

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

AUREANE MARTINS VALADÃO FERREIRA RIZZA

**O PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS MIGRANTES INTERNACIONAIS:
UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

UBERLÂNDIA

2025

AUREANE MARTINS VALADÃO FERREIRA RIZZA

**O PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS MIGRANTES: UM ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade.

Tema: Letramentos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Costa Ribas

UBERLÂNDIA

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

AUREANE MARTINS VALADÃO FERREIRA RIZZA

O PROCESSO DE LETRAMENTO DE ALUNOS MIGRANTES: UM ESTUDO DE CASO
EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

COMISSÃO JULGADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS
LINGUÍSTICOS

Prof.^a Dra. Fernanda Ribas (UFU) - Orientadora

Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito (UFU) - Membro interno

Prof.^a Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCAR) - Membro externo

Uberlândia, 29 de agosto de 2025.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R627p
2025

Rizza, Aureane Martins Valadão Ferreira, 1984-
O processo de letramento dos alunos migrantes : um estudo de caso
em uma escola pública brasileira de educação infantil [recurso eletrônico]
/ Aureane Martins Valadão Ferreira Rizza. - 2025.

Orientadora: Fernanda Costa Ribas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5224>

Inclui bibliografia.

1. Linguística. I. Ribas, Fernanda Costa, 1979-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos
Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Dissertação - PPGEI				
Data:	Vinte e nove de agosto de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12312ELI002				
Nome do Discente:	Aureane Martins Valadão Ferreira Rizza				
Título do Trabalho:	O processo de letramento de alunos migrantes: um estudo de caso em uma escola brasileira de educação infantil				
Área de concentração:	Estudos Linguísticos e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Inteligência artificial na educação linguística e na formação de línguas: abordagens críticas e decoloniais				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta:
Professoras Doutoras: Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula - UFSCAR; Cristiane Carvalho de Paula Brito - UFU; Fernanda Costa Ribas - UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2025, às 16:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2025, às 16:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, Usuário Externo**, em 29/08/2025, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6633631** e o código CRC **371E7CAA**.

Dedico esta pesquisa às crianças migrantes que, diante do novo, chegam à escola com olhares atentos, e que me despertaram o desejo de investigar e aprender sobre seus processos de letramento. Que suas línguas, culturas e saberes encontrem sempre espaço para florescer.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conduzir até aqui. Ele sempre soube o tanto que desejei cursar um Mestrado, um sonho que, por muito tempo em meus pensamentos, pareceu ser impossível.

Agradeço ao meu filho, Miguel, uma criança de sete anos, que a sua maneira, soube compreender que eu precisava estar nas aulas e no computador para “tirar 10 na prova”. Seu carinho e compreensão foram essenciais em cada etapa deste percurso.

Agradeço ao meu esposo e meu amor, Carlos Rizza, por estar ao meu lado durante toda essa caminhada. Obrigada pela compreensão, pelo entendimento, pelo seu amor, seu carinho, pela companhia no escritório enquanto eu escrevia, por me oferecer condições para que eu chegasse ao final do curso. Você tornou tudo mais possível. Obrigada!

Agradeço aos meus pais por sempre incentivarem a mim e ao meu irmão nos estudos e por fazerem o que estive ao alcance deles para que pudéssemos ter acesso à educação e frequentar a escola.

Agradeço a minha cachorrinha, Mel, e as minhas gatinhas, Cloé e Veneza, pela companhia tranquila e pela paz que trouxeram nos momentos de estudo e preocupação.

Agradeço a minha orientadora, Prof.^a Dra.^a Fernanda Ribas, que, com excelência, me orientou, acreditou em mim, me ensinou, me compreendeu, me acompanhou com muita sabedoria, inteligência, ponderação e educação nesta trajetória.

Agradeço aos professores que compuseram as bancas de qualificação, Prof.^a Dra. Cristiane, Prof.^a Dra. e Prof.^a Dra. Juliana, e de defesa, Prof.^a Dra. Sandra e Prof.^a Dra. Cristiane, da minha pesquisa, pelas valiosas contribuições, sugestões e reflexões, as quais que enriqueceram muito meu trabalho. Estendo também meu agradecimento ao Prof.^o Dr. Adolfo Tanzi Neto, debatedor da minha apresentação no SEPELLA, cujas considerações revelaram caminhos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço às professoras que integraram a banca de qualificação da minha pesquisa, Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, Prof.^a Dra. Valesca Virgínia Soares Souza e Prof.^a Dra. Juliana Afonso de Paula Souza, e as que compuseram a banca de defesa, Prof.^a Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito e Prof.^a Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, pelas valiosas contribuições, sugestões e reflexões que enriqueceram este trabalho. Estendo, ainda, meu agradecimento ao Prof.^o Dr. Adolfo Tanzi Neto, debatedor da minha apresentação no SEPELLA, cujas observações apontaram caminhos pertinentes para o aprofundamento da pesquisa.

Agradeço meus amigos, Anna Luiza e Vitor Sergio, por me ajudarem, incentivarem e celebrarem comigo minhas conquistas acadêmicas.

Agradeço aos AMI, que tive oportunidade de conhecer, tanto na escola em que trabalho quanto na escola pesquisada, os quais me inspiraram profundamente e deram sentido a este trabalho.

Agradeço a todos os meus professores que contribuíram até aqui para a minha formação. Cada aula, leitura e troca de saberes ampliou minha aprendizagem e fortaleceu meu compromisso com a Educação — um caminho de constante construção e transformação.

Agradeço à equipe do PPGEL (Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos), sempre atenciosa e disponível, pelo acolhimento, pelas orientações e pelo compromisso com a qualidade acadêmica.

Um livro, uma caneta, uma criança e um professor podem mudar o mundo.

Malala Yousafzai

RESUMO

O letramento é o processo pelo qual o sujeito desenvolve habilidades de leitura e escrita, compreendendo, não apenas como decifrar letras e palavras, mas também o sentido e o uso da linguagem oral e escrita no contexto social. Esse processo permite a participação ativa dos sujeitos, que passam a entender o papel que as linguagens oral e escrita desempenham. Na Educação Infantil, o letramento pode ser promovido por atividades lúdicas e contextualizadas que introduzem as crianças ao mundo da linguagem oral e escrita: roda de conversa, contação de história, brincadeiras, músicas, jogos, dramatizações, leitura, gêneros textuais, etc. As crianças estão inseridas nos fluxos migratórios. Cantinho (2017, p. 156) afirma: “milhões de crianças se movem na tentativa de fugir de conflitos, desastres naturais, pobreza [...] em busca de melhores condições de vida”. No Brasil, observa-se um aumento das matrículas de crianças migrantes na Educação Infantil. Essa temática passou a fazer parte do cotidiano escolar, inclusive nas escolas municipais de Educação Infantil de Uberlândia-MG, com a chegada de alunos migrantes internacionais (AMI). Logo, a inserção desses alunos na escola exige ações que promovam o acolhimento e favoreçam seu processo de letramento, considerando particularidades linguísticas e culturais, bem como as práticas de letramento que trazem de seus países de origem. Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo de letramento de AMI em uma escola pública brasileira de Educação Infantil, com foco especial no trabalho docente, concentrando-se no cotidiano escolar das crianças de 4 e 5 anos. No âmbito desta investigação, tem-se os questionamentos: “Como ocorre o processo de letramento de AMI em uma escola pública brasileira de Educação Infantil?”; “Que estratégias professores implementam (ou poderiam implementar) de forma a auxiliar os AMI em seu processo de letramento?”; e “Quais desafios são vivenciados por professores no processo de letramento dos AMI?”. Na tentativa de respondê-los, os objetivos específicos são: 1) mapear os eventos de letramento nos quais se envolvem AMI na escola investigada; 2) analisar as estratégias adotadas por professores de forma a contribuir com o processo de letramento de AMI; e 3) identificar os principais desafios encontrados por professores no processo de letramento de AMI. O estudo está alicerçado nas teorias de: Soares (1999, 2004, 2005, 2009); Tfouni (1995); Street (1984, 2003, 2008); Kleiman (1995 e 2005); Freire (1989); Rojo (2012); Rojo e Almeida (2012); Bakhtin/Volochinov (1988); Vygotsky (1934, 1978, 1984, 1995, 1996, 2002, 2007). Trata-se de um estudo de caso etnográfico. Os instrumentos para a geração de dados foram entrevistas estruturadas, com duas professoras, diários de campo e notas de observação da pesquisadora/mestranda, buscando compreender o processo de letramento de AMI segundo uma metodologia qualitativa. Os resultados apontam, apesar dos desafios enfrentados, iniciativas docentes no processo de letramento dos AMI, a necessidade de formações continuadas voltadas para práticas que considerem as especificidades dessas crianças, e investigações acadêmicas acerca desta temática, subsidiando a construção de propostas que reconheçam e integrem as diferentes práticas de letramento presentes nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: letramento; alunos migrantes; Educação Infantil.

ABSTRACT

Literacy is the process by which individuals develop reading and writing skills, understanding not only how to decipher letters and words, but also the meaning and use of spoken and written language in a social context. This process allows for the active participation of individuals, who come to understand the role that spoken and written languages play. In Early Childhood Education, literacy can be promoted through playful and contextualized activities that introduce children to the world of spoken and written language: conversation circles, storytelling, games, music, dramatizations, reading, textual genres, etc. Children are part of migratory flows. Cantinho (2017, p. 156) states: "millions of children move in an attempt to escape conflicts, natural disasters, poverty [...] in search of better living conditions." In Brazil, there has been an increase in the enrollment of migrant children in Early Childhood Education. This topic has become part of daily school life, including in municipal Early Childhood Education schools in Uberlândia, Minas Gerais, with the arrival of international migrant students (MIL). Therefore, the integration of these students into school requires actions that promote acceptance and foster their literacy development, considering linguistic and cultural particularities, as well as the literacy practices they bring from their countries of origin. Therefore, this research aims to investigate the literacy process of MIL in a Brazilian public early childhood education school, with a special focus on teaching, concentrating on the daily school life of 4- and 5-year-old children. Within the scope of this investigation, the following questions arise: "How does the literacy process of MIL occur in a Brazilian public early childhood education school?"; "What strategies do teachers implement (or could implement) to support MIL in their literacy development?"; and "What challenges do teachers experience in the literacy process of MIL?" In attempting to answer these challenges, the specific objectives are: 1) to map the literacy events in which MIL are involved in the school under study; 2) to analyze the strategies adopted by teachers to contribute to the literacy process of MIL; and 3) identify the main challenges encountered by teachers in the MIL literacy process. The study is based on the theories of: Soares (1999, 2004, 2005, 2009); Tfouni (1995); Street (1984, 2003, 2008); Kleiman (1995 and 2005); Freire (1989); Rojo (2012); Rojo and Almeida (2012); Bakhtin/Volochinov (1988); Vygotsky (1934, 1978, 1984, 1995, 1996, 2002, 2007). This is an ethnographic case study. The data collection instruments consisted of structured interviews with two teachers, field diaries, and observation notes from the researcher/master's student, seeking to understand the literacy process of MILs using a qualitative methodology. The results indicate, despite the challenges faced, teaching initiatives in the literacy process of MILs, the need for ongoing training focused on practices that consider the specificities of these children, and academic research on this topic, supporting the development of proposals that recognize and integrate the different literacy practices present in Brazilian schools.

Keywords: literacy; migrant students; Early Childhood Education

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Termos “letramento” e “alfabetização” nos documentos	50
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1º P	Turma de primeiro período que atende crianças de 4 anos de idade
2º P	Turma de segundo período que atende crianças de 5 anos de idade
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMI	Aluno/a(s) Migrante(s)
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARE	Comitê Nacional para Refugiados
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Melo
DCM	Diretrizes Curriculares Municipais
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETC	E outras coisas
GIII	Turma Agrupamento três que atende crianças de três anos
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
MS	Mato Grosso do Sul
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PLAc	Português como língua de acolhimento
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação
TAARE	Trabalho de Apoio a Migrantes Internacionais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS, LEIS E OS AMI NO BRASIL	31
1.1 Letramento e alfabetização.....	31
1.2 Educação Infantil: documentos oficiais norteadores e suas concepções de letramento	47
1.3. Práticas de letramento de AMI em escolas brasileiras	54
CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
2.1. <i>Lócus</i> de enunciação.....	60
2.2. Natureza da pesquisa.....	60
2.3. Instrumentos de pesquisa	64
2.4. Contexto e participantes da pesquisa.....	69
2.5. Primeiros passos e estratégias para a análise de dados.....	75
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....	80
3.1. Os eventos de letramento dos quais participam os AMI	80
3.2. Estratégias implementadas pelas professoras no processo de letramento dos AMI.....	91
3.3. Principais desafios no processo de letramento dos AMI.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES	138

INTRODUÇÃO

Por vários anos trabalhando em escolas de Educação Infantil em Uberlândia, nem um dia sequer eu poderia imaginar que uma criança migrante¹ viesse a frequentá-las. Atuando como docente, regente de sala de aula de 2008 a 2016, eu, mestranda do Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFU, não vivi a experiência de ser professora de um AMI. Em 2017, iniciei meu trabalho como gestora escolar, na mesma escola em que fui efetivada com dois cargos de professora e, em 2018, pela primeira vez, vivenciei a chegada de um AMI nessa instituição escolar. Lembro-me daquele dia como se fosse hoje: uma família se aproximou do parapeito da janela da secretaria. O oficial administrativo iniciou o atendimento. A família falava e ele não entendia. Ele me chamou e eu também não compreendia a língua deles. Vi pela janela uma criança e pensei: “Será que ela vai estudar aqui?”. Ao perceberem que tanto eles como nós não estávamos entendendo nada, fizeram “tchau”, acenando com as mãos, e foram embora.

Esse episódio marcou minha compreensão sobre o trabalho coletivo da escola no processo de acolhimento. Ou seja, o acolhimento da criança não está só a cargo do professor. Envolve toda a comunidade escolar — equipe gestora, professores, profissionais de apoio, famílias — que precisam estar sensibilizados e preparados para receber e integrar cada aluno, respeitando suas singularidades e trajetórias.

Depois de algumas horas, voltaram acompanhados de uma moça que falava português, a qual nos contou sobre a família haitiana recém-chegada no Brasil e que necessitava de uma vaga para o filho na escola, para que pudessem trabalhar. Imagino que tanto aquele primeiro contato da família com a escola, quanto esse momento em que a moça “tradutora” estava presente para auxiliar na comunicação com a escola geraram um turbilhão de emoções na família. E em mim também! Essa situação nos mostrou um grande obstáculo na dinâmica de matrícula de AMI na secretaria da escola, já que é nesse espaço que acontece o primeiro contato da família com a escola, ou seja, o acolhimento inicial.

A partir disso, são recorrentes minhas reflexões sobre a chegada de AMI em escolas brasileiras, visto que, após a família haitiana, muitas outras famílias oriundas de outros países chegaram em nossa escola. Como acolher essas famílias? Como garantir acesso e permanência

¹ Segundo o Instituto Migrações e Direitos Humanos (2014), considera-se migrante qualquer pessoa que se desloca de sua moradia habitual, de sua residência permanente ou de seu local de origem para outro destino, que pode ser uma cidade, região ou nação diferente. O termo “migrante” é comumente empregado para designar os movimentos migratórios, abrangendo tanto os deslocamentos de chegada quanto os de partida de um território, região ou país.

do AMI na escola? Se a escola não sabe se comunicar bem com essas famílias já no ato da matrícula, como será o acolhimento e, conseqüentemente, o processo de letramento dessa criança em um novo contexto social? Como será o seu acesso às práticas de linguagem oral e escrita presentes no cotidiano da escola e fundamentais para a vida em sociedade? Como essas crianças participarão ativamente das atividades que promovem o letramento, como contação de histórias, roda de conversa, jogos de palavras, rimas, músicas, discussões em grupo, leitura compartilhada, escrita coletiva, teatro de fantoches, escrita no diário ou caderno de anotações da turma, brincadeiras de faz de conta, mala viajante, jornal da turma, estação (mural) da escrita, dentre outras? Como irão brincar e interagir com outras crianças, professores e funcionários da escola? Como essa criança será inserida no planejamento pedagógico do professor? As vivências e cultura desses alunos serão valorizadas nas atividades propostas?

Motivada pela minha inquietação frente à situação exposta e por acompanhar de perto o trabalho dos professores, percebendo também as suas dificuldades, surgiu meu interesse por esta pesquisa, em busca de algumas respostas e de uma possível direção para a minha própria prática pedagógica/profissional.

