado sobre o tema infância, criança, migração e Educação Infantil. Quando o caminho para as buscas no banco de dados foi traçado, não demarquei/restringi a área de conhecimento no site de buscas, ainda assim, é possível perceber um número reduzido de áreas de conhecimento que vêm desbravando o tema. A área da Educação é a que apresenta predominância nos estudos sobre o tema até momento. Esses dados inquietam, pois, ao refletir sobre o tema, questiono: o tema infância e migração na Educação Infantil, sendo um campo teórico com base nas categorias sociais, interessa somente à Educação?

Na continuidade das análises gerais deste levantamento do conjunto de pesquisas em nível de mestrado, voltei a atenção para as regiões do Brasil onde as pesquisas foram desenvolvidas a fim de saber quais regiões mais pesquisaram sobre a temática, como apresento no **Gráfico 5**:

Gráfico 5 – Dissertações de Mestrado por Região no país

Fonte: a autora (2023)

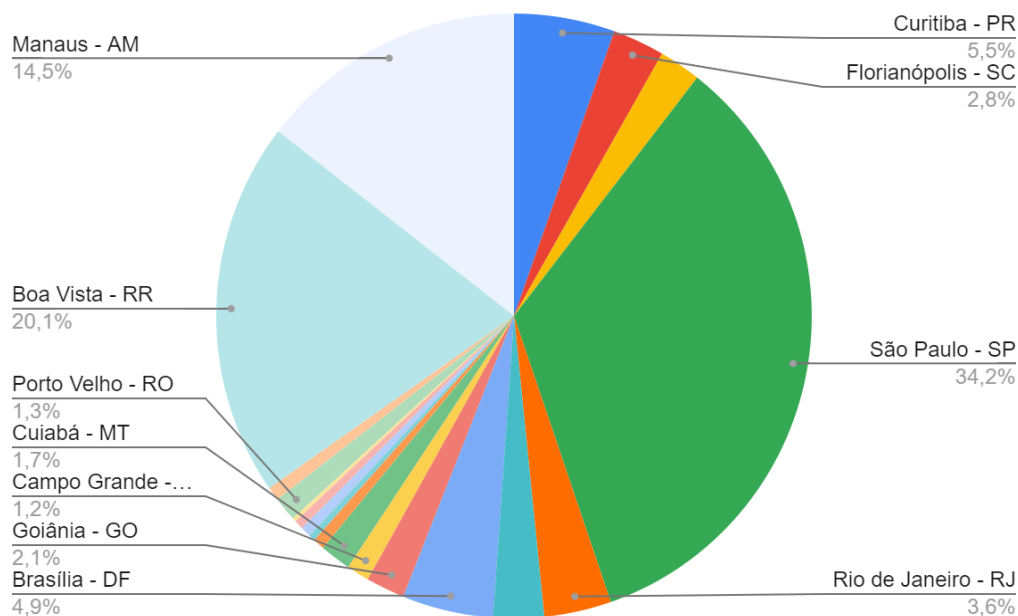
Ao analisar este gráfico percebe-se que a maior quantidade de trabalhos está localizada na região Sul, seguida da região Sudeste, Centro-Oeste, sendo que nas regiões Norte e Nordeste não foram desenvolvidas pesquisas, durante o período. A Região Sul apresenta um número significativo de produções científicas sobre a temática, com oito (8) dissertações, somando 53,3% do total das pesquisas reunidas no levantamento, enquanto a região Sudeste soma quatro (4) pesquisas e contabiliza 26,7% das produções e, por fim, a região Centro-Oeste, com três (3) pesquisas, soma 20,0 % das produções. Nas regiões Norte e Nordeste não foram localizadas produções científicas no período do levantamento.

Com esses dados do levantamento por regiões, em que é significativo o número de produções concentradas nas regiões Sul e Sudeste, senti necessidade de verificar, no relatório digital do OBMIGRA (2021, p. 256)¹⁸, disponível na página do Censo do Governo Federal, o quantitativo de matrículas realizadas na educação básica nas capitais do país. O objetivo desta relação é indagar se nestas regiões, Norte e Nordeste, onde não se localizou pesquisas, há crianças migrantes matriculadas. Qual seria o motivo de não constar, no levantamento realizado, produções científicas desenvolvidas nestas duas regiões? Com os dados recolhidos do relatório digital do OBMIGRA, elaborei o **Gráfico 6**, que revela que no país se apresenta

¹⁸ OBMIGRA (2021), apresenta um capítulo voltado para a Educação do Relatório Anual do Observatório das Migrações de 2020, apresentam um estudo do acesso de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras, para as diferentes etapas de ensino. Dando continuidade a essa linha de investigação, no presente capítulo serão apresentados os principais movimentos migratórios no país no período de 2010 a 2020, tendo como base as matrículas dos estudantes imigrantes no sistema de ensino básico do Brasil.

uma significativa inserção de crianças e adolescentes migrantes e refugiadas matriculadas em todas as regiões do país, em maior ou menor número.

Gráfico 6 – Matrículas da Educação Básica de migrantes e refugiados no país



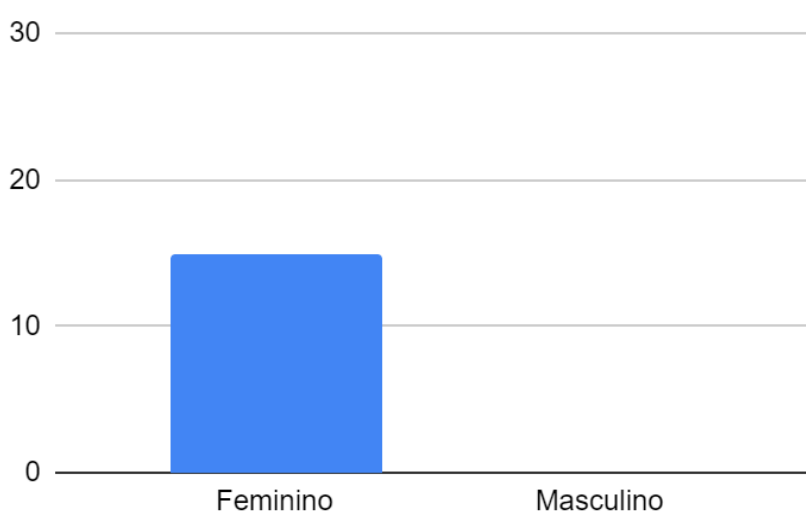
Fonte: a autora (2023)

Ao analisar esses dados do **Gráfico 6** é possível dizer que, mesmo tendo um número reduzido de crianças matriculadas na Região Sul, ainda assim, a maior parte das pesquisas referentes ao tema foi desenvolvida nesta Região, se comparada às outras regiões. Na Região Sudeste, é possível relacionar o alto número de crianças matriculadas em São Paulo, que contabiliza 34,2% de crianças e adolescentes migrantes e refugiados no país e o número de pesquisas realizadas na região Sudeste. Preocupante se revela o fato de não haver pesquisas realizadas sobre o tema nas regiões Norte e Nordeste, pois os dados do relatório do OBMIGRA apontam que Manaus comporta 14,5% e Boa Vista 20,1% de crianças e adolescentes migrantes e refugiados no país, ou seja, existe um número expressivo de matrículas de crianças e adolescente migrantes e refugiados na educação básica nestas regiões, mas o tema não despertou o interesse no âmbito acadêmico. Apesar do aumento recente no número de pesquisas, segundo Baena (2020) e Ghiggi e Coutinho (2022), há uma limitação de dados estatísticos sobre as crianças imigrantes e refugiadas no país. Em geral, ainda se encontram poucos dados referentes à inserção escolar, com a atenção e os cuidados voltados à saúde das crianças em níveis estaduais e municipais. Conforme Baena (2020), as últimas informações sobre as crianças imigrantes e refugiadas de Curitiba – PR, onde

conduziu seu estudo, por exemplo, indicam uma (in) visibilidade desse coletivo e uma inexistência de políticas públicas dirigidas a elas.

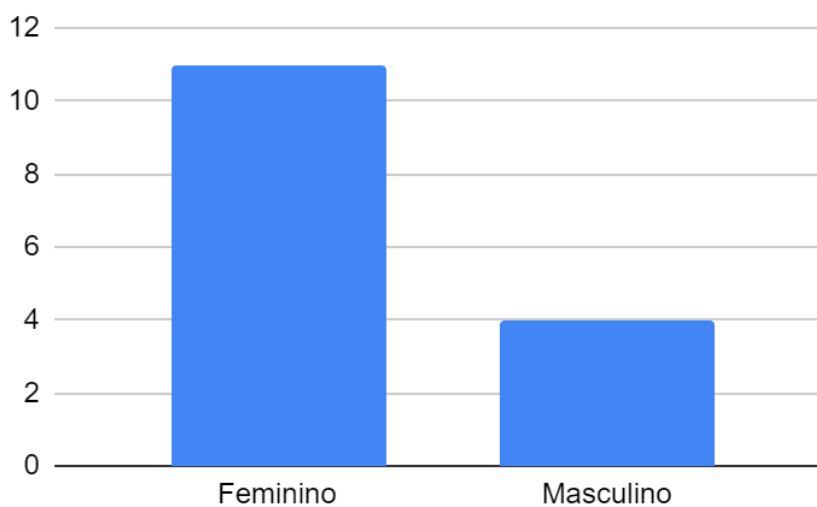
Buscando orientações através da bússola, para continuar o caminho da pesquisa, ao analisar o **Quadro 4** com as dissertações de Mestrado, procurei identificar e analisar dados quanto ao sexo das/os autoras/es e orientadoras/es e seus pertencimentos étnico-raciais. Quanto ao sexo das/os autoras/os das produções científicas em nível de mestrado reunidas no período, como mostra o **Gráfico 7**, é composto de pesquisadoras mulheres:

Gráfico 7 – Sexo do/a autor/a das dissertações de Mestrado



Fonte: a autora (2023)

Ao observar o **Gráfico 7**, os dados de autoria revelam que as pesquisadoras mulheres têm se interessado mais em pesquisar a temática e, até o momento, nenhum pesquisador do sexo masculino realizou sua pesquisa de mestrado sobre o tema. Os dados mudam quando se trata das/os orientadoras/es, pois há pesquisas orientadas por pesquisadores homens. Mesmo que se mantenha a predominância de orientadoras do sexo feminino, com o total de 73,3%, é possível observar que 27,7% das orientações foram realizadas, neste período, por pesquisadores do sexo masculino, como mostra o **Gráfico 8**:

Gráfico 8 – Sexo da/o orientador das Dissertações de Mestrado

Fonte: a autora (2023)

Ao cruzar os dados de autoria e orientação referente a sexo e a quantidade de produções realizadas, é possível verificar majoritariamente pesquisadoras do sexo feminino se interessando pela temática.

Por fim, intentei reunir dados para compreender e conhecer o pertencimento racial da autoria e da orientação das produções desenvolvidas. Para a reunião destes dados, segui os mesmos procedimentos e caminhos que realizei com as pesquisas em nível de doutorado. Uma primeira tentativa de busca destas informações se deu a partir da leitura dos textos na íntegra. No entanto, não localizei, no decorrer do texto, de forma explícita, a autodeclaração de brancos, pretos e partos das/os pesquisadoras/es; por este motivo, procurei percorrer outros lugares, como a plataforma *Google*, com o nome completo dos pesquisadores, selecionando nas imagens a possibilidade de encontrar essas respostas dos pertencimentos raciais dos sujeitos pelo olhar da pesquisadora. Sem sucesso nos resultados das buscas na plataforma *Google*, recorra à plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ainda assim, poucos dados de imagens foram encontrados neste espaço de registros de produção científicas, currículo e divulgação de trabalhos dos pesquisadores selecionados a partir das pesquisas que tratam sobre criança, infância, educação infantil e migrações. Considerando que minha intenção, como pesquisadora, poderia partir de um levantamento com recorte de raça das/os pesquisadoras/es que tratam da temática pretendida, poucos dados foram encontrados para compor tal pesquisa.

3.5 ENTRE LINHAS E MAPA DE PESQUISA: CAMINHOS E NOVAS DESCOBERTAS

Com vistas a encontrar caminhos para realizar a travessia da pesquisa, iniciei os estudos das leituras flutuantes com base em Franco (2003), para estabelecer as aproximações e o encontro com as categorias de análise. Para esse percurso, retomei a bússola e os traços rabiscados no mapa da pesquisa, ou seja, os **objetivos específicos**:

- i) Conhecer, a partir do levantamento de produção, quais conhecimentos, enfoques e/ou lacunas se evidenciam;
- ii) Compreender como as crianças e a infância são concebidas e representadas nas pesquisas;
- iii) Reunir indicativos para as ações e os processos educativo-pedagógicas na educação infantil que contemplem as especificidades da infância de crianças migrantes.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. O critério da categorização pode ser semântico, por categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que signifiquem ansiedade ficam agrupados sob o conceito “ansiedade”, enquanto os que signifiquem a descontração ficam agrupados sob o título conceitual “descontração” (Bardin, 1977).

Ao percorrer caminhos na leitura mais aprofundada das produções científicas selecionadas, confeccionei um quadro com as pesquisas contendo título e autor e colocando em evidência as palavras que se destacaram e que seguem sistematizadas no **Quadro 4** para uma melhor aproximação ao conjunto de pesquisas:

Quadro 4 – Das palavras que se destacaram das dissertações selecionadas

(continua)

Palavras destaques do texto	Ano	Autor/Orientador	Título
Diversidade Cultural, Diferença, Construção social, Respeito, Diferença social, Inclusão social e Valorização Linguística, Formação docente	2011	Maria Lúcia Ortiz Ribeiro	O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescente em Corumbá- MS (BR) Assunto: Desigualdade social, exclusão e diversidade racial Estudos realizados nas fronteiras Brasil/Bolívia

Quadro 4 – Das palavras que se destacaram das dissertações selecionadas

(continuação)

Palavras destaques do texto	Ano	Autor/Orientador	Título
Diferença, Respeito e Relação Social, Acolhimento e socialização, Equidade, Identidade	2014	Ana Paula da Silva	!No hablamos español! Crianças bolivianas na educação infantil paulistana Assunto: A condição imposta pelos adultos para o acolhimento e socialização das crianças filhas de imigrantes ou segunda geração, nascido no Brasil mais filhos de imigrantes para o desempenho educacional
Socialização, Desigualdade, socialização, Contexto socialização, Família	2017	Karina Stronhaecker Lisa	Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida Assunto: Aculturação como processo de aquisição da segunda cultura
Aculturação, Diversidade Étnica, Cultura, Representações de grafismo, Criatividade	2017	Marina Porto Ribeiro	Crianças e adolescentes multiculturais: criatividade, aculturação, vivência internacional e experiência escolar. Assunto: As representações através dos desenhos das crianças migrantes sobre seus processos de deslocamentos.
Condição de vida, Acesso à educação, Violação de direitos	2018	Debora Esther Grajer	Crianças refugiadas: Um olhar para infância e seus direitos Assunto: A partir dos conceitos criança, infância e migração que a autora percorre a pesquisa, fazendo uma análise documental sobre como é percebida a infância da criança refugiada acompanhada e desacompanhada.
Inserção socialização, Identidade, Direitos, Relação creche/família	2019	Karin de Pecs e Fusarp	Infância refugiada: Mediação e agencia de crianças Sírias no Distrito Federal. Assunto: inserção das crianças, reconhecimento da participação da criança entre família e criança.
Relações sociais, Representações da infância migrante	2020	Carolina Rosa Couto	Infâncias migrantes e literatura infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas. Assunto: Representação da literatura sobre infâncias migrantes
Inserção, Vulnerabilidade, Garantia de direitos, Desvalorização da cultura da criança refugiada	2020	Dominique Sendra Heiderique	“O que a gente passa é normal, a acaba sendo normal”: O olhar de mães refugiadas acerca da entrada de suas crianças em escolas dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias Assunto: Inserção das crianças refugiadas nos espaços educacionais, o olhar das mães para estes aspectos.
Construção imaginária, Experiências, Problematizar as questões sociais	2020	Luíza Guerra de Miranda	Um lugar para chamar de seu: O refúgio imaginado na literatura infantil e juvenil Assunto: Construção imaginária da criança migrante

Quadro 4 – Das palavras que se destacaram das dissertações selecionadas

(continuação)

Palavras destaques do texto	Ano	Autor/Orientador	Título
Interculturalidade, Processo de sociabilidade, Discriminação, Inserção e interação social, Diversidade étnica Cultural, Prática pedagógica	2020	Rosana da Silva Machado	Um encontro intercultural em contexto migratório: a inserção de crianças haitianas na educação infantil de Balneário Camboriú (SC/Brasil) Assunto: Entender como se dá o processo de inserção e interação entre as crianças Haitianas, quais organizações são preparadas para acolher a diversidade étnica e cultural das crianças e quais praticas pedagógicas estão presentes nestas ações.
Invisibilidade da cultura haitiana, Identidade, Diversidade, Relação Étnica racial	2021	Gisele Romildes Maçaneiro	Somos todos iguais: narrativas de profissionais de educação infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas Assunto: trata da invisibilidade sobre a cultura e identidade das crianças haitianas, não reconhecimento da diversidade cultura das crianças e dá uma atenção a relação étnico-racial na interação entre os sujeitos.
Interações e Brincadeira, Acolhimento, Experiências, Acesso e permanência	2021	Renata de Moura Santos Lorzing	Crianças haitianas na educação infantil de Sorocaba-SP (2011 – 2019) Assunto: Conhecer o processo de acolhimento, a interação e as brincadeiras das crianças haitianas
Relação e interação, Discriminação, Interculturalidade, Formação docente	2021	Mônica Elvira Paiva da Silva Pereira	No meio do caminho tinha muitas pedras: o processo de inclusão de crianças em situação de imigração e/ou de refúgio na escola de Duque de Caxias Assunto: Analisar o processo de inserção das crianças em situação de refúgio a partir da observação pesquisadora na relação com os diferentes sujeitos da educação.
Direitos, Discriminação, Relação e interação, Educação como direito fundamental	2021	Nilzane Mabel Fornari	O papel fundamental da educação para os direitos humanos a partir da primeira infância com vistas à integração social de crianças migrantes e nacionais e na sociedade civil. Assunto: Reconhecimento dos direitos das crianças migrantes, fala das interações e relações vividas pelas crianças migrantes e traz uma preocupação com a discriminação e não valorização da cultura.

Quadro 4 – Das palavras que se destacaram das dissertações selecionadas
(conclusão)

Palavras destaques do texto	Ano	Autor/Orientador	Título
Impacto do processo migratório, Inclusão social, Formação docente, Diversidade étnico-racial	2021	Luana Maris Borri	Migração internacional e formação de professores: A inserção das crianças haitianas em uma escola pública brasileira. Assunto: Trata do impacto do processo migratória sobre a infância, a inclusão da criança no sistema educacional e como o corpo docente trabalha essas questões da diversidade étnico-racial em suas práticas

Fonte: a autora (2023)

Foram necessárias muitas idas e voltas nas leituras das dissertações selecionadas, bem como nos textos de estudo. Nesse caminho, a pesquisadora é tomada por um universo de inquietações ao pensar e repensar quais encruzilhadas se encontram em latência no percurso da pesquisa. A respeito destes caminhos, entre seguir e retornar no percurso da pesquisa, a leitura de Maria Laura Puglisi Barbosa Franco (2003) me confortou ao esclarecer:

Esse longo processo de definição das categorias – o da definição das categorias –, na maioria dos casos, implica constantes idas e vindas da teoria ao material de análise à teoria, e pressupõe a elaboração de várias versões do sistema categórico. As primeiras, quase sempre aproximativas, acabam sendo lapidadas e enriquecidas para dar origem à versão final, mais completa e mais satisfatória. (Franco, 2003, p 52).

Com base nestas orientações da autora, fui construindo caminhos para selecionar as categorias de análise. Seguindo um mapa, ora intuitivo ora semântico, consegui selecionar as primeiras categorias para análise.

Ao analisar o **Quadro 4** apresentado acima, a fim de ter sugestões sobre as categorias de análise, coloquei as palavras em ordem alfabética para perceber quais delas emergiram, a partir das leituras das produções científicas, como possíveis indicativos de análise das produções científicas selecionadas.

Para verificar as inúmeras vezes que estas palavras que emergiram a partir das leituras das produções científicas aparecem em outras pesquisas, elaborei um quadro, que pudesse trazer um panorama dos possíveis caminhos para as análises. Apresento este levantamento no **Quadro 5**:

Quadro 5 – Palavras destacadas das dissertações selecionadas

(continua)

QUADRO COM PALAVRAS DESTACADAS POR ORDEM ALFABÉTICA				
	Palavras sozinhas	Palavras associadas	Quantidade	Autor /Ano
1	***	Acesso à educação	1	Grajer (2018)
2	***	Acesso e permanência	1	Lorzing (2021)
3	Acolhimento	***	2	Silva (2014) e Lorzing (2021)
4	Aculturação	***	1	Ribeiro (2017)
5	Brincadeira	***	1	Lorzing (2021)
6	***	Condição de vida	1	Grajer (2018)
7	***	Construção social	1	Ribeiro (2011)
8	***	Construção imaginária	1	Miranda (2020)
9	Contexto	***	1	Lisa (2017)
10	Criatividade	***	1	Ribeiro (2017)
11	Cultura	***	1	Ribeiro (2017)
12	Desigualdade	***	1	Lisa (2017)
13	***	Desvalorização da cultura	1	Heiderique (2020)
14	Diferença	***	2	Ribeiro (2011) e Silva (2014)
15	***	Diferença social	1	Ribeiro (2011)
16	Direitos	***	2	Fusarp (2019) e Fornari (2021)
17	Discriminação	***	3	Machado (2020), Pereira (2021) e Fornari (2021)
18	Diversidade	***	1	Maçaneiro (2021)
19	***	Diversidade cultural	1	Ribeiro (2011)
20	***	Diversidade Étnica	1	Maçaneiro (2021)
21	***	Diversidade étnica-cultural	1	Machado (2020)
22	***	Diversidade Étnico-racial	1	Borri (2021)
23	***	Educação como direito fundamental	1	Fornari (2021)
24	Equidade	***	1	Silva (2014)
25	Experiência	***	2	Miranda (2020) e Lorzing (2021)
26	Família	***	1	Lisa (2017)
27	***	Formação docente	3	Ribeiro (2011), Pereira (2021) e Borri (2021)
28	***	Garantia de direitos	1	Heiderique (2020)
29	Identidade	***	3	Silva (2014), Fusaro (2019) e Maçaneiro (2021)
30	***	Impacto do processo migratório	1	Borri (2021)
31		Inclusão social	2	Ribeiro (2011) e Borri (2021)
32	Inserção	***	2	Fusaro(2019), Heiderique (2020) e Machado (2020)
33	***	Interação e brincadeira	1	Lorzing (2021)

Quadro 5 – Palavras destacadas das dissertações selecionadas

(conclusão)

QUADRO COM PALAVRAS DESTACADAS POR ORDEM ALFABÉTICA				
	Palavras sozinhas	Palavras associadas	Quantidade	Autor /Ano
34	***	Interação social	1	Machado (2020)
35	Interculturalidade	***	2	Machado (2020) e Pereira (2021)
36	***	Invisibilidade da cultura haitiana	1	Machado (2020)
37	***	Prática pedagógica	1	Machado (2020)
38	***	Problematizar as questões sociais	1	Miranda (2020)
39	***	Processos de sociabilidade	1	Machado (2020)
40	***	Relação creche/família	1	Fusaro(2019)
41	***	Relação étnico-racial	1	Maçaneiro (2021)
42	***	Relação e interação	2	Pereira (2021) e Fornari (2021)
43	***	Relação social	2	Silva (2014) e Couto (2020)
44	***	Representação de grafismo	1	Ribeiro (2017)
45	***	Representação da infância migrante	1	Couto (2020)
46	Respeito	***	1	Ribeiro (2011)
47	Socialização	***	3	Silva (2014), Lisa (2017) e Fusaro (2019)
48	***	Valorização linguística	1	Ribeiro (2011)
49	***	Violação de direitos	1	Grajzer (2018)
50	Vulnerabilidade	***	1	Heiderique (2020)
Total	50 termos			

Fonte: a autora (2023)

Ao analisar o **Quadro 5**, percebe-se que as palavras que se referem a discriminação, formação docente e identidade aparecem em maior número, sendo três (3) cada uma neste quadro. Já os termos acolhimento, diferença, direitos, experiência, inclusão social, inserção, interculturalidade, relação e interação e relação social surgem duas (2) vezes cada. Essas palavras se sobressaem nas produções científicas, o que demonstra que os temas ligados a direitos, diversidade e relações acabam por trazer alguns indicativos a esta pesquisa para ensaiar as análises.

