

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**CAMPUS LITORAL NORTE**  
**DEPARTAMENTO INTERDISCIPLINAR**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**PATRÍCIA XAVIER MENDONÇA PEDROSO**

**ALUNOS ESTRANGEIROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**  
**A INSERÇÃO DE ALUNOS ORIUNDOS DE FAMÍLIAS ESTRANGEIRAS NA**  
**EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO GRANDE DO SUL**

Tramandaí

2022

PATRÍCIA XAVIER MENDONÇA PEDROSO

**ALUNOS ESTRANGEIROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:**  
A INSERÇÃO DE ALUNOS ORIUNDOS DE FAMÍLIAS ESTRANGEIRAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO GRANDE DO SUL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao curso de Licenciatura em Pedagogia, como  
parte dos requisitos necessários à obtenção do  
título de licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Diego Carlos Pereira

Polo: Serafina Corrêa

Tramandaí

2022

### CIP – Catalogação na Publicação

Pedroso, Patrícia Xavier Mendonça

ALUNOS ESTRANGEIROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: A inserção de alunos oriundos de famílias estrangeiras na Educação Infantil no Rio Grande do Sul. / Patrícia Xavier Mendonça Pedroso. -- 2022.40 f.

Orientador: Diego Carlos Pereira.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Licenciatura em Pedagogia, Tramandaí, BR-RS, 2022.

1. As limitações dos educadores da escola de Educação Infantil frente ao atendimento de crianças de origem estrangeiras.
  - I. Pereira, Diego Carlos, orient.
  - II. Alunos estrangeiros na Educação Básica.

PATRÍCIA XAVIER MENDONÇA PEDROSO

**ALUNOS ESTRANGEIROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
A INSERÇÃO DE ALUNOS ORIUNDOS DE FAMÍLIAS ESTRANGEIRAS NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL NO RIO GRANDE DO SUL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Data de aprovação: 05 de outubro de 2022.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Diego Carlos Pereira - Orientador

Universidade Federal Fluminense / Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dra. Gabriela Maria Barbosa Brabo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. Jefferson Muniz Gracioli

Universidade Federal do Norte do Tocantins

Dedico este trabalho à minha família, que me apoiou nesta jornada, suportando momentos de ausência da esposa e mãe. John Wesley, companheiro desde o ventre, gerado, nascido e cuidado juntamente ao sonho da graduação. Alícia e Emanuely, que não mediram esforços para ajudar no que fosse preciso. Alessandro, esposo que compreendeu, apoiou e encorajou nos momentos difíceis, de tantas renúncias.

## **AGRADECIMENTOS**

Expresso minha gratidão ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo privilégio de fazer parte do corpo discente. Aos coordenadores, professores, tutores e orientadores que me instruíram, acompanharam e influenciaram, através de sua dedicação e profissionalismo. Ao Prof. Dr. Diego Carlos Pereira, por sua imprescindível e incentivadora orientação durante a elaboração deste projeto. À EMEI Pinguinho de Gente, na pessoa da Diretora Joelma Fronza, que oportunizou a pesquisa documental e consentiu as observações e entrevistas que consolidaram este trabalho, e às participantes da pesquisa, que contribuíram com seus depoimentos.

## RESUMO

Devido ao crescimento das ondas migratórias que resultaram na chegada de alunos de origem estrangeira às escolas de Educação Básica brasileiras, fez-se necessário pesquisar e refletir sobre as implicações desse processo nas turmas de Educação Infantil, antes preenchidas somente por alunos brasileiros, geralmente nascidos no município. Através de um estudo de campo baseado nos conceitos de “identidade”, “racismo e xenofobia”, “alunos imigrantes” e “educação antirracista”, foi possível analisar aspectos do cotidiano de duas turmas de Educação Infantil do Município de Guaporé-RS, mediante a presença de alunos venezuelanos, dando voz às educadoras diretamente comprometidas com sua educação e cuidado. Questionando por meio de entrevista sobre os desafios diários que se apresentam entre escola/aluno e escola/família, constata-se que comunicação é um empecilho, bem como a omissão da gestão municipal em oferecer qualquer tipo de esclarecimento ou preparação aos gestores e educadores escolares, ocasionando tentativas improvisadas de acolhimento e acompanhamento das crianças e famílias de origem estrangeira. Do mesmo modo, as famílias também não recebem apoio do município para aquisição da língua local. O levantamento de situações desafiadoras traz à consciência a ausência de facilitadores tais como: curso de Língua Espanhola para educadores, curso de Língua Portuguesa para estrangeiros, formações continuadas mais sensíveis e articuladas à diversidade no contexto atual das EMEIs.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Imigrantes. Venezuelanos.





## **ABSTRACT**

Due to the growth of migratory waves that resulted in the arrival of students of foreign origin to Brazilian Basic Education schools, it was necessary to research and reflect on the implications of this process in Early Childhood Education classes, previously filled only by Brazilian students, usually born in the municipality. Through a field study based on the concepts of "identity", "racism and xenophobia", "immigrant students" and "anti-racist education", it was possible to analyze aspects of the daily life of two classes of Early Childhood Education in the Municipality of Guaporé-RS, through the presence of Venezuelan students, giving voice to educators directly committed to their education and care. Questioning through an interview about the daily challenges that arise between school/student and school/family, it appears that communication is an obstacle, as well as the failure of municipal management to offer any type of clarification or preparation to school managers and educators. . , provoking improvised attempts to welcome and accompany children and families of foreign origin. Likewise, families also do not receive support from the municipality to acquire the local language. The survey of challenging situations brings to light the absence of facilitators such as: Spanish language course for educators, Portuguese language course for foreigners, continuing education more sensitive and articulated to diversity in the current context of EMEIs.

**Keywords:** Child education. Immigrants. Venezuelans.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
1.1 OBJETIVOS .....	10
1.2 JUSTIFICATIVA .....	10
1.3 METODOLOGIA .....	11
<b>2 DESENVOLVIMENTO</b> .....	<b>13</b>
2.1 IDENTIDADE .....	13
2.2 RACISMO E XENOFOBIA .....	14
2.3 ALUNOS IMIGRANTES E EDUCAÇÃO .....	15
2.4 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....	18
<b>3 RESULTADOS</b> .....	<b>21</b>
<b>4 CONCLUSÃO</b> .....	<b>25</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>27</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	<b>29</b>
<b>ANEXO A – RESPOSTAS DAS EDUCADORAS</b> .....	<b>31</b>
<b>ANEXO B - DOCUMENTOS</b> .....	<b>40</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, até a década de 1980 era compreendida como uma etapa pré-escolar: preparava a criança antes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Era considerada desnecessária por muitas famílias, que recorriam às escolas apenas na falta de cuidadores em casa. Com a Constituição Federal de 1988, o Estado tornou-se responsável por garantir o atendimento à crianças de 0 à 6 anos nas instituições escolares. Em 1996, a Educação Infantil passa a integrar a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em 2006, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB antecipa o ingresso ao Ensino Fundamental para os 6 anos, esta etapa passa a abranger a faixa etária dos 0 aos 5 anos, sendo obrigatória a partir dos 4, com a emenda constitucional nº 59/2009. (BNCC, 2017, p.38)

Partindo dos princípios indissociáveis “educar e cuidar”, a escola de Educação Infantil tem o dever de acolher e socializar, ampliando o universo de experiências, habilidades, valores e conhecimentos da criança de 0 à 5 anos, através da oferta de espaços/tempos planejados com intencionalidade pedagógica.

Com o crescimento das ondas migratórias, é necessário nos aprofundarmos nas reflexões acerca das implicações e desafios decorrentes das presenças de alunos de origem estrangeira nas escolas de Educação Básica, indo além das aparências e do romantismo. Portadores de uma beleza – para nós, exótica – homens, mulheres, crianças e, sobretudo, bebês haitianos e senegaleses, quando surgem na escola, são alvos elogios, carregados de curiosidade e de admiração por parte da comunidade escolar, e alguns olhares de reprovação, já que esta é predominantemente branca na serra gaúcha – cuja história é marcada pela colonização italiana no século passado. Para além das fronteiras da cor, já não tão aparente nas famílias de imigrantes bolivianos e colombianos, passa a surgir também o diferencial linguístico.

Sabendo da diversidade da composição das famílias imigrantes (mais de uma família morando na mesma casa, mãe com filhos, pais com alguns filhos que vieram e outros não, etc), a escola deve tomar posição como fator essencial na aculturação e adaptação da criança estrangeira. Por ser o principal ponto de contato da criança estrangeira com o novo país, a escola tem um papel privilegiado na sua inserção na cultura local. Isso porque todo imigrante passa pelo estresse da aculturação. Nesse momento, atividades simples do dia a dia, como pedir uma comida e cumprimentar as pessoas, precisam ser reaprendidas. Esse processo pode levar a vários resultados de acordo com a personalidade e o tipo de cultura do imigrante e a recepção dada a ele (RATIER et al., 2010).