Perante o exposto, esta pesquisa foi delineada com o objetivo de investigar o processo de letramento de AMI em uma escola pública brasileira de educação infantil, com foco no trabalho docente, de forma a responder as seguintes perguntas de pesquisa: “Como ocorre o processo de letramento de AMI em uma escola pública brasileira de educação infantil?”; “Que estratégias professores implementam (ou poderiam implementar) de forma a auxiliar os AMI em seu processo de letramento?”; e “Quais desafios são vivenciados por professores no processo de letramento dos AMI?”.

Para responder a essas perguntas, além do objetivo geral, delinee os seguintes objetivos específicos: 1. Mapear os eventos de letramento nos quais se envolvem AMI na escola investigada; 2. Analisar as estratégias adotadas por professores de forma a contribuir com o processo de letramento de AMI; 3. Identificar os principais desafios encontrados por professores no processo de letramento dos AMI.

Inicialmente, minha pesquisa seria realizada em uma escola municipal de Educação Infantil, na cidade de Uberlândia (MG), que atende, parcialmente (turnos manhã e tarde), crianças de 3 a 5 anos de idade. A escola possui 20 turmas, sendo dez no turno da manhã e dez à tarde, divididas em agrupamento três (GIII), primeiro período² (1º P) e segundo período (2º

² A Educação Infantil no Brasil, de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), é dividida entre “creche”, para crianças de 0 a 3 anos, subdividida em turmas: Berçário, Grupo I, Grupo II e Grupo III, e “pré-escola”, para crianças de 4 e 5 anos, subdividida em turmas: 1º período e 2º período (Brasil, 2018).

P). Em média, são atendidos quinhentos alunos por ano. Esta escolha se daria por alguns fatores: é uma das escolas de referência em práticas pedagógicas no município; é o local onde detenho meus dois cargos de professora de Educação Infantil, pelos quais desempenhei minha prática docente até o ano de 2016; é também o espaço em que atuo como gestora escolar desde o ano de 2017; é uma unidade escolar que possui um número considerável de AMI matriculados; é onde, nos últimos anos, tenho realizado observações, registros e discussões, juntamente com professores, no que diz respeito às práticas de leitura e escrita destes alunos e, por fim, é localizada próxima à ONG Refugiados Udi e à ONG Taare³.

Além de todos estes motivos elencados, considero relevante trazer à tona algumas memórias pessoais, relacionadas a situações que pude presenciar com AMI, construídas no cotidiano da escola onde atuo como gestora. Esses registros, ainda que sejam apresentados de forma breve, contribuíram significativamente para a formulação dos objetivos desta pesquisa, como também se constituíram em importantes motivações para sua realização. Recordo-me de alguns episódios, em particular, que permanecem vivos em minhas lembranças, os quais irei compartilhar a seguir.

Certo dia, ao adentrar em uma das salas de aula da escola para entregar um material pedagógico à professora, as crianças estavam envolvidas em um momento de brincadeira livre. Ao cumprimentá-las, fui surpreendida por um comentário de um dos alunos, que, ao apontar para a colega migrante, afirmou: “Ela é muda, não fala nada”. A referida aluna, ao escutar a fala do seu colega, abaixou a cabeça e sentiu-se envergonhada. Essa AMI, conforme relato da sua família, compreendia parcialmente o português e falava espanhol em casa. Porém, na escola, não falava sua língua de origem e nem o português. Para comunicar-se, recorria frequentemente a gestos. O semblante da aluna permaneceu em meus pensamentos, mobilizando em mim reflexões, dentre elas: como uma criança pode sentir-se acolhida e pertencente em um espaço onde não consegue se comunicar plenamente?

³ Uma ONG (Organização Não Governamental), conforme afirma o Instituto C (2023), é uma entidade de natureza privada, que não visa lucro e não depende do governo. Trata-se de uma organização que se dedica a iniciativas de cunho social, cultural, ambiental, humanitário, educacional, de saúde, dentre outras áreas. Integra o chamado terceiro setor, formado por instituições que realizam ações em benefício da sociedade, sem visar ganhos financeiros. A ONG Refugiados Udi, como informa RefugiadosUdi (2023), acolhe, dá assistência e integra migrantes em Uberlândia, os quais chegam à cidade em situação de vulnerabilidade. A ONG Taare, de acordo com Ong Taare (2024), por sua vez, atua, principalmente, no ensino da língua portuguesa aos migrantes. Além disso, promove assistência documental, trabalho voluntário, arrecadação de doações, apoio jurídico e encaminhamento dos migrantes a órgãos públicos. Vejo a proximidade da escola a essas ONGs como um ponto positivo, pois facilita o diálogo e a articulação entre a instituição escolar e essas organizações que atuam diretamente com a população migrante, favorecendo a participação das famílias migrantes no cotidiano escolar, as práticas pedagógicas inclusivas e a observação e intervenção da escola junto aos AMI.

Em outra ocasião, fui ao refeitório durante o lanche dos alunos, para observar a organização do espaço e as ações dos profissionais responsáveis por esse momento. Uma AMI, sentada no banco junto à mesa de sua turma, apontava insistentemente em direção ao balcão da cantina — local onde são dispostos os alimentos destinados à repetição do lanche — e dizia à profissional que acompanhava sua turma: “Choclo! Choclo!”. A profissional, embora olhasse para a direção indicada, não conseguia compreender o que a criança tentava falar. A aluna repetiu a palavra diversas vezes. Diante da incompreensão, levantou-se, dirigiu-se até o balcão e apontou diretamente para o milho, que integrava o cardápio naquele dia. Esta cena me incomodou. Ninguém naquele ambiente foi capaz de compreender que a criança, ao dizer “choclo” — termo em espanhol para milho —, estava apenas tentando pedir o alimento.

Mais uma vivência significativa que pude observar ocorreu em um dos corredores da escola, onde há um grande mapa-múndi ilustrado, adesivado na parede, com uma borda com as imagens das bandeiras de todos os países. Uma turma do 2º período estava naquele espaço, explorando este mapa com muita atenção e interesse, enquanto a professora explicava a localização do Brasil. Durante a atividade, um aluno haitiano levantou-se, aproximou-se do mapa, apontou com o seu dedo a bandeira do Haiti, sorriu e, olhando para a professora, disse: “O meus país.”. A professora o incluiu na atividade, destacando a bandeira do Haiti para toda a turma. Esse gesto, embora simples, me revelou o quanto o reconhecimento da própria origem pode contribuir para o fortalecimento do sentimento de pertencimento desse AMI, permitindo que ele se sentisse representado no espaço escolar.

Um último episódio que também ficou muito marcado nas minhas memórias ocorreu ao final de um turno matutino. Fui procurada por uma professora de uma turma do 2º período que, visivelmente sensibilizada, relatou sentir-se impotente diante de uma situação vivenciada com um de seus AMI. No dia anterior, ao término das atividades, o referido aluno tentou, de diversas maneiras, comunicar à professora que era seu aniversário, utilizando sua língua materna, o espanhol. No entanto, por não compreender o que ele dizia, a professora não conseguiu interpretar a mensagem, o que deixou a criança muito triste. Esse momento coincidiu com a chegada das famílias para buscar os alunos na escola. Naquele dia, o irmão mais velho do aluno foi o responsável por buscá-lo, sendo informado pela professora sobre o que havia acontecido. No dia seguinte, a mãe do aluno — que já possuía certa fluência com o português — procurou a professora para explicar que o filho estava tentando contar para ela que era o seu aniversário. A professora, constrangida diante da mãe e do aluno, buscou reparar a situação no contexto da turma: compartilhou com os colegas a informação sobre o aniversário do AMI, realizando uma

celebração simbólica com a turma: cantaram parabéns e o presentearam com um cartão coletivo com desenhos feitos pelos colegas.

As vivências relatadas anteriormente despertaram em mim o interesse em investigar o processo de letramento de AMI no contexto da minha própria ação profissional, ou seja, no espaço em que atuo cotidianamente, por eu já possuir observações de práticas pedagógicas e situações rotineiras relacionadas à temática, por integrar a equipe de profissionais da instituição e, sobretudo, por almejar contribuir para a melhoria das práticas escolares voltadas ao acolhimento e à inclusão das crianças migrantes em minha instituição.

No entanto, ao solicitar autorização à Secretaria Municipal de Educação (SME) para realizar a pesquisa, fui impedida de realizá-la na escola em que atuo. A justificativa dada pela SME foi que não seria ético que eu desenvolvesse a pesquisa na escola onde atuo como gestora escolar. Foi-me, então, sugerida outra instituição pela SME para realização de minha pesquisa, que também contava com AMI. A decisão me deixou um tanto triste e indignada. Em meu entendimento, seguindo uma perspectiva crítica da Linguística Aplicada, a proximidade de meu contexto de pesquisa seria benéfica. Como explicam Tílio e Szundy (2021), citando Souza Santos (2013), “não é o distanciamento do fenômeno que permite a apuração do olhar crítico, mas sim a aproximação; é preciso embrenhar-se nele para entendê-lo melhor” (p. 57). Portanto, embrenhar-me em meu contexto profissional de atuação, com os professores e os AMI que eu convivia diariamente, auxiliaria na produção de conhecimento sobre o processo de letramento desses alunos, processo esse que, de forma não sistemática, eu já vinha acompanhando em minha escola.

Mesmo com todos os entraves, decidi seguir com a pesquisa na escola sugerida, na esperança de, de alguma forma, trazer contribuições para a Educação Infantil em minha cidade. Assim, o novo local “escolhido” para a realização da minha pesquisa foi uma escola municipal de Educação Infantil, na cidade de Uberlândia (MG), que atende, integral (turno manhã e tarde) e parcialmente (ou manhã ou tarde), crianças de 1 a 5 anos de idade. A escola possui 16 turmas, sendo cinco turmas integrais, cinco no turno da manhã e seis à tarde, divididas em agrupamento I (GI), II (GII) e três (GIII), primeiro período (1º P) e segundo período (2º P). Em média, são atendidos quatrocentos e cinquenta e dois alunos por ano. A escolha desta instituição de ensino se deu por alguns fatores: a minha inquietação diante da inclusão de AMI na rotina escolar na primeira etapa da Educação Básica, por ser uma escola que também atende estes alunos com 4 e 5 anos de idade, por ser um contexto diferente do meu âmbito profissional.

Para a elaboração desta pesquisa, realizei uma busca de trabalhos que versam sobre a temática em foco e que merecem ser mencionados, produzidos entre os anos de 2014 e 2024. Considerei um período de dez anos para verificar sobre a produção referente ao tema deste estudo. Esse levantamento deu-se por repositórios de universidades e em bases de dados, tais como *Scielo*, *Educaapes* e o *Catálogo de Dissertação e Teses da Capes*. Para refinar a procura, utilizei as seguintes palavras-chave: crianças, imigrantes, imigração, internacional, alfabetização, letramento, inclusão, Educação Infantil, cultura. Dentre os trabalhos encontrados, escolhi quatro deles, sendo dois artigos e duas dissertações de mestrado, devido à relevante relação desses com este estudo.

O primeiro desses trabalhos é um artigo intitulado *A inclusão de crianças em situação de imigrantes na educação infantil de Porto Alegre – RS*, escrito por Jeruza Santos Nobre, Joseane Frassoni dos Santos e Cláudia Rodrigues de Freitas. As autoras analisam o Censo Escolar (2019, 2020) como um disparador fundamental para analisar como vem ocorrendo a inserção das crianças em situação de imigração no contexto escolar. De acordo com as pesquisadoras, as análises apontam o alto número de matrículas em escolas privadas comunitárias e uma nova tendência em 2020, haja vista o crescimento do número de matrículas de crianças venezuelanas em relação a 2019 (Nobre; Santos; Freitas, 2021, p. 221). As autoras finalizam o artigo com as seguintes inquietações: “Em que condições essas escolas comunitárias atuam?”; “Em que condições recebem crianças que vivenciaram a imigração ainda na primeira infância?” (Nobre; Santos; Freitas, 2021, p. 230).

Os resultados da investigação e essas indagações ressaltam que não é fácil o processo de inclusão de crianças imigrantes, porque existe a necessidade de políticas públicas e de ações coletivas que busquem o acolhimento, o respeito e a inclusão do coletivo (Nobre; Santos; Freitas, 2021).

O segundo artigo explorado está na base de dados do *Scielo* e tem como título *O letramento da criança brasiguaiia na escola brasileira de fronteira*. Tem autoria de Kalyne Franco Cunha e Thayse da Silva e foi publicado em 2021. Tem como foco o letramento de crianças brasiguaiias na fronteira Brasil – Paraguai, nas cidades fronteiriças Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). Como objetivo, a autora aponta: compreender a vivência das crianças brasiguaiias em relação às línguas portuguesa, guarani e espanhola nas diferentes esferas de letramento de seu convívio, identificando que língua utilizam para se comunicar de forma oral ou escrita. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva. A investigação envolveu sete estudantes brasiguaios que moram no Paraguai e estudam no Brasil, e um aluno

que possui residência nos dois países, todos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola municipal de Ponta Porã (MS).

A pesquisadora utilizou os aportes teóricos dos Novos Estudos do Letramento para fundamentar a sua análise. Os resultados apontaram que as crianças conseguem conviver bem em praticamente todos os âmbitos de letramento com o português, com o espanhol e com o guarani. Segundo Cunha e Silva (2021, p.1), elas demonstram desenvoltura e transitam com magnitude entre as diferentes esferas, com funções distintas nessas três línguas. A pesquisadora aponta uma exceção, que é o espaço escolar, lugar que constitui um desafio, já que nos momentos oficiais do uso da língua, as crianças se restringem ao português, utilizando o guarani e o espanhol apenas de maneira informal.

A terceira pesquisa se trata de uma dissertação de mestrado de Amélia de Oliveira Neves (2018), nomeada *Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso*. Essa pesquisa está inserida no contexto do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa de Neves busca analisar a política linguística implementada, explícita ou implicitamente, pela escola para o acolhimento de uma imigrante chamada Nina. Para tanto, a estudiosa propõe identificar as ações tomadas para promover a integração dessa estudante no ambiente escolar, analisar desafios e impasses na implementação dessa política e sugerir ações que possam contribuir para uma efetiva política de acolhimento a Nina e de outros estudantes – estrangeiros e brasileiros – que não têm o português como primeira língua.

A pesquisadora relata que a escola buscou apoio de uma profissional da área de português como língua de acolhimento (PLAc) e também contou com a colaboração de uma auxiliar de apoio à inclusão, que acompanhava um dos colegas da aluna síria. A pesquisadora chegou à conclusão de que algumas ações poderiam ter contribuído para um acolhimento mais adequado da aluna, apontando ser necessário: promover mais oportunidades para a realização de diálogos interculturais; estabelecer uma melhor comunicação entre o professor de PLAc e a escola; evitar ações que pudessem invisibilizar a diversidade linguística e cultural de Nina ou reforçar a vulnerabilidade frequentemente atribuída, de maneira totalizadora, às pessoas em situação de refúgio; aprimorar o diálogo entre escola e família; aumentar a carga horária de aulas de PLAc; e oferecer aulas de PLAc aos familiares de Nina, alfabetizar a aluna em árabe e adaptar a comunicação visual dentro da escola.

O quarto trabalho encontrado é também uma dissertação e se insere na área da Educação. Ele tem autoria de Giseli Pimentel Soares (2020). A pesquisa recebe como título *Alfabetização*

e letramento de crianças haitianas no contexto escolar: desafios da prática docente. Soares (2020) investiga as práticas pedagógicas de professores na alfabetização e no letramento de crianças haitianas que chegaram recentemente ao Brasil e que ainda não compreendem o português. Ela adotou como método da pesquisa o estudo exploratório e realizou uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram gerados por meio de entrevistas narrativas com professores que frequentemente recebem crianças haitianas em suas turmas. Os resultados da pesquisa apontaram “que as práticas das professoras ainda estão muito fundamentadas em concepções tradicionais de ensino da língua materna desconsiderando as práticas sociais mediadas pela linguagem” (Soares, 2020, local.13). Os resultados revelam, ainda, que não há uma valorização da natureza intercultural do contexto em que atuam, com a presença de imigrantes que não dominam o português. A pesquisadora conclui, então, que há a necessidade de transformação de concepções e crenças, ressaltando a relevância de se alfabetizar os alunos sob a perspectiva do letramento e multiletramentos, de superar as visões etnocêntricas, a compreensão de que a barreira linguística não impede o acolhimento, a interação e a aprendizagem.