Um questionamento me surge durante a caminhada ao analisar o **Quadro 5**, a partir das chegadas das crianças na educação infantil: seriam estes os conceitos que impulsionaram as/os pesquisadoras/es a realizar suas produções científicas? Caminhos que para o momento ou até mais à frente não haverá respostas. Outro aspecto a ser destacado é o referente às

palavras discriminação e direito, que aparecem de maneira significativa na pesquisa e evidenciam uma atenção das/os pesquisadoras/es ao tratar do assunto, já que as políticas públicas que garantem o acesso e permanência de migrantes e refugiados no país passam por constantes reformas, demonstrando, assim, uma dificuldade desses sujeitos em serem reconhecidos como cidadãos de direitos. Seriam estas produções científicas as que trariam um significativo processo de análise para esta pesquisadora, já que se está vivenciando, a cada dia, com o aumento do fluxo migratório, a chegada de crianças nos espaços de educação infantil, e como isso estaria sendo garantido a elas enquanto condição de igualdade na participação dos processos formativos da ação pedagógica?

Sendo assim, das categorias que se destacaram no levantamento das palavras, como ensaio das nossas intenções ao transitar sobre o que dizem sobre nós, as crianças migrantes, nas produções científicas, penso que nossa jornada deve percorrer este contexto para que possamos colher indícios que tragam reflexões sobre as ações educativo-pedagógicas na educação infantil, como possibilidade de reflexões e intenções para acolher as crianças em condições de equidade no espaço de educação infantil.

3.6 DAS DESCOBERTAS EM PLATAFORMAS VIRTUAIS

Nesta sessão, busco apresentar outros levantamentos, a partir das indicações sugeridas pela banca de qualificação, para compor a pesquisa e encontrar, dentro do panorama das publicações nas plataformas digitais, o que dizem sobre a infância das crianças migrantes nos contextos da educação infantil neste cenário diverso de publicações na plataforma Google. As discussões que vão sendo pautadas nas plataformas digitais tendem a sintetizar as questões sociais e alocar esses contextos como não relevantes à medida que vão sendo realizadas essas pesquisas. Ao realizar o primeiro procedimento de pesquisa na plataforma digital do Google com as palavras criança e infância, encontrei, em 0,47 segundo de acesso, 8.450.000 resultados, sendo que o primeiro texto que trata da questão referente a infância e migração é uma sistematização das duas palavras indicadas segundo o dicionário Aurélio. Quando acrescento a palavra migração a este conjunto de pesquisas, encontro, de antemão, o site “oestrangeiro.org”, que traz uma matéria a respeito da infância e migração, um desafio na integração do novo destino. Logo em seguida aparecem sugestões de perguntas sobre o tema, tais como: Como trabalhar migração na educação infantil? O que é migração resumo pequeno? Qual o principal motivo da migração? E quais os três tipos de migração? Encontro ainda dicas para trabalhar com crianças imigrantes na escola. Questões reducionistas para

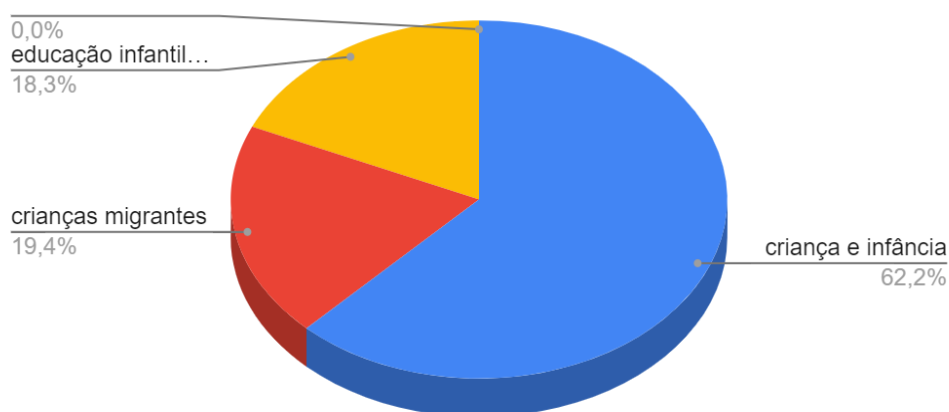
realização de uma pesquisa que realmente se preocupa com a condição dos sujeitos de pouca idade que passam por processos migratórios.

Quando modifico a ordem das palavras para crianças migrantes, o resultado é ainda mais irrelevante. Em 0,43 segundo de acesso, encontro 2.640.00 resultados, apresentando o projeto da ASBRAD, que atua em contexto migratório, violência doméstica e tráfico humano. Outro site que encontrei em sequência foi o da “unifec.org”, instituição que apresenta em suas publicações ações que tratam também de migrações.

O que foi possível observar, a partir dos levantamentos realizados no Google, é que, para além de enxergar os dados encontrados neste *site* como possibilidade de pesquisa, o cálculo dos assuntos encontrados não passa de valores numéricos, pois, neste contexto, o que pouco encontrei, nas primeiras páginas, foram pesquisas científicas que tratam sobre o tema. As realidades socioculturais das crianças em contexto migratório passam a ser maquiadas ou ocultadas pela superficialidade e pela forma com que esses assuntos aparecem nestes locais.

Ao situar a pesquisa sobre educação infantil e migração, encontro, em 0,33 segundos de acesso, o mais rápido até o momento, um levantamento de 2.490.000 resultados, mas que na descrição apresenta uma sequência de vídeos, três, no total, de relatos de experiências sobre educação infantil e migração. Logo em seguida aparecem novas perguntas e após mais dois *sites* que divulgam matérias sobre o tema, encontro a publicação de periódicos da *UFScar* e da revista *Zero-a-Seis* que tratam sobre imigração internacional, criança pequena e educação infantil. Para melhor compreender os resultados do acesso e os resultados encontrados na plataforma Google sobre o tema criança, infância, educação infantil e migração, construí o **Gráfico 9** para comparar os dados encontrados:

Gráfico 9 – Resultado de buscas sobre o tema na plataforma digital do Google



Fonte: a autora (2023)

Ao analisar o **Gráfico 9**, percebe-se que ocorreu predominância, nas buscas da plataforma Google, dos temas relacionados a infância e migrações, com 62,2 % dos resultados de acesso sobre o tema. Já quanto às palavras crianças migrantes, encontrei 19,4% de buscas sobre o assunto, e na junção de palavras educação infantil e migrações, encontrei 18,3% nos resultados de assuntos sobre o tema, o que demonstra que o tema educação, em especial, a educação infantil, e o tema das migrações, aparecem em número reduzido nas buscas de pesquisas sobre o tema. Outro fator a destacar é o de que, conforme apontado nos resultados da pesquisa, os levantamentos mostram que as divulgações iniciais partem de matérias com perguntas e respostas sobre o tema, sem ampliar a discussão.

4 NAS ANDANÇAS... POSSIBILIDADES DE UMA CHEGADA

*Vim, tanta areia andei
Da lua cheia eu sei
Uma saudade imensa
Vagando em verso eu vim
Vestido de cetim
Na mão direita, rosas
Vou levar
[...]*

Com o objetivo de compreender como a categoria criança e infância tem sido definida nas produções, sigo no caminho e dou continuidade à pesquisa e aos estudos. Iniciei os estudos e as leituras, ancorada em Franco (2003), estabelecendo as aproximações e o encontro com as categorias de análise. No percurso, retomei a bússola e os traços rabiscados no mapa da pesquisa, ou seja, os **objetivos específicos**: i) Conhecer, a partir do levantamento de produção, quais conhecimentos, enfoques e/ou lacunas se evidenciam; ii) Compreender como as crianças e a infância são concebidas e representadas nas pesquisas; iii) Reunir indicativos para ações e os processos educativo-pedagógicas na educação infantil que contemplem as especificidades da infância de crianças migrantes.

4.1 MAPAS CONCEITUAIS SOBRE A CATEGORIA CRIANÇA E INFÂNCIA: O QUE AS PESQUISAS DIZEM SOBRE NÓS?

Apoiada na Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), apresento a quantificação das Unidades de Registro no levantamento realizado, a partir das dissertações selecionadas, quanto ao número de vezes em que essas unidades apareceram, nesse caso, as palavras criança e infância, nas dissertações. Essas categorias são importantes, uma vez que norteiam o caminho da pesquisa e dizem dos sujeitos para onde o meu olhar se voltou. Recordo, como já descrito, que compreendo a criança como sujeito de direitos e a infância como categoria social geracional, heterogênea e homogênea, marcada pelas condições sociais que vivem, como, por exemplo, condições de classe, gênero, raça/etnia, credo, além de questões econômicas e políticas (Qvortrup, 2005; Sarmiento, 2009).

A seguir, apresento, no **Quadro 6**, o número de vezes em que a categoria criança e infância apareceu nas 15 dissertações selecionadas, assim como situo o ano de defesa e autor/a, título que nortearam o estudo e a análise posterior.

Quadro 6 – Quantitativo das unidades de registros em que emergem as palavras criança e infância nas dissertações

ANO	AUTORA	TÍTULO	CRIANÇA	INFÂNCIA
2011	Maria Lúcia Ortiz Ribeiro	O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescente em Corumbá – MS (BR)	54X	2X
2014	Ana Paula Silva	“!No hablamos español!” Crianças bolivianas na educação infantil paulistana	432 X	53X
2017	Karina Stronhecker Lisa Alcubierre	Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida	33X	0
2017	Marina Porto Ribeiro	Crianças e adolescentes multiculturais: criatividade, aculturação, vivência internacional e experiência escolar	656X	115X
2018	Débora Esther Grajzer	Crianças refugiadas: Um olhar para infância e seus direitos	499 X	145 X
2019	Karin Peci Fusaro	Infância refugiada: Mediação e agência de crianças Sírias do Distrito Federal	270 X	90 X
2020	Caroline Couto	Infâncias migrantes literatura infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas	138X	117X
2020	Dominique Sendra Heiderique	“O que a gente passa é normal, acaba sendo normal”: O olhar de mães refugiadas acerca da entrada de suas crianças em escolas dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias	267X	28X
2020	Luíza Guerra de Miranda	Um lugar para chamar de seu: o refúgio imaginado na literatura infantil e juvenil	217X	22X
2021	Rosana Da Silva Machado	Um encontro intercultural em contexto migratório: a inserção de crianças haitianas na educação infantil de Balneário Camboriú (Brasil/SC)	55X	12X
2021	Gisele Romildes Maçaneiro	Somos todos iguais: narrativas de profissionais de educação infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas	329X	31X
2021	Renata De Moura Lorzing	Crianças haitianas na educação infantil de Sorocaba – SP (2011-2019)	572X	101X
2021	Mônica Elvira Paiva Da Silva Pereira	No meio do caminho tinha muitas pedras: o processo de inclusão de crianças em situação de imigração e/ou de refúgio na escola de Duque de Caxias	373X	8X
2021	Nilzane Mabel Fornari	O papel fundamental da educação para os direitos humanos a partir da primeira infância com vistas à integração social de crianças migrantes e nacionais na sociedade civil	211X	32X
2021	Luana Maris Borri	Migração internacional e formação de professores: A inserção das crianças haitianas em uma escola pública brasileira	267X	46X

Fonte: a autora (2023)

No **Quadro 6**, ao analisar as unidades de registros criança e infância, percebe-se que a palavra criança aparece de maneira expressiva em todas as 15 dissertações selecionadas. Assim, por exemplo, 33 foi o menor número de vezes que esta palavra apareceu (Ribeiro, 2017), e 656 foi o maior número de citações à palavra criança (Alcubierre, 2017). No entanto, no que se refere à palavra infância, o mesmo não se evidencia, isto é, existe um número reduzido de vezes em que essa categoria é descrita. É importante destacar que compreendo a criança como um sujeito de direitos, que vive o tempo da experiência no aqui e no agora. Portanto, o termo “as crianças”, no plural, diz sobre um coletivo atravessado por questões sociais, afetivas, culturais, políticas, etc. e a infância versa sobre uma categoria permanente, imbricada nestes mesmos contextos sociais, afetivos, culturais, políticos, etc. que se relacionam entre si.

Conforme o objetivo da pesquisa, cito, neste momento da escrita, as dissertações que apresentam, em seus excertos, suas concepções de criança. São elas: Ribeiro (2011), Silva (2014), Alcubierre (2017), Grazjer (2018), Fusaro (2019), Couto (2020), Heiderique (2020), Miranda (2020), Maçaneiro (2021), Lorzing (2021), Pereira (2021), Fornari (2021) e Borri (2021).

Cabe destacar que na dissertação de Ribeiro (2017), intitulada *Crianças e adolescentes multiculturais: Criatividade, aculturação e vivência internacional de crianças e adolescentes multiculturais*, apesar de a autora utilizar a palavra criança durante todo texto, ainda assim, não conceitua criança. Ao se referir a esses sujeitos, na sua pesquisa, não revela a concepção que a fundamenta. A seguir, transcrevo alguns excertos da pesquisa que mostram a ausência de definição ao se referir às crianças:

A experiência multicultural também é relevante para o desenvolvimento da criatividade em crianças e adolescentes, embora esse grupo seja menos estudado. Cross e Gilly (2013) sugeriram que crianças de famílias binacionais, filhos de pais de diferentes nacionalidades, poderiam crescer com informações multiculturais e, assim, desenvolver a criatividade. (Ribeiro, 2017, p. 2).

Na terceira tarefa do teste, na qual são apresentados 30 estímulos iguais para que a criança produza desenhos diferentes, o jovem desenhou uma montanha nos alpes suíços, um castelo alemão e o muro de Berlim. Uma criança de seis anos que havia nascido na Argentina e vivido na Alemanha, em Israel e no Brasil desenhou na tarefa três, uma grande quantidade de aparatos bélicos. (Ribeiro, 2017, p. 10).

É possível observar, a partir dos excertos apresentados, que a autora se refere às crianças a partir das experiências vividas por elas, para contar como se dá o processo de aculturação na condição migratória, mas não há, de forma explícita, uma concepção de criança em evidência.

Quanto ao conceito de infância no contexto da migração, ao observar os dados que se apresentaram na busca desta pesquisa, é revelador que a discussão sobre infância ainda é ausente em algumas das pesquisas, como em Ribeiro (2003), ou pouco discutida em outras pesquisas, abrindo, assim, uma lacuna para sua compreensão (Abramowicz, 2010; Lopes, 2003; Mazza, 2019). Minha atenção, nesta seção, está voltada para desvelar o que esse número expressivo em que as palavras criança e infância emergem das produções científicas revela para compreender como as concepções de criança e infância estão pautadas ou concebidas nas produções científicas, conforme um dos objetivos da pesquisa.

Destaco também que, em algumas das produções, a palavra criança ancora-se de maneira recorrente na perspectiva histórico social e na sociologia da infância. Em contrapartida, no que se refere à categoria infância, outras pesquisas não conceituam essa categoria no seu estudo (Alcubierre, 2017; Lorzing, 2021; Machado, 2019; Silva, 2014). Outro apontamento importante é o de que entre as 15 (quinze) produções científicas selecionadas para análise, somente 14 (quatorze) apresentaram em seus excertos as concepções de criança, sendo elas por mim agrupadas em categorias: i) *Criança como sujeito de diretos*; e ii) *Criança como sujeito histórico social*. Quanto à concepção de infância, encontrei a definição de *Infância como categoria social*, em que emergem as dimensões da heterogeneidade e da homogeneidade nos modos de viver essa infância.

No exercício de distanciar-me e abrir o caminho para o estranhamento a partir do levantamento que compõe as discussões referentes ao meu objeto da pesquisa, percebo lacunas nas discussões que permeiam o processo de inserção das crianças migrantes, em especial, os bebês. Cabe, então, destacar a ausência da categoria bebês nas produções científicas, uma faixa etária que exige uma maior articulação com as famílias para que este processo ocorra de maneira a garantir o bem-estar da criança, mas também o acolhimento e tranquilidade da família.

Conforme Duarte (2010), as relações que se referem à dimensão afetivo-corporal ganham destaque na composição da ação docente, tendo em vista que a condição de dependência dos bebês exige o atendimento de necessidades básicas, que envolvem o cuidado com o corpo. Há, no contexto coletivo de bebês na creche, a composição de uma ação que envolve a atenção individualizada, que se diferencia da composição da docência em outros grupos etários. Esses indicativos da autora reafirmam que pensar o processo de inserção exige da ação docente uma postura de cuidado, de escuta, atenção e presteza para com o outro.

Para as crianças de famílias migrantes/refugiadas este processo se torna ainda mais desafiador pelo fato da dificuldade na comunicação, como acolher as crianças de maneira a

garantir a elas um tratamento igualitário e que esteja atento aos seus anseios, desejos, inquietações. Ou seja, chamam atenção para as formas singulares com que os bebês participam do mundo, destacando a dimensão corporal (Coutinho, 2010) como fonte reveladora de expressividade e de manifestação de suas ações. Mesmo que a leitura dessas manifestações possa estar presente de forma corporal, ainda assim, o diálogo e as trocas do maior número de informações a respeito da criança são essenciais (DUARTE, 2010; Schmitt, 2014).

4.2 CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

Na Idade Média, a criança logo era inserida no mundo adulto, limitando-se o tempo de viver seu ser “criança”, pois era substituída pelo ser adulto antes mesmo que isso fosse efetivado. Sendo assim, é possível pensar que a visão da sociedade sobre a criança é determinante na maneira como ela é tratada. Um novo olhar para a criança surge a partir da Idade Moderna, quando a criança passa a ser considerada, ganha espaço na sociedade e outras demandas começam a surgir para que suas necessidades sejam atendidas. No entanto, as crianças da classe trabalhadora tinham sua infância destruída em nome de um ideal de modernidade e evolução.

Ao tratar de concepções de criança na atualidade, é de grande relevância compreender que os conceitos estabelecidos de criança e infância são decisivos para as discussões no âmbito social e educacional. Se hoje a criança é considerada um sujeito de direitos, é por se reconhecer sua singularidade e porque seu conceito foi se modificando ao longo da história. Importa destacar que, com o passar de cada período, a visão que cada sociedade tem sobre a criança determina as ações de atendimento a essa criança, de forma que a concepção de criança e sua educação estão intimamente associadas. Nas décadas de 70 e 80 do século XIX, houve uma grande ascensão da burguesia urbano-industrial, com forte participação da mulher no mercado de trabalho, além de existir uma grande pressão dos movimentos sociais para que houvesse uma expansão do atendimento educacional, o que acarretou a amplitude do atendimento às crianças de 4 a 6 anos de idade. Nessa perspectiva, Sarmiento e Pinto (1997, p. 49-50) dizem que:

O processo de valorização da infância e os estudos do processo de desenvolvimento e de socialização das crianças conheceram, a partir do século passado, desenvolvimentos qualitativos a que não é alheio, certamente, o novo quadro de problemas sociais originados pela industrialização e o movimento social “pelos direitos da criança”, que começa a manifestar-se já desde o século XVIII, mas que

acabará por ver as suas preocupações traduzidas em legislação apenas no século XIX e sobretudo no século XX. Esse movimento exprime, ao fim e ao cabo, uma nova sensibilidade e uma nova atitude que procura valorizar a “voz” e a expressão das crianças.

Desta maneira, foi se adquirindo um olhar consciente sobre a importância da criança e da infância, e a partir desta premissa, surgem os primeiros programas e as políticas públicas com o objetivo de promover disposições basilares para exercício da cidadania da criança. Na percepção de Jeans Qvortrup (2014, p. 25),

[...] as crianças são seres humanos ninguém discordará, embora esse status seja constantemente colocado em dúvida, visto que as capacidades e competências infantis são supostamente incompletas se comparadas às de uma pessoa completamente crescida; as crianças também não são cidadã, no sentido mais abrangente do termo, pois não têm, por exemplo, a oportunidade de atuar como membros de uma sociedade democrática; elas tem direitos, mas estão longe de ter todos os direitos quais os adultos dispõem.

Para reafirmar a criança como sujeito de direito é preciso caminhar ao encontro das legislações que consideram a criança como um ser singular. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o conjunto de normas do ordenamento jurídico que tem como objetivo a proteção dos direitos da criança e do adolescente, aplicando medidas e encaminhamentos expedidos. É o marco legal e regulatório dos direitos humanos de crianças e adolescentes. O ECA consolida a cidadania da criança, apresentando modificações na forma de pensar a infância no país, reconhecendo a criança e também o adolescente como sujeitos de direitos. Com a intenção de garantir que nesta pesquisa a defesa da criança parte das determinações legais que defendem este direito, bem como os interesses das crianças e a sua proteção integral, aponto o que trata o ECA (1990) ao definir o conceito de criança e seus direitos a partir dos seguintes princípios:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (ECA, 1990, p. 1).

Entendendo que esses direitos se estendem também às crianças migrantes/refugiadas, reconheço que sua efetividade está longe do ideal pelos diversos desafios vividos por elas,

cotidianamente, em suas trajetórias de vida. Esses desafios perpassam pela manutenção e defesa de seus direitos.

É dever do Estado e de toda a sociedade civil assegurar à criança o direito e a condição de vida, além de sua sobrevivência. É com base nessa defesa que sigo o caminho para encontrar as definições de criança. Nesta seção, apresento as Unidades de Contexto, ou seja, excertos, a partir das concepções indicadas nas dissertações selecionadas, a fim de explicitar quais contribuições, reflexões e lacunas as produções científicas que versam sobre a criança, infância, educação infantil e migrações revelam, isto é, o que dizem sobre criança e infância.

Destas produções que explicitam a concepção de criança e infância, destaco duas categorias que emergiram dos dados das dissertações: i) *Criança como sujeito de direitos*, localizada em 5 dissertações; e ii) *Criança como sujeito histórico social*, localizada em 9 dissertações das produções científicas selecionadas na pesquisa aqui desenvolvida.

Por meio de leitura aprofundada das concepções apresentadas nas produções que tratam do tema criança, infância, educação infantil e migrações, para encontrar o que dizem sobre elas, encontro a primeira categoria que emerge e que se refere a i) *Criança como sujeito de direitos*. Agrupei a essa categoria os estudos de Ribeiro (2011), Grajzer (2018), Heiderique (2020), Fornari (2021) e Borri (2021), que concebem as crianças como sujeitos de direitos, sobretudo, pautados nas legislações, como: a Convenção Sobre o Direito das Crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e o Parâmetro Curricular Nacional para Educação Infantil. Ao se realizar a leitura da Convenção Sobre o Direito da Criança – UNICEF (2019), o primeiro capítulo já demarca o seguinte cenário: “DIREITO A TER DIREITO”. Um contributo crucial para se começar a falar sobre a concepção de criança como sujeito de direito no contexto migratório, sem perder de vista a luta histórica que ainda conclama toda sociedade a garantir o direito das crianças.

O documento da Convenção Sobre o Direito das Crianças é o tratado mais aceito universalmente. Trata-se de um importante instrumento de promoção e participação da criança, aprovado em 1989, que buscou mobilizar e garantir, nas legislações, políticas públicas, ações dirigidas às crianças e aos adolescentes, menores de dezoito anos, em seus contextos econômicos, sociais, culturais e políticos, aspectos relevantes do seu direito.