Os agentes escolares devem ter o cuidado de acolher à todos, refletindo sobre o processo de aculturação, já que este refere-se à adoção de aspectos da nova cultura, o que não deve

resultar no abandono das características pessoais e culturais anteriores dos alunos. “Aculturação é o nome dado ao processo de troca entre culturas diferentes, a partir de sua convivência, de forma que a cultura de um sofre ou exerce influência sobre a construção cultural do outro” (RODRIGUES, [2022?])

É preciso saber quais estratégias estão sendo empreendidas pelas escolas, e se estão preparadas para lidar com pessoas que, apesar de tão pequenas, passam, com suas famílias pelo difícil processo da imigração.

## 1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é observar, constatar e identificar no cotidiano escolar, as dificuldades e desafios da criança estrangeira em ser compreendida por seus educadores e colegas, tanto em termos de linguagem, quanto de atitudes, hábitos e preferências.

Os objetivos específicos desta pesquisa são: conhecer as limitações dos educadores que estão diretamente comprometidos com o atendimento a estas crianças e suas famílias; analisar se existe consciência das barreiras culturais e sociais a serem transpostas no ambiente escolar; observar quais suas estratégias (planejadas ou não) utilizadas diariamente para o acolhimento e a convivência com estas crianças e a comunicação com suas famílias; observar como a gestão escolar atua nesse processo.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

É necessário que os educadores tenham em mente que o imigrante não pode e nem consegue esquecer sua cultura para adquirir os costumes, hábitos e valores locais. Ele é alguém que traz marcadores identitários próprios: pessoais, familiares e de sua comunidade de origem, que podem ser elementos de acréscimo aos conhecimentos e vivências da comunidade que o recebe, na reciprocidade das inter-relações do cotidiano. Para que isso aconteça, não é possível que parta apenas das escolas as iniciativas de adaptação cultural para os estudantes estrangeiros. É imprescindível que políticas públicas municipais, estaduais e federais sejam implementadas, garantindo recursos financeiros para capacitação do potencial humano dentro das escolas. É preciso ir além das tentativas impensadas e improvisadas localmente movidas pela compaixão, e ter um planejamento de ações para o acolhimento afetivo e efetivo do aluno estrangeiro. São necessárias políticas que incluam o aluno estrangeiro desde o ensino do Português como Língua Adicional (PLA) na Educação Infantil até o ensino da história recente para crianças, incluindo

as ondas migratórias que causaram a chegada destes colegas tão queridos e desconhecidos em suas origens.

[...] na impossibilidade de comprovar a existência de Política Pública para o ensino de Língua Portuguesa para imigrantes, podemos depreender que a prática pedagógica da escola constituiria parcialmente a base para a elaboração de uma política linguística? (GELATTI, 2016, p. 33)

Assim, é necessário saber se os direitos da criança estrangeira estão sendo respeitados para além da oferta da vaga, bem como é preciso refletir se essas crianças estão sendo alvo do Projeto Político Pedagógico da escola e se os direitos fundamentais da Base Nacional Comum Curricular também as incluem.

### 1.3 METODOLOGIA

Segundo Bogdan e Bikley (1982, apud LÜDKE; ANDRÉ. 1986), a pesquisa qualitativa obtém a descrição de dados através do contato direto do pesquisador no ambiente do fenômeno estudado, comprometendo-se em retratar a visão que os participantes têm da situação. Nesta abordagem, a pesquisa qualitativa caracteriza-se por cinco itens: 1) O pesquisador situado no ambiente natural é o principal instrumento; 2) Os dados são ricos em descrições de pessoas, ambientes e interações; 3) Preocupação com os processos cotidianos; 4) Perceber e descrever com clareza percepções dos participantes e 5) Indução à um foco. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13)

O tipo de pesquisa utilizado é o Estudo de Campo. Apesar de não ser obrigatória a linearidade das etapas devido às características de cada estudo, é possível se basear por algumas delas, como, segundo Gil: “elaboração do projeto inicial, exploração preliminar, formulação de pesquisa, pré-teste dos instrumentos e procedimentos de pesquisa, coleta de dados, análise de material e redação do relatório”. (GIL, 2002, p. 129) O Estudo de Campo, com origem na antropologia, é muito utilizado nos atuais estudos em educação, saúde pública e administração. Buscando uma experiência de inserção na realidade estudada, o pesquisador propõe-se a ficar um tempo em meio ao grupo selecionado, na tentativa de conhecer e entender suas regras, costumes, hábitos e as convenções que os motivam. A principal característica do Estudo de Campo é o aprofundamento nas questões propostas, portanto, seu planejamento deve ser flexível, permitindo até mesmo a reformulação dos objetivos durante a pesquisa.

Um dos instrumentos utilizados foi a pesquisa bibliográfica, baseada em materiais impressos de diversos autores e refere-se ao que já foi escrito sobre o assunto e que pode servir

de base ou argumentos para conclusão. Podem ser mecanismos de busca, sites de pesquisa – como UOL, IBGE, SUS –, livros de referência informativa ou remissiva. A pesquisa bibliográfica amplia a visão acerca do objeto, para além do seu ambiente, permitindo um olhar sobre os fatos históricos que ocasionaram o fenômeno. A pesquisa bibliográfica segue as seguintes etapas: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material de fichamento; g) organização lógica do assunto; i) redação do texto. (GIL, 2002, p. 59).

A leitura na pesquisa bibliográfica segue os seguintes objetivos: identificar informações e dados; estabelecer suas relações com o problema; analisar a consistência das informações e dados trazidos pelos autores. A leitura exploratória parte da folha de rosto, índices, da bibliografia e notas de rodapé, expandindo-se para a introdução, prefácio, conclusões e orelhas, para que se obtenha uma visão geral da possibilidade de sua utilização na pesquisa. Após a leitura exploratória, é feita a leitura seletiva, selecionando o material mais relevante, porém, textos inicialmente descartados podem voltar a ser consultados. Em seguida, é feita a leitura analítica em que são ordenadas e colocadas em sumário as informações coletadas, buscando responder ao problema de pesquisa. O leitor deve procurar compreender e respeitar imparcialmente as razões do autor. A leitura analítica realiza-se fazendo a leitura integral com consulta ao dicionário e obras relacionadas para melhor compreensão, identificação de ideias-chave e hierarquização das ideias e sintetização das ideias-chave. (GIL, 2002, p.79)

A pesquisa documental é constituída por material impresso localizado em arquivos, de órgãos públicos (neste estudo, a escola) que não receberam um “tratamento analítico”: histórico de atestados médicos, documentos de identidade, comprovante de emprego e endereço. E outros que partem de uma análise: ficha de avaliação, pareceres descritivos do aluno, Projeto Político Pedagógico, Base Nacional Comum Curricular, Referencial Curricular Gaúcho.

Este estudo de campo é focado na comunidade escolar da EMEI Pinguinho de Gente, escolhida pela facilidade de acesso da pesquisadora aos ambientes e pessoas, já que trabalha como monitora na instituição. Voltada para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos na cidade de Guaporé – RS, a escola localiza-se no bairro Curtume, próximo ao centro do Município. Possui 11 salas, 9 no prédio da Rua Euclides da Cunha, nº 739, e 2 salas de Pré-II cedidas pela Escola Estadual de Ensino Médio Frei Caneca. A escola funciona em turno integral e atende os alunos de segunda à sexta-feira, das 6h30min às 18h10min.

Mediante carta de apresentação entregue à direção da escola e a assinatura dos termos de consentimento por cada participante, a pesquisa foi desenvolvida pelo pesquisador no local onde os fenômenos ocorrem, o que permite respostas diretas e confiáveis dos participantes, à

entrevista, além da observação direta das situações em sala de aula e demais espaços escolares. Esta observação é conjugada à pesquisa documental das fichas de alunos que se encontram na secretaria da escola.

Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa abriga vantagens: fonte estável, variada, durável, sem custo e não exige contato com o sujeito da pesquisa. Suas limitações referem-se à “não representatividade e a não subjetividade” (GIL, 2002, p. 47) dos documentos, o que deve ser considerado antes de formular uma conclusão, já que os documentos apenas favorecem uma visão do problema a ser investigado por outros meios.