Embora não possuam o mesmo foco desta dissertação, penso que os resultados dessas pesquisas possam oferecer contribuições valiosas para a construção do referencial teórico do meu estudo, para a problematização de ações voltadas para as práticas de letramento dos AMI e para uma reflexão sobre as políticas de acolhimento a crianças migrantes nos vários espaços sociais.

Após a apresentação dessas pesquisas, é relevante contextualizar sobre a situação dos refugiados e migrantes no Brasil. De acordo com o site da Organização das Nações Unidas (ONU),

O Brasil historicamente tem tido uma política de asilo, de proteção internacional muito aberta. Então o Brasil historicamente tem recebido refugiados de várias partes do mundo, também de crises que são muito distantes, muito longes do Brasil. Através do visto humanitário que mencionei, o Brasil recebeu milhares de refugiados da Síria, do Afeganistão, assim como também está recebendo refugiados da Ucrânia. Diariamente chegam da Venezuela uma média de 400 a 450 pessoas no Brasil. Segundo Davide, esse fluxo voltou a crescer depois de uma pausa pela pandemia e as pessoas que chegam tem um perfil mais vulnerável e estão colocando uma pressão importante na resposta humanitária no norte do país. O especialista afirmou que o Acnur (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados) também está olhando com muita preocupação a situação no Haiti, devido a violência de gangues e violações de direitos humanos que podem resultar em um fluxo desta população para o Brasil no futuro (Onu, 2024, local.1).

A professora de Economia Política, Cynthia Soares Carneiro, alega que esses números se explicam pelo fato de os refugiados e migrantes se alojarem em países mais próximos, como,

por exemplo, os venezuelanos que escapam das ameaças indo para um país fronteiriço - nesse caso, o Brasil. Carneiro (2018) também afirma que o número de refugiados e migrantes no país está crescendo, em função da abertura, em 2018, da fronteira de Roraima e da Venezuela.

Em 2024, de acordo com a 8ª do Boletim de Migração (2025), 194.331 novos migrantes foram identificados no Brasil. Os venezuelanos ocuparam o primeiro lugar entre as nacionalidades que mais solicitaram autorização de residência no Brasil, totalizando 94.726 pessoas, além de liderarem o número de refugiados reconhecidos, com 12.726 registros.

Entre os motivos que levaram indivíduos de diversas nacionalidades a buscar abrigo brasileiro, destacam-se a reunião familiar (16.567 solicitações), oportunidades de trabalho e investimentos (14.507) e a realização de estudos (8.725). Embora em menor escala, também foram registrados pedidos para o cumprimento de missão religiosa (2,3 mil), a regularização como fronteiriços (1.966) e o recebimento de acolhida humanitária (4.317), todos incluídos no levantamento.

De acordo com Madeira (2024), na sua matéria no jornal Diário de Uberlândia, na cidade de Uberlândia são abrigados mais de 5 mil imigrantes dentre 123 nacionalidades diferentes, conforme dados do Sistema de Registro Nacional Migratório da Polícia Federal (Sismigra). No ano de 2023, um total de 470 imigrantes pediram por residência na cidade, o percentual de 37,42% eram mulheres e 62,47%, homens.

Sobre imigrantes em Uberlândia, especialistas da área ouvidos pelo Jornal Diário de Uberlândia (2024) afirmam que “muitos imigrantes enfrentam vulnerabilidade, barreiras linguísticas, burocráticas e xenofobia. Iniciativas como a Cátedra Sérgio Vieira de Melo (UFU) e a ONG Taare têm oferecido apoio a essa população na cidade”.

Uberlândia possui a Cátedra Sérgio Vieira de Melo (CSVM), uma iniciativa da agência da ONU para refugiados (ACNUR) que opera, desde 2003, em cooperação com instituições nacionais de Ensino Superior e o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). Os acordos de cooperação com as instituições visam promover o ensino, a pesquisa e a extensão na temática do refúgio. No dia 02 de outubro de 2020, foi assinado o acordo de cooperação entre o ACNUR e a UFU, a qual implementou a CSVM da UFU, de forma que a instituição passou a ser um dos vinte e três centros universitários conveniados à CSVM.

Visto que nos últimos anos a cidade de Uberlândia teve um aumento no fluxo de migrantes, é importante ter na cidade uma CSVM. Assim, organizações não governamentais e grupos de pesquisa e extensão da UFU mobilizaram-se para atender as necessidades desse grupo invisibilizado, os migrantes. Os serviços oferecidos pelos grupos de pesquisa e extensão

que abrangem a CSVN (UFU) e as ONGs parceiras são: serviços de saúde, ensino da língua portuguesa, assessoria jurídica e inserção no mercado de trabalho.

O município de Uberlândia conta com o trabalho de Organizações Não Governamentais (ONG) que apoiam os migrantes que chegam ao Brasil, dentre elas duas estão localizadas no bairro Tibery: a ONG RefugiadosUdi e a ONG Taare (Trabalho de Apoio a Migrantes Internacionais). De acordo com RefugiadosUdi (2023), a primeira ONG, fundada em 2019, possui um programa de mentoria que auxilia pessoas refugiadas a aprender a Língua Portuguesa e a integrar-se na sociedade; também, fornece assistência básica, como alimentos, roupas e abrigo, serviços de saúde, educação e orientação para os refugiados em campos de acolhimento e comunidades.

A ONG Taare, conforme a Ong Taare (2024), desde a sua fundação no ano de 2017, vem atuando no acolhimento de imigrantes e refugiados que chegam a Uberlândia, tendo como principal atuação o ensino da Língua Portuguesa, visando o ensino inclusivo para a integração dos migrantes na comunidade. A ONG também oferece assistência a estas pessoas, por meio de iniciativas como: assistência documental, apoio jurídico, encaminhamento a órgãos públicos e arrecadação de doações.

Com frequência, me questiono: “Por que essas pessoas escolhem migrar para Uberlândia?”. Squeff et al (2023) assim explicam:

A cidade de Uberlândia, localizada na Região do Triângulo Mineiro do Estado de Minas Gerais, constitui-se na segunda cidade mais populosa do estado, com cerca de 700 mil habitantes (IBGE, 2021), e coloca-se como principal centro comercial e de serviços das regiões do Triângulo Mineiro-MG, Alto Paranaíba-MG, Noroeste de Minas Gerais e Sul de Goiás. Por tais razões, a cidade de Uberlândia atrai um número grande de pessoas em busca de trabalho, acesso à saúde e educação, incluindo-se nesse contingente de pessoas os migrantes de todas as nacionalidades de origem e, em especial, os(as) venezuelanos(as).

Silva e Brumes (2010) destacam que a imigração em Uberlândia está intrinsecamente ligada ao seu aspecto histórico e ao contexto socioeconômico atual. Embora a população migrante seja diversa e heterogênea - diferentes nacionalidades, escolaridade, renda e motivos de deslocamento -, uma parcela significativa enfrenta condições de vulnerabilidade em busca de melhores condições de vida.

É relevante dizer que existe uma distinção entre os termos refugiado e migrante. A palavra “refugiado” refere-se a uma pessoa que foi forçada a deixar seu país de origem, devido a perseguições, conflitos armados, violência generalizada, ou outras circunstâncias que colocam

a sua vida, liberdade ou segurança em risco. Os refugiados não deixam suas casas por escolha, mas por necessidade, buscando proteção e segurança em outro país.

Acerca do reconhecimento como pessoa refugiada, a Lei 9.474 de 1997 versa o seguinte, em seu Art. 1º: “Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que: devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país”. Em outras palavras, o refugiado é aquele que foi forçado a se deslocar e conta com a proteção internacional e o princípio da não-devolução. Assim, voltar ao país de origem ou onde morava antes significa um risco à sua vida.

Já em relação ao migrante, este pode ser caracterizado como aquele que escolheu se deslocar e

pode voltar a qualquer momento ao seu país de origem ou ao país onde vivia antes de se mudar, pois não corre riscos por lá. Ou seja, são aqueles que vieram estudar, que entraram no país como turistas e resolveram ficar, que saíram de seus países por causa de algum desastre natural, que vieram em busca de emprego ou melhores condições de vida, ou ainda quem já veio com algum emprego. Para viver no Brasil e manter sua condição migratória regular, o migrante precisa de uma autorização de residência. Há diversas modalidades de autorização de residência, que podem ser conferidas no artigo 30 da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 ou no site da Polícia Federal (Brasil: Ministério da Justiça e da Segurança Pública, 2023, local.1).

Conforme a Lei nº 13.445, de 2017, migrante é qualquer pessoa que se desloca de seu local de origem, seja sua residência habitual ou seu país de nascimento, para outro lugar, região ou nação. O termo “migrante” é amplamente utilizado para abranger diferentes tipos de migração, incluindo tanto a entrada quanto a saída de indivíduos de um território.

Para Molin, Christoffoli e Castelli (2021), os migrantes são detentores de características próprias que, embora identificáveis, não os tornam essencialmente diferentes do “nós”. Por isso, devem ser reconhecidos e respeitados, com seus direitos e sua singularidade devidamente assegurados.

Frente à compreensão dos dois termos (refugiado e migrante), ressalto que, nesta pesquisa, adoto o termo “migrante” para fazer referência ao aluno foco deste estudo. Utilizo a expressão “AMI” para me referir às crianças oriundas de outro território. Essa escolha se justifica pelo fato de que esses alunos chegaram ao Brasil trazendo consigo saberes e vivências que podem enriquecer nosso repertório cultural. Além disso, essas crianças já vivenciaram processos de letramento em seus países de origem e, ao serem inseridas no contexto brasileiro, passarão a participar de novas práticas de letramento, ampliando suas competências linguísticas e sociais em um novo ambiente cultural.

De acordo com Justo (2008), os migrantes, ao atravessarem fronteiras e estabelecerem conexões entre diferentes povos, línguas e territórios, desempenham papel essencial no progresso econômico, político e, também, cultural da sociedade. Além disso, as experiências vivenciadas nesse processo proporcionam um enriquecimento cognitivo e emocional, uma vez que envolvem a necessidade de lidar com desejos, emoções, sentimentos e reflexões intensas que emergem do encontro com o desconhecido e com o que lhes é pouco familiar.

O mesmo autor também afirma que, possivelmente, esse tenha sido o maior desafio enfrentado pelo migrante: confrontar o medo do desconhecido, do diferente, do outro, personificado na figura do estrangeiro. Viver em um novo país significa encarar o inédito e o desconhecido. Ainda, envolve a construção de uma nova "subjetividade": “formas diferentes de pensar, sentir, perceber e falar exigem transformações pessoais profundas que beiram a uma despersonalização ou a um desmanche da identidade pessoal, difícil de ser suportada” (Justo, 2008, p.100).

A experiência migratória é permeada por uma ampla gama de emoções no migrante, que vão desde o medo e a angústia até a esperança e a alegria. Justo (2008, p.100) menciona:

São muitos os sentimentos que brotam na saga dos migrantes: medo, angústia, culpa, alegria, esperança, prazer e dor. Além dos próprios sentimentos, existem ainda os dos outros que também o afetam, tanto daqueles que ficaram como daqueles que o recebem. Da parte dos que ficaram carregam imagens ambivalentes, talvez de admiração, respeito e reconhecimento, mas quiçá também de inveja e recriminação por terem desertado. Daqueles com os quais passam a conviver são alvo de olhares dúbios, nos quais mesclam sentimentos de simpatia, confiança, compaixão e solidariedade, por exemplo, com sentimento de cobiça, rejeição e escárnio.

Portanto, além dos sentimentos vivenciados pelos próprios migrantes, há também os das pessoas ao seu redor, tanto daqueles que permaneceram em seu país de origem quanto daqueles que os recebem no novo lugar. Especificamente, no país de acolhida, conforme as palavras de Justo (2008), os migrantes frequentemente se deparam com reações ambíguas por parte da sociedade local. Se, por um lado, podem ser acolhidos com empatia, solidariedade e confiança, por outro, muitas vezes enfrentam olhares de desconfiança, rejeição e até hostilidade. Esse fenômeno reflete as tensões sociais e os preconceitos que ainda permeiam as relações entre migrantes e comunidades receptoras, demonstrando como a migração não é apenas um processo de deslocamento geográfico, mas também um complexo embate de percepções, identidades e relações interpessoais.

Diante dessa circunstância de ambivalência no país de acolhimento, onde os migrantes podem, ao mesmo tempo, ser acolhidos com empatia e serem alvos de rejeição e preconceito, torna-se substancial refletir sobre o papel das instituições públicas, especialmente a escola, na promoção de práticas de acolhimento e equidade.

A matrícula dos AMI, na rede pública de ensino, não é apenas o cumprimento de um direito legal assegurado pela Constituição Federal (1988), mas também uma oportunidade concreta de enfrentamento das tensões sociais que permeiam a experiência migratória. A Resolução nº 1, de 22 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) garante o direito à matrícula de crianças e adolescentes estrangeiros, independentemente da regularização documental, reforçando o compromisso do Estado brasileiro com a universalização da educação. No entanto, o acesso formal por meio da matrícula é apenas o primeiro passo.

A matrícula escolar de AMI na rede pública de ensino tem sido uma prática recorrente nas escolas brasileiras. Pesquisas realizadas pelo Instituto Unibanco, em 2018, mostram que, até o ano de 2016, existiam cerca de 73 mil matrículas dos AMI em escolas brasileiras, sendo que 64% destas eram em escolas públicas. O acesso dos AMI à escola pública brasileira, garantido pela matrícula, é um direito anunciado em lei nacional. Nas palavras de Bobbio (1992, p.80), “a figura do direito correlata figura de obrigação”, destacando o cumprimento obrigatório da Carta Magna de 1988. As leis referentes à educação de AMI foram reunidas pela Agência Brasil (2018):

A legislação brasileira determina que estrangeiros têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso pela Constituição Federal (artigos 5º e 6º), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º), pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (artigos 2º e 3º) e pela Lei da Migração (artigos 3º e 4º). Além disso, a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º) garante que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino (Souza, 2018, local.1).

Frente ao exposto, além de garantir o direito à educação para estas crianças, é preciso que haja leis e orientações que direcionem o ensino e a aprendizagem dos AMI nos espaços escolares, considerando suas necessidades específicas. É preciso atentar-se para a inclusão social do AMI no decorrer do seu desenvolvimento escolar, sobretudo aquele que está matriculado na Educação Infantil, em uma nova escola, em um novo país, tendo contato com várias linguagens, dentre elas a oral e a escrita, diferentes costumes e cultura. Nesse ínterim, é importante discutir sobre alfabetização e letramento e como esses processos precisam ser problematizados em contextos escolares que recebem AMI.

Soares (2008) explica que a alfabetização consiste na aprendizagem do sistema de letras e das regras que orientam seu uso. Alfabetizar tem como objetivo principal desenvolver no

aluno habilidades e competências necessárias para que ele leia e escreva com autonomia. Kleiman (2005) explana que letrar é complexo, abrange muito mais do que habilidades e competências isoladas, como ler e escrever, engloba diferentes capacidades e saberes, a maioria dos quais não estão ligados à leitura formal, mas à leitura de mundo⁴ (Freire, 1989). Isso porque o letramento começa antes mesmo da alfabetização, no momento em que o sujeito já participa socialmente de práticas de leitura e escrita no contexto social em que vive.

Nesse viés, o letramento pode ser compreendido como uma habilidade cognitiva e prática social, e como uma prática cultural. Enquanto habilidade cognitiva, o foco é o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita como ferramentas essenciais para a participação efetiva na sociedade, incluindo a capacidade de interpretar e produzir textos de maneira crítica e reflexiva, entender diferentes gêneros textuais e utilizar a linguagem de forma eficaz em contextos variados. Enquanto prática social, considera-se, como afirma Street (1984), que as habilidades de leitura e escrita são moldadas pelas práticas culturais, sociais e econômicas de uma comunidade ou grupo específico. Isso significa que, como ressalta Soares (2005), o letramento não é apenas uma competência individual, mas também, nos dizeres de Street (1984), está enraizado em normas, valores e expectativas sociais sobre como a linguagem deve ser usada e interpretada em um determinado local.