A Convenção estabelece como direito internacional que os Estados devem assegurar que todas as crianças, inclusive as crianças migrantes/refugiadas, sem qualquer tipo de discriminação, sejam beneficiadas pelo direito à proteção, assistência e sejam informadas do

seu direito à participação nas decisões que as afetam, além de terem acesso à educação, saúde para desenvolver-se em ambientes que as potencializem. Como se pode constatar:

Art. 227 [...] é de dever da Família, Estado e da Sociedade assegurar a criança com absoluta prioridade o direito à vida, a saúde, alimentação, à educação, lazer, dignidade, respeito, convivência familiar e comunitária e principalmente colocá-la a salvo de qualquer tipo de negligência e discriminação, exploração, violência e opressão. (Convenção, 1989, p. 11).

Neste mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) reafirma esse compromisso com a proteção e garantia de direitos a estes sujeitos de pouca idade. Destaco as contribuições de Jubilit (2007), quando a autora discorre, em seu livro *O direito internacional dos refugiados e sua Aplicação para Ordenamentos Jurídico Brasileiro*, sua diligência sobre o direito e a vulnerabilidade da criança migrante/refugiada em solo brasileiro para manutenção dos direitos civis. E também, como uma forma de contribuir para a garantia de direitos nos espaços institucionais de educação, busco amparo na LBD (1996), um instrumento importante que estabelece as diretrizes e as bases da Educação Nacional, atuando, portanto, na garantia de respeito à educação, cultura e ao desenvolvimento infantil.

Localizei, nas dissertações de Ribeiro (2011), Grajzer (2018), Heiderique (2020), Fornari (2021) e Borri (2021), a concepção de *Criança como sujeito de direitos*, sendo que, para defesa desta concepção, as respectivas autoras se ancoram em documentos legais e acordos internacionais. Destacam a Convenção, o ECA e a LDB como aportes teóricos em suas pesquisas para tratar da criança como sujeito de direito, como é possível observar no seguinte excerto: “De acordo com o Artigo 1 da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, se considera criança todo indivíduo menor de 18 anos [...] salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioria mais cedo” (Grajzer, 2018, p. 28).

É neste fragmento da Convenção que a autora sustenta sua defesa dos direitos fundantes da criança. Na mesma linha, Heiderique (2020), em sua pesquisa, aborda o tema do refúgio no Brasil e apresenta os principais acordos internacionais dos quais o país é signatário na América Latina e a legislação vigente que trata do tema, relacionando-a ainda “[...] ao direito da criança refugiada em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989” (Heiderique, 2020, p. 14). Como fragmentos importantes que apontam para uma concepção de criança como sujeito de direitos, destaco:

O interesse superior da criança compreende esta como ser em desenvolvimento que necessita de amparo e cuidado para atingir a vida adulta com o máximo de possibilidade e igualdade perante as outras. Assim, a proteção, segurança, cuidado físico e mental são temas focais do princípio que rege tanto o ECA quanto a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 e devem ser tratados com máxima urgência perante outros. (Heiderique, 2020, p. 30).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, no parágrafo único do Art. 3º das disposições gerais da Lei sinaliza que: “Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem” (BRASIL, 1990, sem grifos no original. (Heiderique, 2020, p. 31).

Nos excertos apresentados, observa-se que a autora lança um alerta urgente ao tratar da criança que se encontra em situação de fragilidade diante das questões sociais que a afetam, e acentua a responsabilidade e o compromisso dos adultos de garantir a proteção, segurança, o cuidado físico e mental. Ao compreender o que vive a criança migrante/refugiada na infância, em suas trajetórias, as/os pesquisadoras/es e as/os profissionais da educação assumem uma luta na defesa do direito e da proteção à criança migrante/refugiada. Ao potencializar todos os esforços na defesa dos seus direitos, é possível deslumbrar uma melhor condição de vida às crianças que vivem à margem, na vulnerabilidade social, e aqui podem ser situadas todas as crianças do território brasileiro (migrantes/refugiadas, pretas, pardas, indígenas, quilombolas, brancas não abastardas), crianças que sofrem violação dos seus direitos constitucionais.

Considerar o direito da criança como prioridade absoluta, pautados nos tratados legais que regem as legislações normativas deste país, e em outros tratados internacionais, significa reafirmar que todas as intenções sejam para que nenhum direito seja refutado a este sujeito de pouca idade na sociedade. Esses tratados apontam, em todos os dispositivos de sessões e artigos, a importância da equidade de tratamento e o acesso, sem qualquer tipo de discriminação, da criança e da família, aos bens materiais e sociais, para subsidiar uma ação efetiva que promova melhorias em sua condição de vida para sua proteção integral.

Nessa direção, Fornari (2021), ao longo de sua dissertação, confirma o direito da criança com base na Convenção, que evidencia que toda pessoa menor de dezoito anos tem direito a ser ouvida e a se expressar livremente. Demarca, em sua escrita, o compromisso e a responsabilidade com a criança cidadã, que deve ter o direito de fazer uso da sua voz e vez para atuar política e efetivamente na sociedade nas questões que são elaboradas e dizem respeito a ela. Quando aborda a concepção de criança, compreende e defende que a participação na vida política e cultural é:

[...] um Direito Humano fundamental reconhecido em vários Tratados Internacionais sobre Direitos Humanos, incluindo a própria DUDH, além da Convenção dos Direitos da Criança, onde se afirma que todas as crianças (isto é, todas as pessoas com menos de dezoito anos) têm o direito de serem ouvidas e se expressarem livremente, condição necessária para o exercício da cidadania. (Fornari, 2021, p. 22).

O exercício do direito à cidadania transita por garantir a voz das crianças, garantir condições para que possam participar das decisões que dizem respeito à vida em sociedade, assim como está estabelecido na Convenção dos Direitos da Criança (1989), no ECA (1990) e nos Tratados Internacionais sobre Direitos Humanos. No entanto, convém lembrar que, apesar das conquistas anunciadas, a efetiva garantia desses direitos caminha a passos lentos, sobretudo quando se nega às crianças a oportunidade para se expressarem livremente para garantir sua cidadania, dizendo à sociedade o que pensam sobre as encruzilhadas vividas por elas nas condições de migrantes no país. As crianças e as famílias atravessadas pelo contexto de imigração são silenciadas, suas vozes não ecoam, não são ouvidas para mostrar como elas coabitam nesse movimento transitório e territorial. Machado (2021) ainda reforça:

As crianças estrangeiras têm seus direitos garantidos mediante a lei de migração 13.445/2017 que, em seu Art 3º, determina “Dos princípios de garantias” o: “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” (Machado, 2019, p. 2).

Na citação apresentada, Machado (2019) remete à condição estabelecida socialmente ao migrante, no que se refere ao acesso igualitário aos direitos civis, como demonstra o art. 3º da Lei 13.445/2017 de migração, artigo que resguarda a toda pessoa humana em processo migratório as normas de proteção e regulamentação da situação migratória no país. Nesta lei, presencia-se a ausência de artigos que sejam exclusivamente voltados à criança migrante/refugiada, mas existem disposições que se aplicam a este grupo. No entanto, vale mencionar que a Lei de Migração brasileira é uma legislação ampla e compreensiva que reconhece os direitos humanos e a dignidade de todos, independentemente da idade. Em relação às crianças migrantes, a lei deve ser interpretada à luz dos princípios de proteção e provisão à infância e dos direitos humanos.

Isso significa que as disposições gerais da lei, que tratam da igualdade de tratamento, direito à educação, acesso a saúde e proteção contra exploração, devem ser aplicadas de maneira efetiva para garantir os direitos das crianças migrantes. Além disso, a legislação brasileira também é influenciada por tratados internacionais, como a Convenção sobre os

Direitos da Criança, que estabelece os direitos específicos das crianças em situação de migração.

Outro excerto encontrado, que trata da criança migrante/refugiada como sujeito de direitos, aponta o ECA (1990) como sendo um importante documento. Heiderique (2020) destaca que:

Os documentos levantados até o momento – que mencionam crianças em situação de refúgio - dissertam de forma sucinta acerca da proteção e dos direitos da criança refugiada, porém quando o fazem ressaltam a importância do interesse superior da criança. A principal lei a tratar disso no Brasil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90. (Heiderique, 2020, p. 30).

Para Heiderique (2020), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é uma legislação fundamental no Brasil para a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes em diversas situações, incluindo aquelas/aqueles em situação de refúgio. O ECA estabelece diretrizes específicas para garantir o bem-estar e os direitos das crianças, considerando o princípio do interesse superior da criança como um guia fundamental para todas as decisões que as afetem.

A abordagem do interesse superior da criança significa que, ao tomar decisões que envolvem a criança, os interesses e o bem-estar da criança devem ser considerados e priorizados. Isso é especialmente importante no caso de criança migrante/refugiada que, muitas vezes, está em situação de vulnerabilidade e risco social.

O ECA estabelece uma série de direitos e proteção para a criança migrante/refugiada no Brasil, incluindo acesso à educação, saúde, proteção contra exploração, violência e discriminação. E ainda reconhece o direito à convivência familiar e comunitária, o que é essencial para criança migrante/refugiada que, muitas das vezes, é separada de sua família devido a conflitos durante o deslocamento. A autora, ao apontar, em sua produção, tal direito, colabora na intenção de se manter a condição de proteção de todas as crianças, inclusive as crianças migrantes/refugiadas como uma premissa das políticas públicas referentes a esse sujeito de pouca idade. Entende que nem toda criança é tratada da mesma forma, neste país, tendo nacionalidade brasileira ou estrangeira. E cita a Constituição brasileira:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988. Redação dada Pela Emenda Constitucional n° 65, de 2010) (Heiderique, 2020, p. 30).

Colaborando para esta discussão, Martins (1993), ao refletir acerca da condição das crianças, no sentido de que o nascer e crescer não são iguais para todas, destaca que o mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça ou pela ausência de justiça, pelo desconforto e pela violência. De volta às pesquisas, alvo deste estudo, ao olhar para a categoria criança como sujeito de direitos e para as crianças migrantes/refugiadas, encontro essas condições e esses atravessamentos que marcam suas vidas. Isto é, não há dúvidas de que para algumas crianças a infância, o direito à sobrevivência está garantido em termos legais, mas subjugado em suas ações efetivas.

Em relação aos documentos oficiais, é preciso tornar factível o reconhecimento da cidadania das crianças, bem como sua participação na vida civil é fulcral. De acordo com o documento da UNICEF (2003):

Incentivar e capacitar para apresentarem as suas observações sobre as questões que as afetam. Colocar em prática a participação é quando o adulto escuta as crianças – para todas as suas formas múltiplas e variadas de comunicação. Ela garante a sua liberdade de se expressar e toma as suas opiniões em consideração quando chegar as decisões que as afetam. Envolver as crianças no diálogo e intercâmbio permite que elas aprendam de forma construtiva influenciar o mundo ao seu redor (UNICEF, 2003, p. 8).

Compreende-se, aqui, que, a partir da concepção de *criança como sujeito de direito*, ao se pensar em possibilidade de participação das crianças, ainda predomina uma visão adultocêntrica. Uma vez que a voz e os saberes das crianças são pouco considerados, estão ainda impregnados pela norma, nega-se, de forma recorrente, a possibilidade da criança de se representar e, com isso, ter autonomia quanto ao período em que vive suas experiências. Nas palavras de Castro (2001), o urgente reconhecimento da criança como sujeito de direitos é, assim, a importante manifestação do seu ser em ação. Ou seja, as narrativas das crianças, bem como suas experiências e seus saberes devem ser considerados, principalmente nas circunstâncias em que os seus direitos encontram-se negados, pela negligência dos adultos ou pela condição de risco social.

Já Borri (2021), em sua pesquisa, define que:

Conforme o ECA (1990), criança é compreendida como o indivíduo que possui até 12 anos incompletos. Deste modo, a infância ultrapassa os limites da educação infantil e perpassa a inserção no ensino fundamental, principalmente durante os anos iniciais (Borri, 2021, p. 18).

Esses princípios que Borri (2021) menciona constam no documento, existindo tantos outros apontados nas Leis que buscam compreender *a criança como sujeito de direitos*. Isso permite contextualizar que se deve ainda estar atento ao fato de que o direito permanece até os 12 anos incompletos e precisa e deve ser considerado para manutenção do seu processo de humanização e constituição da infância. Este recorte etário serve também como premissa das produções científicas que tratam da contextualização do direito da criança, a fim de conceber as especificidades das crianças, da infância. Premissa que deve também possibilitar a conscientização social sobre os direitos das crianças, dentre elas, as crianças migrantes/refugiadas. Coutinho (2017) e Soares (1997) afirmam que o tema dos direitos das crianças deve ser ativo politicamente na agenda dos debates, para que se faça presente em sua prática. Ainda que os desafios para a efetivação dessa concepção sejam imensos, ter os direitos anunciados na letra da lei é um passo importante para que a sociedade possa se posicionar e agir de modo a exigir sua efetivação.

A criança migrante/refugiada pertence à comunidade civil a partir do momento em que nasce, chega ou é alocada ao país de migração. A falta de investimentos na garantia dos direitos da criança na sociedade civil passa pelo não reconhecimento da criança enquanto cidadã, pelo não reconhecimento como contribuinte da economia. A presença dessas crianças não pode ser ignorada no contexto brasileiro, sendo necessário o atendimento dos diversos direitos: à saúde, à proteção, à educação, entre outros.

Nesse sentido, a cidadania corresponde a um estatuto político, reservado ao espaço nacional, mesmo que o cidadão veja reconhecida a sua pertença à comunidade, não apenas pelo vínculo que com ela estabelece e que lhe permite a garantia de direitos políticos e cívicos, mas também em consequência da sua própria condição individual. Sendo assim, a pertença como membro da comunidade impõe, simultaneamente, obrigações e deveres do cidadão para com a comunidade (Sarmiento; Soares; Tomas, 2007).

Diante do que foi exposto até aqui, acredito que ainda há ainda uma longa jornada a seguir para que se possa fazer valer o direito e as *crianças sejam mesmo sujeito de direitos* em sua concretude, no entanto, é de responsabilidade de toda sociedade civil lutar por esta efetivação, independentemente das condições sociais e partidárias neste país (Norões, 2018).

4.3 CRIANÇA COMO SUJEITO HISTÓRICO E SOCIAL

Nesta segunda categoria, foram reunidos dados das 9 (nove) dissertações que, ao trazerem reflexões sobre as crianças, as concebem *como sujeitos históricos e sociais*. O que

significa dizer que as crianças são compreendidas como seres sociais que carregam consigo histórias, pertencem a uma classe social, estabelecem relação com seu contexto de origem, possuem uma linguagem muito particular, ocupam territórios e são valorizadas conforme os contextos familiares e sociais nas quais estão inseridas. Contudo, o olhar para a criança como cidadã e *como sujeito histórico e social* que produz culturas passa a ser reconhecido somente a partir dos estudos e das contribuições da Sociologia da Infância, pois, anteriormente, havia um pensamento recorrente na sociedade que entendia a criança como algo inacabado.

É sabido que as crianças necessitam da mediação de adultos no que se refere às suas necessidades, que são de ordem biológica, social, emocional, etc. Quando trato de crianças, aqui, destaco que esta é compreendida como um sujeito histórico, social e cultural, marcada por seus atravessamentos na sociedade. E por infância, entendo como uma etapa da vida que é vivida por todas as crianças. Como já expressei, em um período histórico da sociedade, a criança ainda era vista como ser incompleto, imaturo e incapaz de atuar na vida em sociedade. Foi a partir da sociedade capitalista que se passou a ter as primeiras noções de infância. Kuhlmann (2010, p. 30), ao tratar dos primeiros sentimentos de infância, afirma:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história.

Nesse sentido, dirijo o olhar para as crianças migrantes/refugiadas amparada no conjunto de discussões e pressupostos sobre a criança e a infância, considerando a delicadeza do seu processo de constituição histórica e geográfica dentro de experiências singulares e coletivas em que estão inseridas. Experiências estas que dizem de um momento presente de sua vida e de seus familiares e, ao mesmo tempo, trazem o rompimento, por vezes abrupto, de suas pertencas, numa aposta rumo à terra prometida.

Dentre os contextos históricos vividos pelas crianças, é importante destacar os atravessamentos que afetam diretamente suas vidas, como: questões econômicas, políticas, sociais, geográficas, de classe, gênero, raça, etnia, uma condição própria da existência humana. Apesar de as crianças viverem o mesmo tempo histórico, social e político, geográfico, etc. há uma particularidade própria nos modos de viver e sentir esses contextos, o que traz a necessidade de pensar a intrínseca relação entre a criança como um sujeito histórico e social e a infância no seu plural.

Diante das diversidades sociais que envolvem as crianças e sua natureza plural, parece ser um contrassenso conceber uma infância única, uma vez que, como já foi dito, todas as crianças experienciam processos diferentes em cada contexto durante sua história de vida, e é neste contexto que vai sendo determinado como cada infância será vivida por cada criança nas diferentes culturas e suas famílias. Isto é, as crianças constroem, ao mesmo tempo, “[...] uma história pessoal no interior da história social” (Pino, 2005, p. 158), e nas interações sociais, afeto e cognição interatuam: as crianças aprendem, se formam, transformam, participam e intervêm na realidade, reelaborando o mundo.

Quando penso nas crianças migrantes/refugiadas, independentemente de sua faixa etária, ao considerar que vivem situações e movimentos transitórios, há desafios colocados que caminham numa dupla direção: uma no sentido de construir novos elos de referência e anunciar a possibilidade concreta de acessar outros pertencimentos à medida que se apropriam de outras culturas, de outra língua, outros valores, costumes, etc.; e outra na direção de confirmar e preservar a história que traz a sua ancestralidade (Abramowicz, 2015).

Ao compreender as crianças como sujeitos históricos e sociais, dentre elas, as crianças migrantes e refugiadas embricadas nos processos migratórios, quero reafirmar a importância de se compreender e identificar suas relações afetivas, seus valores, contextos sociais e culturais, suas ações, seus interesses, suas necessidades e dificuldades, seus conceitos e preconceitos nesse processo de chegada ao novo território. Com isso, também reafirmo que, ao estar inserida no contexto social, a criança precisa ser reconhecida como ser ativo, histórico, social, que constrói e reconstrói cultura, que tem opinião, que manifesta interesses, curiosidade e desejos, demonstra autonomia em suas escolhas, quer ser ouvida e consultada sobre as situações que lhe são peculiares. Neste movimento de entender as crianças como sujeitos atuantes, uma vez que se apropriam da cultura, reinterpretando socialmente as informações produzidas pelos adultos para criar suas próprias culturas de pares, amparo-me em Barbosa (2007), que salienta que, além de internalizarem a cultura, as crianças trazem ativas contribuições para uma mudança cultural de toda sociedade. Na percepção de Corsaro (2011), as crianças “[...] são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para produção das sociedades adultas”. Com isso, acredito que todas as crianças, dentre elas, as crianças migrantes/refugiadas, devem ser consideradas como sujeitos sociais, com suas perspectivas históricas, pois são oriundas de contextos sociais diversos que precisam ser vistos. Ao se compreender esses contextos, será possível pensar em possibilidades de ampliar o olhar sobre as crianças respeitando suas singularidades e potencialidades para que possam

ter o direito à participação social e à partilha da decisão nos seus modos de vida. Dando sua contribuição sobre o assunto, Sarmiento (1997, p. 6) afirma que:

[...] a consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

Para tanto, é fundamental garantir a escuta das crianças e, de maneira especial, as crianças migrantes, para se criar um espaço respeitoso onde elas se sintam encorajadas para dizer e interpretar os seus processos de constituição de mundo, sem subestimar sua capacidade de atribuir sentidos às suas ações e percepções, aos seus sentimentos sobre estes contextos.

Na continuidade dos estudos e análises das dissertações, sigo a jornada no encontro e diálogo com as/os autoras/es. Dessa forma, analiso a base teórica deste conjunto de pesquisas de Silva (2014), Fusaro (2019), Machado (2019), Heiderique (2020), Miranda (2021), Maçaneiro (2021), Machado (2021), Lorzing (2021) e Fornari (2021), autores e autoras que trazem a concepção de *Criança sujeito histórico e social* sustentada, em sua grande maioria, nos Estudos Sociais da Infância e da Sociologia da Infância, sendo autores como Abramowicz (1995), Ariés (1914-1984), Corazza (2002), Kramer (2010), Leite e Camargo (2020), Moreira (2003), Mello (2007), Qvortrup (2011), Rizzini (2000), Sarmiento (2009) recorrentes entre as referências.

Ao realizar a leitura das dissertações é possível compreender a defesa da ideia de que as crianças não são apenas seres passivos, dependentes e em desenvolvimento, mas sim sujeitos históricos e sociais, que possuem suas próprias capacidades, saberes e modos de ser e de se relacionar com o mundo. Coutinho (2009) entende que, mesmo sendo influenciadas pelo contexto social em que estão inseridas, as crianças são concebidas como capazes de construir suas próprias histórias e de influenciar o contexto social em que estão inseridas.

Assim sendo, ao refletir sobre *criança como sujeito histórico social*, concordo com Kramer (2010), quando argumenta que:

[...] as crianças constroem sua identidade a partir das interações com outras pessoas e com o meio em que vivem, e que essas interações são medidas pelas relações sociais e culturais presentes em suas vidas. Assim, a infância é entendida como uma fase de vida marcada por experiências significativas e pelo desenvolvimento de uma série de habilidades e conhecimentos que são moldados por fatores históricos, culturais e sociais (Kramer, 2010, p. 25).

Neste sentido, nos estudos de Machado (2019), presencio a concepção da *criança como sujeitos histórico e social* por meio das contribuições da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança, que sustentam o seu pressuposto na ideia da criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, protagonista, e não apenas um ser passivo do processo social e educacional. Nas palavras da autora:

[...] as crianças não são apenas reprodutoras das ações sociais adultas, mas são atores sociais que contribuem para a práxis social, tanto de seus mundos quanto do mundo dos adultos. As contribuições trazidas pela Sociologia da infância e pela Antropologia da Criança tem nos permitido, assim, pensar a criança como também sujeito e ator social do seu processo de socialização. (Machado, 2019, p. 4).

Outra pesquisadora que se sustenta nos Estudos Sociais da Infância para tratar da *criança como sujeito histórico e social*, Maçaneiro (2021) compreende a infância como categoria social do tipo geracional e a criança, como sujeito concreto que integra essa categoria. Um ator que se desenvolve diretamente com o meio na qual interage e se sociabiliza. E nesse mesmo caminho a autora coloca a importância de entender as relações étnico-raciais como pressuposto para as atenções voltadas a elas, já que as crianças, em suas interações, se deparam com a diferença e a diversidade a partir da convivência com outros grupos sociais. Completando seu raciocínio, Maçaneiro (2021, p. 45), ao citar Sarmento (2007), afirma que: *“[...] A criança vive e atua constantemente em um lugar carregado de significados, história e cultura e assim não cabe pensar na criança como um ser abstrato, mas sim como um ser em desenvolvimento e constituído pelas interações”*.

Nessa perspectiva, de conceber a *criança como sujeito histórico social*, a autora, ao citar Sarmento (2007), valoriza a diversidade como um aspecto fundamental a ser considerado na educação e no cuidado infantil. De fato, as crianças trazem consigo diversas experiências, culturas, valores, crenças e linguagens, influenciadas por seus contextos familiares, étnicos, sociais e econômicos (BONFIM, 2010). Portanto, o reconhecimento e o respeito à diversidade são essenciais para promover uma educação infantil mais inclusiva e significativa. E no diálogo com Kramer (1984), a mesma autora reitera que a:

[...] criança é um sujeito social e, portanto, ela tem uma história, pertence a uma classe social determinada, estabelece relações segundo seu contexto de origem, possui uma linguagem própria decorrente das relações sociais e culturais já estabelecidas e ocupa um espaço não somente geográfico, mas de padrões culturais e contexto familiar, que precisam ser respeitados. (Maçaneiro, 2021, p. 50).

Maçaneiro (2021) constrói sua pesquisa com base na diversidade de experiências vividas pelas crianças e enfatiza a importância de reconhecer as crianças como pertencentes a uma classe social e como integrantes de um contexto social e cultural específico, que precisam ser respeitados. Considerar o fato de a criança pertencer a uma classe social significa entender que sua relação está embricada em tantas outras questões (de cultura, etnia, religião, gênero, idade) a serem pensadas para a superação das desigualdades, chamando a atenção para a construção de uma sociedade fundada no reconhecimento do outro e na diferença, levando em conta as condições enfrentadas pelas crianças migrantes diante dos diversos contextos.