A etapa exploratória inicia-se com uma fase de investigação informal e livre, elencando os fatores que exercem influência sobre objeto de pesquisa, o que permite a escolha dos instrumentos e procedimentos a serem utilizados até o final do projeto. No estudo de campo, a pesquisa descritiva está comprometida com a descrição, enfatizando a profundidade, através de variados níveis de depoimentos e respostas. Envolve os levantamentos bibliográficos, entrevistas com participantes diretamente ligados ao problema de pesquisa, análise de exemplos favorecendo a compreensão (GIL, 2002, p. 131). A pesquisa descritiva, por sua vez, é realizada com educadores (professores e monitores) dos turnos manhã e tarde da Escola Pinguinho de Gente, e será baseada na coleta de informações através de questionário, entrevistas semiestruturadas e observação sistemática. As turmas escolhidas foram: berçário 2A – B2A, em que há dois meninos gêmeos de 2 anos e berçário 3A – B3A, em que há um menino e uma menina na faixa etária de 3 anos.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 IDENTIDADE

Nilma Lino Gomes aplica em seu texto o termo *negro* para pessoas que se definem pretas e pardas segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A autora conceitua:

A identidade não é algo inato. Ela se refere ao modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p. 31)

No decorrer da história, grupos sociais com reivindicações semelhantes se uniram em busca de direitos, movimento visto no Brasil desde a metade da década de 80 – negros, índios

e mulheres numa aproximação de semelhanças dos grupos entre si e diferenças em relação a outros grupos, governos e instituições. “Nesse sentido, o meu mundo, o meu eu, a minha cultura, são traduzidos também através do outro, de seu mundo, de sua cultura, do processo de decifração desse outro, do diferente” (GOMES, 2005, p. 42).

O “grupo social de referência” a que pertence o sujeito, leva-o a reconhecer-se em sua identidade, tornando-o, porém, múltiplo, por encontrar-se em diversos grupos sociais paralelos. Assim, nas interações que crianças negras vivem, âmbito familiar e nas interações que se estendem a partir deste grupo, ela constrói sua identidade. “A identidade negra é entendida aqui como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem ao mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p. 43). Em seu texto, Gomes esclarece que termo *raça* é usado hoje em dia como a melhor forma de se referir às questões voltadas à negros, brancos, amarelos, indígenas, devendo atentar para o contexto em que a palavra aparece, já que, ao contrário do que acontecia no século XIX, o termo não deve remeter a ideia de superioridade ou inferioridade.

Durante a apropriação cultural, no contexto da família, da escola e dos grupos sociais, a criança passa a perceber negros e brancos como diferentes em uma cultura que classifica, compara e hierarquiza, podendo internalizar como natural a forma de tratamento desigual. O fato de o Brasil ter sido formado pela miscigenação de inúmeros povos, não deve ser motivo para negação da existência do racismo, pois, é justamente sendo negado que ele se fortalece, pois “É preciso ensinar para os (as) nossos (as) filhos (as) e para as novas gerações que algumas diferenças constituídas na cultura e nas relações de poder foram aos poucos recebendo uma interpretação social e política que as enxergam como inferioridade” (GOMES, 2005, p. 49).

## 2.2 RACISMO E XENOFOBIA

As primeiras ideias e julgamentos sociais que a criança apresenta, são herdadas socialmente do mundo adulto. Se os adultos com quem convive colocam em inferioridade qualquer outra pessoa que não tem as mesmas características físicas e econômicas que a sua, tende a reproduzir este comportamento. Segundo Gomes (2005), é preciso discutir maneiras de evitar, superar, desconstruir o preconceito (julgamento negativo e prévio), o racismo e a discriminação racial.



Repudiar qualquer tipo de discriminação na escola de Educação Infantil é a função de todo educador, pois é lá que se inicia a formação do cidadão, que poderá influenciar de forma positiva e justa nestas questões no futuro, fator necessário para que vivamos em uma sociedade mais equânime, democrática e humanizada, que respeite os direitos de todos. Ao longo da história, houve um caminho muito longo para que a criança fosse reconhecida como ser humano, rico em especificidades pessoais e peculiares de sua fase de vida e como sujeito de direitos.

Em seu artigo “Xeno-racismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil”, os autores Faustino e Oliveira (2021) conceituam o termo “Xeno-racismo” como uma discriminação à estranhos necessitados, mesmo que brancos. O “novo” racismo não está baseado na cor que o sujeito apresenta, mas a sua pobreza, ou, busca por asilo, algo que ocorre em diversos países. Xenofobia, por sua vez, é uma “Aversão ao estrangeiro”, independentemente de qualquer outro fator. No entanto, ela acontece geralmente em relação a pessoas não-brancas, ocorrendo a racialização da xenofobia, ou a xenofobia racializada. Para Faustino e Oliveira, “a racialização exerce influência sobre os marcadores sociais de diferença e exclusão ao qual diferentes grupos de imigrantes serão recebidos no Brasil.” (FAUSTINO; OLIVEIRA, 2021, p. 205). Ou seja, um racismo que não depende de cores.

### 2.3 ALUNOS IMIGRANTES E EDUCAÇÃO

Em sua monografia, Liane Swchub Gelatti (2015) – que, à época, trabalhava na Coordenação de Relações Internacionais da Prefeitura de Porto Alegre – dedica-se à procura de uma garantia legal para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para imigrantes nas escolas públicas de Porto Alegre. Não encontrando resposta em visita à Secretaria Municipal de Educação, a pesquisadora partiu para uma pesquisa virtual de documentos em âmbito municipal. Sem sucesso, realizou pesquisa em uma escola municipal de Porto Alegre onde, através de análise de entrevistas e observações, chegou à algumas conclusões sobre como alunos estrangeiros eram recebidos e apoiados de forma quase que improvisada pela comunidade escolar. A escola é lugar de ser semelhante, ter os mesmos direitos, mas também ser diferente, diverso. Liane Gelatti (2015) relata algumas situações em que são recebidos alunos estrangeiros na Educação de Jovens e Adultos; outras em que, por se tratar de uma

criança pequena (3 anos) e a mesma não apresentar dificuldades com a Língua Portuguesa, professores descobriram que o aluno era haitiano somente no meio do ano. Relata, ainda, um outro episódio que revela questões, desafios, dificuldades a serem superadas em sala de aula: um aluno haitiano foi recebido no 1º ano do Ensino Fundamental, entendendo apenas o idioma francês. A coordenadora procurava vídeos explicativos no YouTube para que ele ouvisse e os demais alunos, segundo o professor, estavam empolgados com a presença do colega que falava francês, que para eles era uma “celebridade”. Para a turma de crianças de 6 a 7 anos é aceitável que um coleguinha de outra nacionalidade fosse tratado como “celebridade”. Mas para nós – comunidade escolar, educadores, pais, sociedade em geral – não basta. É preciso refletir e influenciar reflexões na sociedade: Qual a real situação dessas pessoas, destas famílias que chegam à nossa cidade? Quem são? Por que e para que vieram?

De acordo com Simon (1995), a migração de crise se ancora em fenômeno condicionado socialmente e que reflete problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários, forçando populações a se refugiarem e se deslocarem internamente em muitos países. (SIMON, 1995 apud GONÇALVES; HERÉDIA, 2017, p. 19).

Embora o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola analisada neste trabalho, elaborado no ano de 2015, não pudesse prever a chegada de tantos alunos de nacionalidades diferentes, já denotava a preocupação da escola com a diversidade e o tratamento com equidade a cada aluno. Com relação à educação inclusiva, o PPP ressalta: “Cada criança tem características, interesses e capacidades e necessidades de aprendizagem diferentes” (EMEI PINGUINHO DE GENTE, 2015, p. 15). O documento baseia-se no Plano Estadual de Educação, que prioriza “[...] garantir o acesso à Educação Infantil e fomentar políticas públicas que garantam a estrutura necessária, seja ela física ou humana, para uma Educação Infantil igualitária” (ibidem, p. 15). Ainda segundo o documento, a filosofia da escola é: “Cuidar e educar; brincar e aprender – um ato de amor.” e seu objetivo é “...atender as crianças de modo integral em suas necessidades de cuidado, educação e afeto, oportunizando situações em que possam ampliar os conhecimentos em relação à si mesmos e ao universo em que se inserem.” (ibidem, p. 16). O PPP cita também o Art. 12 da LDB:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seus sistemas terão a incumbência de: articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; informar aos seus pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como, a execução da sua proposta pedagógica. (LDB, 1996 apud EMEI PINGUINHO DE GENTE, 2015, p. 17)

É possível que, com o crescimento populacional, as demandas por serviços e emprego aumentem. Embora na maioria das cidades o número de imigrantes recentes não represente 1%, habitantes locais podem se sentir prejudicados na disputa por vagas de emprego, escola ou serviços de saúde, por exemplo. Isso pode gerar situações de discriminação e racismo, talvez até reforçadas ou ignoradas pela naturalização do preconceito (às vezes oculto, às vezes evidente) existente no Brasil, e que geralmente não são denunciados justamente pelas dificuldades linguísticas e por toda a situação de vulnerabilidade vivida por pessoas que buscam a sobrevivência fora do seu país – longe da jurisdição das leis que os protegem, de seus conterrâneos e de seus familiares e conhecidos. Em sua monografia, Gelatti (2015) lembra que em 2016 foi aprovada a Lei da Migração, que diz:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios:

XI – acesso igualitário e livre do imigrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

Art. 4º Ao imigrante é garantida, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como:

X – direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade; (BRASIL, 2016, apud GELATTI, 2015, p. 19)