Neste estudo, ressaltam-se as contribuições de estudiosos do letramento, como Soares (2009), a qual acredita que os processos de alfabetização e letramento acontecem, concomitantemente, desde a Educação Infantil; e Vigotski (1934/2002), que, ao investigar como a criança se apropria da escrita, afirma que essa apropriação começa bem antes dela ingressar na vida escolar.

Para satisfazer os objetivos da presente pesquisa, este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo traz a fundamentação teórica que embasa a presente investigação. As pesquisas de Bajard (2021), Candau (2008, 2011, 2013, 2014, 2014, 2015), Carvalho (2005), Freire (1989), Kleiman (2000, 2005, 2007, 2008), Kress (2003), Rojo (2009), Rojo e Almeida (2012), Soares (1999, 2004, 2005, 2008, 2009), Street (1984, 2003, 2014), Teberosky (1995), Tfouni (1995), Vygotsky (1978, 1934, 1984, 1989, 1996, 2001, 2007), dentre outros estudiosos, são abordadas nesse capítulo, para explicitar os conceitos de alfabetização e de letramento, que julgo serem pertinentes em se tratando dos objetivos desta pesquisa.

⁴ A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 1989, p. 11).

A metodologia escolhida para a pesquisa é apresentada no segundo capítulo, pelo qual explicam-se os caminhos metodológicos percorridos, o porquê da abordagem qualitativa etnográfica, na modalidade estudo de caso, adotada nesta pesquisa, bem como os instrumentos empregados na geração dos dados e especificidades da instituição escolar pesquisada.

As análises com base nos dados gerados, com indicativos de contribuições da pesquisa, encontram-se na sequência, no terceiro capítulo, seguido das referências e dos anexos.

CAPÍTULO 1 - LETRAMENTO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEITOS, LEIS E OS AMI NO BRASIL

Tendo em vista o foco desta pesquisa – o processo de letramento de AMI em uma escola pública brasileira de educação infantil – neste capítulo, trago reflexões acerca do conceito de letramento e de termos a ele relacionados, como eventos e práticas de letramento, contrastando-o com o termo alfabetização, termo amplamente empregado na escola quando pensamos a leitura e a escrita em língua materna. Discuto como esses dois conceitos são entendidos nos documentos oficiais que orientam o ensino na Educação Infantil, a nível nacional e local, e problematizo tais conceitos em se tratando do contexto escolar que acolhe os AMI.

Este capítulo está, portanto, dividido em três seções: a primeira apresenta reflexões sobre o letramento e a alfabetização, com base em autores como Bajard (2021), Bakhtin/Volochinov (1988), Barcelos (2015), Candau (2008, 2011, 2013, 2014, 2014, 2015), Carvalho (2005), Cruz, Marquez e Borges (2017), Freire (1989), Goulart (2014), Heath (1983), Kleiman (2000, 2005, 2007, 2008), Kress (2003), Nogueira, Santos, Santos e Silva (2022), Oliveira e Freitas (2019), Rojo (2009), Rojo e Almeida (2012), Soares (1999, 2004, 2005, 2008, 2009), Street (1984, 2003, 2014), Teberosky (1995), Tfouni (1995), Vygotsky (1934, 1978, 1984, 1989, 1996, 2001, 2002, 2007). A segunda mostra documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil e como entendem o processo de letramento, dentre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), as Diretrizes Curriculares Municipais (DCM, 2020), dentre outros. A terceira versa sobre práticas de letramento de AMI em escolas brasileiras, com base em autores como Candau (2008, 2014), Cunha e Silva (2021), Kall (2020), Neves (2018), Nobre, Revuz (2006), Ribeiro (2004), Santos e Freitas (2021), Soares (2020) e Street (2003).

1.1 Letramento e alfabetização

O mundo vive em constantes transformações tecnológicas, sociais, culturais, linguísticas e educacionais. Por esse motivo, na escola, é viável construir abordagens e estratégias que possibilitem que os alunos construam conhecimento e desenvolvam habilidades para potencializar o seu desenvolvimento físico, cognitivo, intelectual, bem como o social e o emocional, em conformidade com as constantes transformações sociais. Dessa forma, esses alunos poderão se desenvolver enquanto cidadãos, se sentindo pertencentes a sua comunidade.

Para um sujeito integrar-se e sentir-se inserido na sociedade vigente, grafocêntrica, é fundamental que este saiba compreender o que está lendo e escrevendo, interpretar as mensagens que outras pessoas querem transmitir e usar a linguagem nas mais diversas situações sociais. Ou seja, faz-se necessário que o sujeito seja letrado, que tenha habilidades de leitura e escrita desenvolvidas, sendo capaz de compreender, interpretar e produzir textos, analisar informações criticamente e participar ativamente da sociedade.

O letramento não se limita à capacidade de ler e escrever; refere-se ao conjunto de habilidades e capacidades relacionadas à leitura, escrita e compreensão de textos em um contexto social específico (Soares, 2009). Ele vai além da mera capacidade de decodificar letras e palavras, capacidade essa normalmente concebida como alfabetização, pois envolve um conjunto de competências que permitem a interação com o mundo ao redor - diferentes situações, práticas sociais e contextos culturais -, contribuindo para o desenvolvimento das crianças. Ser letrado implica ter uma compreensão mais ampla e profunda do uso da linguagem em diversas situações e contextos (Tfouni, 1995; Street 2003; Soares, 2009).

Na escola, o processo de letrar transpõe o ato de auxiliar os alunos a desenvolver habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético. Tal processo inclui possibilitar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita no ambiente escolar, mas que tenham aplicações diretas nas práticas sociais. Como bem explica Soares (2004, p. 16),

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Segundo o dicionário Aurélio, letrado é aquele “versado em letras, erudito”, enquanto que iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”.

O letramento começa antes mesmo de as crianças pensarem em ler ou escrever, antes de reconhecerem as letras. Os alunos têm noções acerca do funcionamento da escrita e da leitura muito antes de terem habilidade para leitura e escrita do sistema alfabético. Não sabem decodificar as letras, mas recontam histórias - como se estivessem realmente lendo - usando linguagem literária, produzem oralmente um bilhete para um colega alfabetizado fazer a escrita e ditam informações sobre determinado conteúdo aprendido na aula para que a professora escreva no quadro.

Nas situações citadas acima, os alunos ainda não estão alfabetizados, porém já compreendem a função social da escrita, podendo ser considerados, então, letrados. Isso porque os indivíduos não leem apenas o que está escrito; eles também dialogam a partir do

conhecimento de mundo que têm e das vivências que tiveram. Nesse mesmo sentido, Soares (2004, p. 24) descreve

a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada.

Para Soares (2004), ler e compreender são processos independentes, autossuficientes. A compreensão não é resultado da decodificação das letras, porque pode-se compreender sem ler, e, do mesmo modo, ler sem compreender (Soares, 2004). Por exemplo, quando uma pessoa lê para uma criança, esta pode compreender muitas informações, apesar de não saber ler. E, se essa criança recebe estímulos no momento que estiver ouvindo a estória, mesmo sem ter conhecimento do sistema alfabético, ela já começa a compreender o funcionamento da língua escrita. Por exemplo, ela entende que é comum, em nossa cultura, que uma estória comece com “Era uma vez....”.

O letramento inicia-se a partir das experiências cotidianas do aluno, seja no seio familiar, na comunidade, na interação com variados textos e/ou com seus pares. Na escola de Educação Infantil isso se intensifica, pois o ambiente é propício para o letrar, já que, nesse espaço, a criança aprenderá que o conhecimento e as habilidades adquiridos ali podem e devem ser extrapolados e utilizados em sociedade, para além dos muros da instituição escolar.

Concordo com Paulo Freire (1989) quando afirma que quando a criança ingressa no espaço escolar tende a ocorrer uma interrupção na sua leitura de mundo. Ou seja, os conhecimentos que ela traz, os quais foram construídos antes de sua entrada na escola, são desconsiderados, o que a faz perder o interesse pela leitura e pela escrita na escola. Ela não se percebe como participante ativa na maior parte das práticas dessas linguagens no cotidiano escolar. Frequentemente, a criança se posiciona fora da esfera literária, como se essa atividade fosse responsabilidade exclusiva do docente e/ou outros adultos. Portanto, quanto antes e mais intensamente o aluno for colocado diante de experiências significativas de leitura, mais exitoso poderá ser seu vínculo com a cultura letrada ao longo de sua escolaridade.

Paulo Freire (1989) declara que antes de ler as palavras, a criança lê o mundo. Por isso, entendo que os adultos devem se aproximar do mundo imaginário da criança para que a busca desta por novos conhecimentos ocorra espontaneamente. Estreitar a relação com o mundo da criança é uma das maneiras de ler para ela, a qual, ao ouvir, explora em seu conhecimento de mundo, suas vontades, seus anseios, desejos e suas precisões. Ler nessa perspectiva poderá ser significativo para a criança.

Soares (1999) destaca que o letramento é uma maneira de se ter gosto nas diversas práticas de ler, valorizando os diferentes espaços de leitura, visto que não é só na escola que se lê. Isso posto, é certo alegar que a criança, ao adentrar na escola, até mesmo antes, já vivenciou diferentes experiências de letramento, que foram oportunizadas ou pela família ou pela sociedade. Consequentemente, pode-se dizer que cada criança terá experienciado diferentes práticas de leitura quando começa seu processo de alfabetização escolar.

Além disso, é fundamental envolver o aprendiz com a linguagem escrita, uma das expressões essenciais nas práticas de letramento. Esse envolvimento vai além do simples contato com palavras, englobando experiências significativas em que a criança interage com textos de forma lúdica e cotidiana, por meio de atividades, como, por exemplo, brincadeiras, jogos e leitura compartilhada. Citando Carvalho (2005, p.14), é importante chamar a atenção das crianças à presença de “coisas escritas” na vida cotidiana. Isso possibilita que elas comecem a perceber, cotidianamente, vários usos sociais da escrita e da leitura, os quais compõem o processo de letramento.

Sabendo que a criança pode ampliar a sua percepção de mundo por meio do contato com as múltiplas linguagens, a escola pode oportunizar a efetivação de diversos momentos de leitura, bem como a variação dos gêneros textuais lidos, pois

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (Marcuschi, 2002, p. 19-36).

Nesse bojo, os gêneros textuais fazem parte da vida de todos e, nos dizeres de Oliveira e Freitas (2019), toda forma de comunicação só acontece se for por algum gênero textual. A inserção de gêneros textuais na prática educativa está alinhada ao conceito de multiletramentos, já que a leitura e a escrita, em suas variadas formas, são essenciais para preparar os alunos para as diferentes exigências comunicativas do mundo atual.

Conforme Rojo (2012), os multiletramentos⁵ estão ligados à diferença cultural e à variedade semiótica na elaboração de textos. Rojo (2012) ressalta, no conceito de

⁵ Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados [...] ou desvalorizados [...] (Rojo; Moura, 2012, p. 8).

multiletramentos, os dois “multi” - multiculturalidade e multimodalidade, realçando que a definição de multiletramentos ultrapassa a de letramento, uma vez que os multiletramentos, conforme a autora, englobam a pluralidade das práticas de leitura e escrita.

Rojo e Moura (2012) ressaltam que o trabalho com multiletramentos pode ou não incluir o uso das TDIC⁶. Embora seja comum que as envolva, é valioso lembrar que os multiletramentos também dizem respeito à produção de diversas culturas e linguagens de referência dos alunos. Logo, é substancial que o "letramento tradicional" ou “letramento da letra” seja conciliado aos multiletramentos, incentivando os estudantes a se tornarem criadores de conteúdo. Isso possibilita a combinação das leituras trabalhadas na escola com aquelas que fazem parte das experiências individuais de cada aluno.

Ao concluir que o letramento diz respeito ao uso de práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam práticas próprias, de determinada comunidade, ou coletivas, de diferentes contextos da sociedade, como escola, família, trabalho, mídias, dentre outros, é inviável, então, cogitar o letramento como um processo isolado de linguagem. Kress (2003, p. 1) afirma que

Não é mais possível repensar o letramento isoladamente de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. Dois fatores distintos e relacionados merecem destaque especial. Trata-se, por um lado, do amplo movimento, desde agora, de longo domínio da escrita para o novo domínio da imagem e, por outro lado, o movimento do domínio do meio do livro para o domínio do meio da tela. Estes dois juntos estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e dos meios associados que representam e comunicam em todos os níveis e em todos os domínios.

Kress (2003), como Rojo (2012), entende que todo tipo de comunicação é multimodal, já que nos espaços sociais, com a finalidade de se comunicar, os indivíduos adotam formas de diálogos (imagens, símbolos, gestos) que se diferem uma da outra, nas quais diferentes modos de representação de identidades se integram.

Pressuponho, diante da discussão teórica apresentada, que, na escola, o aprendizado da leitura e da escrita, mesmo que nos níveis iniciais de escolaridade, devem ser abordados de forma que alfabetização e letramento sejam considerados conjuntamente, valorizando diferentes linguagens na construção de sentidos. Mesmo que os dois processos possuam características próprias, referentes aos seus objetos de conhecimento e às questões linguísticas

⁶ O termo TDCI, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, está relacionado ao conjunto de tecnologias digitais que possibilita conectar diferentes ambientes e pessoas por meio de dispositivos, equipamentos, programas e mídias para facilitar a comunicação. As TDIC, uma evolução das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), são tecnologias que têm o computador e a internet como ferramentas essenciais, diferenciando-se pela presença do digital. (Fonte: <https://sae.digital/tdic-no-ambiente-escolar/>)

e cognitivas de apropriação desses elementos, separá-los, a meu ver, resultaria na criança uma concepção distorcida e parcial da função da língua escrita no contexto cultural.

Soares (2003) explana que não basta ler e escrever, mas "funcionar" nas práticas que envolvem a leitura e a escrita, como argumenta:

Antes, nosso problema era apenas o do "estado ou condição de analfabeto" - a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o "estado ou condição de quem sabe ler e escrever", e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto - alfabetismo ou letramento - não nos era necessário [...] à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler a escrever (Soares, 2003, p. 20;45).

Soares (2003), em seu texto “Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas”, versa sobre o conceito de “alfabetismo”, relacionando-o ao contexto social e cultural para compreender o significado de alfabetismo nas sociedades e culturas letradas. Ainda ressalta sobre a complexidade da definição de alfabetismo que, segundo ela, “engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente” (p. 30). Segundo a autora,

só recentemente esse termo tem sido necessário, porque só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social em que não basta simplesmente "saber ler e escrever": dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu "estado" ou "condição", como consequência do domínio dessa tecnologia (Soares, p. 29, 2004a).

O conceito de alfabetismo engloba não apenas o domínio técnico da leitura e da escrita, mas também como esses saberes são utilizados na no meio social. O contraponto ao analfabetismo torna-se essencial em uma realidade em que a escrita é ressignificada, sendo compreendida não só como técnica ou codificação, mas como prática social. Logo, o foco se desloca do simples saber/aprender a tecnologia da escrita para sua aplicação concreta nas interações sociais. Como destaca Soares (2004), essa perspectiva amplia a compreensão da linguagem escrita, valorizando seu papel nas dinâmicas culturais e comunicativas da sociedade.

O alfabetismo presume que o sujeito “mais do que o domínio da ‘tecnologia’ do ler e do escrever, também saiba fazer uso dela, incorporando-a para a seu viver, transformando assim seu estado ou condição, como consequência do domínio dessa tecnologia” (Soares, 1995, p. 07). Soares (2003) concebe o alfabetismo como “estado” ou “condição” que o sujeito assume quando aprende a ler e escrever, referindo-se não a um único comportamento, mas a um

conjunto de comportamentos. A autora desenvolveu o conceito de alfabetismo baseada em dois aspectos: individual e social.

Quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e de escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita (Soares, p. 8, 2003).

No que diz respeito ao aspecto individual, destacam-se as habilidades de ler e escrever, compreendidas como processos distintos, porém complementares. Ler envolve desde a decodificação de palavras até a compreensão de um texto, passando pela apreensão de seu sentido, interpretação de sequências de ideias, acontecimentos e comparações, antecipação de significados e percepção e avaliação do que foi lido. Já escrever implica em transcrever sons, comunicar-se de forma adequada, expressar ideias e organizar pensamentos. Envolve, ainda, questões como o domínio da ortografia e da pontuação, a seleção de informações relevantes sobre o tema, perfil do leitor, a definição dos objetivos do texto e a escolha do gênero textual para a escrita.