Em sua pesquisa de mestrado, Lorzing (2021) também compreende a *criança como um sujeito social e histórico* e defende que a criança é:

[...] parte da sociedade em construção, é protagonista social, dotada de significados, sentidos e cultura própria. Vemos, também, que considerar a criança a partir de uma abordagem biológica e psicológica não respeita a individualidade da criança. Há, assim, portanto, uma tentativa de padronização das crianças de acordo com a sua idade. Mas será que é dessa forma que as crianças se constituem como pessoa? Pela sua idade cronológica? (Lorzing, 2021, p. 32).

Quando se considera a criança somente a partir da abordagem biológica e psicológica corre-se o risco de desconsiderar esse sujeito de pouca idade, como demonstra o excerto da autora, de não as enxergar em sua integralidade e limitar suas capacidades individuais. É preciso entender as crianças como seres únicos e complexos, e compreender que seu desenvolvimento está imbricado a uma gama de fatores, como cultura, classe, gênero, etnia-raça, contexto familiar, experiências de vida, entre outras questões. Para conceber a *criança como sujeito histórico social* é preciso considerar seus contextos de pertencimentos e suas individualidades e singularidades. Isso significa atentar a este sujeito dentro da diversidade cultural que constitui o ser criança na sociedade, valorizando suas experiências e seus conhecimentos prévios, e reconhecer que ele tem múltiplas formas de viver suas infâncias, para que não seja encaixado em padrões tradicionais de desenvolvimento.

Com os estudos de Ribeiro (2011) é possível compreender a criança levando em consideração os vários atravessamentos sociais que perpassam suas trajetórias de vida e influenciam no desenvolvimento social, afetivo, político, cultural na infância, sendo constituída dentro destes processos, como evidenciam Kramer (1984); Abramowicz (2010).

Outra autora que vem contribuir para a discussão é Fusaro (2019), que assim se expressa no fragmento que segue:

[...] envolver a criança na produção do conhecimento acadêmico é legitimar sua visão de mundo, tratando-as como iguais, coprodutoras de conhecimento e sentido. [...] Tomá-las como copesquisadoras, coautoras ou coprodutoras de conhecimento sugere repensar e realinhar radicalmente o que é conhecimento, o papel da criança na sua produção e circulação, promovendo um reequilíbrio de relações (Fusaro, 2019, p. 20).

Essa reflexão destaca uma mudança significativa na forma como se vê a criança e seu papel no processo de produção de conhecimento acadêmico. Historicamente, as crianças foram consideradas como “tábulas rasas”, receptáculos passivos de conhecimento transmitido pelos adultos. No entanto, abordagens contemporâneas, sustentadas numa perspectiva dos *Estudos Sociais da Infância*, buscam redefinir o papel das crianças nesse contexto, reconhecendo-as como participantes ativas e construtoras, inclusive, na produção do conhecimento científico.

Incorporar a criança como partícipe dos processos de construção do conhecimento implica a valorização da perspectiva da criança, em que ela possa partilhar de seus saberes, sua cultura, sua visão de mundo, das experiências vividas. Para a presente pesquisa, interessa especialmente saber das experiências por elas vividas nos processos migratórios e transitórios.

Isso permite que sua voz seja ouvida e respeitada, mesmo em um ambiente dominado por adultos. É também o reconhecimento da expertise da criança, porque ela tem conhecimentos e habilidades próprias, moldadas por suas experiências únicas. Ao considerá-la como coprodutora de conhecimento, se reconhece que sua perspectiva pode agregar valor à compreensão do mundo.

Por conseguinte, uma possibilidade para vislumbrar a inclusão e a diversidade étnica, cultural é oportunizar espaço para a voz da criança, principalmente, a voz daquelas que passam pelo processo migratório, para que falem de si, das histórias vividas, da riqueza de cultura, de suas famílias, para que assim se possa acolhê-las da mesma maneira que as demais crianças, conforme está determinado nos documentos legais. Neste sentido, o processo de produção de conhecimento vem promover a inclusão para romper com a hierarquia tradicional e garantir que múltiplas vozes sejam ouvidas, articuladas ao empoderamento da criança para desenvolver sua confiança, permitindo que se sinta capaz e importante nos contextos sociais em que vive (ECA, art.58; Gouvea, 2009).

4.4 CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA COMO CATEGORIA SOCIAL – CRIANÇA COMO ASPECTO DE HOMOGENEIDADE E DE HETEROGENEIDADE

Antes de partir para análise das dissertações com o objetivo de compreender como definem a infância, conceituo para localizar o leitor de onde partem minhas considerações. Parto de uma concepção que busca redirecionar o olhar sobre a infância e as crianças, resgatando-as de perspectivas reducionistas, e para tanto, busco ancoragem no campo de *Estudos Sociais da Infância*, que vem contribuindo, desde a década de 1980, para afirmar a infância como uma categoria geracional, sendo as crianças sujeitos dessa categoria. Sarmiento (1997) afirma que é preciso atentar ao que demarca a infância como categoria social (homogeneidade). O conceito de *homogeneidade* refere-se aos aspectos compartilhados pelas crianças, como pertencentes à categoria geracional infância, independentemente de suas origens e de contextos específicos como os direitos fundamentais e a importância da socialização e interação com os adultos. As crianças passam pela infância e, dentro desse período, elas devem ter resguardados, a partir dos documentos legais, o direito a proteção, saúde, alimentação, educação e bem-estar. Por serem indivíduos de pouca idade, dependem dos adultos para garantir esses direitos. As crianças migrantes/refugiadas devem ser contempladas com a mesma proteção e igualdade de condição, por apresentarem maiores fragilidades ao chegarem ao Brasil. O acesso à educação e à saúde são necessidades básicas das crianças para a sobrevivência. As famílias das crianças de processos migratórios precisam conhecer quais caminhos seguir para garantir às crianças as políticas de assistência para proteção da vida e ampliação de seu repertório. Neste sentido, torna-se necessário abrir espaços de discussão com outros campos do conhecimento na intenção de mobilizar os estudos sobre a forma como as crianças migrantes e suas famílias acessam as informações para o alcance dos bens públicos reservados a todos os sujeitos, sendo este um direito comum a todos, e para garantir também às crianças migrantes/refugiadas o mesmo tratamento e as mesmas oportunidades, de maneira igualitária. Esta condição especial da infância, que informa os aspectos de homogeneidade, possibilita uma mobilização para compreensão da singularidade da infância, das necessidades das crianças e para que seja dada atenção à especificidade etária, para que possam ser observadas com maior zelo e cuidado.

Ao buscar compreender os fatores da *homogeneidade*, ou seja, elementos comuns às crianças que compõem a categoria geracional infância, pode-se situar o direito e a garantia das necessidades básicas das crianças, como educação, segurança e cuidado. Ao pensar a criança dentro de um estatuto social como grupo etário dependente dos adultos, embora vivenciando

seus processos de desenvolvimento de forma única, há certos marcos de desenvolvimento compartilhados por elas em todo mundo. Outro fator comum às crianças refere-se à garantia do direito de serem atendidas em suas necessidades elementares, haja vista que as crianças precisam ser assistidas desde a tenra idade com alimentação, moradia, cuidados de saúde, segurança e educação. Essas necessidades são direitos universais e fundamentais para o bem-estar de todas as crianças (Rocha, 2009). Entretanto, sabe-se que nem todas têm esses direitos garantidos, mas pertencer a categoria infância coloca todas as crianças como sujeitos que deveriam ter esses direitos garantidos.

Tendo a infância como período distinto, lanço mão do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 1990) para compreender o sujeito criança dentro dos fatores de *homogeneidade*. Amparada no art. 2º do documento mandatário, busco dar visibilidade a esse aspecto, considerando que a criança é um indivíduo com até 12 anos de idade incompletos, ocupando uma estrutura social pertencente a uma categoria geracional. O fato de tomar consciência desses aspectos comuns da infância possibilita fornecer à criança uma base sólida para uma luta social e política para garantia do direito à educação, saúde e proteção.

Ao tratar dos aspectos da *heterogeneidade*, quanto ao que demarca as singularidades nos modos de viver essa infância, se destacam as diferenças nas experiências e condições de vida das crianças que fazem parte da categoria geracional infância. Aspectos, como a diversidade cultural, socioeconômica, geográfica, étnico-racial e de gênero marcam a heterogeneidade da infância. A heterogeneidade da infância ressalta a importância de uma abordagem sensível aos marcadores sociais para atender de maneira efetiva as reais necessidades das crianças. Aponto, entre estes marcadores sociais, a discriminação e a xenofobia experienciadas pelas crianças e famílias desterritorializadas, que sofrem com o descaso da sociedade por situações políticas, deixando de acolher esses indivíduos em suas especificidades e em seus contextos. Para Sarmiento (1997), a “[...] atenção indispensável aos factores de heterogeneidade não pode, porém, ocultar aquilo que, para além das diferenças, contribui para considerar a infância como uma categoria social” (SARMENTO 1997, p. 5).

Nesse mesmo sentido Qvortrup (2010, p. 1132-1133) acrescenta:

[...] a infância como uma categoria não se dissolve porque existe uma pluralidade de infâncias, ao contrário, confirma-se por meio destas. Qualquer categoria é caracterizada ou parcialmente determinada pela categoria oposta ou complementar. É o que nos mostram as pesquisas sobre gênero (mulheres e homens), os estudos de classe (proletários e capitalistas), ou as investigações étnicas (indígenas e grupos de imigrantes). A infância é parte de uma ordem geracional, como Leena Alanen utilmente denominou, que tem a idade adulta como segmento oposto e dominante.

Ao atentar para os alertas dos pesquisadores mencionados, busco compreender o que implica pensar a infância em termos estruturais e as “crianças enquanto uma categoria social ou um coletivo” (Qvortrup, 2010b, p. 634), partindo da ideia de que a infância, lócus do sujeito criança, é uma etapa da vida que pode se vivenciada de diversas formas. As experiências suscitadas são advindas de contextos sociais e recortes históricos vividos por indivíduos constituídos por culturas plurais.

Para Qvortrup (2010), a infância se modifica conforme os valores e as relações se modificam, indicativo de fatores *heterogêneos* considerados pelo autor. Tal qual a vida adulta e a velhice, a infância é um período em que mudanças significativas acontecem e as crianças passam por transformações importantes que contribuem para seu desenvolvimento e para a apropriação de elementos da cultura. Nos estudos da Sociologia da Infância, Qvortrup (2010), apresenta uma infância, que até então era entendida como um “vir a ser”. Segundo o autor, no século XX, a sociedade entendia que a maior contribuição social do indivíduo se dá na vida adulta, pois a função mais importante se daria neste estágio. Algo que o sujeito de pouca idade não poderia oferecer. Por essa razão, a infância era vista como um período preparatório para trilhar a vida adulta, por vezes, antecipatória.

Diante disso, é possível perceber a expectativa que os adultos depositavam nas crianças, na incumbência de que seriam capazes de realizar. Buscando referências em outros autores, Qvortrup (2010, p. 636) chama atenção para a postura determinista da sociedade vinculada à mobilidade individual, à capacidade e à competência de cada um, indicadores de um olhar pautado na *homogeneidade e heterogeneidade*:

A infância é [...] um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades (Prout; James, 1990, p. 8), [...] um componente das estruturas da sociedade - não uma fase transitória (Mayall, 1996, p. 58), [...] inserido no contexto de desenvolvimento social (Zeihner, 1996, p. 21), [...] um padrão cultural nas mudanças históricas das relações geracionais (Honig, Leu; Nissen, 1996, p. 21).

Caminhando a passos largos para compreender a concepção de criança como sujeito histórico, lócus de uma categoria social permanente que é atravessada por questões econômicas, sociais, tecnológicas, culturais e estruturais, é fundamental atentar para o modo como a infância e a criança são retratadas nas pesquisas, nos estudos e nos documentos mandatórios, buscando perceber como esses grupos sociais – crianças e adultos – se relacionam e interagem entre si nos diferentes períodos da história, haja vista que transformações sociais ocorrem constantemente e afetam diretamente os envolvidos. O contexto social que recebe as crianças em suas singularidades e especificidades, durante o

período da infância, não raro está envolto na vulnerabilidade, na discriminação e na desigualdade que assola toda a sociedade.

Na busca de caminhos para compreender a criança como sujeito social a partir de uma categoria social permanente, atravessada pelos parâmetros econômicos, sociais, tecnológicos, culturais ou estruturais, incluem-se neste parâmetro os discursos ideológicos sobre crianças e infância.

Para Bob Franklin e Sarmiento (1995, p. 7):

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente, construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância.

É importante considerar que as crianças carregam consigo enxertos de seus contextos sociais e históricos, e apresentam trajetórias de vida específicas, e que, apesar do acúmulo sobre os debates construídos na defesa da criança, recaem sobre elas posturas adultocentradas, que pouco ouvem e dialogam com elas, obstruindo suas vozes adotando uma postura autoritária, negando seu direito de expor suas ideias, seus argumentos, suas críticas, e de relacionar-se com os mais velhos de maneira respeitosa.

Sendo assim, busca-se, nesta pesquisa, a reivindicação apontada por Qvortrup (2010), ao citar Barrie Thome (1987, p. 103), “[...] pela concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças, ou para usar outra frase típica, lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas”. Em outras palavras, as crianças vivem o aqui e o agora, são sujeitos do presente, fazem parte do hoje na sociedade, vivem suas demandas e sobrevivem a elas, ou não. Elas precisam e têm o direito de ser ouvidas, respeitadas dentro de cada contexto histórico no qual se inserem.

Quando se trata dos aspectos *de heterogeneidade*, discursa-se sobre as condições sociais em que vivem as crianças dentro das categorias de classe, etnia, gênero e credos. Pinto e Sarmiento (1997, p. 7), ao mencionarem as influências sociais sobre a infância, reiteram:

Todos estes aspectos são importantes na caracterização da posição social que cada criança ocupa. Com efeito, não é indiferente ser-se rapaz ou rapariga numa sociedade patriarcal, com tudo o que isso mobiliza quando aos processos e modos de socialização, quanto aos valores, ao desempenho de actividade domésticas, quanto as aspirações e as estratégias familiares de mobilidade social, quanto a detenção de poder no interior da fratria ou do contexto familiar, etc.

Os referidos autores chamam a atenção para os fatores sociais vividos pelas crianças, dando ênfase aos filhos da classe trabalhadora, que têm seus modos de viver a infância em dadas circunstâncias e que acabam por colocá-las, na maioria dos casos, em situação de vulnerabilidade social. O nível socioeconômico da família pode afetar drasticamente sua oportunidade e qualidade de vida (Pinto; Sarmiento, 1997).

Outro fator social a ser considerado é a questão de gênero, que tem um importante lugar no modo de viver a infância. Quando meninas e meninos são socializadas/os de maneira diferente, passam a enfrentar expectativas com relação ao seu comportamento e ao seu papel na sociedade. Ao considerar este aspecto da *heterogeneidade*, é possível ampliar o olhar para a infância e entender ainda de maneira peculiar as diferentes complexidades enfrentadas pelas crianças (Buss-Simão; Rocha, 2007).

Entre tantas situações que marcam a vida das crianças, recorro novamente das crianças migrantes/refugiadas. Os caminhos de estudo e trajetória desta pesquisa vão se delineando no sentido de ampliar o olhar para a constituição de seus modos de viver a infância dentro de suas diversidades singulares, uma vez que estes desafios perpassam pelos contextos geográficos. Com efeito, dependendo do local de residência, seja na área urbana, seja na área rural, o acesso à oportunidade de educação e de qualidade de vida podem variar com base nas territorialidades geográficas. Os grupos de famílias e crianças migrantes/refugiadas que saem frequentemente do país de origem enfrentam, nas fronteiras, os primeiros desafios geográficos para manutenção ou aquisição de sua cidadania e para constituição dos seus direitos. O fato de sair do seu local de origem e deixar para trás outros vínculos familiares e sua rede de apoio acaba por colocar as crianças em situação de desigualdade no acesso às oportunidades para melhoria de sua qualidade de vida, especialmente quando estes direitos não são informados ou negados às suas famílias.

As crianças migrantes/refugiadas enfrentam também desafios únicos relacionados à inserção em novos ambientes, à língua e cultura, de modo que as experiências atravessadas por elas nestas condições são moldadas por estes fatores.

É preciso resguardar às crianças os seus direitos na infância, para que possam transitar por ela de forma que suas experiências não violem a sua capacidade de ser e existir no mundo. Enfatizo que a importância de reconhecer e considerar os fatores de *heterogeneidade*, transitar pelo universo dos diferentes modos de viver a infância, garante uma compreensão mais contextualizada das experiências das crianças. É preciso reconhecê-las nas suas necessidades e promover a ideia de que as crianças são agentes ativos, com voz e agência de suas próprias vidas, e entender que suas experiências e perspectivas podem variar

amplamente conforme sua capacidade de participar das decisões que as afetam e que afetam suas interações com o ambiente que as cerca (Qvortrup, 2010; Sarmiento 1997).

Sendo assim, o caminho que sigo, leva para as análises dos excertos de dissertações selecionadas, na busca para encontrar outras formas que potencializem o olhar para a infância, bem como para encontrar as fragilidades que possam desafiar a outras discussões e a outros estudos.

A partir das leituras realizadas nos excertos sobre a concepção de *infância como categoria social*, composta pelos fatores da homogeneidade e heterogeneidade, encontro nove (9) dissertações que apresentam estas concepções em suas produções. Considero importante retomar a informação de que foram 14 produções científicas que apresentaram em sua unidade de registro a palavra infância, todavia, somente nove (9) delas definem a concepção de infância no decorrer da pesquisa. Com efeito, encontro a concepção de *infância como categoria social a partir dos fatores da homogeneidade e heterogeneidade* nas produções científicas de Ribeiro (2011), Grajzer (2018), Fusaro (2019), Machado (2019), Miranda (2021), Maçaneiro (2021), Lorzing (2021) e Borri (2021). Já as dissertações de Silva (2014), Alcubierre (2017), Couto (2020), Heiderique (2020) e Pereira (2021), apesar de citarem a palavra infância, com exceção de Ribeiro (2017), não apresentam definições sobre concepção de infância como uma categoria.

Após demonstrar o quantitativo de dissertações encontradas com a *concepção de infância como categoria social e fatores da homogeneidade e heterogeneidade*, vou construindo caminhos, nessa escrita, a fim de, entender o que dizem as produções científicas sobre a concepção de infância, em especial, das infâncias migrantes/refugiadas, reiterando que as crianças, em suas jornadas, são atravessadas por diversas categorias sociais que impactam diretamente em suas vidas, como descrevem Grajzer (2018), Fusaro, (2019), Lorzing (2021) e Maçaneiro (2021). As autoras, em suas pesquisas, assim como apresentarei em alguns de seus excertos, ao tematizar o papel da criança na construção de sua história de vida, mesmo em diferentes contextos culturais, chamam atenção aos modos de viver essa infância.

Como já frisado anteriormente, a infância não pode ser considerada universal, pela diversidade no modo como as crianças se desenvolvem nos diferentes contextos sociais e culturais a que pertencem. Para Sarmiento (2005):

A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. Ainda conforme Pinto (1997), refletir as dimensões sociais da infância é compreender que a infância é fruto de um conjunto de processos sociais, nos quais surge como realidade social e espelho da própria sociedade. (Sarmiento, 2005, p. 363).

Ao discorrer sobre a infância, os autores trazem à tona todas as interfaces vividas pelas crianças e suas infâncias nas realidades sociais que habitam. As crianças migrantes/refugiadas convivem com diversos contextos de violação social, onde sobreviver às travessias são modos de resistir às perversidades por elas enfrentadas.

Isso significa que a maneira como a infância migrante é concebida e vivenciada varia de acordo com os diferentes contextos sociais e culturais, vividos em maior ou em menor intensidade por elas. Direciono meu foco às crianças migrantes/refugiadas que, pela própria condição de serem migrantes, experienciam, em suas trajetórias, inclinações derivadas das políticas públicas, que impactam diretamente, pelo não reconhecimento das reais necessidades desses sujeitos nos lugares por onde transitam. Lorzing (2021) ajuda a pensar neste aspecto ao escrever sobre a infância migrante:

[...] ao fim e ao cabo, um olhar para a infância é – ou deveria ser –, antes de mais nada, um olhar para as crianças e seus mundos/modos de vida. Nesse sentido, refletir sobre uma infância refugiada é olhar para as crianças refugiadas por princípio - não é tudo, mas é essencial. Essa afirmação parece banal e básica, mas precisa ser reiterada em um momento no qual a infância é altamente disputada, principalmente por setores conservadores no Brasil. Cria uma luta pela infância pautada em uma concepção de infância idealizada: não é uma luta pelas crianças, por boas condições de vida para estas, todavia para que crianças sejam conformadas a um projeto de sociedade, em que não se discute desigualdade e diversidade. Uma infância retrógrada, no sentido mais literal desta última palavra. A luta aqui é outra - preciso deixar claro: minha luta é antes pelas crianças, e não simplesmente pela infância” (Lorzing, 2021, p. 25).

A autora chama a atenção para uma luta além da infância, pautada nas crianças, em especial, nas migrantes, em defesa de seus direitos enquanto indivíduos de pouca idade. Esses modos de viver a infância se distanciam e diferem de uma concepção normativa, de uma infância idealizada, que não dá visibilidade para as crianças e seus contextos de pertencimento, localização geográfica, étnicas, econômicas, de nacionalidade, o que exige que se reivindique uma política pública que dê atenção a essas singularidades. Enfim, uma política pública que direcione um olhar interdisciplinar e interseccional para atuar na vida das crianças, levando em consideração suas condições reais provocadas pelo refúgio e pelo seu processo de migração. Quando a autora problematiza que a luta é, antes, pelas crianças, é no sentido de garantir condições materiais concretas de existência; para as crianças que hoje são crianças, apontando a necessidade de políticas públicas que realmente atuem para diminuir as desigualdades e que reconheçam as singularidades da existência das crianças, em especial, das crianças migrantes/refugiadas, atravessada por barreiras sociais e aspectos que acabam

diferenciando os impactos vividos por cada uma delas, haja vista as necessidades e especificidades dessas crianças.

É fulcral tensionar os discursos da sociedade conservadora que insiste em resguardar as crianças em projetos pautados na conformidade, normatividade e privação de direitos.

Sublinho as palavras de Qvortrup (2014) e Kaufmann (2005), que colaboram para a discussão ao afirmar que “[...] talvez não seja permitido, para além das pessoas defensoras das áreas sem crianças, falar com hostilidade da criança; não vou, porém, hesitar em usar a noção de Kaufmann de uma ‘indiferença estrutural’ em relação as crianças e à infância por parte da sociedade corporativa, inclusive da política, em vários níveis. Na verdade, a indiferença é uma forma de silenciar ou ignorar” (Qvortrup; Kaufmann, 2014, p. 34).

Nesse movimento transitório, é preciso pensar em uma forma de garantir que as crianças migrantes/refugiadas se apropriem das possibilidades humanas, já que, nas encruzilhadas sociais, são interpeladas de forma particular por essas situações que acabam por lhes tirar a oportunidade de viver a infância, conforme preconizam os documentos mandatórios (especialmente os três ‘P’: provisão, proteção e participação), superando silenciamentos e desigualdades. Na visão de Abramowicz (2010),

[...] a Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc.), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças” (Abramowicz, 2010, p. 43).

Sendo assim, a infância deve ser pensada, entre marcadores sociais, a partir dos aportes de classe, étnico-raciais, de gênero, sexualidade, entre outros, pois a exigência epistemológica de pensar a criança e sua infância como construção social solicita estes recortes, sem os quais é impossível entender as implicações que as crianças passam cotidianamente. A contribuição da Sociologia da Infância imprime nas discussões sobre esses sujeitos um alargamento ao considerar que as crianças apresentam semelhanças entre si, nos aspectos da homogeneidade, o que é comum na infância, mas também tensiona a diferença e a diversidade a partir dos fatores de heterogeneidade.