O fato de o Brasil ser um país com uma enorme faixa da população vivendo em situação de vulnerabilidade – pobreza, violência, falta de escolarização, entre outros – não diminui a importância da complexa situação dos imigrantes. Estes vivenciam também, além do drama social, a barreira do idioma (que dificulta o acesso à serviços públicos), a necessidade de envio monetário aos familiares que ficaram no país de origem, o percurso e a documentação do processo migratório e a dificuldade de adaptação ao clima, à alimentação, aos grupos sociais e mesmo da possibilidade de retorno. Portanto, a formação continuada dos professores – oferecida pelas mantenedoras – devem ser atualizadas, abordando as legislações e pesquisas sobre o tema direitos humanos e imigração. Hoje em dia, é percebido que as aprendizagens no sentido de respeito, cooperação, empatia e consciência do coletivo, por exemplo, são mais relevantes e proveitosas para a vida do que os próprios conteúdos curriculares. Por isso, na escassez de legislação apropriada, a prática escolar se torna reguladora: “. . . a prática seria uma instância geradora e incitadora da elaboração de política pública para a população alvo?” (GELATTI, 2016, p. 33),

## 2.4 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

No artigo “Diálogo e Escuta: A Pedagogia de Paulo para a Educação da Infância”, Silva e Werle (2021) remetem à reflexão acerca do papel do educador nas escolas de Educação Infantil. O texto traz a dialogicidade defendida por Paulo Freire como necessidade prática para validar os direitos da criança conquistados historicamente. A consciência de “ser inacabado” é algo inerente à profissão docente, e a formação continuada é um dos pilares que deve sustentar as práticas pedagógicas.

Em realidades que se modificam intensamente a cada dia, os modos de ver e pensar a infância e as aprendizagens devem ser revistos constantemente. A exposição das crianças às novas tecnologias, à pandemia COVID-19 e às ondas migratórias são exemplos de situações impossíveis de serem previstas na formação inicial de muitos professores, o que justifica que a formação continuada seja pensada para abordar também assuntos recentes e relevantes que envolvam a infância.

Segundo Silva e Werle (2021), apesar de tantos fatos novos a serem discutidos na formação de professores, questões primordiais e discutidas há décadas ainda não são colocadas em prática nas escolas de Educação Infantil. As autoras afirmam que Paulo Freire defendia que os educadores fossem capacitados de forma teórica e emocional para que de fato pudessem proporcionar aos seus alunos uma educação dialógica que respeitasse a individualidade de cada criança no meio coletivo, estimulando sua autonomia.

No espaço/tempo da escola de Educação Infantil, a criança se espelha e se identifica a partir do outro. O artigo de Silva e Werle traz como exemplo de atividade pedagógica a roda de conversa – também nomeada por Paulo Freire como “círculo de cultura” –, um momento que, se vivido intensamente e com real escuta entre educandos e educadores, pode potencializar a individualidade vivida no coletivo. Na Educação Infantil, onde a oralidade ainda está em desenvolvimento, é que se pode favorecer o desenvolvimento do respeito, não só ao conteúdo da fala (o fato relatado, a opinião), mas à maneira de falar, às dificuldades, à língua estrangeira, ao silêncio devido à timidez. É um momento de troca em que, animados por cantigas de boas-vindas, entende-se que a contribuição de todos é válida e aceita.

Quando o educador escuta a criança, possibilita o diálogo entre elas e apoia o protagonismo infantil, ele permite que ela assuma o papel de cidadã, de ator na sociedade. O educador olha para suas crianças, que possibilita às escolhas, constrói uma nova concepção de infância. (SILVA; WERLE, 2021, p. 5)

A partir dos acontecimentos sociais e tecnológicos, o educador deve reavaliar constantemente a sua prática e as teorias em que se baseia. Não é adequado que o professor aja da maneira que foi educado – isto é, se isso aconteceu de maneira tradicionalmente rígida e autoritária –, colocando a criança em extrema submissão, anulando seu direito à escolha do que comer, do que desenhar, do que e/ou com quem brincar, por exemplo. “A criança precisa interagir com os elementos da natureza, brincar em diferentes espaços, ser reconhecida nas suas descobertas, criando, inventando, imaginando, expressando-se e construindo hipóteses.” (SILVA; WERLE, 2021, p. 7)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Básica em relação à criança deve: “[...] promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades” (BRASIL, 2017, p. 14). A BNCC prioriza a educação integral em que o desenvolvimento humano global deve acontecer em um ambiente de “democracia inclusiva”, em que não é aceito preconceito e desrespeitos às diferenças e diversidades. A implementação da BNCC prevê também que, com a autonomia de entes federados, os currículos e propostas pedagógicas sejam elaborados contemplando a igualdade, diversidade e equidade que cada sistema ou rede de ensino requer, considerando sua autonomia.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos - como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes [...] (BRASIL, 2017, p. 15-16)

O Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, garante a matrícula de alunos estrangeiros na rede pública, independente da situação da documentação migratória, conforme o critério de idade na Educação Infantil. Considera também que os imigrantes vindos da Venezuela

[...] possuem necessidade de proteção internacional, conforme os critérios contidos na Declaração de Cartagena, baseado nas ameaças à sua vida, segurança ou liberdade resultantes de eventos que atualmente estão perturbando gravemente a ordem pública na Venezuela. (BRASIL, 2020, p. 1-2)

Diz ainda, no Art. 1º, parágrafo II, § 4º: “A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio

deverá ser facilitada considerando-se a situação de vulnerabilidade.” (BRASIL, 2020, p. 2). O Art. 6º garante que :

As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

I - não discriminação;

II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;

III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante à formação de classes comuns;

IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros

V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e

VI - oferta de ensino de Português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da Língua Portuguesa.

(BRASIL, 2020, p. 3)

No Brasil, o termo antirracismo é relativamente novo, e, no que se refere à educação, requer uma série de estratégias no que diz respeito ao currículo, à organização e às práticas pedagógicas para que de fato haja uma Educação Antirracista, livre da opressão individual ou institucional. Sabemos que há décadas o tema tem sido discutido ausência de figuras negras na literatura, nos materiais didáticos e tratamento desigual de professores em relação aos alunos brancos, repercutindo, inclusive na reprovação. Tudo isso aliado à tolerância e às ofensas que os alunos não-brancos recebem dos brancos.

Ferreira (2012) cita as 8 características da Educação Antirracista. São elas: 1- não nega o problema racial; 2 - reflete sobre as derivações do racismo na realidade da escola; 3 - prioriza relações respeitadas entre adultos e crianças negras e brancas, repudiando qualquer forma de discriminação; 4 - não ignora a diversidade, estimulando a contribuição de todos; 5 - ensina a história crítica dos grupos que constituem o Brasil; 6 - favorece a abordagem de “temas” negros e os incluem, desconstituindo o “eurocentrismo”; 7 - educa para ver positivo a diversidade; 8 - fortalece o autoconceito de alunos de grupos discriminados através de ações. (CAVALLEIRO, 2001 apud FERREIRA, 2012). Segundo a autora, para que isso se torne realidade nas escolas, é preciso um número de horas de formação considerável proporcionado pelas mantenedoras, para que as professoras se sintam preparadas tanto para abordar o tema, quanto para reagir perante conflitos que emergem no cotidiano da escola. De acordo com Braga, Neto e Santos (2021),

[...] o acolhimento da criança é determinante no processo de apropriação de todas as oportunidades que o ambiente educativo venha oferecer, uma vez que as experiências

sociais vivenciadas no ambiente educacional são elementos importantes para a construção da subjetividade da criança. (BRAGA; NETO; SANTOS, 2021, p. 564)

### 3 RESULTADOS

Os fluxos migratórios que têm como destino o Rio Grande do Sul, vêm forçando o meio escolar a sofrer adequações. A oferta da vaga – obrigatória por lei – não garante um ambiente acolhedor que permita o desenvolvimento e a apropriação cultural, tampouco o respeito pela cultura de onde vem a criança, o que deveria ser uma busca constante. Para que isso aconteça é necessário investir tempo, pesquisa, diálogo, bem como tomada de decisões éticas por parte do corpo docente e gestão escolar, promovendo um ambiente saudável para todos e naturalizando a diversidade na escola.

Ao analisar as entrevistas com as educadoras da turma B2A, notou-se a dificuldade de comunicação entre a família e a escola. No turno da manhã, as educadoras relatam uma adaptação confusa da família ao ambiente escolar, uma vez que, mesmo com a tentativa de ser acompanhada por uma jovem venezuelana que estaria há mais tempo no Brasil, houve insegurança na chegada dos gêmeos de aproximadamente 2 anos.

A professora, que entrevistou a mãe antes do primeiro dia de escola – momento esse muito importante –, relata não ter entendido quase nada, apenas que um mamava no peito e o outro não. O pouco que foi compreendido foi através de gestos. A professora relata também que o pai, que acompanha os meninos na chegada, pede esclarecimentos verbais acerca dos recados recebidos por escrito nas agendas ou no grupo de *WhatsApp* (feriados, contribuições, materiais, etc.). Quando a família envia medicação, as orientações são transmitidas verbalmente e através de gestos, enquanto os demais familiares escrevem na agenda. Nota-se que a comunicação com a família só é possível pela presença dos pais na escola, e seria inexistente caso os alunos utilizassem transporte escolar.