No que se refere ao aspecto social, Soares (2003) enfatiza a importância da autonomia do indivíduo no uso das habilidades de leitura e escrita em contextos específicos. Nesse sentido, o alfabetismo é compreendido como um conjunto de práticas sociais vinculadas à leitura e à escrita, que vão além do simples domínio técnico dessas habilidades:

Do ponto de vista social, percebe-se que o alfabetismo não é apenas nem essencialmente um estado ou condição pessoal, podemos observar que ele é, sobretudo, uma prática social, percebe-se que o alfabetismo é o que as pessoas fazem utilizando suas habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita, em determinado contexto sendo assim a relação que se estabelece como habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos, ele implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas à leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico (Soares, Anped, 1995, p.35).

Soares (2003) aproximou os conceitos: alfabetismo e letramento. Em 2003, em nota do texto "Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas", a autora conta que, depois da publicação do texto, no ano de 1995, "foi-se progressivamente revelando na bibliografia, preferência pela palavra letramento em relação à palavra alfabetismo" (Soares, 2004a, p. 29).

Como ressaltam Kleiman (1995) e Soares (2004), apesar de a alfabetização e o letramento serem processos diferentes, eles se complementam, ou seja, não se separam, sendo

imprescindível tratar cada um com suas especificidades na escola. Considero, no entanto, um tanto desafiador para o professor equilibrar esses dois processos, garantindo aos alunos apropriarem-se da escrita e terem capacidade de utilizar a língua materna nas práticas sociais de leitura e escrita.

Entendo que a alfabetização seja uma base para uma aprendizagem ativa, que auxilia no desenvolvimento da leitura, da escrita, da comunicação, dos pensamentos e das ideias. Já o letramento se distingue dela, pois utiliza essas linguagens, principalmente a escrita, para solução de questões do cotidiano, e se concretiza na produção de gêneros textuais, favorecendo assim as práticas sociais, como explicam Nogueira, Santos, Santos e Silva (2022).

Alicerçada na minha prática profissional na Educação Infantil, compartilho aqui que, por vezes, pude observar docentes se esbarrando em obstáculos na tentativa de alfabetizar e letrar as crianças. Suponho que essas dificuldades encontradas por eles se justificam por algumas razões. Uma delas é a natureza distinta dos conceitos de alfabetização e letramento, os quais têm diferentes objetivos pedagógicos: a alfabetização visa o domínio técnico da escrita, saber ler e escrever, enquanto o letramento busca promover o uso significativo dessa escrita em práticas sociais reais, concentrando-se em para que, quando e por que se escreve e se lê.

Outra razão está nas diferentes necessidades individuais das crianças. Algumas já estão inseridas em variadas práticas de letramento antes de sua entrada na escola, enquanto outras têm menos contato com essas experiências. Soma-se a isso a incompreensão de como associar conteúdos voltados tanto para a alfabetização quanto para o letramento. Um exemplo é ensinar uma criança a escrever “banana”, focando no som da palavra, falando-a repetidamente, com pausas e, em seguida, trabalhar a função da lista de alimentos para organizar um piquenique da turma, incluindo a palavra “banana” nessa lista.

Há também fatores estruturais que dificultam o processo, como o tempo e os recursos pedagógicos limitados na escola. Embora seja possível ensinar a ler e escrever apenas com lousa e giz, ainda faltam materiais como livros de literatura infantil diversificados, impressos do cotidiano (folhetos, embalagens, listas, receitas, jornais, revistas), jogos pedagógicos e recursos visuais (alfabetos móveis, cartazes ilustrados e imagens que estimulem a oralidade e a escuta).

Por fim, destaca-se a ausência de formação continuada dos professores sobre como integrar alfabetização e letramento. Além disso, a escassez de recursos digitais, como tablets ou computadores com acesso a aplicativos educativos e livros digitais, também limita as possibilidades de exploração de diferentes linguagens e suportes textuais.

Nogueira, Santos, Santos e Silva (2022) esclarecem que, em se tratando do letramento, é preciso haver interação com os diversos agentes de leitura e de escrita - escola, professores, família, colegas, comunidade, biblioteca, mídias, tecnologias. No entanto, raramente, as instituições escolares de Educação Infantil favorecem, nas suas práticas pedagógicas, o letramento. Pelo contrário, evidenciam mais o processo de alfabetização, propondo para as crianças atividades como: reconhecimento e repetição das letras do alfabeto; cópia de letras, sílabas e palavras; traçado e contorno de linhas, letras e palavras; classificação de objetos que começam ou terminam com a mesma letra; caça-palavras com palavras desconectadas de um contexto; classificação das letras como vogais ou consoantes; dentre outras.

Assim, retomando o pensamento de Nogueira, Santos, Santos e Silva (2022), entendo que o letramento é um processo contínuo, que jamais finaliza, o qual deve ser iniciado na primeira etapa da Educação Básica, na Educação Infantil.

É adequado explicitar que, conforme entende Teberosky (1995), as crianças estão inseridas em uma cultura letrada e chegam à alfabetização com aprendizagens significativas referentes ao uso social da escrita, ou seja, já participam de eventos de letramento, explicados por Kleiman (2005, p. 23) a seguir:

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns.

Heath (1983) descreveu como evento de letramento toda circunstância em que a escrita é resultado da interação e de processos interpretativos dos participantes. Em outras palavras, evento de letramento é aquilo que é possível ser observado que os indivíduos estão executando enquanto utilizam a leitura e a escrita.

Um evento de letramento pode acontecer em ambientes sociais diversos, possuindo papéis diferentes. Alguns eventos de letramento típicos do universo escolar são os seguintes: durante uma roda de conversa, acontecem situações em que professores e crianças comentam sobre uma história contada pelo docente ou sobre uma tarefa de casa que foi realizada pelo aluno junto com a família. Temos também um evento de letramento quando o professor escreve no quadro o nome do aniversariante do dia ou o número que representa a quantidade de alunos presentes na aula do dia. Em situações em que uma família lê um livro para seu filho, ou, juntos, escrevem os itens que precisam ser adquiridos no supermercado, temos também exemplos de eventos de letramento.

Embasado na contribuição de Heath (1983) acerca do conceito de evento de letramento, Street (2008) propôs o conceito “práticas de letramento”, o qual amplia e especifica a investigação e a interpretação, tanto das práticas sociais que incluem a linguagem escrita, quanto das perspectivas de leitura e escrita determinantes em um grupo da sociedade. Street (1984) introduziu o conceito de “práticas de letramento” para destacar que o letramento não é apenas uma habilidade técnica individual, mas uma prática social situada em contextos culturais específicos. Ele faz uma distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico do letramento, sendo que o primeiro considera o letramento como uma habilidade neutra e universal, independente de contexto; e o segundo trata o letramento como uma prática social que varia conforme os valores, normas e contextos culturais de cada grupo social.

O autor, ainda, argumenta que as práticas de letramento envolvem não apenas a leitura e a escrita, mas também as formas como essas atividades são integradas nas práticas sociais, moldando e sendo moldadas pelos contextos culturais e sociais. Isso implica que as maneiras de ler e escrever são diversas e contextualizadas, refletindo as complexidades das interações sociais (Street, 2008).

Tendo em vista os conceitos de “evento de letramento” e “práticas de letramento” (Street, 2008), podemos entender a relevância da instituição de ensino que atende as crianças, já que nela também ocorrem eventos e práticas de letramento. Na Educação Infantil, foco da presente investigação, a escola se configura como um dos espaços onde as crianças são estimuladas para o seu desenvolvimento integral (cognitivo, físico, afetivo e social), onde serão amparadas para entenderem a língua e comportamentos sociais validados na comunidade em que se inserem. É isso que estamos chamando de processo de letramento na presente pesquisa.

Por esse ponto de vista, na perspectiva de que as crianças já estão inseridas em práticas de letramento, as experiências prévias influenciam o desenvolvimento da alfabetização e do letramento em contexto escolar, destacando ser fundamental considerar o contexto sociocultural e as práticas sociais destas crianças. Assim, destaca-se o importante papel do professor ao buscar equilibrar os processos de alfabetizar e de letrar na escola.

Kleiman (1995, p. 20) alega que

É um grande desafio para os educadores, pois muitas vezes a escola preocupa-se, não com o letramento como prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos alfabéticos, numéricos, processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Concordo com Kleiman (1995), haja vista que ainda prevalece nas escolas a necessidade de ensinar o estudante a codificar e a decodificar, como se este não fizesse parte de outras esferas sociais, nas quais faz uso da leitura e da escrita.

É importante mencionar que uma das primeiras menções feitas ao termo letramento ocorreu em 1986 por Mary Kato, como pontua Soares (2004). A etimologia do termo aponta para o idioma inglês - letramento vem do latim *littera* (letra). Ao acrescentar o sufixo *cy*, origina-se a palavra inglesa *literacy*, com uma representação etimológica de condição ou qualidade de ser *literate*, traduzido para o português como educado, educado para ler e escrever. Ler e escrever, neste âmbito, relaciona-se a aspectos “sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 2005, p. 17).

Em ambos os idiomas, utiliza-se como prefixo a palavra latina e acrescenta-se um sufixo para formar um novo conceito. No português brasileiro, o termo ficou letramento. O que é imprescindível salientar é que o termo foi influenciado por fatores culturais, históricos, sociais, políticos e econômicos, fatores que comumente provocam o surgimento de novas expressões e conceitos para designar fenômenos e demandas que surgem na sociedade (Soares, 2004). Nota-se, então, que a palavra surge em resposta às demandas sociais do desenvolvimento de habilidades escolares que abarquem o contexto das práticas sociais, para além da mera leitura e escrita de palavras.

Para Soares (2009), o letramento é um conceito abrangente que vai além da simples habilidade de decifrar letras e palavras. Ele representa a capacidade de compreender, interpretar e utilizar a linguagem de maneira efetiva em diversas situações sociais. O letramento não se restringe apenas à leitura e à escrita, mas abarca a compreensão crítica do mundo por meio da linguagem.

Portanto, o conceito de letramento não está associado a atividades mecânicas, como a decifração de códigos, signos ou palavras, mas sim à participação ativa dos indivíduos em práticas de leitura e escrita específicas em contextos sociais (Tfouni, 1995; Soares, 2009; Street, 2003). O letramento envolve a imersão dos usuários da língua, ou dos aprendizes no âmbito educacional, em atividades sociais relacionadas à leitura e à escrita. Conforme Barcelos (2015) argumenta, abordar o letramento de maneira crítica vai além da mera decodificação da leitura, permitindo a identificação dos interesses que motivaram a produção de um texto e sua conexão com o contexto de sua produção e recepção. O letramento, portanto, no entendimento de Santos, Santos e Nogueira (2022) é um processo contínuo, que se inicia na Educação Infantil e estende-

se ao longo da vida, adaptando-se às demandas crescentes de uma sociedade em constante evolução, conforme pontua Street (2003).

O sujeito pode aprender a ler e a escrever, mas não obrigatoriamente ele introduz em seu cotidiano a prática da leitura e da escrita, pois pode não adquirir habilidades e competências para fazer uso de tais práticas. Bajard (2021) alerta que a prática de leitura sem compreensão é um problema social, que ocorre quando os leitores decoram o sistema de escrita, decifram-no, mas não são capazes de compreender/interpretar o que está nas entrelinhas. Ainda, vale ressaltar a ausência de criticidade, de problematização do leitor quando lê como um problema social.

Como Vygotsky (2001, p.81) assegura, o processo de aprendizado da língua escrita é um ponto marcante no desenvolvimento cultural do indivíduo, porque se relaciona “ao domínio do sistema externo de meios elaborado e estruturado no processo de desenvolvimento cultural da humanidade”. Neste viés, conclui-se que a alfabetização e o letramento são atos políticos, dado que são determinantes para incluir social e plenamente um indivíduo na sociedade. A título das crianças, na Educação Infantil, letrá-las é essencial para que sejam integradas em sua cultura e grupo social, encorajando sua criticidade e, concomitantemente, a produção de conhecimentos para que sejam agentes de transformação na sociedade.

Em sentido semelhante, temos os apontamentos de Tfouni (1995), ao afirmar que o letramento tem como pilares os aspectos socioculturais e históricos da aquisição de um sistema de escrita por um grupo social, uma comunidade. Para a pesquisadora, o letramento pretende examinar e enumerar os acontecimentos nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de forma limitada ou ampla; também se dedica a compreender quais práticas psicossociais surgem em substituição às práticas letradas em sociedades que não utilizam a escrita. Dessa forma, o objetivo dos estudos de letramento não se restringe a avaliar apenas quem possui habilidades de alfabetização, mas também quem não as possui, destacando-se, assim, da avaliação individual e enfatizando a perspectiva social do processo de letramento.

Tendo em vista o objetivo citado por Tfouni (1995) dos estudos do letramento, entendo ser interessante pensar em como o processo de letramento se desenvolve na primeira etapa da Educação Básica, tendo como respaldo o fato de que, nesse período escolar, não há a intenção de alfabetizar as crianças, mas de garantir seu acesso às múltiplas linguagens, iniciando, assim, o processo de inserção da criança em práticas letradas.

A Educação Infantil é uma fase essencial ao desenvolvimento das habilidades de letramento. Cruz, Marquez e Borges (2017, p.1) dizem que

A educação infantil é a base para o ensino de toda a vida, então é importante saber que é nesta etapa que a alfabetização juntamente com o letramento deve ser trabalhada de forma a alcançar resultados favoráveis ao processo de leitura e escrita. Quando a criança é alfabetizada ela é direcionada a dominar o conhecimento da escrita, ela aprenderá a ler e escrever. Mas, é importante ao mesmo tempo em que a criança for alfabetizada, também utilizar métodos de letramento para atingir uma aprendizagem significativa, onde esta criança poderá exercer práticas sociais de leitura e escrita.

O processo de desenvolvimento da linguagem oral e da escrita é relevante sob a perspectiva da ampliação das possibilidades de inserção das crianças em práticas sociais. Crianças necessitam de proximidade e contato social com seus pares e com adultos, interagindo e aprendendo com outras pessoas de forma que possam compreender e participar no seu contexto social e cultural. Essa aprendizagem por meio de interação social foi ressaltada por Vigotski (1978), o qual enfatiza o papel da linguagem e do processo histórico e social no desenvolvimento do sujeito. No cerne do seu trabalho está a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio a que ele está exposto. Para ele, é na interação com outras pessoas que as crianças assimilam e produzem os seus significados de mundo. O aluno, segundo a teoria de Vigotski, não é apenas o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende com o outro aquilo que seu grupo social produz (Vigotski, 1978).

Tais interações com outras pessoas e com o ambiente escolar possibilitam contato com formas de comunicação que proporcionam às crianças, além da segurança para se expressar, a descoberta de diferentes gêneros culturais. Pensemos, então, no universo da leitura, vinculado às propostas de acesso à literatura infantil, que se trata de um direito das crianças. Por meio desse contato, Kleiman exemplifica que a criança vai estabelecendo uma relação entre o que lê nos livros com as próprias vivências:

Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “olha o que a fada madrinha trouxe hoje”! está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma historinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (Kleiman, 1995, p. 18).

Por isso, podemos afirmar que o letramento se inicia antes mesmo da alfabetização, o que pode ser validado com trabalhos como os de Vigotski (1978), os quais entendem que o sujeito interage e aprende com seus pares e seu grupo social. Logo, pode-se concluir que o sujeito se insere em práticas de letramento no seu mundo social por meio de variadas interações.

Goulart (2014) traz em seu artigo que a dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita envolve uma conexão com as vivências e os valores dos indivíduos, não sendo suficiente só propiciar um ambiente para o aprendizado das letras, palavras, sílabas e textos, no tocante da linguagem escrita.

Nessa conjuntura, as contribuições de Bakhtin (1997) são consideráveis. A dimensão discursiva refere-se a como o discurso - uso da linguagem como uma forma de interação social, mediada pelo contexto e pelas relações entre os interlocutores - influencia os processos de aprendizagem. Segundo Bakhtin (1997), todo ato de fala ou escrita ocorre em um contexto social específico, onde a linguagem assume significados baseados nas experiências e valores dos sujeitos envolvidos. Para ele, o discurso é inseparável da vida social, pois cada enunciado está carregado de intenções, vozes e ideologias, que refletem as posições dos indivíduos em suas interações com o mundo.