Neste mesmo caminho, Sarmiento (2009) revela que, embora as crianças compartilhem características comuns, devido à sua pouca idade, existem diversidades em suas vidas provocadas por fatores sociais que contribuiram para a heterogeneidade da infância, ou seja, as diversas formas como as crianças experimentam e vivem essa fase da vida tornam sua

infância heterogênea. As crianças vivem e experienciam a infância de diferentes formas a partir dos seus pertencimentos sociais, de modo que as crianças de fluxo migratório não são contempladas com o mesmo acesso e as mesmas oportunidades que as crianças de classe média. A elas e suas famílias, até mesmo as informações quanto ao acesso aos bens públicos chegam de maneira fragmentada, fracionada, dificultando ainda mais que sejam efetivos.

A partir dessa consideração, que demarca os fatores de heterogeneidade da infância, mesmo pertencente a uma categoria social, as autoras Grazjer (2018), Fusaro (2019), Lorzing (2021) alertam para a importância de se buscar compreender como as crianças vivem sua infância a partir das condições impostas por fatores sociais, como apresento nos excertos a seguir:

Sabemos que as condições impostas às crianças, em diferentes lugares, classes sociais e momentos históricos, revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada; vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela. Mas as desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e categoria social. É importante acrescentar que ao interpretar as condições atuais de vida das crianças refugiadas e o acesso à educação, os estudos sociais da infância inserem-se decisivamente na construção da refletividade contemporânea sobre a realidade social, trazendo à tona uma nova concepção de criança. (Grazjer, 2018, p. 54).

As crianças vivem e experienciam a infância de diferentes formas a partir dos pertencimentos sociais, de modo que, as crianças de fluxo migratório não têm o mesmo acesso e as mesmas oportunidades que tantas outras têm. A condição de infância imposta às crianças, contornada pelos fatores sociais das camadas sociais que se encontram à margem, reflete diretamente no ideal de infância pretendida. Isso significa desconsiderar como esta diversidade social impacta diretamente na vida do sujeito de pouca idade, em suas jornadas pessoais, diante das inconsistências sociais do mundo, e principalmente no Brasil, como foi possível observar em 2019, com o fim do acordo das nações aplicado pelo ministro em exercício Sérgio Moro, que indicou o fechamento das fronteiras do país e que fez com que muitos migrantes se encontrassem na condição de marginalidade. O fechamento das fronteiras tornou essas famílias e suas crianças os “outros” os “estranhos”, impôs às famílias e crianças migrantes/refugiadas a negativa de quaisquer garantias de proteção à vida. Assim, conseqüentemente, a violação de seus direitos, que já se inicia no país de origem, acaba por se perpetuar em todo trajeto e, na maioria dos casos, continua até a chegada ao país onde se refugiam. Cabe reforçar que migrar faz parte de um direito constitucional atribuído à pessoa

humana, sendo garantido também o direito à proteção. Ainda na pesquisa de Grajzer (2018), destaco um trecho que pode auxiliar na compreensão sobre essa situação da infância:

Desse modo, torna-se importante reconhecer que a infância não é uma experiência única e universal, mas que há diferenças e semelhanças entre cada uma delas, pode se tornar um equívoco pensarmos em uma infância universal como unidade. Em algumas conjunturas socioculturais, os rituais de transição são bem determinados e a infância geralmente termina no tempo biológico de mutação do corpo humano. Em outros países, desde o início do século XX, a definição de infância foi se formulando a partir de negociações pautadas em medidas legais, visto que as crianças eram e ainda são vítimas de vários abusos e violações. (Grajzer, 2018, p. 54).

Concordo com a autora ao transitar suas discussões sobre a universalização da infância. Um pensamento que apresenta um risco ao desconsiderar o que vive cada criança nos aspectos da *heterogeneidade*. Nada diz sobre conhecer as crianças e as infâncias, seus modos de viver, relacionar-se e como são afetadas por estes aspectos. Cito os diferentes lugares transitados pelas crianças migrantes/refugiadas de diversas nacionalidades, que passam a ser o “outro” o “estranho”, à medida que, junto com suas famílias, acabam por ocupar outros territórios, ora de modo voluntário, ora de maneira forçada, passando por condições desafiadoras que, muitas vezes, coloca em risco sua sobrevivência. No entanto, suas vozes não consideradas quando passam por esses dilemas (Kohan, 2007).

Essas crianças de pouca idade, reconhecidas como “as outras”, carregam na bagagem valores, costumes, cultura, anseios e desejos. Ouvir as crianças significa estar atento e dar relevância ao que elas têm para dizer de si e sobre os arranjos sociais vividos por elas, sobre os cuidados dispensados a elas pelos adultos. Uma das barreiras sociais que impossibilita ou diminui a oportunidade de acesso aos bens materiais e públicos é a língua. O estranhamento cultural inicia a partir deste contexto: a comunicação. A dificuldade na comunicação faz com que as crianças migrantes/refugiadas estejam à margem na condição de voz e vez, impedindo a interação linguística entre os sujeitos – crianças e adultos – e a formação de um pensamento dialógico no sentido de estabelecer vínculos e sentido de pertencimento. Sendo assim, os adultos precisam refletir e agir no sentido de garantir a essas crianças de processo migratórios maiores condições de diálogo. Ao desconsiderar essas diferenças se naturaliza uma concepção de infância que não reconhece a legitimidade dos fatores de heterogeneidade da infância (cultura, religião, extratos sociais, capital cultural diferente e variável de classe social, econômica, política e religiosa) como marcadores sociais na vida das crianças pequenas.

Ao abordar o tema da migração, Rosali Rauta Siller (2021) faz a seguinte observação:

[...] o contexto migratório permitiu-se desnudar a ideia de uma suposta concepção universal de infância, alicerçada na perspectiva eurocêntrica ocidental, na qual se ancora a leitura que nós adultos, fizemos durante tanto tempo, e ainda insistimos fazer sobre o que é infância. Nessa concepção, as crianças se diferenciam, em nenhum aspecto econômico, social, linguístico e cultural (Siller, 2021, p. 2).

Essa visão equivocada, esta pautada na concepção de que o Brasil seria um país homogêneo, com uma única identidade nacional. Essa identidade, como coloca Siller (2021, p. 2), “[...] faz referência a uma classe social, a uma etnia, a uma raça, a uma língua, a uma cultura, a um território que, de maneira estrutural, posiciona crianças que se diferenciam desse padrão em condição de desigualdades e de subalternização numa sociedade na qual são consideradas fortes marcas do patriarcado e do colonialismo” (SILLER, 2021). A partir dessas condições de vida, as crianças vão sendo condicionadas a abusos, violações dos seus direitos e da cidadania. Muitas dessas violações trazem impactos sociais na vida das crianças migrantes/refugiadas que vão sendo conduzidas ao lugar de invisibilidade, do não reconhecimento, da precariedade, pela falta de atenção da sociedade.

Para compor essa discussão sobre a diversidade da infância vivida pela criança é preciso desconstruir essa visão universal de infância, Sarmento (2009) aponta que “[...] neste sentido a diversidade perante o parâmetro único de infância civilizada não apenas se emaranha nas desigualdades já existentes e as reforça, mas tenta ocultá-las, ignorá-las e interpretá-las a partir da aproximação ou distanciamento do padrão único de infância/adulto civilizado” (Sarmento, 2009, p. 139).

No intuito de entender como a infância é concebida nas dissertações analisadas, encontro essa possibilidade no excerto de Machado (2019) e Miranda (2021), ao situarem, em suas pesquisas, que:

No final do século XVIII, a percepção que se tinha até então da criança foi gradualmente se modificando e a concepção de infância como uma etapa distinta da vida adulta se consolidou na sociedade. Essa percepção, de acordo com o historiador Philippe Ariès (1981), é concomitante à constituição da família nuclear, do Estado-Nação e da nova organização do trabalho produtivo. (Miranda, 2021, p. 34).

Ao analisar este excerto, verifico que a criança começa a fazer parte da sociedade no período em que os fatores políticos, econômicos e sociais acarretam transformações no modo de conceber a infância, levando ao entendimento de diferentes tipos de infância, em tempos e lugares distintos. A criança deixa de ser vista como adulto em miniatura no XVIII e então, a sociedade passa a ter um novo olhar, reconhecendo que as crianças manifestam necessidades

e peculiaridades que precisam ser consideradas. A partir do reconhecimento da concepção de infância, o Estado assume sua responsabilidade em relação à criança, e assim também as demais esferas sociais, como a família, a escola e as instituições de educação infantil, incluindo os estudiosos do tema, que voltaram igualmente seus olhares ao mundo infantil.

Para Machado (2019), a Sociologia compreende a:

[...] infância como uma variável não dissociável de outras variáveis como classe, gênero, etnia; ou seja, reconhece a infância como uma construção social, histórica e cultural, e consideram as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, que interagem ativamente nas realidades culturais por elas vivenciadas, produzindo e reproduzindo cultura. (Machado, 2019, p. 3).

Através deste excerto se pode perceber que a autora reconhece as crianças como agentes sociais, sujeitos de direitos, capazes de falar de si, que interagem diretamente em suas realidades e podem participar ativamente das discussões a seu respeito, desde que sejam ouvidas e atendidas em suas manifestações. Observa-se que, ao compreender a criança como sujeito de direitos, que interage ativamente na realidade, descortina-se um olhar para a infância que garanta ampliar as discussões sobre as questões de gênero, numa sociedade em que meninas e meninos ainda precisam desempenhar comportamentos dentro dos padrões de conservadorismo, de relações sexistas, de xenofobia, homofobia, racista, colonial e monocultural. E é neste conjunto de relações e experiências vividas em sociedade pelas crianças que vão sendo construídos outros modos de viver a infância. Lorzing (2021) apresenta sua concepção ao dizer:

As crianças vivenciam infâncias distintas a depender da forma como estão estruturadas em suas experiências; ao mesmo tempo em que existe uma infância, ou melhor, uma concepção social de infância dominante, que vai além da diversidade de realidades de vida das crianças. Sendo assim, nessa pesquisa, se busca compreender uma infância em específico: a refugiada. Tão pouco se interpreta o refúgio enquanto categoria essencializada, mas como construída dentro de um conjunto maior de relações. (Lorzing, 2021, p. 19).

Em sua pesquisa, a autora pontua que as crianças migrantes ou refugiadas podem contribuir na forma como serão organizados seus processos migratórios, nas escolhas dos lugares a serem transitados a partir das relações que vão sendo estabelecidas com o mundo que as cerca. A importância de entender as crianças como partícipes na tomada de decisões envolve também sua participação na vida pública e nos investimentos que dizem sobre elas, para que seja priorizado o verdadeiro amparo a infância. Segundo Qvortrup (2011), não são os parâmetros externos que se modificam (classe, raça, gênero, etc.), mas sim o impacto destes

na infância, se devendo isso a uma diferenciação na posição social de cada geração. As crianças aqui anunciadas são aquelas que atravessam fronteiras geográficas e sociais e que são interpeladas por estas múltiplas condições sociais em que vivem e onde se estabelece a heterogeneidade da infância. Como apresenta Ribeiro (2011) neste excerto:

Precisamos ter consciência de que o orçamento e o gastos públicos priorizados na infância e na adolescência são mecanismos eficientes de redistribuição de riqueza capaz de diminuir as desigualdades e garantir oportunidades a todos (Ribeiro, 2011, p. 41).

É preciso perceber as crianças como parte da sociedade e garantir a elas maiores investimentos nas esferas da saúde, educação, lazer, segurança, e para isso, os gastos públicos devem levar em consideração as crianças em sua agenda de discussão e distribuição de recursos, entendendo que cercear esta possibilidade significa colocá-las em posição de desigualdade em relação aos demais sujeitos sociais. Ao reconhecer as crianças como atores sociais, partícipes da esfera política, econômica e cultural, abre-se a possibilidade, de ampliar os investimentos públicos para garantir a todas as crianças, sejam elas, migrantes/refugiadas, ou não, uma vida com dignidade e qualidade. Dessa forma, as crianças migrantes/refugiadas que são afetadas pelos fatores econômicos, serão menos expostas à condição da pobreza e a vulnerabilidades.

Ao tratar da infância, Rocha (2002, p. 2) esclarece que:

No mundo moderno, a inocência infantil (vista como um momento de preservação) e a violência contra a criança (como reflexo de uma extrema imposição), convivem no mesmo espaço. O “direito” de compartilhar do mundo adulto representa de fato a própria ausência de direitos da criança, sobretudo da criança pobre. Com as crianças que têm sua infância furtada por condições de existência adversas ao mundo infantil do exercício do sonho e da liberdade, a sociedade compartilha as mazelas do capitalismo voraz: a miséria, a criminalidade e, na “melhor das hipóteses”, a conformadora inserção no mundo do trabalho. A crítica à universalidade da infância, enraizada pela pedagogia, vai ser mais recentemente apontada por aqueles que enfatizaram e reconheceram a sua heterogeneidade. A incorporação deste mesmo conceito de “infância heterogênea” decorre no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, dentre eles o fundamental direito à participação.

O diálogo pretendido é no sentido de romper com o pensamento pedagógico universalizante sobre a infância, que coloca em declínio a possibilidade de garantir às crianças o que delas é de direito, de reconhecer e legitimar a pluralidade de suas trajetórias nos processos de vida onde cada uma foi sendo alocada nos processos civilizatórios, de descortinar e potencializar os modos de ser criança. O reconhecimento da singularidade da infância perpassa pela alteridade em distinguir os atravessamentos de cada sujeito,

oportunizar e assentir, dentre os seus direitos, o da participação nos assuntos que lhe dizem respeito em todas as instâncias, sejam elas políticas, educacionais, sociais, como está garantido na Convenção dos Direitos da Criança e é demarcado por Marília Sandenberg (2019, p. 08):

Além de romper com a visão ultrapassada da criança apenas como objeto de proteção e assistência para fazê-la emergir como sujeito de direitos, a Convenção trouxe novas ideias e concepções, modificando todos os aspectos da vida da criança”, diz, citando, entre outras coisas: O reconhecimento do direito à participação (artigo 12), que explicita o direito de que a criança seja ouvida [...]. (Brasil, 1989, p. 2).

Esta condição importante precisa ser estabelecida nas relações humanas quando se assume a fundamental participação das crianças, se reconhece sua voz e vez, suas pluralidades nos fatores de heterogeneidade que se fazem concretos pelo pertencimento social, de gênero, raça, etnia, classe, território, para que falem de si dentro da pluralidade linguística das populações distintas, territorialmente constituídas, dos diferentes grupos étnicos trazidos pelo fluxo migratório. No excerto que trago de Borri (2021), a autora salienta essa diversidade ao dizer que:

Ao considerarmos a categoria infância, não apenas pela inserção em sua etapa escolar, também ressaltamos a importância de compreender que o desenvolvimento humano não é um processo endógeno, linear e independente das relações sociais; pelo contrário, o desenvolvimento humano está intimamente relacionado com a aprendizagem, que por sua vez ocorre nas e pelas relações humanas. (Borri, 2021, p. 18).

Nesse excerto, a autora traz a preocupação com as crianças migrantes, no que se refere ao desenvolvimento infantil, ao apresentar, em sua pesquisa, que a categoria social da infância precisa estar atenta às questões do desenvolvimento infantil. A autora alerta que este desenvolvimento não pode ser concebido desvinculado das relações sociais vividas pelas crianças, estando intimamente relacionado com a aprendizagem a partir das relações sociais e humanas estabelecidas. Ao universalizar o desenvolvimento das crianças e da infância corre-se o risco de desconsiderar e acentuar ainda mais as desigualdades. Com a contribuição da autora, percebe-se que a criança ainda vive sua infância marginalizada, e as crianças migrantes/refugiadas encontram-se nessas condições de forma mais dramática, pois sua identidade vai sendo desconsiderada quando saem de seu país de origem em razão dos contextos políticos, históricos, econômicos e culturais que as obrigam a encontrar, junto com suas famílias, melhores condições de vida e de sobrevivência no país de chegada. E neste

lugar inicia-se o apagamento e a falta de validação dos seus saberes, costumes, da cultura ancestral como possibilidade de ampliação de repertório cultural para aquisição de novos saberes na relação com outros sujeitos (Siller, 2021, p. 8).

É importante refletir que, quando as relações com as crianças de contexto migratórios são realizadas de maneira que elas não são representadas por sua cultura, seus saberes, e também quando não são cuidadas e educadas como as demais crianças, acaba-se por manter e fortalecer o ciclo das desigualdades, deixa-se de cumprir o compromisso de respeitar a vida humana, bem como assume-se a conduta de aumentar os estigmas de marginalidade vividos por estas crianças. Busco, entre todas as discussões em torno destas concepções, refletir sobre o fenômeno da *homogeneidade e heterogeneidade* com o olhar ampliado, na tentativa de evidenciar que os dois aspectos precisam ser reconhecidos.

Desse modo, defendo que as crianças sejam reconhecidas, por um lado, como únicas e singulares, heterogêneas quanto aos seus percursos pessoais, mas considero também que elas fazem parte de grupos sociais, o que implica identidades sociais e, portanto, aqui entra o aspecto da homogeneidade.

4.5 CONTRIBUIÇÕES E INDICATIVOS PARA O PROCESSO EDUCATIVO-PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Olha a lua mansa se derramar (me leva amor)
Ao luar descansa meu caminhar (amor)
Meu olhar em festa se fez feliz (me leva amor)
Lembrando a seresta que um dia eu fiz
(Por onde for quero ser seu par)
 [...]

Esta sessão terá como foco a *educação infantil*. Darei continuidade às análises das pesquisas selecionadas, aprofundando a discussão ao conceituar este tema e apresentando brevemente o percurso histórico. Logo após, caminho para ir ao encontro do que revelam as pesquisas sobre a temática da educação infantil a partir dos excertos encontrados. Na continuidade, passo a discursar sobre os indicativos para o processo da ação educativo-pedagógica que contemplem as especificidades das crianças migrantes a partir dos excertos selecionados nas produções científicas.

Essa escrita inicial apresenta, de forma breve, o contexto de educação infantil a partir da sua criação, das legislações e dos sujeitos que a compõem. Preciso, primeiro, retomar o motivo pelo qual fui arrebatada para dar início ao desejo de realizar esta pesquisa. Foi a

experiência vivida por Sebastian, criança migrante que, oriunda de Porto Príncipe, ao adentrar a instituição de educação infantil, demonstrou suas inquietações, seu descontentamento e seus desejos, nos primeiros dias de sua inserção na unidade educativa, que despertou minha inquietação sobre a chegada das crianças migrantes em contextos educativos. Foi essa inquietação que me levou a buscar saber quais indicativos pedagógicos podem ser encontrados, nas produções científicas de mestrado, sobre as crianças migrantes.

Para não perder de vista o que aproxima Sebastian de mim, lembro deste entre lugar que os contextos sociais vêm alocando a vida de tantos outros sujeitos, um misto de “estar e não ser”. Então, é por ele, mas também por tantas outras crianças migrantes/refugiadas, que partilho a jornada desta escrita. Para que eu possa oportunizar a elas, uma ação educativo-pedagógica na educação infantil que seja igualitária, inclusiva e que respeite a voz e a vez destas crianças que ainda vivem em situação de invisibilidade por não serem compreendidas nos seus modos de ser e viver quando são desconsideradas por serem migrantes.

Escrevo também sobre este espaço educativo, da *educação infantil*, lugar considerado privilegiado para ampliação de saberes, acolhimento da diversidade dos sujeitos e seus contextos, pelas relações e interações que vão sendo estabelecidas por meio das experiências das crianças.

Então, caminho para dar continuidade a essa jornada, que pode indicar, para outras pesquisas, novos percursos e olhares. Apresento o resultado do quantitativo, após realizar o levantamento da unidade de registro *Educação Infantil, Creche e Pré-Escola* nas produções científicas, para identificar como estão definidas. Abaixo, apresento o **Quadro 7**, com os resultados das unidades de registros.

Quadro 7 – Quantitativo de vezes que emergem as palavras: educação infantil, creche, pré-escola nas dissertações

(continua)

AUTORA	ANO	Educação infantil	Creche	Pré-escola
MARIA LÚCIA ORTIZ RIBEIRO	2011	2x	0	2x
ANA PAULA SILVA	2014	124 x	9 x	4x
KARINA STROHHECKER LISA ALCUBIERRE	2017	30 x	6x	0
DÉBORA ESTHER GRAJZER	2018	2x	1x	0
KARIN PECSI FUSARO	2019	1x	0	0
MONIQUE ROECKER LAZARIN	2019	3x	1x	0
CAROLINE COUTO	2020	1x	0	0
DOMINIQUE SENDRA HEIDERIQUE	2020	27x	21x	3x
LUIZA GUERRA DE MIRANDA	2020	0	0	0
ROSANA DA SILVA MACHADO	2021	4x	1x	1x

Quadro 7 – Quantitativo de vezes que emergem as palavras: educação infantil, creche, pré-escola nas dissertações

(conclusão)

AUTORA	ANO	Educação infantil	Creche	Pré-escola
GISELE ROMILDES MAÇANEIRO	2021	119x	14x	4x
RENATA DE MOURA LORZING	2021	148 x	17 x	11x
MÔNICA ELVIRA PAIVA DA SILVA PEREIRA	2021	2x	0	0
NILZANE MABEL FORNARI	2021	10x	0	0
LUANA MARIS BORRI	2021	14 x	1 x	1x

Fonte: a autora (2023)

Como se pode observar, o **Quadro 7** traz o quantitativo de vezes de cada uma das palavras eleitas para buscar as menções à primeira etapa da educação básica. A unidade de registro *Educação Infantil* é a que aparece em maior quantidade, sendo mencionada 487 vezes em 15 produções científicas, sendo que somente em uma pesquisa essa nomenclatura não foi utilizada, ou seja, na dissertação de Miranda (2020). A unidade de registro *Creche* foi localizada em um menor número de pesquisas, sendo que em seis (6) delas não localizei o termo: Ribeiro (2011), Fusaro (2019), Couto (2020) Miranda (2020), Pereira (2021) e Fornari (2021). Já a unidade de registro *Pré-escola* não foi localizada em oito (8) pesquisas: Alcubierre (2017), Grazer (2018), Fusaro (2019), Couto (2020), Miranda (2020), Lorzing (2021), Pereira (2021) e Fornari (2021). Esses dados, ou seja, essas ausências são significativas, pois revelam que a educação infantil (seja na sua definição de creche ou pré-escola) é pouco situada nas pesquisas quando se trata de educação de crianças pequenas e migrantes. As lacunas mostram os enfoques das produções científicas nos dias atuais. Ainda que a reunião das produções científicas no período de 2011 (primeira pesquisa encontrada sobre a temática em nível de mestrado) a 2021 tenha localizado 15 produções científicas que tratam de infância migrante, elas pouco se debruçam sobre os processos educativos destas crianças.

Ao verificar esse resultado, coloco foco na definição de Educação infantil para prosseguir caminhando nesta pesquisa. E reafirmo, ao escrever sobre educação infantil, a defesa do lugar que busca garantir à criança sua educação integral, que respeita e reconhece os sujeitos que por ali transitam, valoriza e compreende a diversidade dos modos de viver a infância, as experiências vividas pelas crianças, tornando-as significativas e, principalmente, reafirmo a defesa do lugar que conduz suas ações a partir da indissociabilidade na ação do cuidar e educar. Com vistas a dar continuidade à jornada, contextualizo, de forma breve, já em

diálogo com as pesquisas reunidas para a análise, a concepção de educação infantil em que me sustento e, em seguida, sigo em busca dos indicativos do terceiro objetivo da pesquisa, costurando, entrelaçando, tecendo discussões sobre *o que dizem as produções científicas quanto à ação educativo-pedagógica que contemplem a infância migrante*.