Na mesma entrevista nessa turma, foi lembrado ainda o caso de uma menina venezuelana que vinha de outro bairro com o transporte escolar. Chegava quando a turma já havia saído para o refeitório, e uma das educadoras ficava na sala, colocando-lhe mais roupas, pois ficava roxa e tremia de frio. As escritas diárias na agenda não resolveram o problema, e a mãe foi chamada para conversar. Mesmo assim, não entendia o clima frio do Rio Grande do Sul, e enviava mais roupas na mochila, ao invés de vesti-las na menina. “Imigrar, portanto, não

é um simples processo de transferência de país, mas o processo migratório é uma reinvenção da vida”. (BRAGA; NETO; SANTOS, 2021, p. 559). É possível perceber, então, que a barreira da língua, de fato pode trazer prejuízos à vida escolar diária da criança, podendo até causar-lhe situações de sofrimento físico.

Diálogo com as famílias, respeito, compreensão das características de cada etapa de desenvolvimento da criança e do que cada uma delas demanda – já que, quanto menor a criança, mais dependente do adulto – são obrigações dos atores do ambiente escolar, sejam eles gestores, professores ou monitores. É preciso que estes tenham em mente os objetivos da Educação Infantil para além do cuidado: o desenvolvimento sociocultural e cognitivo da criança.

Quando pensamos em participação, respeito e acolhimento, englobamos o diálogo, a gestão democrática, o acompanhamento das aprendizagens e o respeito às identidades. Esses elementos podem orientar as práticas nas instituições de Educação Infantil, oferecendo alguns parâmetros. (BRAGA; NETO; SANTOS, 2021, p. 570)

Analisando a turma do B3, através da entrevista com as quatro educadoras – duas de cada turno – observou-se um distanciamento da família, visto que as entrevistas (anamneses) aconteceram com a professora do ano anterior, e ambas as crianças utilizam transporte escolar desde o primeiro dia de aula. No entanto, as famílias se fazem presentes nas reuniões e nos recados através das agendas. Foi relatado também que as famílias são zelosas quanto à higiene e os pertences das crianças, enviando o que é necessário, e que são presentes quando a escola solicita. A comunicação via agenda com a mãe da menina, é clara e detalhada. Segundo Milena: “[...] ela está a mais tempo no Brasil e trabalha no comércio” (ANEXO A).

**Imagem 1** – agenda de aluno.



23/05/2022

Bom dia Professoras na Saraí foi feita uma minicirurgia do dedinho pequeno do pé esquerdo, ainda não foram tirados os pontinhos só terça<sup>feira</sup>, o médico não deu o estado pra ela, só recomendando ficar alguns dias em casa pra cuidar de não machucar o pé. Por favor cuidar pra não pisar o bater no pezinho dela, ela tá brincando normalmente em casa, não tem dor caso ela chorar ou se queixar pode-me ligar. Obrigada.

Fonte: a autora (2022).

Já com a família do menino, a comunicação é difícil e ocorre, basicamente, com a dedução das palavras escritas na agenda, o que até o momento não causou transtornos. Destaca-se nesta turma a dificuldade inicial de comunicação com a própria criança, já que ambos demoravam para compreender as orientações da rotina diária (ir ao banheiro, dirigir-se para o refeitório, sentar-se para ouvir a história, por exemplo), sendo necessário o uso de gestos.

Todas as educadoras da turma relatam melhora na compreensão das crianças. A professora e a monitora do turno da manhã, responsáveis pelos momentos pedagógicos, relatam a participação das crianças cantando as músicas infantis que a turma prefere, em momentos coletivos, bem como tentativas de comunicação e relato de opiniões e gostos em alguns poucos momentos. As quatro educadoras concordam que é provável que o fato de as famílias utilizarem seu idioma de origem nos momentos em casa, não contribui para uma melhor comunicação verbal na escola. No entanto, sabemos que o imigrante não esquece sua cultura para adquirir a nossa.

Reconhecer-se numa identidade, supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nesse processo, nada é simples ou estável, pois, essas múltiplas

identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias. (GOMES, 2005, p. 43)

Suspeitando-se, com base nas evidências, que o único contato da criança com a língua local acontece na escola, é preciso investir em maneiras de estabelecer e otimizar a comunicação verbal na turma, pois a presença de alunos de famílias imigrantes, em uma fase em que todos estão em aquisição de linguagem, é um fator motivador dessa preocupação.

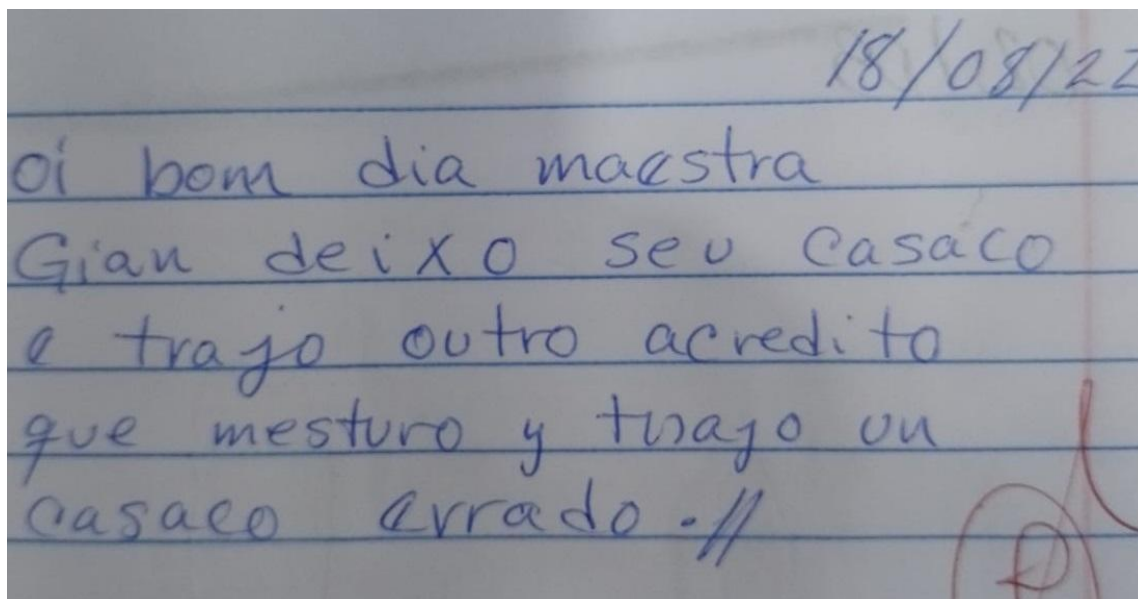
Uma roda de conversa permite que a criança tenha voz e vez naquele espaço, sentindo-se parte do grupo, das escolhas e das decisões. Nesse encontro nem sempre há presença de fala, pois quando nos referimos aos bebês, o educador deve compreender diferentes linguagens, onde a comunicação acontece sem palavras, através do olhar, do choro, do balbucio e do riso. (SILVA; WERLE, 2021, p. 4)

A comunicação, através da expressão facial do educador, pode ser aliada à comunicação verbal, podendo demonstrar à criança: aprovação, desaprovação, surpresa, tristeza, entre outros. Da mesma forma, o educador deve estar atento à essas expressões na criança, especialmente na imigrante. Portanto, percebe-se que, para que os alunos imigrantes sejam potencialmente estimulados, deve haver uma multiplicidade de linguagens entrelaçadas, através de recursos orais, visuais, musicais, gestuais, sobretudo na Educação Infantil onde, de fato, todos os alunos estão na fase da aquisição da linguagem oral. Todas as possibilidades de comunicação são válidas para o acolhimento na Educação Infantil, valorizando a opinião, o sentimento e a escolha de cada aluno.

Aos educadores da infância, cabe o compromisso de lutar por práticas mais humanas, abolindo as práticas que não consideram a criança enquanto sujeito social, cultural e histórico, garantindo à ela, o direito de ser protagonista do seu próprio desenvolvimento. (SILVA; WERLE, 2021, p.7)

Verificou-se também que, na turma B3, a comunicação com as famílias é exclusivamente escrita, enquanto na turma B2A se dá de forma exclusivamente oral. Para que houvesse uma comunicação satisfatória, ambas as formas de comunicação deveriam ser complementares: comunicação verbal (na chegada, saída e em reuniões); e escrita (recados e bilhetes na agenda do aluno e recados da gestão e da professora da turma no grupo de *WhatsApp* da turma).

**Imagem 2** – agenda de aluno



Fonte: a autora (2022)

#### 4 CONCLUSÃO

A pesquisa dedicou-se a verificar, no cotidiano da Educação Infantil, as implicações da presença de crianças cujas famílias são estrangeiras, já que receber na comunidade escolar, pessoas que tendem a comunicar-se em outro idioma, inevitavelmente provocaria algumas adequações no ambiente escolar. No estudo, buscou-se conhecer a existência ou não de iniciativas da escola de educação infantil, como ambiente pedagógico de socialização, na tentativa de aproximação com as famílias e acolhimento das crianças que contemplassem a necessidade iminente de atenção, especialmente, à comunicação verbal.