O dialogismo, conceito central na teoria bakhtiniana, extrapola a mera interação face a face entre sujeitos. Como afirma Bakhtin (1997, p. 88), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.”. Assim, o diálogo não se limita à conversação direta, mas constitui uma característica essencial de toda forma de linguagem, escrita ou oral. Todo enunciado, segundo o autor, “é um elo na cadeia da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997, p. 123), não sendo isolado e neutro, e sim integrado a um movimento contínuo de interações discursivas, mantendo diálogo permanente com enunciados que o precedem e que o sucedem.

Nessa perspectiva, o dialogismo se manifesta nas produções aparentemente monológicas, como os textos escritos, as práticas pedagógicas e os discursos institucionais, pois cada um deles traz em si “vozes alheias”, isto é, discursos de outros sujeitos, tempos e contextos (Bakhtin, 1981). Assim, compreender o dialogismo implica reconhecer que “o dizer do um é, de modo constitutivo, determinado, atravessado, penetrado pelo pensamento do dizer do outro – destinatário” (Authier-Revuz, 2011, p. 9). Dessa forma, todo discurso é direcionado a um interlocutor, levando em conta suas particularidades — como idade, contexto e formação — e estabelecendo uma relação de identidade com o outro. Isso significa que toda fala é atravessada pelas vozes e pelos sentidos do interlocutor, configurando uma interação essencial para o diálogo, em que o dizer pertence tanto a quem enuncia quanto a quem o recebe.

Por esse ângulo, falar da "dimensão discursiva dos processos de aprendizagem da escrita", significa reconhecer que a escrita não é apenas uma técnica ou um conjunto de regras, mas uma prática social que envolve a troca de sentidos e a expressão de identidades. Como

Bakhtin (1997) defende, a linguagem é dialógica, portanto, ao ensinar a escrita, é essencial considerar como os alunos interagem com o mundo, suas experiências e como essas interações se refletem em suas produções escritas.

Isto posto, percebe-se um diálogo entre a definição de letramento e os pressupostos bakhtinianos, pois partem da compreensão de que a linguagem é uma prática social, situada historicamente e marcada pelas interações humanas, reconhecem a língua como dinâmica, carregada de significados e influenciada pela cultura, em ocasiões reais de uso, além de entenderem que todas as esferas das ações humanas estão relacionadas ao uso da linguagem e que a comunicação se dá por meio dos diversos gêneros discursivos.

O conceito de letramento, ao ultrapassar a ideia de domínio técnico da leitura e da escrita, aproxima-se das concepções de Bakhtin, ao entender que o uso da língua envolve significação, contexto e intencionalidade. Nesse sentido, o sujeito letrado não apenas decodifica signos, mas participa ativamente de práticas discursivas, produzindo sentidos em diálogo com o outro e com a realidade sociocultural em que está inserido. Do mesmo modo, os pressupostos bakhtinianos reforçam que toda enunciação é dialógica, ou seja, nasce da relação entre vozes sociais e ideológicas diversas que se entrecruzam em cada ato de linguagem (Bakhtin, 1997).

Assim, tanto o letramento quanto a teoria bakhtiniana compreendem que o significado das palavras não é fixo, mas construído nas relações comunicativas e nas diferentes esferas de atividade humana. Essa perspectiva evidencia que aprender e usar a língua é, sobretudo, participar de uma rede dinâmica de interações sociais, na qual o sujeito se constitui como ser discursivo e histórico. Ademais, tendo em vista que a comunicação se efetiva por meio de vários gêneros discursivos, estes materializam as práticas de linguagem e refletem as intenções, os contextos e as necessidades comunicativas dos sujeitos em diferentes esferas sociais.

Goulart (2014) considera que o conceito de letramento tem sido empregado pelos docentes estrategicamente como uma forma de compensação, desviando o foco do processo de alfabetização. Em sua abordagem, a autora discorre sobre a alfabetização a partir de uma perspectiva discursiva bakhtiniana, enfatizando a interação dialógica e os aspectos enunciativos da aprendizagem da escrita. Neste viés, os professores têm como ponto de partida o uso de textos que são reconhecidos e legitimados socialmente, ou seja, aqueles que têm valor e significado para um determinado grupo. Todavia, mesmo utilizando estes textos, a linguagem discente é, muitas vezes, tratada como um elemento secundário, sem peso no processo de aprendizagem, priorizando a análise técnica da língua conduzida pelo professor, e

subordinando, assim, os conhecimentos prévios e as capacidades dos alunos ao estudo das características do sistema linguístico.

Face a isso, o estudo de Bakhtin, Volochinov (1988, p. 94-95) chama atenção para o seguinte:

A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação como um signo flexível e variável.

Assim sendo, a compreensão da linguagem deve ir além do reconhecimento mecânico de formas e regras, visto que, de acordo com a teoria bakhtiniana, um método eficaz de ensino deve focar na assimilação da linguagem dentro da estrutura concreta da enunciação, ou seja, considerando o contexto em que a palavra é usada, a intenção do falante e as relações sociais envolvidas na comunicação. Dessa forma, a aprendizagem dos alunos deve ser contextualizada e a linguagem deve ser entendida como uma prática social dinâmica, em que o significado é construído por meio da interação e da vivência dos usuários de uma língua.

Ao estimular o letramento na Educação Infantil, o foco vai além do ensino das letras e dos números. Propor atividades que favoreçam a dinâmica das práticas discursivas orais ao encontro de práticas de produção e do funcionamento social da escrita ampliam o conhecimento e a inclusão das crianças no mundo letrado. Por exemplo, atividades que envolvam contação de histórias, jogos de palavras, músicas, brincadeiras e interações, que não proporcionem o aprendizado só das habilidades básicas de leitura e escrita, mas que, acima de tudo, instiguem o interesse dos alunos pela linguagem oral e escrita. Portanto, a abordagem do professor pode ser lúdica e exploratória, incentivando a curiosidade natural das crianças.

O professor tem um papel de destaque no processo de desenvolvimento do letramento, pois ele é, na relação professor-aluno, como afirmam Mahoney e Almeida (2005), mediador do conhecimento e das relações sociais. Sua função extrapola a simples transmissão de conteúdo; o docente cria condições para que o aprendiz tenha acesso às múltiplas práticas sociais de leitura e escrita, visto que é responsável por organizar situações didáticas que permitam à criança experimentar, questionar e construir significados em torno da linguagem escrita, conectando o conteúdo com a realidade cotidiana dos alunos.

Partindo de conhecimentos prévios do aprendiz em relação ao funcionamento da linguagem, o professor pode aproximá-lo dos saberes (Vigotski, 1996) por meio de práticas

com intencionalidade educativa, respeitando os limites e as particularidades de cada criança e de cada etapa da Educação Infantil.

1.2 Educação Infantil: documentos oficiais norteadores e suas concepções de letramento

Antes de tratar sobre o letramento nos documentos oficiais, é preciso apontar quais são os principais documentos norteadores da Educação Infantil a nível nacional, estadual e local, já que determinam diretrizes e orientações para garantir uma educação de qualidade desde os primeiros anos de vida. Assim, tem-se:

- A Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo nº 208, garante a Educação Infantil como um direito das crianças até os cinco anos de idade e um dever do Estado, destacando a obrigatoriedade e a gratuidade do atendimento em creches e pré-escolas;
- O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990, cujo artigo nº 54 assegura o direito à Educação Infantil em creches e pré-escolas às crianças de zero a cinco anos de idade, reforçando a importância de um atendimento adequado e de qualidade;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996, que estabelece, por meio dos artigos nº 29, nº 30 e nº 31, que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social;
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) que, por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, define os princípios, fundamentos e procedimentos para a organização e funcionamento da Educação Infantil, orientando a elaboração dos currículos e das práticas pedagógicas;
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - homologada em 2017, a qual estabelece, na Educação Infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em campos de experiência, que devem ser assegurados às crianças desde o nascimento até os cinco anos de idade. Os campos de experiência são: “O Eu, o Outro e o Nós”; “Corpo, Gestos e

Movimentos”; “Traços, Sons, Cores e Formas”; “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação”; e “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”;

- Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005/2014, que estabelece, na meta 1, a universalização da Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e a ampliação da oferta desta etapa em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência do plano;
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI), um documento que oferece critérios e indicadores de qualidade para instituições de Educação Infantil, visando a melhoria contínua dos serviços oferecidos e a garantia dos direitos das crianças;
- Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), um documento publicado em 1998, que foi o primeiro marco legal voltado à Educação Infantil no Brasil, estabelecendo diretrizes pedagógicas para crianças de zero a seis anos. O escrito valorizou a criança como sujeito de direitos, promovendo uma educação inclusiva, democrática e orientada para o desenvolvimento integral. Além de contribuir para a formação de professores, o RCNEI influenciou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornando-se referência importante e histórica, visto que ainda permeia práticas pedagógicas na Educação Infantil;
- Currículo Referência de Minas Gerais (2018), documento que norteia a construção de planos e ações educacionais em Minas Gerais, visando práticas educacionais que propiciem uma educação inclusiva, igualitária e democrática;
- Diretrizes Curriculares Municipais de Uberlândia (DCM), de 2020, um documento que, além de ser orientador, aponta teorias e metodologias possíveis para o processo de ensino e aprendizagem, representando práticas escolares, as quais redobram-se ao redor do conhecimento entre as interações sociais e que auxiliam no fortalecimento da identidade dos estudantes.

Já em relação ao processo de letramento, destaca-se a BNCC, que aborda diretamente o tema ao propor experiências relacionadas ao uso social da linguagem oral e escrita desde a Educação Infantil. Embora documentos como a LDB, as DCNEI e os PNQEI não tragam discussões sobre letramento, eles contribuem de forma indireta ao estabelecer diretrizes e

princípios que valorizam as linguagens, as interações, as múltiplas formas de expressão, a participação das crianças em práticas sociais, como elementos centrais do desenvolvimento infantil. As DCM, por sua vez, também podem apresentar orientações mais específicas sobre práticas de letramento nos contextos da Educação Infantil.

A BNCC é o principal documento que orienta o currículo das escolas de Educação Infantil em todo o país. Ela estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento, destacando a importância da linguagem como eixo estruturante e definindo competências e habilidades a serem desenvolvidas na primeira infância, incluindo o letramento. O documento enfatiza que as práticas de linguagem devem considerar as diferentes formas de expressão, comunicação e interação das crianças.

As DCNEI estabelecem diretrizes que ressaltam a importância da brincadeira, da interação e do uso da linguagem, práticas essenciais para o processo de letramento, enfatizando que as ações pedagógicas devem respeitar as especificidades da faixa etária e promover o desenvolvimento integral das crianças, em todos os aspectos: físico, psicológico, intelectual e social.

A LDB, embora não trate diretamente do letramento na Educação Infantil, define os princípios gerais da educação brasileira, incluindo a necessidade de garantir o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A LDB também enfatiza a importância do acesso à educação desde os primeiros anos de vida, ou seja, na Educação Infantil, que deve proporcionar práticas voltadas ao letramento.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) oferecem orientações sobre a qualidade da educação na Educação Infantil, incluindo aspectos relacionados ao ambiente escolar, à formação dos profissionais e às práticas pedagógicas, considerando a existência de um ambiente rico em estímulos linguísticos, essenciais para o processo de letramento.

Os documentos anteriormente elencados, em conjunto, formam a base legal e pedagógica que pode orientar as práticas de letramento na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, com o objetivo de assegurar que as crianças se desenvolvam integralmente e tenham acesso a um ambiente educativo permeado pela linguagem oral e escrita.

É pertinente elencar os documentos normativos em uma pesquisa sobre o processo de letramento de AMI em uma escola pública brasileira de educação infantil, pois eles fornecem a base legal e pedagógica que orientam as práticas educativas no Brasil. Ao se considerar o letramento de AMI, é preciso compreender como as diretrizes nacionais tratam o ensino das

linguagens e o processo de letramento, especialmente em um contexto multilinguístico e multicultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) citam sobre a diversidade linguística e cultural. Esses documentos funcionam como aparatos normativos que orientam as escolas de Educação Infantil na construção de práticas pedagógicas capazes de acolher o AMI, promovendo sua inserção no ambiente escolar.

As DCNEI (Brasil, 2009) consideram a criança

como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, 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.

De acordo com o texto das DCNEI (Brasil, 2009, p. 17), a proposta pedagógica das escolas de Educação Infantil precisa assegurar que elas desempenhem fielmente seu papel sociopolítico e pedagógico:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

O mesmo documento ainda destaca que, para alcançar suas finalidades, o currículo das escolas de Educação Infantil deverá prever condições para o trabalho e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem “a indivisibilidade das dimensões expressivomotora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (Brasil, 2009, p. 19).

A organização do currículo da Educação Infantil na BNCC está disposta em campos de experiências⁷, os quais consideram as vivências e experiências reais do cotidiano infantil e seus saberes prévios, articulando-os a outros conhecimentos que fazem parte das diferentes culturas da sociedade. Isso pode ser identificado, a seguir, no campo de experiência O eu, o outro e o nós (Brasil, 2018, p. 40)

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e

⁷ A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências - *O eu, o outro e o nós*; *Corpo, gestos e movimentos*; *Traços, sons, cores e formas*; *Escuta, fala, pensamento e imaginação*; e *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações* - , no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2018, p.40)

questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos.

A escola, fundamentada nesses documentos, ao reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos alunos nas propostas pedagógicas voltadas para aspectos culturais e linguísticos, possibilita que as crianças descubram a si mesmas e ao próximo, reconheçam e entendam as interações com o ambiente social, com outras culturas, expressas nas ações cotidianas, nas brincadeiras e nas explorações de diferentes materiais.

Em relação ao currículo, a sua flexibilização, baseada nesses documentos e na valorização dos saberes prévios, é basilar para atender às necessidades específicas de diferentes grupos, incluindo aqueles que enfrentam barreiras linguísticas. Nesse viés, Candau (2011) defende que o currículo deve ser sensível às especificidades linguísticas e culturais dos AMI, possibilitando uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Ao abordar o letramento de AMI, é essencial analisar como essas diretrizes são aplicadas para promover um ambiente escolar que apoie não apenas o aprendizado linguístico, mas também o acolhimento e a integração social dos alunos, como defende Vygotsky (2007), ao afirmar que o desenvolvimento intelectual está intimamente ligado ao ambiente social.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) fornecem critérios para a qualidade da educação oferecida nas escolas. Eles são relevantes para guiar as escolas brasileiras na criação de um ambiente de aprendizado culturalmente sensível e apropriado para os AMI. Fernando Haddad, na época Ministro de Estado da Educação, na apresentação do documento, informa:

Esta publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (Brasil, 2006, p. 4).

Logo, elencar esses parâmetros em uma pesquisa sobre o letramento de AMI é essencial para que a discussão sobre os dados considere as normas e as orientações oficiais, além de

proporcionar uma compreensão abrangente das políticas e práticas que devem ser seguidas para oferecer efetivamente uma educação de qualidade a esses alunos no contexto da Educação Infantil brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5/2009, Artigo 9º) sublinham que

os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2009, p. 4)

Nessa direção, entende-se que os educadores desempenham uma função importante nessa etapa escolar, atuando como facilitadores na jornada de descoberta das crianças. Estratégias pedagógicas centradas na criança, que respeitam os diferentes ritmos de aprendizado, são vitais nesse processo. Além disso, acredito ser essencial a criação de ambientes estimuladores, ricos em materiais escritos, imagens, músicas, ou seja, oportunidades de exploração da linguagem para inserir as crianças em práticas de letramento desde os primeiros anos de escolarização.

No que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e como ela concebe o letramento, em se tratando da Educação Infantil, não há menção específica ao termo. Lembrando que a BNCC é um documento normativo que define os conteúdos essenciais que devem ser ensinados aos estudantes das escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil e estabelece diretrizes e competências que todos os alunos devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, visando garantir uma educação de qualidade e equitativa (Brasil, 2018). Lendo nas entrelinhas desse documento as diretrizes para a Educação Infantil e sabendo que as crianças já nascem inseridas em um mundo permeado pela escrita, pode-se relacionar os direitos de aprendizagem “Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; e Conhecer-se”, descritos na página número 38 do documento, ao letramento.

Os direitos de aprendizagem são procedimentos estratégicos que, quando assegurados nas escolas, possibilitam o processo de letramento das crianças. Ao conviver com diversificados tipos textuais, ao brincar com músicas, histórias, palavras, parlendas, ao participar da construção de textos, ao explorar o uso da escrita em momentos diferentes, ao expressar possibilidades, escrevendo espontaneamente e ao conhecer-se no que diz respeito às suas noções sobre a linguagem escrita, a criança está envolvida em eventos de letramento.