Parto, inicialmente, para a concepção de Educação infantil, como espaço de formação integral das crianças pequenas, que se constituiu e consolidou como primeira etapa educativa em tempo muito recente. Anteriormente, o espaço educativo era caracterizado em duas definições: assistencialista e escolarizante. Apesar dos avanços nas discussões e da preocupação com a educação das crianças pequenas da educação infantil, muitos autores apontam que na atualidade estas concepções ainda se fazem presentes, como demonstra Beatriz Cerisara (1999, p. 2-3):

Nesta “falsa divisão” fica implícita a ideia de que haveria uma forma de trabalho mais ligada às atividades de assistência à criança pequena, as quais era dado um carácter não-educativo, uma vez que trazia para as creches e pré-escola as práticas de sociais de modelo familiar e/ou hospitalar e, as outras, que trabalhavam numa suposta perspectiva educativa, em geral trazendo para as creches o modelo de trabalho escolar de escolas do ensino fundamental. [...] Vale ressaltar que estou falando do passado, mas não necessariamente do passado, uma vez que sabemos o quanto essas concepções de permanecem presentes ainda hoje, não só nas concepções de trabalhos de muitos educadores, como em muitas propostas de trabalho nas instituições, muitas superadas nos discursos, mas visíveis nas práticas desenvolvidas. (Cerisara, 1999, p. 2-3).

Este alerta de que a educação infantil ainda vem transcorrendo nos espaços educativos, conforme apresentado no fragmento da autora, de acordo com as concepções citadas, torna-se importante na análise dos discursos atuais sobre o tratamento dado às crianças pequenas para reafirmar a especificidade da ação pedagógica realizada junto às crianças de pouca idade. Dando continuidade à discussão do contexto histórico na educação infantil, é importante relatar que o trabalho assistencialista e o trabalho educativo/escolarizante se diferenciava quanto ao público específico da população. Para a criança pobre, da classe trabalhadora, era reservado o assistencialismo, já para as crianças abastadas, as práticas educativas assumiam um carácter escolarizante. É preciso deixar demarcada, nesta pesquisa, uma fulcral atenção a estes marcadores sociais da educação infantil quanto à forma de atendimento às crianças pobres na educação infantil naquele período. Outra situação que merece destaque refere-se ao tipo de atendimento realizado, como posso demonstrar nas contribuições de Cerisara, que comenta que “[...] a creche e a pré-escola não são ambientes hospitalares nem escolas de ensino fundamental” (Cerisara, 1999, p. 20).

Foi a partir da entrada da mulher no mercado de trabalho, com o movimento de diversos setores da sociedade, que esta visão da educação infantil foi ganhando outros entendimentos. Passou-se a reconhecer o espaço educativo como um lugar destinado às crianças pequenas, espaço onde as ações educativo-pedagógicas eram pautadas intencionalmente na brincadeira e nas interações como eixos norteadores do trabalho educativo, visando uma ação complementar à da família, como bem sinalizado por Fusaro (2019):

[...] Além disso, os fatos que marcam a história da infância no Brasil foram legitimados apenas no contexto do reconhecimento da luta de mulheres e dos movimentos que reivindicam a universalização do acesso a bens, espaços e instituições. Freitas explica que, ao reconhecer que crianças de zero a seis anos são sujeitos de direito, a Constituição Federal de 1988 impactou os direitos à educação, conseqüentemente, transformou a educação infantil. No entanto, foi com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990), “que a criança e o adolescente foram representados mais densamente como protagonistas na e da sociedade e mencionados não mais como menores de uma lógica policial que até então abordava pessoas como potenciais presos” (FREITAS, 2016, p:14). (Fusaro, 2019, p. 30).

Ao anunciar os documentos mandatórios, como a Constituição de 1988 e o ECA (1990), Fusaro (2019) reafirma o entendimento da criança como cidadã, definida como sujeito de direitos, entre eles, o direito à educação. Como é possível observar neste trecho, a autora, ao situar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, enfatiza que a “[...] educação é um direito da criança e que deve, portanto, ser universal” (Brasil, 1996). Através da Lei de Diretrizes e Base nº 9394/96 se anunciam as primeiras concepções e o compromisso da educação infantil, trazendo uma fundamental definição sobre as ações de cuidar das crianças pequenas como indissociáveis e como princípio da ação educativo-pedagógica. A LDB (1996) visa também estabelecer critérios de organização para o funcionamento da Educação Básica no Brasil e específica os direitos básicos referentes ao ensino, garantidos a todas as crianças em território nacional. Já no seu artigo 3º, a LDB (1996) garante às crianças as diretrizes necessárias para o desenvolvimento integral e a formação humana. O que também implica pensar a criança como sujeito de direitos, direito ao cuidado e à educação de forma indissociável, direito à autonomia, à brincadeira e às interações, às ações e relações que protagonizam nos espaços de educação e convivência coletiva.

Com a promulgação da LDB, a educação infantil passa a ser considerada, segundo Rocha (2010),

[...] como etapa da educação básica, cuja a função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica” (Rocha, 2010, p. 12).

Sendo assim, sustenta Rocha (2010), a educação infantil passa a desvincular-se do carácter assistencialista e assume uma função educativo-pedagógica, demarca suas intenções na educação e cuidado das crianças pequenas e conta com a participação da família para sua continuidade e complementariedade. Assumir o compromisso de atuar com crianças pequenas na educação infantil exige de todos a compreensão da singularidade da função social a ser realizada, mas também o respeito às especificidades etárias das crianças atendidas e a garantia de oportunizar à comunidade educativa a participação efetiva na educação das crianças. Como se pode observar em Silva (2014):

[...] a educação infantil tem como finalidade o atendimento às crianças de zero a cinco anos e onze meses. Considerando o binômio cuidado e educação, objetiva-se reunir práticas que colaborem com a formação integral das crianças e o pleno desenvolvimento de suas identidades (BRASIL, 1998) (Silva, 2014, p. 18).

Com a consolidação da educação infantil como primeira etapa da educação básica, outro avanço foi conquistado a partir da LDB (1996), que estabeleceu a exigência de formação profissional para exercício da docência. Surgem, a partir daí, os critérios para contratação das/os profissionais que irão atuar na educação infantil, como esclarece Cerisara (1999, p. 5): “[...] os profissionais que com elas trabalham venham ter garantidas uma formação inicial, quanto em serviço e uma valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial entre outros”.

Outras preocupações foram surgindo no processo de constituição da função social da educação infantil, como desvincular as práticas e as concepções de educação das do ensino fundamental, já que a mesma passa a ter carácter educativo. Nesse intento, foi travada uma grande luta para se conseguir a definição da denominação educação infantil e não ensino infantil, visto que a palavra ensino já remete à escolarização pelo contexto histórico. Na contramão dessa concepção escolarizante, a compreensão do processo educativo realizado junto às crianças pequenas na educação infantil deve reconhecer as potencialidades dos sujeitos no contexto de suas culturas e de suas necessidades, conforme a faixa etária atendida, e assegurar o reconhecimento de que as crianças são marcadas por questões sociais, de

gênero, raça-etnia e classe, segundo Rosemberg (1976); Cerisara (1999); Rocha; Buss-Simão (2007)-(2009); Arroyo (2011); Coutinho (2017); Silva, Goulart e Farias; Finco (2019)

O reconhecimento destes marcadores pode ser considerado um grande desafio nos dias atuais, mesmo sendo demarcados na maioria das pesquisas científicas. Esta condição sobre a concepção de educação infantil a partir dos marcadores sociais remete a minha defesa de que atuar na educação das crianças pequenas significa que as ações educativas estão imbricadas e entrelaçadas aos aspectos das dimensões humanas, sejam elas intelectuais, emocionais, sociais, expressivas, culturais ou interacionais. Outro aspecto importante na trajetória da educação é a percepção equivocada sobre o papel do ensino fundamental, ao entender sua proposta a partir de conteúdos que abreviam e desconsideram o conhecimento das crianças. Neste sentido, é preciso que se esteja vigilante tanto à educação infantil quanto ao ensino fundamental para que as crianças não assumam papéis de expectadores nestes espaços educacionais.

Ao se entender a educação infantil como um espaço de educação e cuidado que se destina às crianças de uma faixa etária que tem especificidades singulares, visto que atende crianças de 0 a 6 anos, desde bebês, surge uma preocupação com as ações educativo-pedagógicas desenvolvidas junto a estes sujeitos, como já apontado e reiterado por Rosa Batista (2008, p. 1) ao pensar a educação infantil a partir dessas encruzilhadas:

[...] pensar a educação infantil, como espaço acolhedor de emancipação exige a recusa de práticas regulatórias, homogêneas, universalizantes e impessoais. Para tanto, faz-se necessário buscar nas crianças, nas práticas, nos seus modos de ser, a possibilidade da construção de novos tempos e espaços em que elas sejam respeitadas como crianças e possam viver como criança. Não queremos uma educação que prepare para emancipação, queremos que as crianças vivam a condição de sujeitos de direitos e principalmente o direito de aprender a ser criança e viver intensamente essa experiência.

A autora do excerto acima aponta que é fundamental demarcar a educação infantil como espaço em que as crianças sejam reconhecidas, respeitadas e, acima de tudo, possam ser crianças. Ela defende, em seus estudos, que este lugar favoreça as infâncias não a alunância; que privilegie a diversidade e não a homogeneidade, a espontaneidade e não o espontaneísmo; que se estabeleça uma relação complementar com as famílias e não um favor ou caridade; que se reconheça a criança como sujeito social de direitos e não mais como objeto de tutela; que a educação das crianças seja sinônimo de emancipação e não de subalternidades (Batista, 2008).

Diante desta importante reflexão de Batista (2008), retomo o alerta desafiador da autora sobre a forte valorização das atividades tarefas e preparatórias, que ainda se

presencia na educação infantil por ser considerada um espaço educativo, confundido com ensino. Essa condição reduz a intencionalidade do trabalho pedagógico e reproduz práticas obsoletas na atuação junto aos sujeitos de pouca idade, como afirma Lorzing (2021):

[...] Ter em mente que Educação Infantil não é tempo de “espera de” ou de “se tornar algo ou alguém” e que também não é período de preparação para as próximas etapas de vida da criança é algo necessário e urgente para que não venhamos a repetir os mesmos modelos de escolas de épocas passadas. (Lorzing, 2021, p. 33).

Este entendimento de educação preparatória ainda se faz presente nos dias atuais, quando a educação se apresenta como um território de disputa política para atender ao desejo de uma agenda conservadora que tem a intenção de educar, (ou seria instruir a melhor definição para essa concepção?) as crianças a partir dessas premissas. Recentemente, presenciou-se a retomada da agenda conservadora no reforço desta concepção tarefaira e preparatória. Referindo-se a esse aspecto, Humberto Aple (1997) escreve que, “[...] diante dos avanços e retrocessos a educação vive um desmanche de todas as ações intencionalmente empregadas na educação básica, para proteção, reconhecimento e pertencimento dos sujeitos no processo educativo” (Aple, 1997, 15). Faço lembrar que esta discussão se apresentou em um tempo de obscuridades e arbitrariedades na sociedade brasileira, quando o presidente eleito em 2018 estabeleceu, junto ao Ministério da Educação, normativa para atuação nas unidades de ensino no país, ao implementar as escolas cívico-militares, os cortes nos investimentos, e se posicionar de forma conversadora na intervenção dos currículos ao tratar das questões da diversidade, raça, etnia e gênero em todas as etapas da educação básica¹⁹.

A sociedade precisa estar atenta a estes posicionamentos. Esta situação reflete diretamente no acesso e na permanência das crianças na educação infantil, pois, como já visto, sabe-se a quais classes sociais se garantirá o direito à educação e a partir de quais perspectivas são consideradas as crianças, de “vir a ser” (Sarmiento, 1997)

Ainda sobre a constituição da concepção de educação infantil, outra discussão se fez recorrente foi a da preocupação com a formação dos profissionais que atendem as crianças pequenas na educação infantil, no sentido de garantir a concepção defendida para a educação e o cuidado das crianças pequenas, pois a formação é um fator importante para qualificação das ações educativas e do trabalho docente junto às crianças. Logo, deve-se garantir que a formação seja condizente com a função social, política e pedagógica da educação infantil.

¹⁹ Informação recolhida do site Crise na educação sob Jair Bolsonaro: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60908879>.

Reforço essa discussão a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL 2009), para compreender como se dá o exercício da docência, bem como as propostas pensadas para atender às especificidades da educação infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (Brasil, 2009) se constituem em um documento mandatário que demarca, como já visto, a faixa etária a ser atendida, e define a educação infantil como um espaço não doméstico, de serviço gratuito, de qualidade, sem requisito de seleção, ou seja, um direito de toda criança, independente de sua nacionalidade (Brasil, 2009).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil estabelecem que:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2009).

O referido documento salienta que as crianças carregam consigo bagagem culturais que não podem ser desprezadas. Coloca-as como partícipes dos seus processos de conhecimento e confirma que as crianças constroem sentidos sobre a sociedade à medida que vivem suas experiências na relação com os adultos. Apesar de se ter essas garantias legais nas concepções que falam da atuação junto às crianças, é também preciso reconhecer que nem todas as crianças são assistidas da mesma forma nos espaços educacionais. Os espaços de educação são permeados por interfaces sociais interseccionais que demonstram como são atendidas estas crianças, dentre elas, as migrantes/refugiadas, que chegam carregadas de estigmas por serem diferentes em seus costumes, língua, valores, comportamentos, em suas formas de se relacionar e interagir. Encontro em Cavalleiro (2010) uma presente preocupação quanto ao modo como são vistas e atendidas as crianças marcadas pelos identitários sociais, nos contextos educacionais:

No espaço escolar há toda uma linguagem não verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons e outras -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminação, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito dos grupos (Cavalleiro, 2010, p. 84).

Surge, então, o seguinte questionamento: como desconstruir essa lógica relacional destinada às crianças marcadas por estes aspectos sociais dentro dos espaços educacionais? Como reconhecer o potencial das crianças para que se possa assisti-las em suas necessidades,

partilhar com elas as decisões que as afetam? Como valorizar a voz e vez das crianças para que não sejam submetidas ao anonimato pelos adultos? Como garantir o reconhecimento da diversidade e pertença étnico-racial e cultural para promoção da igualdade de direito, o respeito e o combate a qualquer tipo de preconceito? Essas reflexões se fazem necessárias quando se reconhece de quais sujeitos se está falando, ou seja, de crianças com modos multifacetados de viver a infância e que apresentam, nas encruzilhadas, uma diversidade de situações que as colocam à margem. Amparo-me no artigo 5º das DCNEIs (Brasil 2009) para demarcar tais condições oferecidas às crianças, dentre elas, as crianças migrantes/refugiadas:

[...] oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; [...] promoção a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

O referido documento ainda complementa seu comentário sobre estas condições ofertadas as crianças ao declarar “A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (Brasil, 2009, p. 20).

Estes princípios são fundamentais, por se acreditar numa sociedade mais igualitária, capaz de romper com as barreiras sociais e avançar nas defesas do direito de todas as crianças, em especial, as crianças/migrantes, que vivem seus desafios diários nos arranjos sociais, mas que precisam ser atendidas como sujeitos que trazem consigo suas pertenças que devem ser valorizadas para que se possa romper com os padrões adultocêntricos que potencializam a invisibilidade, o respeito e a participação das crianças. Nesse quesito, concordo com Batista (2008, p. 55) que, ao tratar das crianças na educação infantil, ressalta: “[...] é preciso que nos incomodemos com as experiências vividas pelas crianças tendem a uniformizar, controlar, vigiar, conformar, engessar o pensamento, a criatividade, a ousadia, a espontaneidade, a ludicidade que consistem nas dimensões humanas”.

Pode-se concluir, então, que

[...] as DCNEI (BRASIL 2009) demarcam o compromisso com as ações educativo-pedagógicas das instituições de Educação Infantil que “[...] deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Brasil, 2009, p. 1).

Todas as defesas desta pesquisa se sustentam no fato de situar essa criança plural, que adentra os espaços educativos da educação infantil embricada nas subjetividades dos contextos sociais que atravessam suas encruzilhadas e que precisa ganhar visibilidade e ser reconhecida como sujeito da infância.

A educação infantil, ao considerar o desenvolvimento integral das crianças, as dimensões humanas de modo indissociável, requer dos/das docentes, das/dos pesquisadoras/es das/dos estudiosas/os da infância uma reflexão sobre a participação das crianças e das famílias nas ações pensadas no contexto educativo. Essas proposições fazem parte da defesa do respeito a todas as crianças, dentre elas, as crianças migrantes/refugiadas, carregadas de histórias e vivências. É a partir da concepção da educação infantil pautada no processo dialógico de afeto, nas interações entre criança – criança, criança – adultos e adultos – criança que se vão construindo experiências que atendam suas necessidades. Rocha (2010, p. 14) assim se manifesta sobre o assunto:

[...] conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e se complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais, exige dar atenção as dimensões constitutivas da experiência social, o entorno social e as experiências das crianças como agentes e como receptores de outras instâncias sociais, definidas, portanto, no contexto das relações com outros.

Nesta direção, entendo que conhecer as crianças dentro destes aspectos da heterogeneidade da infância significa acolher, de maneira singular, as especificidades das crianças nos mais variados contextos, para garantir, na educação infantil, uma concepção que esteja atenta a qualquer tipo de discriminação, preconceito, exclusão e violação, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais de direitos.

Também considero pertinente demarcar o brincar como eixo e base da ação educativo-pedagógica referenciada nos documentos nacionais. E entre as pesquisas reunidas para análise, recupero a menção ao brincar na pesquisa de Silva (2017):

É consenso entre educadores e pesquisadores da infância que o exercício do brincar nas escolas de educação infantil favorece a formação integral da criança, a qual, no contato com seus pares se apropriam, reinventam e reproduzem práticas socioculturais (DELGADO & MULLER, 2005). (Silva, 2014, p. 65).

Esta contribuição de Silva (2014) sobre as relações estabelecidas a partir do brincar no contexto da educação infantil, demarca a brincadeira como lugar central no processo educativo das crianças pequenas, lugar esse que deve ser entendido como eixo estruturador do

processo pedagógico, uma ação social dotada de significados. Lorzing (2021) corrobora a proposição ao citar que:

É na brincadeira que a criança pode pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, ressignificando. A criança faz da brincadeira um meio de comunicação, de prazer e de recreação e, muitas vezes, nesse momento há a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. É necessário que haja uma capacidade de criar e aprender e a brincadeira constitui um dos meios que pode levar a criança a um crescimento imensurável. (CHAVES et al., 2013, p. 10196). (Lorzing, 2021, p. 112).

O brincar pode ser entendido como eixo central das experiências vividas pelas crianças na educação infantil. As crianças passam a criar significados a partir da brincadeira, que oportuniza interações e relações afetivas entre os sujeitos e potencializa novas experiências. Por este motivo, é essencial que o brincar seja reconhecido dentro de outras culturas, materialidades, outros espaços, costumes, contextos sociais, para que se possa reconhecer a diversidade cultural e social que adentra os espaços educativos na educação infantil e para enriquecer as experiências vividas pelas crianças. Referindo-se ao brincar, Rocha (2010, p. 4), em sua pesquisa, faz a seguinte reflexão:

[...] a criança é autônoma e produz culturas diversas, reconheceremos que conhecemos muito pouco sobre estas culturas infantis e que precisamos tomar como ponto de partida de nossas ações a observação das crianças: o como brincam e sobre o que brincam; o cruzamento feliz que estabelecem entre fantasia e realidade; as expressões de seu imaginário e o como interpretam temas da vida cotidiana.

Encontro outras contribuições no fragmento de Silva (2014), que se posiciona sobre as interações vividas pelas crianças na educação infantil:

Os estudos realizados sobre cultura infantil servem a este trabalho como inspiração no processo de delineamento de uma escola de Educação Infantil que favoreça as ações e interações de forma justa e igualitária, independentemente da etnia, origem, sexo ou condição social (Silva, 2014, p. 67).

É no processo dessas coletividades que as crianças imprimem nas relações situações de reconhecimento, valorização, respeito e a interação das crianças com as histórias e as diversas culturas que transitam pelos ambientes educativos, a fim de, favorecer o reconhecimento para possibilidade de encontrar potencialidades nas diversas culturas, dentre elas, a cultura que envolve as crianças de outras nacionalidades, que se deslocam dos mais variados lugares do mundo junto a suas famílias em busca de novas oportunidades. Deste modo, pode-se encontrar na educação infantil, na qualidade de instituição social, um lugar em

que a responsabilidade no cuidado e na educação das crianças. Com espaços e tempos prenhes de partilha de saberes, de socialização de conhecimentos e de culturas, enfim, um espaço democrático e de direitos de todas as crianças.

Conceber que nas relações educativas as crianças constroem ou reafirmam suas identidades, reconhecer as singularidades e suas sociabilidades, respeitar a diferença como potencial de uma educação que não replique as desigualdades sociais, comprometida com a democracia, com a cidadania, com a dignidade humana e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, territorial, linguística e religiosa (Brasil, 2009), significa aproximar a educação infantil na sua relação de respeito à infância.

Garantida a indissociabilidade do cuidar e educar na ação educativo-pedagógica, as crianças e as famílias migrantes encontram oportunidades de aproximação e de construção de pertencimento, de reafirmação de vínculos, de trocas de experiências, de constituição de novos saberes. Neste sentido, é preciso compreender a relação e a participação de todos os atores no processo educativo demarcando, na ação educativo- pedagógica, a intencionalidade da concepção defendida.

Para dar continuidade ao percurso da pesquisa, vou ao encontro do objetivo central de minha pesquisa, aquele que em minha trajetória profissional causou e ainda causa inquietações, que é buscar, nas produções científicas, os indicativos para as ações educativo-pedagógicas que contemplem as especificidades das crianças migrantes.

No **Quadro 8** apresento o quantitativo das menções das palavras: prática pedagógica, práticas, pedagógicas, contextos pedagógicos, escolar, escolares, nas dissertações analisadas, a fim de localizar indicativos para as ações educativo-pedagógicas que contemplam as especificidades das crianças migrantes.

Quadro 8 – Quantitativo de vezes que emergem as palavras: prática pedagógica, práticas, pedagógicas, contextos pedagógicos, escolar, escolares nas dissertações

(continua)

AUTORA	ANO	Prática pedagógica	Práticas	Pedagógicas	Contextos escolar	Processos pedagógicos
MARIA LÚCIA ORTIZ RIBEIRO	2011	0	40 x	13 x	0 x	1 x
ANA PAULA SILVA	2014	3x	40 x	24 x	2 x	0
MARINA PORTO RIBEIRO	2017	0	0	0	7 x	0
KARINA STROHHECKER LISA ALCUBIERRE	2017	1x	9x	3x	12 x	0

Quadro 8 – Quantitativo de vezes que emergem as palavras: prática pedagógica, práticas, pedagógicas, contextos pedagógicos, escolar, escolares nas dissertações

(conclusão)

AUTORA	ANO	Prática pedagógica	Práticas	Pedagógicas	Contextos escolar	Processos pedagógicos
DÉBORA ESTHER GRAJZER	2018	0	16x	4x	14 x	1x
KARIN PECSI FUSARO	2019	0	7	2 x	0	0
MONIQUE ROECKER LAZARIN	2019	0	9	0	13 x	0
CAROLINE COUTO	2020	0	0	13 x	0	0
DOMINIQUE SENDRA HEIDERIQUE	2020	1x	7 x	1x	0	0
LUÍZA GUERRA DE MIRANDA	2020	0	0	1x	0	0
ROSANA DA SILVA MACHADO	2021	2	2	3	0	0
GISELE ROMILDES MAÇANEIRO	2021	3 x	49 x	50 x	7 x	0
RENATA DE MOURA LORZING	2021	2 x	1 x	8 x	0	0
MÔNICA ELVIRA PAIVA DA SILVA PEREIRA	2021	1x	19 x	18 x	0	0
NILZANE MABEL FORNARI	2021	0	68 x	4 x	0	2 x
LUANA MARIS BORRI	2021	4x	44 x	4x	12 x	1 x

Fonte: a autora (2023)

Os resultados apresentados no **Quadro 8** mostram o levantamento encontrado referente às unidades de registro que remetem a ações educativo-pedagógicas na educação infantil e que contemplam a infância migrante. Para aumentar as chances de obter maiores resultados, acrescentei outras palavras, como: *prática pedagógica*, *prática*, *proposta pedagógica*, *contexto pedagógico* e *processo pedagógico*, a fim de localizar outras possibilidades e atingir meu objetivo de encontrar indicativos nas produções científicas. Um dos termos que apresentou mais resultados foi *prática*, contabilizando um número bastante significativo, aparecendo 304 vezes; já o termo *proposta pedagógica*, foi localizado 148 vezes e, em menor número, apareceu o termo, *processos educativos*, com cinco (5) resultados. É possível verificar, com estes resultados, as lacunas nas pesquisas reunidas, sendo que, em muitas delas, não foi possível localizar os termos e nem as discussões referentes às ações educativo-pedagógicas, mesmo estando tratando da educação infantil, crianças e infância migrante. Nas produções científicas de Ribeiro (2017), Alcubierre (2017), Grajzer (2018), Fusaro (2019), Couto (2020), Heiderique (2020), Miranda (2020), Machado (2021), Pereira

(2021), Fornari (2021) e Borri (2021) não encontrei indicativos diretamente ligados às crianças migrantes, o uso do termo se referia somente a todas as “crianças”. Um dado importante, uma vez que as crianças migrantes/refugiadas estão inseridas nos contextos educativos, expressam e manifestam suas inquietações, no entanto, ainda aparecem silenciadas nas discussões que preconizam a sua participação nas ações pedagógicas que são pensadas e planejadas para elas.