Verificou-se que a gestão escolar (Secretaria Municipal de Educação - SME; e gestoras escolares) não têm participação nas decisões e iniciativas para a inclusão do aluno imigrante no ambiente escolar. A matrícula e o arquivamento dos documentos dos alunos são feitos pelo secretário escolar; a família é encaminhada à anamnese com a professora titular da turma. A direção e a coordenação só são comunicadas em caso de problemas.

A exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, conforme o referencial teórico, a comunicação com as crianças e a família é improvisada pelas educadoras e, de modo geral, não tem sido satisfatória para ambas as partes. Para uma evolução nesse quesito, seria necessário o empenho da família imigrante para aquisição oral e escrita da língua do país que decidiram

viver, o que não exime o poder público de oferecer meios para que as pessoas que trabalham, consomem e convivem no município aprendam a língua vigente.

Analisando a entrevista com oito educadoras de duas turmas de Educação Infantil, que atenderam, ao todo, cinco crianças de origem venezuelana, conclui-se que a comunicação entre escola e família poderia ser otimizada se houvesse no mínimo uma destas alternativas: curso de Português como Língua Adicional para famílias imigrantes; curso de Língua Espanhola para educadores; um profissional intérprete em cada turno escolar. Na ausência destas alternativas a comunicação entre família estrangeira e escola conta apenas com o potencial humano provido de profissionalismo e empatia, presente nas salas de aula. Através da compaixão, da determinação e da consciência do coletivo, as educadoras buscam suprir todas as necessidades de cada aluno com equidade, já que todos necessitam ser estimulados a dar vida aos direitos de aprendizagem da criança na Educação Infantil previstos na Base Nacional Comum Curricular: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A pesquisa foi limitada pelo seguinte fato: as crianças imigrantes, por serem de idades diferentes, estão distribuídas em nove salas da escola. Além dos quatro venezuelanos aqui mencionados, há também outros, e ainda crianças senegalesas e colombianas. Não foi possível entrevistar os demais educadores envolvidos devido à limitação de tempo.

Investigar as crianças imigrantes que frequentam a Educação Infantil em nosso país, em comparação com as que ingressaram diretamente no Ensino Fundamental, poderá demonstrar, em pesquisas futuras e através de avaliações do desempenho escolar nos Anos Iniciais, qual é a relevância da Educação Infantil para crianças de famílias imigrantes na aquisição de conhecimentos, habilidades e valores no decorrer da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- BRAGA, Adriana de C. A.; NETO, João Clemente de S.; SANTOS, José Paulo F. Imigração e Educação Infantil: análise da relação entre a EMEI e família a partir do relato de uma mãe boliviana. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 561-582, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/73276>. Acesso em 04 set. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 606**, de 13 de novembro 2020.
- EMEI PINGUINHO DE GENTE. PPP - Projeto Político Pedagógico. Guaporé, 2015.
- FAUSTINO, Deivison Mendes; OLIVEIRA, Leila Maria de. Xenofobia ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 29, n. 63, dez. 2021, p. 193-210. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006312>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. **Revista Educação Público**, Cuiabá, Vl. 21, n. 46, p. 275-288, 30 mar. 2012.
- GELATTI, Liane Schwab. **Imigrantes na Escola: Uma Reflexão Sobre Políticas Linguísticas e Ensino de Português**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157953>. Acesso em: 13 fev. 2022.
- GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- GONÇALVES, Maria do Carmo Santos; HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. “O pulo do gato!”: A experiência de superação das vulnerabilidades sociais construídas pelos imigrantes no Rio Grande do Sul. In: LUSSI, Carmem (org.). **Migrações Internacionais: Abordagens de direitos humanos**. Brasília: CSEM – Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios, 2017, p. 365-382.
- LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RATIER, Rodrigo; NADAL, Paula; PELLEGRINE, Denise; LOPES, Noêmia; HEIDRICH, Gustavo. O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes. **Nova Escola**, 01 set. 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1534/o-desafio-das-escolas-brasileiras-com-alunos-imigrantes>. Acesso em: 13 fev. 2022.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. Aculturação. **Mundo Educação**, [s. l.], [2022?]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/aculturacao.htm>. Acesso em: 16 out. 2022.

SILVA, Daiana Paz de Oliveira; WERLE, Marta Patrícia Beck. **Diálogo e Escuta: A Pedagogia de Paulo Freire para a Educação da Infância**. Taquara: FACCAT, 2021.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual é a sua função? Qual é o seu turno de trabalho?
2. Qual é a faixa etária dos seus alunos?
3. Quantos alunos de famílias imigrantes há na sua turma? Qual é o país de origem?
4. Você sabe se o seu aluno de família imigrante nasceu ou foi registrado no Brasil? Conte-nos os casos que você conhece.
5. Nos momentos de chegada e/ou saída é possível estabelecer uma comunicação cordial com estas famílias? Elas são presentes no cotidiano escolar, nas reuniões, festividades e demais atividades?
6. Nos primeiros dias da criança de família imigrante na escola, como foi a comunicação (entrevista, resposta à dúvidas iniciais da família, etc)?
7. Em caso de necessidade de comunicar-se com a família a respeito do comportamento, saúde ou questões de aprendizagem da criança imigrante você se sente compreendida pela família?
8. Você, como educador, sentiu-se apoiado pela gestão municipal ou da escola, para o acolhimento das crianças cujas famílias são de outra cultura e falam outro idioma?
9. Você sentiu a necessidade de fazer, por conta própria, pesquisas acerca da vinda dos imigrantes para a cidade e/ou de algumas palavras do idioma utilizado por eles, para uma melhor comunicação com a criança e com a família? Conte-nos como é esse processo.
10. No decorrer do ano, você percebeu alguma evolução na comunicação com a criança e família imigrante presente no seu cotidiano escolar?
11. Visto que a criança imigrante tinha hábitos alimentares diferentes em seu país de origem e, possivelmente mantenha alguns no Brasil, como é a aceitação dos alimentos por parte dos alunos imigrantes? Em caso de recusa, há alguma alternativa?
12. Todos os seus alunos estão na faixa etária da aquisição da linguagem. Você nota alguma diferença na compreensão e expressão da oralidade dos alunos imigrantes em relação aos demais alunos?
13. Devido à linguagem, é necessário um esforço diário, por parte dos educadores, para que a criança imigrante compreenda e participe das atividades de rotina e pedagógicas na escola?

14. É notado pelos demais educadores e funcionários da escola através da aparência, do nome, da linguagem ou dos hábitos da criança, que ela é de família imigrante?
15. Você já ouviu, por parte de algum educador ou funcionário da escola, comentários negativos a respeito do aluno imigrante e/ou sua família?
16. Quais as principais dificuldades e desafios que você enfrenta no trabalho com alunos e famílias imigrantes no cotidiano escolar?
17. Como você e a escola tem tentado superar essas dificuldades? Quais ações são feitas?  
Tem apoio da Secretaria de Educação?



## ANEXO A – RESPOSTAS DAS EDUCADORAS

### Gabriela, turma B2A

1. Professora de Educação Infantil, manhã. Trabalho há 12 anos.
2. 1 ano e 5 meses à 2 anos.
3. Dois meninos gêmeos, Venezuela.
4. Sim, nasceram na Venezuela e foram registrados lá em 30/06/2020. Começaram na escola dia 18/04/2022.
5. Sim, são presentes nas reuniões e levam uma tradutora junto (irmã da mãe).
6. Apesar da ajuda da tradutora, a comunicação na anamnese para o início na escola foi bem difícil, devido ao idioma.
7. Sim.
8. Não houve apoio.
9. São crianças pequenas, falam pouco, estão se adaptando bem à sala, compreendem as relações e a rotina. Visualizam, dançam e procuram se expressar e cantar no nosso idioma.
10. Sim.
11. Aceitam bem a comida da escola: café, almoço, lanche e janta.
12. Nos primeiros dias, sim, mas agora está tudo normal a sua adaptação com os colegas e educadoras.
13. Não.
14. Sim.
15. Não, são bem aceitos e acolhidos igual aos demais.
16. Para mim, educadora, nenhuma dificuldade. O que faço para um, faço igual aos demais.
17. Não tem apoio algum; nós educadoras levamos roupas para eles usarem, inclusive fraldas que sobram dos colegas damos a eles.