Além disso, a BNCC, ao descrever o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, entendo que também ficam evidenciadas instruções e orientações ao professor para que o processo de letramento possa ser encorajado em contexto escolar antes mesmo de as crianças saberem ler e escrever, como pode ser lido no excerto abaixo retirado da BNCC sobre a etapa de Educação Infantil:

Escuta, fala, pensamento e imaginação – Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna – que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (grifo meu).

Defendo a importância da participação ativa das crianças na cultura oral, especialmente na Educação Infantil, uma vez que, nessa fase, elas ainda não dominam a linguagem escrita. Essa perspectiva reforça a concepção de letramento, que transcende a linguagem escrita e abrange diversas formas de expressão e comunicação, valorizando múltiplas linguagens no processo de aprendizagem.

As DCM Uberlândia (Uberlândia, 2020) apontam teorias e metodologias para o trabalho docente, representadas no documento por práticas escolares que possibilitam o letramento. Para práticas de letramento esse documento sugere:

Organizar um ambiente de letramento, com cartazes, letras do alfabeto, palavras, imagens, cores e jogos, além do manuseio de diversos materiais como: tesoura, cola, revistas e outros (Uberlândia, 2020, p.44).

O documento pressupõe que, na Educação Infantil, os alunos devem estar em um ambiente com propostas significativas de letramento. Assim,

Nesse sentido, os espaços externos, os laboratórios, o pátio, o refeitório, a cozinha e a biblioteca precisam ser explorados pelas crianças e pelos profissionais, sendo relevante propiciar um ambiente construído junto com as crianças e rodeado de significados. É substancial que a Unidade Escolar mantenha os espaços organizados, equilibrando informações, estímulos visuais e propiciando experiências (Uberlândia, 2020, p.44).

As DCM (2020) explicam que já na etapa da Educação Infantil, é importante que as crianças tenham vivenciado situações de práticas de letramento, pelas quais tenham tido acesso a gêneros textuais diversos, tenham participado de momentos de leitura, como também de

produções escritas (por meio de um adulto escriba.). E, com isso, as crianças comecem a perceber a orientação da escrita, a diferença entre letras e números e também a função social da escrita.

Após analisar todos esses documentos, é pertinente ponderar que a concepção de letramento neles presente se aproxima da definição de Brian Street (1995) referente ao modelo autônomo de letramento. Nesse modelo, o letramento é compreendido como o domínio do sistema de escrita — uma habilidade técnica, neutra e descontextualizada —, e acredita-se que esse conhecimento, por si só, teria efeitos diretos sobre outras práticas sociais e cognitivas. As suposições culturais e ideológicas, nesse caso, são tratadas como se fossem universais e neutras, desconsiderando os contextos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão inseridos.

Em outros dizeres, ao orientarem as escolas com base no modelo autônomo de letramento, os documentos sustentam, ainda que de forma indireta, a ideia de que existe um padrão único de letramento ao qual todos os sujeitos devem alcançar. Com isso, estabelecem uma hierarquia entre as práticas de letramento, sugerindo que algumas são superiores, enquanto outras são vistas como inferiores ou menos legítimas.

Importante ressaltar que nem todos os documentos analisados fazem referência aos termos “letramento” e “alfabetização”. Verifica-se que a LDB (Brasil, 1996), a BNCC (Brasil, 2018) e o DCM (Uberlândia, 2020) mencionam ambos os conceitos. Por outro lado, o PNQEI (Brasil, 2006) e as DCNEI (Brasil, 2009) abordam apenas o termo “alfabetização”.

1.3. Práticas de letramento de AMI em escolas brasileiras

Há um número significativo de crianças que são obrigadas a deixar seu país de origem com as suas famílias em busca de melhores condições de vida. Quando chegam na escola, tanto os familiares quanto a criança enfrentam um dos maiores obstáculos: vencer a barreira linguística, a qual necessita ser superada para que possam se readaptar e recomeçar a vida em uma nova sociedade. Nos dizeres de Revuz (2006, p. 217):

Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento. A língua é material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

A partir da reflexão de Revuz (2006), entendo que a língua ultrapassa a função de mero instrumento de comunicação e se configura como elemento constitutivo da identidade do

sujeito. Ao afirmar que a língua é “material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional”, a autora destaca seu papel na formação subjetiva e social dos sujeitos. A linguagem, portanto, não é apenas um meio neutro de transmitir informações, mas o espaço onde se constroem sentidos, valores e pertencimentos culturais.

Logo, ao aprender uma nova língua, o AMI não adquire somente vocabulário e regras gramaticais, mas também se confronta com outros modos de ver e significar o mundo. Cada língua carrega padrões discursivos próprios, modos específicos de organizar o pensamento e de expressar afetos, experiências e visões de realidade. Assim, o processo de aprendizagem de outra língua provoca no AMI deslocamentos identitários, pois ele se vê diante de novas formas de enunciar e de se posicionar discursivamente. Em outras palavras, ao aprender outra língua, a criança migrante não apenas amplia suas possibilidades comunicativas, mas revisita e ressignifica aspectos de sua própria identidade linguística e cultural.

Ainda com base no trecho de Revuz (2006), percebe-se que, ao integrar os AMI nas escolas, é crucial considerar seus estados psicológicos e os entraves enfrentados na tentativa de compreensão das divergências culturais e linguísticas. Segundo Kall (2020, p. 11),

As pessoas com status de refugiado, principalmente as crianças, já se encontram naturalmente em um estado de vulnerabilidade, muitas fugindo de condições sub-humanas. Entre os desafios enfrentados - como o medo, dificuldade de comunicação advinda da língua e cultura, falta de documentação, preconceito, etc - encontra-se também as dificuldades de inserção na nova comunidade. Para que as crianças possam ser efetivamente cidadãs de um Estado é necessária a inclusão em meios sociais de convívio como, nesse caso, escolas.

O ambiente escolar pode ser um lugar estratégico para acolhida, interações e, acima de tudo, para oportunizar o aprendizado e o desenvolvimento dos AMI, o que, para mim, ultrapassa o entendimento das letras e dos seus sons, das palavras e seus significados no novo idioma.

A escola pode, portanto, proporcionar suporte aos AMI para a compreensão da nova língua e dos eventos de letramento característicos da nova cultura da qual passam a fazer parte. Estes eventos de letramento, na perspectiva de Kleiman (2005), trata-se de uma situação em que a linguagem oral se estrutura em torno de algum texto escrito, abrangendo sua interpretação e incorporando aspectos da convivência social, como, por exemplo, conversar com alguém sobre uma matéria de jornal ou sobre uma receita.

No caso dos AMI, as barreiras a serem enfrentadas na nova escola não são apenas de ordem linguística. São alunos que já foram inseridos em práticas de letramento em seus países de origem. No entanto, em um novo país, tais práticas, tanto dentro quanto fora da escola, podem ser distintas daquelas aprendidas e apreendidas, considerando que o letramento é

dependente de um contexto social e, como afirmei anteriormente, varia conforme os valores, normas e contextos culturais de cada grupo social. Tendo isto em mente, atento-me a Neves (2018, p.37), a qual defende que “ao promover discussões sobre os elementos culturais dos diferentes membros da comunidade escolar, a escola poderá tornar evidente que várias culturas e idiomas convivem dentro do território brasileiro”.

A pesquisadora afirma que essas culturas e idiomas podem ser uns mais valorizados do que os outros por representarem concepções de grupos mais ou menos prestigiados socialmente. Desse modo, é preciso ofertar uma educação que fomente uma leitura positiva da pluralidade social e cultural (Neves, 2018). Frente a isso, Neves (2018) ressalta que as escolas que recebem alunos imigrantes devem estar preparadas para oferecer uma educação intercultural, respeitando as diferenças⁸ presentes entre os estudantes. Em um contexto de intensificação migratória e de crescente urbanização, a instituição escolar tem o papel de oportunizar diálogos interculturais, possibilitando que os alunos conheçam diferentes formas de compreender o mundo e de se organizar.

A interculturalidade, no olhar de Candau (2008), assegura uma educação de legitimação do outro, como das suas culturas e seus costumes, dando origem a um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, que visa “à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 51). Partindo da visão da interculturalidade, Candau construiu um conceito de educação intercultural:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos - individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2014, p. 1).

A autora explica que as práticas dialógicas facilitam o desenvolvimento de propostas que tratam as diferenças culturais no espaço escolar, avizinhandose de práticas multiculturais que têm como objetivo “repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência

⁸ Em uma perspectiva crítica, ao encontro das definições de Tilio (2019), opto, na maioria das vezes, por empregar o termo “diferenças” ao longo da escrita da minha dissertação, ao invés de “diversidade”. Isso porque o conceito de diferenças, como explicado por esse autor, reconhece que a pluralidade é marcada por assimetrias e que não há uma convivência harmoniosa quando se considera perspectivas plurais. Por outro lado, a noção de diversidade, ainda de acordo com as explicações de Tilio (2019), refere-se apenas ao reconhecimento da existência da pluralidade, ou seja, das múltiplas identidades ou culturas, sem se considerar que pode haver uma hierarquia quando se trata das diferenças, bem como disputas de poder e conflitos que lhe são inerentes e delas advêm.

homogeneizadora e padronizada” (Candau, 2014, p. 37) no cotidiano escolar, buscando mitigar as exclusões e a discriminação, a começar por uma discussão conscientizadora sobre diferença e equidade.

Com relação às crianças recém-chegadas de outros países e que ainda não compreendem o contexto das diferenças culturais e de suas relações, Soares (2020, p.57) orienta que se deve ter “o cuidado de se ensinar a nova língua para que não haja a negação da sua própria cultura em detrimento dessa nova na qual estão sendo inseridas”. Assim sendo, atentando-se para as singularidades que envolvem os diferentes atores sociais, Nobre, Santos e Freitas nos ensinam que

Brasileiros, argentinos, haitianos, venezuelanos e tantas outras nacionalidades, através de suas culturas, de suas línguas, vão tecendo seus modos de existir e de intervir no mundo do mesmo modo que o mundo influencia em sua história e sua trajetória de vida. Imigrar não implica apenas se encaixar em seu novo território, mas agir nele e, assim, levar um pouco de si à nova localidade. Partindo desse pressuposto, é possível pensar nos diferentes sotaques que compõem o sotaque da Terra a partir da compreensão da singularidade imersa em um contexto plural, no qual todos os sujeitos estão interconectados (Nobre; Santos; Freitas, 2021, p.223).

Esse pensamento coaduna com o de Cunha e Silva (2021), pois elas defendem que não se pode separar a educação dos aspectos sociais e culturais, afinal, cultura⁹, sociedade, cidadania e educação estão intimamente ligadas. Dessa forma, há um grande desafio para os professores, ao terem de alfabetizar e letrar estudantes que, muitas vezes, não conhecem a Língua Portuguesa (Soares, 2020).

Nesse interim, pontuo a necessidade de nos apoiarmos no conceito de letramento segundo o modelo ideológico (Street, 2003), pois este percebe as práticas que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade para além do espaço escolar. Em outras palavras, ele considera que as práticas estão presentes na vida social, que elas são múltiplas. E, ainda, leva em consideração os conhecimentos prévios e culturais que os sujeitos adquirem em sociedade.

Conforme Nobre, Santos e Freitas (2021) explicam, quando as crianças do Haiti e da Venezuela vieram para o Brasil, já havia a certeza de que tínhamos que recebê-las em escolas

⁹ “Cultura é um processo ativo de produção de sentido e contestação de definição, incluindo sua própria definição. Então, é isso o que eu quero dizer ao argumentar que cultura é um verbo.” (STREET, 1993, p. 3). Para Street (1993), cultura é ação e não importa sabermos o que é cultura, mas o que ela faz. Não é um elemento estático, é um processo compartilhado de criação coletiva de sentido, significado. Cultura é uma prática que se transforma em função das mudanças históricas e dos interesses sociais que nela intervêm. De modo semelhante, a linguagem, associada à cultura, pode ser entendida como um processo colaborativo de produção de sentidos, e não como um conjunto de normas linguísticas cujo domínio asseguraria a compreensão.

que aceitassem crianças de zero a seis anos. É nesses locais que ocorre o primeiro contato com o conhecimento, com a linguagem oral e escrita, com eventos de letramento, de acordo com fatores linguísticos e culturais. Não se pode esquecer, conforme Ribeiro (2004, p.21), que a escola é uma “esfera de letramento ou esfera de vivência cotidiana em que práticas de leitura e escrita podem estar presentes”. Portanto, é imprescindível analisar como estão ocorrendo essas práticas em se tratando do acolhimento das crianças migrantes em nossas escolas.

Considerando essa perspectiva, desenvolver um projeto de letramento em turmas que contam com AMI configura-se como uma prática escolar positiva, visto que, segundo Kleiman (2000), um projeto de letramento concretiza-se com a intenção de empregar a escrita, por meio de atividades, com base em uma aprendizagem contextualizada e relevante, visando a participação em práticas sociais referentes as vivências dos estudantes, levando em conta seus aspectos sociais, históricos e culturais, a partir de necessidades locais, adotando, assim, uma abordagem sociocultural do uso da escrita.

Para tanto, os docentes devem reconhecer sua função de agentes de letramentos, promovendo, coletivamente com os estudantes, possibilidades de aprendizagens. Sobre isso, Kleiman (2007, p.17) acrescenta que

quando o professor opta, ainda, por trabalhar com projetos, ele passa a decidir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para a vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo.

Considerar a cultura de um AMI no desenvolvimento de um projeto de letramento é essencial para promover aprendizagens socialmente contextualizadas. O docente pode, assim, observar e analisar as especificidades de sua turma, identificando saberes e experiências que são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de uma turma, que sejam mais incluídos. Nesse contexto, reconhecer e valorizar a bagagem cultural dos AMI não apenas fortalece sua identidade e autoestima, mas também possibilita a construção de práticas pedagógicas que dialogam com suas vivências. Dessa forma, o professor também integra elementos culturais desses estudantes ao currículo escolar, tornando o letramento um instrumento de participação ativa na vida social.

No próximo capítulo, serão apresentados os caminhos metodológicos percorridos para embasar minha pesquisa, com a explicitação dos procedimentos adotados, dos sujeitos participantes e do contexto investigado. Serão também detalhados os instrumentos de geração de dados, que possibilitaram o registro e a compreensão das experiências vivenciadas no *locus*

de investigação, permitindo uma análise mais aprofundada sobre os processos de letramento dos AML.

CAPÍTULO 2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No capítulo presente, estão elencados tópicos que ilustrarão o caminho metodológico que estruturou a minha pesquisa. Assim, irei explanar sobre meu *locus* de enunciação, na qualidade de pesquisadora, e apontar o tipo de pesquisa desenvolvida, os instrumentos utilizados para a geração de dados, o local em que a pesquisa aconteceu e os seus participantes, bem como os procedimentos utilizados para a geração e análise dos dados.

2.1. *Locus* de enunciação

O *locus* de enunciação¹⁰ é a localização geopolítica e corpo-política do sujeito que fala. Grosfoguel (2011) aponta que o *locus* de enunciação se refere ao lugar específico e condicionado de onde o sujeito fala, pensa ou produz conhecimento. Envolve o seu lugar físico, a sua experiência vivida, o seu corpo e a sua posição social. Isso inclui sua etnia, sexualidade, classe, seu gênero e território. Logo, esse lugar não é apenas físico ou geográfico, mas também está relacionado ao corpo e às vivências do sujeito. Esse conceito de Grosfoguel (2011) nos mostra que ninguém fala “de lugar nenhum”, mas que toda fala é condicionada por quem somos e de onde viemos, não existindo conhecimento totalmente neutro ou universal: todo saber carrega a marca do ponto de vista de quem o produz.

A princípio, reitero, como manifestado na introdução desta dissertação, que a definição de meu objeto de pesquisa teve origem com a chegada de um AMI no meu local de trabalho. Embora eu não faça parte diretamente da equipe de profissionais da escola pesquisada, nutro profundo interesse em compreender a inserção dos AMI nas escolas visto que, na qualidade de gestora escolar, desempenho minhas atribuições de gestão educacional atuando em parceria com todos os servidores.