Em seguida, apresento o resultado da busca dos excertos sobre os indicativos da ação educativo-pedagógica que contemplem as infâncias migrantes. No agrupamento das produções científicas que dizem do processo para ação educativo-pedagógica, encontro menção a *interações e linguagens*, *acolhimento*, termos que revelam aspectos importantes para a área da educação infantil, e que me levam a responder um dos objetivos da pesquisa e caminhar rumo à travessia desta jornada.

Ao realizar a busca, nos excertos, das palavras reunidas no **Quadro 8**, encontro, na produção de Silva (2014), Lorzing (2021) e de Maçaneiro (2021), referências à ação pedagógica, entretanto, somente Lorzing (2021) apresenta a especificidade das crianças migrantes, as demais não referendam as crianças migrantes, apesar de a produção científica tratar do tema.

Como indicativo para as ações educativo pedagógicas, os termos *interações e linguagens* são mencionados nessa pesquisa. As *interações*, na educação infantil, são concebidas como eixo das ações educativas e pedagógicas, estando fundamentadas no documento das DCNEIs (Brasil, 2009), e têm como objetivo reconhecer a importância das diversas relações e trocas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos nos espaços educativos. Da mesma forma, o documento mandatário demarca que a função da educação infantil é a de contribuir para a ampliação e diversificação das diversas *linguagens* das crianças, como está assegurado no Art. 8º do documento, que determina que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo “[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (Brasil, 2009, p. 2).

Portanto, pensar e planejar as ações educativo-pedagógicas que contemplem as *interações* nas instituições de educação infantil exige dos sujeitos envolvidos uma perspectiva de organização de espaços e tempos que garantam um ambiente saudável, harmonioso, que

contemple a ética e o respeito à diversidade cultural, a tolerância, atitudes de solidariedade e cooperação.

Ao considerar as *interações* das crianças migrantes/refugiadas com as demais crianças e preconizar que esta interação possibilita a construção de sua identidade, a partir da subjetividade de cada uma e do sentimento de pertencimentos social, se pode promover, além das trocas de experiências que vão sendo construídas entre elas, também a afetividade destes sujeitos que vêm de diferentes contextos sociais e geográficos. As crianças, ao se relacionar com seus pares, têm a oportunidade de viver e conviver com outras culturas, e neste movimento dialógico entre elas, o olhar atento do corpo docente sobre as interações ali estabelecidas é de fundamental importância para perceber como estão protagonizando estes encontros. Com o olhar docente voltado para as *interações* que vão sendo estabelecidas entre as crianças migrantes/refugiadas e as outras crianças, por meio de diferentes *linguagens*, é possível perceber suas manifestações e as diferenças entre elas. Os/as educadores/as devem estar atentos, observar e valorizar as múltiplas formas de linguagem estabelecidas entre as crianças, sujeitos envolvidos no processo da ação educativo-pedagógica, uma vez que a participação das crianças migrantes/refugiadas neste contexto possibilita compreender que as relações estabelecidas entre elas sinalizam a concretização de propostas pedagógicas que possam dar relevância a estas *interações*. Como sinaliza Lorzing (2021):

[...] é possível observar que a linguagem oral, mesmo não sendo a única usada pelas crianças pequenas, que se valem de inúmeras outras linguagens para expressarem o que pensam e o que sentem, há sim uma grande relevância dessa nas interações entre crianças e adultos. Quando chegam à escola, geralmente, as crianças só conhecem o seu idioma e encontram muitos obstáculos para se comunicarem oralmente. Ainda assim, essa relação com as outras crianças contribuem muito para o aprendizado da língua e o significado das palavras (Lorzing, 2021, p. 107).

Observo, neste excerto da autora, um ponto de discussão a ser considerado na pesquisa ao tratar da *língua* estrangeira. As crianças e as famílias advindas de processos migratórios, que são recém-chegadas nas instituições de educação infantil, passam por muitos desafios, e dentre estes, posso colocar o da comunicação, quando elas ainda fazem uso da *língua* de origem. As crianças não brasileiras passam a ser inseridas em ambientes desconhecidos, com ritos, organização e comportamentos diferentes. Suas famílias são vistas como problemas e quando se indaga para saber mais sobre as situações que as afetam, recebe-se informações que chegam de maneira truncada, por isso, na maioria das vezes, são negligenciadas neste direito. Estas crianças trazem consigo as línguas que falavam nos

diferentes países pelos quais passaram ou residiram e, muitas vezes, se deparam com novas línguas que até então não conheciam ou não falavam. As crianças e as famílias migrantes/refugiadas se veem obrigadas a aprender a língua que é falada nesse novo contexto. No entanto, é normal que optem por também manter a língua materna, já que ela permite que a pessoa preserve vínculos com sua origem, com sua cultura e com sua família no país natal, conforme explica a linguista Camila Lira (2018). Elas não precisam chegar sabendo a língua, no entanto, terão que aprender à medida que vivem e ficam. O que se presencia, porém, é a falta de incentivo e de políticas públicas de apoio, cursos oferecidos na formação docente para garantir a elas preservar e partilhar de sua cultura nos espaços em que transitam.

A elas está garantido o direito de preservar sua cultura, seus costumes, suas crenças e seus valores. Neste sentido, se faz necessário criar estratégias para que as crianças se sintam menos estranhas nestes ambientes.

A instituição de educação infantil, como espaço de convivência de tantos sujeitos, precisa estar preparada para receber essas crianças, criar estratégias que proporcionem a elas as mesmas condições oferecidas às demais. O discurso da diferença deve ser incorporado nesses espaços para que se possa encontrar modos de se comunicar com essas crianças. Abramowicz (2011, p. 32) adverte que:

[...] nossas práticas e relações com as crianças e entre elas precisam ter outras posturas, a autora “reclama de novos afetos”, novas formas de relacionar com o diferente, com o estrangeiro, ou seja, compreender que a diversidade é presente, como esse outro que não é mais um “mesmo” de mim.

O reconhecimento do outro como parte do processo das trocas, parte das vivências cotidianas, faz com que as crianças se sintam confiantes para partilhar, mesmo dentro do seu idioma, as experiências particulares e coletivas, ao estabelecerem com seu grupo a reciprocidade para conhecê-la, saber sobre suas angústias e alegrias. Fazer uso de outras *linguagens* possibilita essas aproximações. As comunicações entre as crianças migrantes/refugiadas e as demais podem ocorrer através das múltiplas *linguagens*, sejam elas imagens, desenhos, gestos, brincadeiras, expressões, enfim, todas as formas possibilitam que estas relações aconteçam de maneira afetuosa, respeitosa e, principalmente, paciente.

Ao considerar as especificidades das crianças estrangeiras, compreende-se que suas experiências estão articuladas com as vivências do cotidiano na educação infantil, entendendo que cada um tem o tempo, sua especificidade e peculiaridade nos processos. Sendo assim, quando compreendidas e não reprimidas por falarem outro idioma, cria-se oportunidade de

trocas entre pares, que se dá na constituição da subjetividade humana, e se possibilita às crianças migrantes/refugiadas viverem e serem crianças em qualquer lugar. A situação de estrangeiro não deve ser impedimento para a criança ser inserida no processo educativo, pois migrar é um direito.

Um planejamento das ações educativas-pedagógicas que atenda as crianças estrangeiras deve contemplar as *linguagens* entre elas e também a *linguagem oral* no contexto educativo, para que as crianças se sintam autoras de seus enredos, possibilitando a elas a manifestação de diversas formas de representação, de expressão, de ver e ler, interpretar e dar outro significado ao mundo.

Dentre as possibilidades de uso das *linguagens*, a visual pode ser excelente recurso, pois se utiliza de formas, cores, traços, sons. Uma forma dialógica de comunicação que serve para expressar aquilo que não é explícito nas palavras. Não se trata somente de uma experiência social vivida pelas crianças migrantes/refugiadas, mas sim, um cuidado em buscar, junto a elas e para elas, o sentido de pertencimento nas instituições de educação infantil. Siller (2011) afirma que a dificuldade inicial das crianças estrangeiras passa pela dificuldade de reconhecer o outro como membro, que essas relações que vão sendo estabelecidas na educação infantil não podem ser naturalizadas, normalizadas como tais. O cuidado com o outro requer dos docentes um planejamento sem prazo, um tempo a ser decorrido, um espaço temporal que se encerra. É preciso abrir espaços e tempos para a descoberta dos afetos entre crianças e adultos, em que o interesse e o desejo de conhecer o outro sejam legítimos, mútuos e autênticos.

Nesta perspectiva, a *linguagem* como forma de comunicação, de expressão do ser criança, pode transitar por diversos lugares. Coloco aqui outra condição para a comunicação entre os sujeitos, que é a *linguagem corporal*, outra possibilidade de diálogo, ao se valer da corporeidade para encontrar nas crianças modos de sentir, se comunicar, traduzir e viver suas experiências. Um lugar que fala da singularidade e individualidade de cada criança migrante, mas também, das coletividades deste grupo social ao qual elas pertencem. Entendendo que o corpo se expressa, fala, a partir das experimentações dos sujeitos, altera comportamentos, faz leitura das nuances de suas vivências.

Recorro a Lorzing (2021), que coloca sua atenção sobre os obstáculos manifestados a partir da comunicação entre as crianças brasileiras e as migrantes/refugiadas. No entanto, como aponta este autor, as crianças criam outras formas de se comunicar e essa nova forma possibilita outros aprendizados. Nesse sentido, a partir das experiências e trocas por elas vivenciadas no cotidiano e com a participação da/do profissional adulta/adulto, com seu olhar

atento à maneira como vão sendo estabelecidas estas relações, *interações* e manifestações, envolvendo outras formas de *linguagens* e comunicações, as crianças vão ampliando suas possibilidades de explorar e promover outros encontros de diálogo entre si.

Por meio de um planejamento intencional, que favoreça ações de educação e cuidado de forma indissociável, ampliam-se as possibilidades de as crianças migrantes/refugiadas se reconhecerem e construir o sentido de pertencimento. Cabe destacar a necessidade de um olhar atento das/dos professoras/es, para ver que as crianças se manifestam através de gestos, olhares, ou seja, por meio de uma *linguagem* não verbal, e assim, organizam coletivamente as brincadeiras, movimentam-se e estabelecem situações de cooperatividade e solidariedade à medida que vão sendo construídas as parcerias entre elas. Em conformidade com Oliveira (2013, p. 606), “[...] é importante lembrar que as instituições de educação infantil têm a função de acolher a pluralidade de culturas trazidas por crianças, para combater estereótipos e preconceitos, quanto a apresentar a cultura e o modo de vida da sociedade que as recebe. É neste lugar que os estranhamentos e conflitos entre crianças que chegam de outro país vão se configurar, o que demanda projetos que reconheçam as diversas identidades culturais postas nem mesmo espaço”. Neste sentido, parece necessário ir além, buscando políticas educacionais que contemplem as necessidades e especificidades dessas crianças migrantes no sistema educacional.

Faço uso também das geografias emocionais para tratar das *interações* vividas entre as crianças migrantes/refugiadas e as demais na instituição educativa, tendo como foco os encontros de pertencimento e das diferentes culturas para dizer que, “[...] nesse sentido, as geografias emocionais descrevem os padrões de proximidade e distância nas *interações* humanas que moldam as emoções que experimentamos sobre relacionamentos com nós mesmos, com o outro e com o mundo ao nosso redor” (Silva, 2020, p. 263). Com isso, tratar de *interações* sem considerar a distância social entre os sujeitos significa construir barreiras na aproximação entre as crianças migrantes/refugiadas e as demais crianças e as/os profissionais da instituição. Ao enaltecer as geografias emocionais como possibilidade de uma proposta da ação educativo pedagógica pode-se trazer um outro olhar sobre os sujeitos sociais que transitam nas instituições de educação infantil para que se rompa as relações de discriminação, preconceito e desrespeito entre sujeitos.

Para tratar do *acolhimento* às crianças migrantes/refugiadas como premissa do processo da ação educativo-pedagógica e colocá-lo em evidência no processo da pesquisa, continuo minha jornada dando visibilidade a este aspecto por meio das indicações reunidas nas pesquisas analisadas.

A educação infantil deve ser compreendida como um espaço educativo que reconhece a pluralidade dos sujeitos e a diversidade cultural que vão sendo constituídas a partir das relações e interações, sendo que o *acolhimento* faz parte desse pressuposto. Para compor a discussão da pesquisa, apresento a definição de acolhimento construída por Ferreira (2008), que afirma que acolher significa hospedar, agasalhar, abrigar e refugiar alguém. Entende-se, assim, que acolher a criança na educação infantil significa recebê-la e aceitá-la, de modo que ela possa se sentir abrigada, refugiada, amparada, protegida e de fato acolhida.

Para realizar o *acolhimento* das crianças, na perspectiva de Seabra e Sousa (2010), a instituição de educação infantil deve planejar o processo de *acolhimento* de acordo com as concepções de educação e de criança, levando em consideração a sua realidade local, pois existem diferenças sociais e econômicas que particularizam as experiências da infância, fazendo com que as instituições de educação infantil considerem, em suas propostas pedagógicas, o planejamento conforme as demandas dos sujeitos atendidos nestes espaços. Ao se referir especialmente às crianças migrantes/refugiadas, Flávia Naethe Motta (2014, p. 225) sugere: “É uma capacidade de integrar um conjunto de significados. É um tempo de chegada, de estreitamento de relações, de convite à partilha, que envolve as crianças, os professores e as famílias”.

A chegada das crianças migrantes/refugiadas sinaliza para a educação infantil uma urgência: olhar para as diversidades e para a complexidade dos atravessamentos sociais vividos pelas crianças pequenas. Segundo Abramowicz (2021):

[...] a educação das crianças pequenas tem familiaridade com o conceito de *acolhimento*, com a disponibilidade para receber o outro que chega a um lugar desconhecido, parte do repertório de quem trabalha com crianças pequenas. Acolher no sentido de dar crédito, ouvir, isto é, como dimensão de escuta do outro e de construção de vínculos (Abramowicz, 2021, p. 8).

Esse *acolhimento* retratado pela autora significa respeito e reconhecimento da voz e da língua, das expressões, da partilha, do estreitamento nas relações, no envolvimento com a educação das crianças, do sentido de pertencimento e da valorização da comunidade educativa. Nas palavras de Motta (2014, p. 225), o acolhimento:

[...] refere a uma postura de respeito às necessidades integrais da criança, observando-se o conforto, a alimentação, a socialização, as necessidades de repouso e, ainda, as necessidades emocionais e as características individuais, a identidade racial, cultural e de gênero (Motta, 2014, p. 225).

O *acolhimento* deve compor o processo educativo-pedagógico na educação infantil para que a relação construída com este outro, o recém-chegado, tenha como premissa o respeito e a valorização, o sentimento de pertença na sua estada e a participação efetiva naquilo que o afeta. Em sua pesquisa, Lorzing (2021) reconhece que a

[...]escola passou a focar ainda mais no acolhimento dessas crianças. E isso fez com que houvesse alterações também no planejamento das docentes e na permanência de migrantes na escola. Sendo assim, além de bilhetes e cartazes em português e espanhol – devido às famílias bolivianas inseridas na comunidade escolar – um projeto voltado a esse tema também foi concebido ao longo do ano. Isso mostra que, mesmo com dificuldades e escassez de políticas públicas voltadas às crianças migrantes, é possível fazer algo pelas crianças que estão nas escolas brasileiras e que deixaram seu país acompanhando suas famílias, por motivos dos mais diversos (Lorzing, 2021, p. 107).

Assim, se pretende construir, na educação infantil, com as famílias e as crianças pequenas das diversas nacionalidades, uma relação de escuta atenta aos detalhes de suas narrativas, suas expressões, suas linguagens, seus modos de ser e de viver e às experiências por elas vividas para enriquecer as aproximações entre a educação e a comunidade educativa. Como encontro nos estudos de Ramos (2020); Rodrigues (2022):

[...] o exercício de pensar precisa ser tomado como a possibilidade de lidar com a complexidade do processo de inserção, pela centralidade que possui as relações e, sobretudo, pelo caráter heterogêneo das infâncias ao reconhecer que pouco se sabe das crianças e das famílias as quais chegam cotidianamente nos contextos educativos. Há uma operacionalidade homogeneizante que precisa ser encarada e dificulta as relações e o reconhecimento das diferenças de raça, gênero, classe, etnia, religiosidade, ainda acrescento de territorialidade, de meninas e meninos e opera apartando seus contextos de pertença social e cultural, os quais ficam do lado de fora, dicotomizados, ou são vistos pelas frestas das portas das instituições educativas na educação infantil (Ramos, 2020; Rodrigues, 2022, p. 24).

As contribuições das autoras trazem muitas reflexões sobre o que se almeja no processo de inserção quanto ao *acolhimento* das crianças migrantes/refugiadas. Que as instituições de educação infantil se constituam num lugar onde a importância da escuta pedagógica compreenda os diferentes arranjos familiares, com contextos socioculturais diversos, revelando uma oportunidade de estabelecer e reestabelecer vínculos, partindo das idas e vindas das crianças na educação infantil. Entre entradas e saídas de crianças com marcadores sociais de território, raça-etnia, gênero, e classe na educação infantil, fico com esta inquietação: todas as crianças têm recebido o mesmo tratamento na forma de *acolhimento*, sendo elas sujeitos de direitos? Pensar no *acolhimento* na educação infantil também significa compor, neste processo pedagógico, os atravessamentos sociais

experienciados pelas crianças. O fluxo de crianças migrantes/refugiadas que chegam ao Brasil, diariamente, em todos os estados, sendo em grande número na região Sudeste e Sul, é intenso. Neste fluxo encontram-se, em maior número, as crianças oriundas da Venezuela e do Haiti, como demonstram as pesquisas do relatório do Obmigra (2022), com os mais diversos contextos socioeconômicos e políticos, com processos identitários e pertencimentos culturais que precisam ser considerados.

O Estado de São Paulo, já pensando numa política pública de *acolhimento*, construiu um documento publicado em 2018. Este documento tem a intenção de integrar as crianças imigrantes matriculadas na rede pública municipal sob o título: *Acolhimento de estudantes imigrantes*. O texto esclarece que o recebimento das crianças é uma “[...] ação pedagógica intencional, organizada e estruturada, uma vez que na escola convivem pessoas que possuem diferentes trajetórias pessoais e culturais” (São Paulo, 2018, p. 8). Isto vem a ser um importante passo para pensar o *acolhimento* das crianças migrantes nos espaços da educação pública de cada estado brasileiro. Cabe lembrar ainda o compromisso que as instituições de educação infantil precisam assumir, tanto na função de acolher a pluralidade de culturas trazidas por crianças, combatendo estereótipos e preconceitos, quanto na função de apresentar para as crianças pequenas a cultura, o modo de vida da sociedade que as recebe.

É nesse lugar que os estranhamentos e conflitos entre as crianças que chegam de outro país vão se configurar, o que demanda projetos que reconheçam as diversas identidades culturais postas num mesmo espaço. Nesse sentido, “[...] parece necessário ir além, buscando políticas educacionais que contemplem as necessidades e especificidades dessas crianças imigrantes no sistema escolar paulista” (Baeninger; Oliveira, 2013, p. 606). Acolher crianças migrantes/refugiadas não significa buscar estratégias na ação educativo-pedagógica de forma momentânea, é preciso entender que outras crianças e famílias transitarão por estas instituições de educação infantil, logo, estas precisam estar organizadas para recebê-las.

Algumas ações podem ser pensadas no *acolhimento* das crianças migrantes/refugiadas e suas famílias, para que, no primeiro contato, possam perceber as oportunidades oferecidas na educação infantil, permitindo a integração e convivência social de todos, por meio do diálogo e da troca de experiências.

Tenho que concordar com Mariza Reis Almeida (2022) quando a autora apresenta possibilidades de ação educativo-pedagógica ao pensar no *acolhimento* das crianças migrantes/refugiadas. Nas suas palavras:

[...] algumas ações são importantes para acolher: falar com calma e devagar, ter

paciência, ser observador, ser claro e objetivo e verificar se entendeu, identificar os principais locais (banheiros, salas, auditórios, saída, entrada) nos idiomas principais, levar desenvolver atividades que promovam o conhecimento de diferentes culturas (Almeida, 2022, p. 147).

Essas ações, apesar de simples, fazem muita diferença, pois, em muitas culturas, as pessoas tendem a ser mais diretas, já em outras, não; então, todas as ações tomadas em conjunto, com empatia, podem ajudar alguém que ainda não entende a cultura e a língua do país em que se refugia, fazendo com que se sinta acolhido e realmente bem-vindo. As instituições de educação infantil, que recebem diariamente as crianças, devem planejar suas ações voltadas a elas de maneira singular.

5 DAS SÍNTESES POSSÍVEIS NESSA TRAVESSIA

*Já me fiz a guerra por não saber (me leva amor)
 Que esta terra encerra meu bem-querer (amor)
 E jamais termina meu caminhar (me leva amor)
 Só o amor me ensina onde vou chegar
 (Por onde for quero ser par)*

E chega ao fim essa primeira parte da viagem e no caminho encontro, dentro da geografia das emoções, possíveis lugares em que as crianças possam habitar e ser reconhecidas. A partir da minha escrevivência e da de Sebastian, busquei aproximação com minha criança e, principalmente, com as crianças migrantes/refugiadas, para entender seus atravessamentos e considerá-los dentro da pesquisa, mas também dentro da vida. Apoiada nos *Estudos Sociais da Infância*, encontro caminhos para a defesa que realizo *sobre e para* as crianças migrantes/refugiadas e seus modos e condições sociais de viver a infância.