**Mariana, turma B2A**

1. Minha função é monitora de Educação Infantil e o turno de trabalho é pela parte da tarde, das 12h20min às 18h20min.
2. É de 1 ano e 4 meses a 2 anos e 9 meses.
3. A princípio eram duas famílias venezuelanas. Por fim, estamos com uma família, a outra pediu remanejo para outra escola.
4. Eu não sei se foi registrado no Brasil. Na nossa cidade há bastante senegaleses, mas eu, particularmente, não tenho contato, só com as duas crianças que frequentam a nossa creche.
5. Na saída, sim. Quando a família vem buscar a criança, temos o mínimo de contato, pois conversamos a respeito do cotidiano da criança. Quando a família é solicitada são presentes, também atenciosos, carismáticos e acolhedores com as educadoras.
6. Para mim, sim, foi bem complicado a comunicação entre nós, pois era difícil eles se expressarem e nos entenderem. Foi até engraçado, pois para facilitar fazíamos até gestos.
7. Nesses casos eram comunicados a direção da escola e eles entravam em contato. Claro que se há necessidade de algum remédio a gente conseguia.
8. Quando eu fiquei sabendo que eu ia ter crianças venezuelanas na nossa sala eu não fiz distinção nenhuma, eu procurei acolher elas da melhor maneira possível para que ela se sentisse bem naquele ambiente, pois era uma coisa diferente, era uma cultura diferente. Eu acredito que pelo tempo que elas estão conosco hoje, elas se sentem bem, elas conseguem interagir com os colegas, elas conseguem nos entender e a gente os entender melhor.
9. Não, eu não fiz nenhuma pesquisa em relação a isso. Quando a mãe vinha buscar os filhos na porta, eu procurava prestar bem atenção como ela tratava eles. Por exemplo, a mãe dizia a “bendición gatitos”, eu entendi que era “benção meus filhos”, então por ali a gente prestava atenção nas palavras que ela dizia e procurava saber no dia a dia tentar falar.
10. Desde o início do ano até hoje a gente percebeu sim que é uma grande evolução, só pelo fato da gente sentar, fazer a rodinha, contar uma história, chamar e eles entenderem, “vamos dar a mãozinha para o colega” e assim eles se procuram e dão as mãos. Eles

falam, a gente não entende muito bem o que eles dizem, mas eles entendem o que é solicitado.

11. Em relação à alimentação, pela parte da tarde a gente tem duas refeições, às 14h seriam frutas, eles não têm rejeição nenhuma, e às 16h15 a janta, geralmente é sopa de legumes, sopa de feijão, muitas vezes tem massa, a rejeição na parte alimentar, não.
12. Sim, eles têm a faixa etária da aquisição da linguagem então eles estão dentro. A diferença nos meses de idade influencia na oralidade e eu vejo a dificuldade na oralidade dos imigrantes em relação aos demais alunos.
13. Pela parte da tarde, que seria a recreação, brincadeira de roda, passeios etc., usamos bastante a parte externa da escola, o pátio, caixa de areia, a parte dos brinquedos, balanços. A gente não percebe muita diferença porque eles mesmos se comunicam por olhares, brincam juntos então não há muita dificuldade.
14. No início, sim, a gente estranhava os nomes.
15. Não, eu particularmente nunca escutei fala nem por parte dos educadores nem funcionários da escola.
16. A principal dificuldade, para mim, é a fala, a comunicação entre eles e nós.
17. Como não temos apoio, nem um curso de espanhol, procuramos acolher a família com carinho e entender sua língua, através de demonstrações e gestos que fazem.

### **Fernanda, turma B2A**

1. Minha função é monitora de Educação Infantil e o turno de trabalho é pela parte da tarde, de 12h20min às 18h20min.
2. É de 1 ano e 4 meses a 2 anos e 9 meses.
3. A princípio eram duas famílias venezuelanas. Por fim, estamos com uma família, a outra pediu transferência para outra escola.
4. Não.
5. Nem sempre é possível entendê-los, principalmente quando a pronúncia é muito rápida, mas normalmente conseguimos entender também através dos gestos.
6. O primeiro diálogo sempre é com a professora titular da sala.
7. Sim, eles compreendem.
8. Não

9. Não houve necessidade, pois os mesmos demonstram entender sobre a nossa língua.
10. Sim, bastante.
11. Até o presente momento, não houve nenhuma recusa no nosso cotidiano escolar sobre algum tipo de alimento, eles comem bem o que lhe é oferecido.
12. Não, estão em fase de desenvolvimento da linguagem.
13. Sempre que comunicamos a atividade, eles compreendem junto com os demais.
14. Normalmente, é notado pelo nome, causa curiosidade. São gêmeos e têm o nome parecido e bem incomum.
15. Não.
16. As dificuldades são somente na fala de explicar algo mais complexo.
17. Os desafios do cotidiano escolar normalmente são resolvidos através da direção e coordenação da escola.

### **Flávia, turma B3**

1. Professora de Educação Infantil, manhã, 12 anos de profissão.
2. 3 anos incompletos.
3. Temos 2, um menino e uma menina vindos da Venezuela.
4. Foram registrados em Roraima.
5. Não há comunicação diária. Nos vemos nas reuniões e nos comunicamos pelas agendas se necessário.
6. Eles já vinham ano passado, os pais já conhecem a rotina.
7. Acredito que os recados no *WhatsApp* e agendas são suficientes e compreendidos. Nunca foi necessário chamar os pais.
8. Não recebemos nenhum esclarecimento. Nas formações continuadas para os educadores é oferecido uma palestra sobre “racismo”, mas não é mencionado sobre as crianças de outras nacionalidades, que não destacam pela cor.
9. Não achei necessário.
10. A mãe da menina trabalha no comércio, comunica-se bem em português. A mãe do menino comunica-se com dificuldade por escrito e oralmente.
11. Aceitam bem os alimentos.

12. Acredito que compreendem. A menina canta as músicas na rodinha; nas atividades, quando usamos uma palavra diferente, temos que explicar, por exemplo: oferecemos copos plásticos com temperos para “cheirar”, ela fez o movimento para “beber” no copo.
13. O menino já fala palavras em português, mas com o sotaque espanhol. Ele tem uma irmã mais velha, que não é brasileira, então acredito que a língua materna é muito forte em casa.
14. Os nomes não são tão comuns, algumas educadoras se confundem com a pronúncia. Alguns associam o nome com a aparência meio indígena da menina, que é morena de cabelos lisos e perguntam se ela é daqui.
15. Os comentários positivos, apenas reclamação das educadoras quanto às roupas da menina muito extremas; roupas pesadas demais, ou leves demais, faltando um meio termo para a variação de temperatura do dia.
16. Foi difícil encontrar a oportunidade de conversar com a família da menina sobre as roupas, e o desfralde. Podemos chamar para conversar, mas sabemos que precisam trabalhar e evitamos chamar os pais por motivos que não são urgentes.
17. Vamos adiando as conversas; solicitamos só o que é necessário na agenda, de forma bem simples para que entendam. Não temos nenhum apoio da SME. Deixam a entender que todos devem ser tratados iguais.

### **Carla, turma B3**

1. Atendente, tarde, há 28 anos.
2. Estão fazendo 3 anos.
3. Dois, uma menina e um menino. Não sei de onde vêm.
4. Não sei, a professora é quem sabe.
5. Não, pois as crianças utilizam transporte. Mas comparecem nas reuniões.
6. Eles vieram de van no primeiro dia. Quando eles começaram, ano passado, na outra turma, era difícil.
7. Procuram compreender. Nós não entendemos os recados na agenda (da mãe do menino).
8. Não. É como se dissessem “te vira”.

9. Não, observo que algumas palavras eles pronunciam diferente “pão – pán”. Deve ser porque em casa falam a língua deles. Não se esforçam para ensinar a nossa língua para as crianças.
10. Sim, as crianças entendem mais.
11. Eles aceitam bem, porque começaram a vir ainda bebês. Em outras turmas, que começaram maiores, estranham a comida, e é oferecido pão ou uma fruta.
12. Agora, com as musiquinhas que cantamos, com as histórias, brincadeiras e rotinas eles se expressam melhor. Mas sabemos que vão falar diferente por causa da família, terão sempre seu “sotaque”.
13. No momento, melhorou, entendem melhor.
14. Não, são iguais aos brasileiros, até melhor cuidados que muitos.
15. Não, mas sabemos que todos estão sujeitos ao preconceito, até brancos, loiros por parte dos morenos. Aqui na cidade é comum.
16. Realmente, a comunicação que fica restrita à escrita na agenda, e é difícil entender. Muitos recados gerais da escola são enviados no grupo de Whats App, não sei se entendem.
17. Deduzimos os recados que os pais colocam na agenda, esperando que alguém os ajude a entender os recados da escola.

### **Milena, turma B3**

1. Monitora, manhã, 10 anos de profissão.
2. 2 à 3 anos.
3. Dois, um menino e uma menina, da Venezuela.
4. Os dois foram registrados no Brasil, mas não se sabe onde nasceram.
5. Não há comunicação na chegada e saída, pois utilizam transporte escolar. Porém, as duas famílias são presentes nas reuniões e demonstram compreender o que é comunicado. Muitos recados são passados através da agenda, em que a comunicação com a família da menina é mais clara do que com a família do menino.
6. As crianças chegaram à escola de van, inclusive nos primeiros dias de aula.
7. Ainda não foi necessário conversar com a família, apenas alguns recados via agenda.