Para descobrir e conseguir trilhar caminhos que me levem à solução do problema da pesquisa, busco, a partir dos levantamentos nos bancos de pesquisa das bibliotecas virtuais, produções científicas hospedadas na BDTD e na CAPES, que servem de bússola para dar sequência à jornada. Deparo-me com as primeiras teses que se tornam pioneiras, dentre elas, a de Jader Janer Moreira Lopes (2003), que auxilia minha caminhada e serve como orientação para encontrar lugares possíveis dentro deste processo da pesquisa. Depois de realizada a busca e a leitura das produções científicas de mestrado, meu mapa rabiscado exigiu uma maior atenção para produzir as primeiras análises sobre *criança, infância e migração* e responder à inquietação que me acompanha desde a inserção de Sebastian na instituição. Esta inquietação que carrego e que expressei desde o título: *O que dizem sobre nós: pequena infância e migração na produção científica em contexto de educação infantil*. É a partir desta encruzilhada que descubro, após analisar 15 produções científicas em nível de mestrado, localizadas no levantamento minucioso e detalhado feito nos bancos de pesquisa das bibliotecas virtuais, os diversos campos que passam a debruçar seus estudos sobre a infância migrante/refugiada, abrindo maior possibilidade de articulação entre outras instâncias, para pensar sobre o modo como a infância migrante/refugiada vem sendo concebida nas pesquisas, quais *enfoques, estreitamentos e silenciamentos* são percebidos neste processo, ancorada nos estudos de Bardin (1997). Foi também seguindo a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1997) que a jornada desembocou na via das categorias a serem analisadas. Um conjunto de pesquisas busca compreender as crianças como *sujeitos de direito*, dentre elas, as pesquisas

de: Ribeiro (2011), Grajzer (2018), Heiderique (2020), Fornari (2021) e Borri (2021). Em seus estudos, as autoras concebem as crianças como sujeitos de direitos, sobretudo, pautadas nas legislações, como: a Convenção Sobre o Direito das Crianças, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Outro conjunto de pesquisas analisadas, e cito aqui as de Silva (2014), Fusaro (2019), Machado (2019), Heiderique (2020), Miranda (2021), Maçaneiro (2021), Machado (2021), Lorzing (2021) e Fornari (2021), situam e concebem as crianças como *sujeitos históricos sociais*. Nessas pesquisas, localizei a concepção de *Criança sujeito histórico e social* sustentada, em sua grande maioria, nos *Estudos Sociais da Infância* e da *Sociologia da Infância*, ao afirmar que as crianças, mesmo sendo influenciadas pelo contexto social em que estão inseridas, devem ser consideradas como capazes de ação e de construção de suas próprias histórias e de influenciar o contexto social em que estão inseridas.

Considerando as crianças a partir do estudo da **infância como categoria geracional e permanente na estrutura social, com aspectos de homogeneidade e heterogeneidade**, as pesquisas de: Ribeiro (2011), Grajzer (2018), Fusaro (2019), Lazarin (2019), Machado (2019), Miranda (2021), Maçaneiro (2021), Lorzing (2021) e Borri (2021) definiram mais uma categoria de análise. Nessas pesquisas, emergem aspectos relacionados aos diferentes modos de viver a infância, em que devem ser considerados tanto aspectos da *homogeneidade* quanto da *heterogeneidade*. Aspectos de *homogeneidade* emergem considerando existir elementos comuns ao modo de viver a infância, como processo de desenvolvimento, e as necessidades básicas das crianças, como educação, segurança e cuidado. Embora as crianças vivam seus processos de desenvolvimento de forma única, há certos marcos de desenvolvimento compartilhados por elas em todo mundo. Pode-se considerar os aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais, como também o desenvolvimento da linguagem, a capacidade de andar, e a aquisição de habilidades básicas. Outro fator comum às crianças refere-se às necessidades básicas, como alimentação, moradia, cuidados de saúde, segurança e educação, porque todas elas precisam ser assistidas desde a tenra idade. Sendo as crianças parte de uma categoria geracional e permanente, esses direitos devem ser considerados fulcrais, como declarado neste fragmento: “[...] essas necessidades são direitos universais e fundamentais para o bem-estar de todas crianças” (Rocha, 2009, p. 42).

Em nível internacional, as crianças em processo migratório têm direitos fundamentais em comum, estabelecidos na Convenção dos Direitos da Criança das Nações Unidas. Esses direitos são e devem ser aplicados a todas as crianças, independente de origem

ou contexto. As crianças de diversos processos migratórios chegam ao território brasileiro diariamente, conforme demonstrado nos dados levantados na pesquisa, e a elas deve ser garantido o direito à proteção, provisão e participação, que é um direito e um bem comum a todas, podendo ser considerados aqui aspectos da *homogeneidade*.

Para além dos aspectos da *homogeneidade*, as crianças também são atravessadas por marcadores sociais (classe, raça-etnia, gênero, territórios, credo, etc.) que afetam sua vida e devem ser levados em consideração, sobretudo se forem levados em conta os contextos das crianças migrantes/refugiadas que vivem de forma singular essa infância, e fazem com que outras/os pesquisadoras/es possam enxergar, a partir dos aspectos da *heterogeneidade*, a singularidade nos modos e nas condições sociais em que estes sujeitos de pequena idade vivem a infância nestes percursos do contexto migratório.

No mapa conceitual da vivência destas crianças, a partir das suas encruzilhadas sociais, as inquietações vão tomando proporção a cada traço rabiscado neste papel que já se encontra com muitas marcas. Fazendo a leitura de Santos (1994) e Casey (2001), entendo, através do conceito de “ser-lugar”, que as crianças constituem e são constituídas por ele, que garante sua continuidade a partir das experiências vividas por elas. Questiono, ao olhar este mapa do lugar habitado pelas crianças migrantes/refugiadas: Seria possível receber as crianças migrantes/refugiadas nas instituições de educação infantil sem considerar esses aspectos da *heterogeneidade*? A resposta que tenho, para o momento, são os esforços e o compromisso que é preciso assumir para com elas. Dentro dos *aspectos da homogeneidade*, é preciso considerá-las sujeitos de direitos, como está demarcado nos documentos legais, e esses direitos devem ser efetivados de fato, dentro da realidade que as afeta, para que outras histórias, como a de Sebastian, não se repitam e nem se naturalizem.

O motivo que me impulsiona a manter a pesquisa, é Sebastian, mas é também por tantas outras crianças estrangeiras recém-chegadas nas instituições de educação infantil que caminho em direção aos *indicativos para o processo das ações educativo-pedagógicas que contemplam as crianças migrantes*, a fim de deslumbrar cenários para outras/os pesquisadoras/es, bem como para que as/os docentes possam dar visibilidade a estes sujeitos do processo migratório para fazer parte das experiências nestas ações. Das discussões encontradas na pesquisa de Lorzing (2021), que apontam para as categorias a serem desveladas, são evidenciadas as categorias *interação, linguagem e acolhimento*. Com este olhar para as crianças, é possível acolher, de maneira singular e significativa, as especificidades das crianças nos mais variados contextos, para garantir, por meio das ações educativo-pedagógicas na educação infantil, que não exista qualquer tipo de discriminação,

preconceito, exclusão e violação, reconhecendo as crianças como sujeitos sociais de direitos. A partir das suas *interações* e no *acolhimento* e reconhecimento da sua identidade como partindo de uma cultura, pode-se construir condições para que elas consigam se relacionar por meio da língua local ou natal, mas também por meio de outras *linguagens*. Compreende-se que existem outras ações educativo-pedagógicas (alimentação, organização dos espaços, observação, registro e avaliação, higiene, etc.) a serem pensadas na educação infantil, que não estão contempladas nesta produção científica analisada, já que a educação das crianças pequenas acontece de forma integral nestes espaços. Considerando que as instituições de educação infantil acolhem as crianças de 0 a 6 anos, todas as faixas etárias devem ser contempladas nestas ações. Demarco as ausências de indicativos para as ações educativo-pedagógicas na educação infantil, alertando para a necessidade de que pesquisas futuras surjam em contextos de educação infantil, de forma a trazer elementos para contemplar a educação e o cuidado das crianças migrantes e refugiadas, desde bebês, na educação infantil.

Dentre as lacunas que surgiram, percebo que nas pesquisas reunidas os bebês ainda estão totalmente ausentes nas discussões, além disso, não há menção aos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental e igualmente as relações de gênero e raça-etnia seguem em silenciamento nessas produções científicas. Dentro do processo de chegada de Sebastian, lembro que esta criança se encontrava no grupo 5/6, sendo este o último ano na creche. Por falta de evidências nas produções científicas, de indicativos que contemplem o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, penso que essa criança passará por mais um, dentre outros desafios neste espaço educativo. Esta ausência de discussão dos contextos educacionais que afetam a vida das crianças, dentre elas, as migrantes/refugiadas, pode ser motivo de tratamentos diferenciados entre os sujeitos, como, por exemplo, escutar discursos do tipo: “ ele não vai aprender pois não entende o que falamos”. Trago a discussão do processo de transição das crianças migrantes/refugiadas para refletir como está sendo planejado este transcurso. As crianças migrantes carregam consigo sua bagagem cultural e nelas, as experiências particulares. Recém-chegadas no país, a partir de quatro (4) anos, as crianças são obrigadas a frequentar a pré-escola, sendo que para elas, devem ser pensadas e planejadas questões que refletem o processo de novas experiências pedagógicas.

No entanto, para encontrar outras histórias como esta, reconheço e pontuo que os adultos, docentes, pesquisadoras/es da infância, precisam refletir sobre quais direitos estão sendo garantidos às crianças migrantes na chegada às instituições de educação infantil. Assim como Sebastian, muitas outras crianças, também migrantes/refugiadas, demonstram, de muitas

maneiras, o desejo de não querer permanecer, e elas têm justificativas plausíveis para tanto, já que ainda são vistas como “o outro, o estranho”. Ao realizar o levantamento das produções científicas e observar o número reduzido de produções que vêm se debruçando sobre o tema, acende-se um alerta para pesquisadoras/es e para toda a comunidade docente. É preciso realizar discussões com outros campos, sobre as demandas destes contextos migratórios que contemplam a infância migrante/refugiada, para pensar de que modo se pode conseguir seu acesso e sua permanência. Rubens Alves (2012) faz a seguinte colocação: “ no silêncio das crianças há um programa de vida: sonhos. É dos sonhos que nasce a inteligência. A inteligência é ferramenta que o corpo usa para transformar os seus sonhos em realidade. É preciso escutar a criança para que a inteligência desabroche”.

Contudo, também questiono como a sociedade civil, os órgãos públicos, podem assistir essas crianças, para que tantas outras não sejam vítimas dos arranjos políticos, econômicos e sociais que assolam o país. Não é possível naturalizar a presença de um corpo frágil ancorado (em óbito) na areia da praia, afirmam Cararo e Souza (2015) na obra intitulada *Valentes: histórias de pessoas refugiadas no Brasil*. Ou uma história que está silenciada para sociedade, mas ecoa em minha memória. História de mais uma criança migrante que está matriculada na instituição em que atuo nos dias atuais. Por falta de oportunidades e garantias de sobrevivência Cristina, criança migrante de 2 anos de idade, estava matriculada no grupo 3 na instituição, mas foi embora com sua família, sem outra opção, de maneira clandestina, com auxílio e exploração de coiotes, por não conseguir se manter aqui no país. Hoje, encontro o vazio e o silêncio ao realizar as chamadas de celular no único número de contato que mantinha com esta família, para obter notícias. Essa situação ocorreu durante o processo de escrita da pesquisa, e sigo, aqui, ainda esperando respostas. Então, pergunto: até quando se presenciará e se naturalizará estes silenciamentos? Volto a questionar: Quais garantias de acesso aos seus direitos estão sendo oferecidas às crianças, como cidadãs, para que sejam realmente integradas à sociedade? Perguntas para as quais, no momento, talvez não se tenha todas as respostas, no entanto, busco, nesta reflexão, levantar um alerta, de que é urgente compreender como as crianças migrantes/refugiadas vivem suas infâncias nestes processos migratórios e educacionais para garantir a elas a oportunidade e a visibilidade de sua existência (Sarmiento,1997) e (Qvortrup, 2010). Não é possível aceitar e seguir com a prerrogativa de que há algumas vidas mais importantes que outras. E não se pode deixar de considerar que as crianças migrantes são as que mais sofrem com a falta de políticas sociais, sendo que, na sua grande maioria, apresentam marcadores sociais de raça, gênero e situação econômica específica, ou seja, são crianças migrantes pobres, pretas e pardas.

Toda sociedade civil tem responsabilidade na construção e reconstrução da infância para que todas as crianças possam participar das decisões que as afetam, mas também deve estabelecer condições de visibilidade dentro dos seus contextos de vida na sociedade e assumir uma postura expressiva e contundente na defesa das crianças e de seus modos singulares de viver a infância, para que elas possam encontrar, em suas encruzilhadas, melhores condições de viver a infância.

Mesmo diante destes contextos sociais, ainda assim, é preciso reconhecer que durante o desenvolvimento e a aprendizagem as crianças constroem suas próprias percepções de mundo à medida que interagem, criam seus afetos e se relacionam com outros sujeitos. Elas aprendem e transformam esse aprendizado a partir dos espaços de participação oportunizados, assim, é possível assegurar a todas as crianças, dentre elas, as migrantes/refugiadas, a oportunidade de intervirem e reelaborarem seus modos de ser e viver em suas realidades. Conhecer as crianças, o que fazem, sabem, gostam (ou não), procuram e inventam é requisito para que se possa dar a elas condições concretas de pensar, alterar, reformular, ajustar, rever, reorganizar e redimensionar os processos de desenvolvimento nas experiências educacionais.

Não posso deixar de pautar as questões que se referem às categorias sociais que afetam a vida das crianças estrangeiras, como gênero, raça-etnia, classe, territórios e credo. Estas categorias podem diferenciar a maneira como as crianças são tratadas nos contextos educativos. Dentro do levantamento encontrado na pesquisa, no que se refere à origem, à proveniência das crianças migrantes/refugiadas, as crianças do Haiti e da Venezuela e que nos processos migratórios ancoram nas regiões sudeste e sul, possuem marcadores de raça. Elas chegam, com suas famílias, a um estado brasileiro em que há predominância da colonização europeia, alemã e açoriana. Muitas destas crianças já carregam estigmas por serem pobres, pretas e pardas, e nesses lugares, sofrem violações de seus direitos, entre outras violências, nos espaços educativos. Educar as crianças nos dias atuais, para o combate de todo tipo de discriminação, torna-se uma política educacional urgente para se construir uma ação educativo-pedagógica antirracista, livre da xenofobia, discriminação, machismo e qualquer tipos de violação do direito das crianças, sejam elas estrangeiras ou não.

Na qualidade de mulher preta, periférica, professora, e de luta, concordo com Nelson Mandela (1995) que assim se pronuncia ao colocar suas inquietações na sua caminhada para a liberdade, afirmando: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. Desta forma, considero que as

representações de hierarquização racial, de gênero, de classe, na sociedade em que se vive, são passadas às pessoas desde muito cedo, das mais diversas formas, e precisam ser consideradas nas relações presentes no espaço educativo. Conforme apontou Cavalleiro (2000), 4 anos é a idade em que as manifestações começam a ser externalizadas, a ganhar sentido. Como é, também, a idade em que as crianças, no Brasil, estão sob obrigatoriedade da matrícula na pré-escola, e por este motivo, é necessário prestar toda a atenção para a essas manifestações entre crianças/crianças, crianças/adultos, adultos/crianças, diariamente, para que não potencializem os efeitos de discriminação e do racismo nestes ambientes.

Tendo em vista que há uma Lei Federal em vigor desde o ano de 2003, a Lei 10.639, que institui a obrigatoriedade de inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis de ensino da educação básica, faz-se fundamental dirigir um olhar atento quanto a essa obrigatoriedade na instituição educação infantil, no que tange às propostas pensadas na ação educativo-pedagógica, mas também no tocante aos materiais disponibilizados às crianças.

Para concluir, acredito que as ações educativo-pedagógicas devem ser pautadas no respeito à diversidade cultural, na garantia do acesso e da permanência, e no entendimento e acolhimento da subjetividade humana, para assegurar espaços onde a infância possa ser vivida de maneira feliz, onde as crianças estejam saudáveis e assistidas em suas necessidades básicas, buscando, assim, oportunizar que todas as crianças tenham espaços de relações, interações, acolhimento, considerando suas singularidades, espaços que também atendam aos anseios coletivos de toda uma comunidade que chega, para que se sintam bem-vindos neste lugar.

Se faz urgente pensar em currículos e protocolos na educação infantil para as crianças migrantes em seu processo de inserção nos espaços educativos, bem como em propostas que garantam às crianças migrantes o reconhecimento de suas identidades e a potencialização de sua existência.

Às/Aos pesquisadoras/es e às/aos docentes que atuam com as crianças estrangeiras/migrantes/refugiadas nas instituições de educação infantil, faço um único pedido: não permitam que o silêncio (nosso e delas) seja a única alternativa para essas crianças. Cuidar e educar é um ato político, portanto, não permitam que o cuidado e a educação das crianças migrantes/refugiadas caiam na invisibilidade e na indiferença. E, quem sabe, assim, possamos ainda nos inspirar na palavra do compositor, localizar uma direção e um possível caminho, qual seja, o caminho do amor... pois o amor pode nos ensinar sobre o lugar aonde vamos chegar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete *et al.* **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264 p. (Feminismos Plurais). Coordenação de Djamila Ribeiro. ISBN: 978-85-98349-74-9.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Declaração de Cartagena**. Cartagena: ACNUR, 1984. Instrumento regional não vinculante aprovado como resultado do Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Refúgio no Brasil: uma análise estatística janeiro de 2010 a outubro de 2014**. Brasília, DF: ACNUR Brasil, 2014. 5 p. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

APPLE, Michel Whitman. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da educação infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 53-67, jul./dez. 2008. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2008n18p53>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2008n18p53>. Acesso em: 6 nov. 2021.

BIANCHETTI, Lucidio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez editora, 2002.

BONFIM, Kateuscia Pereira *et al.* Cultura: um estudo sobre pertencimento na educação da infância. In: VOOS, Jordelina Anacleto Beatriz; BECKER, Rosana (org.). **Diálogos e Trajetórias: da perspectiva individual à docência compartilhada**. São Paulo: All Print Editora, 2010. [s.d.t.].

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, DF: Presidência da República, 1980. Revogada pela Lei nº 13.445, de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).** [s.d.]. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. 36 p. ISBN: 978-85-7783-048-0. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (Seesp). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, Seesp, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Notas críticas a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações.** 2016. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 10 maio 2020.

CARLOS, A. F. A.. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Labur Edições/GESP, 2007.

CARNEIRO, Marina de Fátima Brandão. Identidade regional norte mineira, a cultura sertaneja. **Revista Cerrados**, Montes Claros, v. 3, n. 1, p. 97-109, dez. 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio escolar ao silêncio do lar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** Campinas, Autores Associados FE/UNICAMP; São Carlos, Editora da UFSCar; Florianópolis, Editora da UFSC, 1999. p. 19-50.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v.17, n. Especial, p. 111-211, 1999.

CLAVIJO, Janneth. *Refugio*. In: ZUNINO, Cecilia Jiménez; TRPIN, Verónica (coord.). **Pensar las migraciones contemporáneas: categorías críticas para su abordaje**. Córdoba: Teseopress, 2021. p. 263-270. Disponível em: <https://www.teseopress.com/migracionescontemporaneas/>. Acesso em: 12 abr. 2022.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 224 p.

CRUZ, Valter do Carmo. R-existências, territorialidades e identidades na Amazônia. **Terra Livre**, Goiânia, v. 1, n. 26, p. 63-89, jan./jun. 2006.

CRUZ, Valter do Carmo. Uma proposta metodológica para o uso/operacionalização dos conceitos na pesquisa em Geografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 16., 2010, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, UFRGS, 2010.

DICK, Paulo.; FURTADO, Ailton; OLIVEIRA, Tadeu de. Pareamento das bases de dados sobre migrantes, refugiados e solicitantes de refúgio no mercado de trabalho formal. In: ANTÔNIO Leonardo Cavalcanti; OLIVEIRA, Tadeu de; MACEDO, Marília de (org.). **Relatório Anual 2018: Migrações e Mercado de Trabalho no Brasil**. Brasília, DF: Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), 2018. p. 148-155. (Série Migrações). ISSN: 2448-1076. OBMigra; Ministério do Trabalho/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95578>. Acesso em: 18 set. 2020.

ENS, Romilda Teodora; ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. A formação de professores nas dissertações e teses da área de educação no Brasil: um estudo comparativo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS, 2005, Aveiro. **Anais [...]**. Aveiro: Ed. Universidade de Aveiro, 2005.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002000300013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/>. Acesso em: 5 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **Perseu: História, Memória e Política**, São Paulo, n. 17, p. 123-142, 2019. Disponível em: <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/301>. Acesso em: 25 nov. 2020.

JUBILUT, Liliana L.. **O Direito Internacional dos Refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Editora Método, 2007

KOHAN, Walter O.. A infância da educação: o conceito devir criança. *In*: KOHAN, Walter O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 85-98.

KRAMER, Sonia. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, DF, [s.d.t.], p. 38-43, 1999. Disponível em:
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84587. Acesso em: 15 mar. 2021.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54-62, 1982. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KUHLMANN JÚNIOR., Moysés. Educação Infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

KUHLMANN JÚNIOR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 1998.

LIRA, Camila. O português como língua de herança em Munique: ofertas, práticas e desafios. **Fólio**: Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 343-363, jan./jun. 2018. DOI: 10.22481/folio.v10i1.4133. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4133>. Acesso em: 13 abr. 2020.

LONG, Katy. *When refugees stopped being migrants: Movement, labour and humanitarian protection*. **Migration Studies**, v. 1, n. 1, p. 4-26, 1, mar. 2013.
<https://doi.org/10.1093/migration/mns001>. Disponível em:
<https://academic.oup.com/migration/article-abstract/1/1/4/940995>. Acesso em: 1 set. 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Então somos mudantes**: espaço, lugar e territórios de identidade em crianças migrantes. 2003. 234 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.

MARANDOLA JUNIOR., Eduardo José. Insegurança existencial e vulnerabilidade no habitar metropolitano. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 18, n. 29, p. 39-58, jan./jun. 2008.

MARANDOLA JUNIOR, Eduardo José. Lugar enquanto circunstancialidade. *In*: MARANDOLA JUNIOR, Eduardo José; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia de (org.). **Qual o espaço do lugar?** Geografia, epistemologia, fenomenologia. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 227-247.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, DF, v. 22, n. 42, p. 281-285, jan./jun. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s1980-85852014000100017>. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/440>. Acesso em: 7 ago. 2021.

MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (org.). **Educação e migrações interna e internacionais: um diálogo necessário**. Jundiaí: Paco editorial: 2016.

MESSINA, Graciela. *Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa*. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 19, p. 145-207, jan./abr. 1999. <http://dx.doi.org/10.35362/rie1901057>. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1057>. Acesso em: 27 ago. 2020.

MOTTA, Flávia Naethe. Notas sobre o acolhimento. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 205-228, out./dez. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-46982014000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/w6GqBPzMmr7mmGwzryfXc7z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2020.

MULLER, Verônica Regina. **Crianças em Itinerância: histórias, culturas e direitos - volume 4**. Curitiba: Appris, 2019.

NORÕES, Katia Cristina. **De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo**. 2018. 2017 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1063876>. Acesso em: 14 out. 2020.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?**. 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2555>. Acesso em: 12 set. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)**. Genebra: ONU, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. [s.l.]: ONU, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 23 set. 2022.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

POVOA NETO, Helion. Carta as/aos Leitoras/es - Dossiê Migrações internacionais e Infâncias. **Zero-A-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 365-369, jan./jun. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e77869>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/77869>. Acesso em: 26 jun. 2021.

QUINTEIRO, Jucirema. Educação, infância e escola: a civilização da criança. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 728-747, jul./set. 2019. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2019.e54108>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2019.e54108>. Acesso em: 27 jun. 2021.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-644, maio/ago. 2010. <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022010000200014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVvk9wZS3Pf/>. Acesso em: 7 jun. 2021.

ROCHA, Eloísa Arcires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia infantil**. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciência da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 7 nov. 2022.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2018. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504/0>. Acesso em: 16 maio 2020.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009. <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i26.3640>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3640>. Acesso em: 7 abr. 2021.

SEYFERTH, Giralda. A dimensão cultural da imigração. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 77, p. 47-62, out. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69092011000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/rqYgzrJ84rvt9jr73Xm5Twx/>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, educação infantil, migrações**. 2011. 261 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/850228>. Acesso em: 13 maio 2021.

SILVA, Marcia Alves Soares da. Pensar e sentir para (re)existir: geografias emocionais e fotobiografias de estudantes de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 258-283, jul./dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.775>. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/775>. Acesso em: 6 mar. 2021.

SOUZA, Marcelly Custódio. **Ponhamo-nos a caminho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TRINDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012. p. 119-137.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. 238 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-15082013-101420/pt-br.php>. Acesso em: 3 jun. 2020.