8. Não houve apoio da gestão. Algumas informações sobre as crianças foram passadas pela professora deles no ano anterior.
9. Sabe-se da necessidade financeira da Venezuela, devido ao comunismo.
10. Sim.
11. Ambos aceitam bem a alimentação, já estão acostumados por terem começado menores.
12. A menina passou a entender melhor a comunicação no decorrer deste ano. Hoje em dia reage às orientações e participa das rodas cantadas, cantando bem no nosso idioma. O menino, já entendia bem e agora passou a expressar-se melhor.
13. No início do ano mais esforço, agora entendem como os outros.
14. Não, parecem brasileiros. Porém, nós da sala temos dúvidas quanto à pronúncia dos nomes das crianças. Quando as crianças eram entregues à recepcionista na porta, devido à pandemia, a mãe do menino tentava comunicar-se, e as funcionárias não compreendiam.
15. Ouvimos que a situação conjugal da mãe do menino é complicada, e que ela está grávida.
16. Foi difícil surgir uma oportunidade de falar para a mãe da menina enviar roupas de acordo com o clima na mochila, porém, atendeu prontamente. Com o menino, é difícil compreender o que a mãe escreve na agenda.
17. Tenta-se deduzir, pois não se tem apoio.

### **Joana, turma B3**

1. Atendente, tarde, 26 anos de profissão.
2. Estão fazendo 3 anos.
3. 2 alunos da Venezuela.
4. Não sei.
5. As crianças vêm de transporte, mas os pais são presentes nas reuniões e entendem bem.
6. A entrevista é feita pela professora.
7. Sim, atendem prontamente.
8. Nenhum apoio.
9. Só sei que vieram em busca de uma vida melhor. Alugam casas muito boas.
10. Sim.

11. Se alimentam bem, esta parte melhorou no decorrer do ano.
12. Entendem rápido.
13. Melhorou durante o ano.
14. Ninguém nota. São parecidos com os brasileiros no nome e na aparência.
15. Não. São elogiados, as crianças são bem cuidadas.
16. Quando surge a oportunidade, nas reuniões, a comunicação é boa. Para a mãe da menina, foi falado a respeito de roupas e da retirada de fraldas, e ela entendeu bem.
17. Não há muitas dificuldades. Os pais são cuidadosos, enviam os itens para passar o dia.

### **Juli, turma B3**

1. Monitora de Educação Infantil, manhã. 7 anos.
2. 2 anos
3. 2 alunos, Venezuela. Havia os gêmeos e uma menina, mas foi transferida para outra escola.
4. Nasceram lá e chegaram há pouco tempo.
5. Sim, verbalmente, com ajuda de gestos. Algumas palavras são bem diferentes do nosso idioma, e outras parecidas.
6. A colega me relatou que mesmo com ajuda da intérprete foi difícil, sendo possível entender só o estritamente necessário.
7. Com os meninos é tranquilo, mas tivemos problemas com a família da menina, que a enviava com pouca roupa, e não adiantava pedir na agenda, nem chamar para conversar.
8. Não. A gestão não toma conhecimento. Para elas, são crianças iguais às outras.
9. Sim. Algumas palavras para compreender os pais. Os motivos, sabemos que foram financeiros, devido à miséria na Venezuela.
10. Com a família melhorou, estão atendendo melhor nossos pedidos, por exemplo: não trazer brinquedos para a escola. Os meninos são muito espertos; já nos pedem o que querem: “pão, água, mais (comida)”. Utilizam palavras e gestos. Fazem questão de olhar nos olhos para se fazerem entender.
11. Eles, que começaram com 1 ano, aceitam tudo. No início do ano, estranharam o creme de amido de milho com leite, mas hoje em dia, tomam o café e aceitam as demais refeições.



12. Acredito que estão se desenvolvendo igualmente, esperamos que apareça alguma dificuldade na pronúncia das palavras, mas valorizamos toda tentativa de expressão.
13. Não. Já entendem a rotina da sala, vão fazendo como os colegas fazem.
14. Os demais funcionários acham os nomes deles muito estranhos e perguntam de onde são. Também perguntavam sobre o nome da menina.
15. Infelizmente sim, pois não sabiam comer sozinhos e até hoje se sujam bastante com a comida.
16. A dificuldade com os pais que falam sua língua de origem. Deveriam ter apoio da prefeitura para aprender nossa língua.
17. Não tem apoio nenhum, nenhum funcionário da escola se coloca como intérprete; questões simples vão se resolvendo naturalmente com palavras semelhantes no nosso idioma e no deles, demonstrações e gestos. Tentamos nos comunicar da melhor forma possível com as famílias, com carinho.

## ANEXO B – DOCUMENTAÇÃO

### Carta de apresentação:

	
<p><b>CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA</b> <b>Campus Litoral Norte</b></p>	
<p><b>Carta de Apresentação</b></p>	
<p>Por meio desta, apresentamos o(a) acadêmico(a) <u>Patrícia Xavier Mendonça Pedroso</u> matriculado(a) na 8ª etapa do Curso de Licenciatura em Pedagogia, nesta instituição de ensino, que está realizando seu estudo junto ao componente curricular denominado TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II. As atividades a serem desenvolvidas pelo acadêmico, no ambiente escolar, envolvem etapas de pesquisa como observação do cotidiano escolar, entrevistas com gestores e professores, análise documental, entre outras.</p>	
<p>Agradecemos a colaboração de vossa instituição para a realização desta atividade de produção de conhecimento sobre a educação formal e a instituição escola e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais.</p>	
<p>Serafina Corrêa 15 de agosto de 2022</p>	
 <small>Prof. Dr. Diego Pereira 33E / FEUFF</small>	<p>Assinado de forma digital por Prof. Dr. Diego Carlos Pereira Dados: 2022.08.16 13:55:31 -03'00'</p>
<p>Prof. Dr. Diego Carlos Pereira - Orientador</p>	

### Termo Consentimento:

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### PARTICIPANTE

**PESQUISA:** Alunos estrangeiros na Educação Básica: a inserção de alunos oriundos de famílias estrangeiras na Educação Infantil do Rio Grande do Sul.

**COORDENAÇÃO:** nome do (a) pesquisador (a) Diego Carlos Pereira.

Prezado(a) Sr(a)

Estamos desenvolvendo uma pesquisa Alunos estrangeiros na Educação Básica: a inserção de alunos oriundos de famílias estrangeiras na Educação Infantil do Rio Grande do Sul, coorientada por Diego Carlos Pereira. Você está sendo convidado(a) a participar deste estudo. A seguir, esclarecemos e descrevemos as condições e objetivos do estudo:

**NATUREZA DA PESQUISA:** Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar as implicações da presença de alunos oriundos de famílias estrangeiras na escola de Educação Infantil.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa em torno de sete educadores em Guaporé - RS.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo você será convidado (a) a responder perguntas. É previsto em torno de 40 minutos, no período de funcionamento da Escola Municipal de Educação Infantil Pinguinho de Gente. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida. Sempre que você queira mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato com o professor Diego pelo e-mail [diegocarlos@id.uff.br](mailto:diegocarlos@id.uff.br)

**SOBRE O QUESTIONÁRIO/ENTREVISTA:** Serão solicitadas algumas informações básicas/perguntas sobre a presença de alunos cujas famílias são de outra nacionalidade; como este fato impacta ou não a rotina da educação infantil, nos relacionamentos entre educadores e crianças e educadores e famílias.

**RISCOS:** Os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na pesquisa, conforme a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Os possíveis riscos são (especificar os riscos, se houver). Tais riscos serão resolvidos com encaminhamentos que garantam cuidados e respeito de acordo com a manifestação do respondente.

**CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Trataremos todas as informações sem que haja identificação de particularidades de cada entrevistado. Os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados para alcançar os objetivos do trabalho expostos acima, incluindo a possível publicação na literatura científica especializada.

**BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas que trabalham diretamente com crianças imigrantes, e desta forma, o próprio aluno imigrante.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe p

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, entendi os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto e concordo em participar.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante)

Eu, Patrícia Xavier Mendonça Pedrosa, membro da equipe do projeto Alunos estrangeiros na Educação Básica: a inserção de alunos oriundos de famílias estrangeiras na Educação Infantil do Rio Grande do Sul, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE ou o pesquisador responsável)

Eu, Diego Carlos Pereira, membro da equipe do projeto Alunos estrangeiros na Educação Básica: a inserção de alunos oriundos de famílias estrangeiras na Educação Infantil do Rio Grande do Sul, obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento Livre e Esclarecido do sujeito da pesquisa ou representante legal para a participação na pesquisa.



Assinado de forma digital por  
Prof. Dr. Diego Carlos Pereira  
Dados: 2022.08.16 13:59:11  
-03'00'

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do membro da equipe que apresentar o TCLE ou o pesquisador responsável)