2.2. Natureza da pesquisa

Gil (2002) expõe que para uma pesquisa ser realizada, tendo como base um conhecimento que já existe, devem ser adotadas metodologias, estratégias e ferramentas científicas para buscar e construir conhecimento. A pesquisa científica abrange etapas que

¹⁰ Tradução minha do texto original: “the geo-political and body-political location of the subject that speaks” (Grosfoguel, 2011, p. 213).

iniciam com a formulação de um problema, uma questão, inquietação ou curiosidade, como menciona Bloise (2020), e culminam na comunicação dos resultados.

Assim, a presente pesquisa objetiva analisar de forma qualitativa, por meio do estudo de caso e da pesquisa etnográfica, o processo de letramento de AMI em uma escola pública brasileira de educação infantil, com foco no trabalho docente. Esse foi, então, o objetivo de pesquisa escolhido por mim a partir de minhas experiências como gestora em uma escola de Educação Infantil e também por acompanhar de maneira mais próxima o trabalho dos professores com os AMI.

A abordagem metodológica definida é a qualitativa, pois, nas palavras de Minayo (1994), este tipo de metodologia tem como foco os significados das práticas e interações humanas, os quais não são mensuráveis ou analisados por números, dados, resultados, ou seja, por métodos quantitativos. Na pesquisa qualitativa, a relevância que as pessoas atribuem às coisas e à vida é o principal interesse do pesquisador, o qual está diretamente envolvido com a circunstância analisada, buscando entender os fatos a partir do ponto de vista dos participantes.

Para Minayo (2001, p. 21),

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Bogdan e Biklen (1994) lembram que a abordagem qualitativa demanda do pesquisador um olhar mais apurado, de forma que investigue e pesquise seu objeto de estudo com a consciência de que nada é comum ou insignificante. Os mesmos autores afirmam que tudo, até mesmo o silêncio, pode ser um indício para esclarecer a realidade que está sendo analisada.

Esta abordagem, conforme Freitas e Jabbour (2011), origina-se de indagações ou preocupações, que se estabelecem enquanto a pesquisa avança e, ainda, abrange a aquisição de informações que descrevem pessoas, locais e processos de interações. Assim, pretendo levantar aspectos e informações mais subjetivas para investigar o processo de letramento de AMI em uma escola pública brasileira de educação infantil. O ambiente natural com a fonte direta de dados é uma Escola Municipal de Educação Infantil na cidade de Uberlândia, uma unidade de ensino pública para garantia de acesso à educação, com atendimento de crianças de um (1) a cinco (5) anos de idade.

Deste modo, como afirma Minayo (2001), a pesquisa qualitativa explora o mundo de significados, motivos, anseios, convicções, valores e ações, que representam uma dimensão

mais acentuada das interações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser simplificados à aplicabilidade de variáveis, como ocorre nas pesquisas quantitativas.

Godoy (1995) assegura que a pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida a partir de três perspectivas distintas: a pesquisa documental, o estudo de caso e a etnografia. Como já mencionado, optei pelo estudo de caso que, segundo Paiva (2019), focaliza um caso singular de um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Nesta pesquisa, esse caso específico seria o processo de letramento de AMI em uma escola de Educação Infantil. O objeto de estudo é espontâneo, porque acontece em um ambiente natural, não sendo criado de forma exclusiva para a pesquisa.

No que concerne ao estudo de caso, busca-se por meio dele, em concordância com Godoy (1995), uma avaliação minuciosa de um local, de um mero sujeito ou de um contexto específico, tendo como intento averiguar de maneira intensa uma determinada unidade social, como por exemplo, um grupo de pessoas. Nos dizeres de Yin (1994, p.23), este tipo de pesquisa é

uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência.

Para o autor, o estudo de caso é um ótimo procedimento para aquele pesquisador que almeja saber “por que” e “como” certo fenômeno acontece, sendo pouco provável ter controle sobre o evento estudado, sendo o alvo de interesse relacionado a fenômenos contemporâneos, que só são passíveis de análise inseridos em algum contexto real. Ele considera a realidade algo complexo, por isso entende ser importante que o pesquisador se atente em demonstrar os diferentes aspectos da situação observada por ele – como também o contexto em que está inserida -, para que possa ter um entendimento mais completo do fenômeno estudado.

Vale dizer, de acordo com Dörnyei (2007), que casos são, inicialmente, sobre pessoas, no entanto, também é possível que o pesquisador averigue uma unidade de ensino, uma corporação ou um grupo social. Na Linguística Aplicada - e reportando ao processo de letramento de AMI -, na definição de Johnson (1992, p. 76), os estudos de caso

podem nos informar sobre os processos e estratégias que os aprendizes de L2 usam para comunicar e aprender, como suas personalidades, atitudes e objetivos interagem com o ambiente de aprendizagem, e sobre a natureza precisa de seus desenvolvimentos linguísticos.

Isto posto, aprendizes de L2¹¹, ainda em conformidade com Johnson (1992), são alunos que convivem com uma segunda língua e buscam entendê-la, assim como aprendê-la. Neste sentido, o estudo de caso é relevante na análise do processo de letramento de AMI, uma vez que esses alunos também estão inseridos num contexto linguístico em que uma segunda língua está posta.

Além do estudo de caso, a pesquisa etnográfica também é adotada na minha investigação, já que, consoante com Mattos (2001), esta abordagem investigativa também contribui para o procedimento metodológico qualitativo, singularmente em pesquisas com foco em grupos minoritários, processos excludentes e situações sociointeracionais.

Cabe reforçar aqui que foi uma minoria que despertou meu interesse pela pesquisa etnográfica, uma abordagem que, ainda nos dizeres de Mattos (2001), mostra as relações e interações dentro das escolas e de outras instituições que fazem parte da sociedade, como ainda oportuniza que esses processos sejam relatados e mostrados pelo pesquisador. Isso, como afirma Erickson (1986), possibilita notáveis dinâmicas que, de maneira diferente, seriam árduas de observar até mesmo para os próprios sujeitos envolvidos.

Angrosino (2009) nos explica que a etnografia se vincula à análise de grupos humanos, abrangendo as instituições que frequentam, como também suas interações, seus comportamentos e valores. Na visão de Mattos e Castro (2011, p. 10), a maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível sobre um grupo particular de pessoas e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que fazem.

Essas autoras reconhecem que, na pesquisa etnográfica, a particularidade das práticas, os aspectos e significados de todos os indivíduos são respeitados. Pessoas consideradas diferentes por não serem validadas pelas generalizações sociais são os grupos que despertam mais interesse de pesquisadores etnográficos, grupos estes ignorados em outros métodos de pesquisa e pouco participativos como integrantes da sociedade.

Frente a isto, Mattos e Castro (2011, p. 45) reconhecem que fazer etnografia

é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido;
é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para
inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã.

¹¹ Mitchell e Myles (1998) asseguram que a segunda língua (L2) é qualquer outra língua que se difere da língua materna ou nativa do aluno, e sua aprendizagem ocorre bem depois da aquisição da primeira língua (a materna). Para essas autoras, o conceito “segunda” língua engloba o de língua “estrangeira”, e o aprendizado da L2 pode dar-se formalmente no ambiente escolar como também informal e espontaneamente nos outros espaços sociais, entre pares que são falantes dessa língua.

Fazer Etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer Etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais.

Entendo que os membros dessa “minoridade silenciada” já possuem voz. A questão central não é concedê-la, mas criar condições para que ela seja efetivamente ouvida e considerada. A etnografia, nesse sentido, não se limita à observação ou registro, mas implica a construção de um espaço de escuta atenta, sensível às experiências, perspectivas e necessidades desses sujeitos. Garantir esse espaço significa reconhecer a existência e a agência dessas pessoas, permitindo que suas narrativas e vivências orientem a compreensão da realidade social e promovam práticas mais justas e solidárias, tanto no contexto escolar quanto no social.

Por esta razão, compreendo que os participantes da pesquisa, historicamente atores das ações e interações sociais, como alegam Mattos e Castro (2011), cooperam para dar significado ao contexto estudado, o que requer que eu esteja em constante reflexão e reformulação acerca das minhas indagações, enquanto pesquisadora.

As mesmas pesquisadoras sugerem, em um dos seus textos, que o diferencial entre a etnografia e as outras pesquisas qualitativas reside no fato de que as últimas buscam entender a causa do fenômeno, à medida que a primeira foca na natureza dos processos, pesquisa como acontecem as relações em um certo local ou nas interações interpessoais num contexto escolar ou social.

Para que eu pudesse gerar os dados, na tentativa de compreender o fenômeno escolhido, após analisá-los, apresento a seguir os instrumentos utilizados no caminho metodológico.

2.3. Instrumentos de pesquisa

Para percorrer o meu caminho metodológico, adotei a observação etnográfica não-participante e, como instrumentos de geração de dados, o diário de campo e a entrevista estruturada.

Antes mesmo de iniciar a minha pós-graduação em Estudos Linguísticos, acredito que, na função de gestora escolar, eu já estava utilizando da observação etnográfica não participante para encontrar respostas diante de minha inquietação em relação ao letramento dos AMI e sua inserção na escola, inquietude que não é algo recente.

Na observação não participante, os envolvidos na pesquisa devem reconhecer, como elucidada Angrosino (2009, p. 33), “[...] o pesquisador como um legítimo estudioso que tomou as

necessárias precauções éticas ao estruturar a sua pesquisa.”, o qual constitui-se apenas como pesquisador, não pertence e nem participa do grupo observado.

Santos (1994) traz que, em situações naturais, rotineiras, não é possível observar sem que, por esta ação, os acontecimentos não sejam alterados, deixando de ser naturais. No entanto, é correto prevenir, que só se deve observar quando a função do observador não for alterar o processo ou, caso haja mudanças, forem passíveis de controle.

Uma das vantagens deste tipo de observação, como afirma Anguera (1978, p. 127), é que “o observador pode estar constantemente em observação e realizar as anotações simultaneamente à ocorrência dos fenômenos.”. Registrar com anotações sempre foi uma prática profissional no meu trabalho docente e também como gestora escolar. Durante todo esse tempo de “chão de escola”, a cada ano, tenho um caderno específico para anotar percepções e acontecimentos da prática escolar que, de alguma forma, chamam a minha atenção. Algumas destas percepções foram elencadas por mim na introdução desta dissertação

Como já registrado antes, só o fato de os AMI serem matriculados em uma escola pública brasileira de educação infantil, já me motivou a anotar observações sobre a adaptação, a comunicação, o processo de aprendizagem e seu comportamento, dentre outros. Ao longo do curso de Mestrado, continuei tomando notas no meu caderno, na escola em que atuo como gestora escolar. No contexto de desenvolvimento desta pesquisa, também adotei esta prática, no período em que estive nesse contexto entrevistando os participantes e observando as aulas e a rotina escolar.

Ao optar pela etnografia (após leituras aprofundadas sobre ela), quis usufruir desses escritos, na forma de notas de campo¹², que poderiam fornecer dados para minha pesquisa etnográfica. Ressalto que esses registros não marcaram só o início da minha trajetória profissional, como docente na Educação Infantil, em 2008, mas continuam sendo uma prática constante atual, tanto como gestora escolar, como aluna do Curso de Mestrado e pesquisadora. Além disso, considero que esta ação de observar e anotar continuará desempenhando um papel fundamental em minhas futuras práticas profissionais, sendo um recurso valioso para a análise e compreensão dos contextos educacionais nos quais estarei inserida.

Enquanto estive no local de pesquisa investigado, meu caderno de anotações se tornou um instrumento de pesquisa pertinente e oportuno. Passou a ser meu diário de campo de pesquisa, com mais intencionalidade e especificidades, ou seja, com mais precisão e detalhes

¹² Para Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo constituem-se em dois tipos de materiais: o descritivo, em que o interesse é assimilar uma imagem por palavras do local, pessoas, fatos e diálogos observados, e o segundo é reflexivo, pelo qual são apreendidos mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações.

dos momentos em que pude observar a interação entre os professores e os AMI em sala de aula ou em outros espaços da escola.

Usar o meu diário com mais precisão no local de pesquisa mostrou a evolução em seu uso de um simples instrumento de anotações para um documento de pesquisa, mais direcionado e rigoroso, com uma descrição mais detalhada das situações observadas; registro de dados contextuais reais e organizados; e observações mais focadas no meu objeto de estudo e em meus objetivos de pesquisa.

Teixeira, Pacífico e Barros (2023) explicam que estar no local de pesquisa possibilita que o pesquisador realize bons registros no diário sobre diversos aspectos, uma vez que, por meio do diário de campo, é possível registrar o que foi observado como instigante, interessante ou inquietante pelo pesquisador.

Falkembach (1987, p. 4) sustenta que o diário de campo é

Um instrumento de anotações [...] para uso individual do investigador, no seu dia-a-dia, tendo ele um papel formal de educador, investigador ou não. Retomando Bosco Pinto: ‘nele se anotam todas as observações, de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre acontecimentos de um dia de trabalho.

Oliveira (2014) alega que, no diário de campo, são anotadas tanto as perspectivas que o pesquisador tem na origem da pesquisa, como os variados enredos que acontecem a cada instante, do *lôcus* de pesquisa ao diálogo com os registros que surgiram das observações. Ela complementa que este é um instrumento que permite, ainda, que o observador registre olhares, gestos, movimentos corporais, entonação de voz dos observados, além de viabilizar que o pesquisador anote sobre seus próprios sentimentos e reflexões.

Macedo (2010, p. 134) profere que

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Essa característica intimista e subjetiva do diário de campo, apontada por Macedo (2010), pode fazer com que o pesquisador observe e perceba os significados dos fatos vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.

Por conseguinte, é válido retomar a definição de notas de campo de Bogdan e Biklen (1994) e explicá-la de forma mais detalhada. Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que, em cada observação, devem ser realizadas notas de campo em versão inicial, que serão retomadas em curto espaço de tempo para redação final. Em cada nota, é preciso conter uma parte descritiva, que consiste no escrito minucioso do fato vivido, do local, das pessoas, dos diálogos, das interações, das ocorrências, e uma parte reflexiva, por meio de comentários do pesquisador, que intercalam a anotação descritiva e que registram as primeiras investigações interpretativas das ações e dos diálogos.

Triviños (1987) expõe que as anotações do diário sobre a pesquisa são compreendidas como o processo de coleta e análise de dados, isto é, elas revelam de maneira descritiva os fenômenos sociais, explicações descobertas sobre eles e o entendimento da totalidade da situação em estudo.

Cabe apontar aqui que durante o período de 03 de fevereiro de 2025 a 03 de março de 2025 (trinta dias), realizei minhas observações no local da pesquisa. Inicialmente, eu escrevia em meus diários palavras soltas, pequenas frases sobre fatos observados. No entanto, no decorrer dos dias, eu já estava escrevendo meu diário de pesquisa de campo, organizado com base nos seguintes tópicos: descrição da atividade; reação geral dos alunos; AMI; intervenção da professora; principais desafios no processo de letramento dos AMI; e minhas reflexões.

Escolhi observar aulas de professoras que eram responsáveis por turmas nas quais pelo menos um AMI estava matriculado. Foi possível observar doze aulas de cada professora, sendo cada aula com duração de cinquenta minutos. Priorizei fazer registros de propostas intrínsecas ao processo de letramento dos AMI, afinal, é o que está em pauta neste estudo. A escolha pelas turmas de 1º período (4 anos) e 2º período (5 anos) se justifica pelas faixas etárias das crianças atendidas, uma vez que, espera-se que crianças com estas idades já tenham certa maturidade linguística, encontrando-se em um momento de desenvolvimento no qual ampliam suas habilidades cognitivas e sociais, o que facilita sua participação em atividades escolares mais estruturadas e voltadas para o processo de letramento e na construção de significados, a partir das interações com o meio e com os pares.

Por fim, compartilho o meu último instrumento de pesquisa: a entrevista, amplamente conhecida como um dos principais instrumentos de geração de dados em pesquisas qualitativas, o qual, nas palavras de Silva, Macêdo, Rebouças e Souza (2006), disponibiliza informações básicas para o pesquisador compreender as interações entre os atores sociais e o fenômeno,

visando a compreensão com detalhes das crenças, atitudes, valores e motivações, relacionados aos comportamentos das pessoas em determinados contextos.

Assim, a entrevista permite ao pesquisador explorar as percepções, sentimentos, experiências e motivações dos participantes. Consoante com Minayo (2009), é um instrumento que capta a fala dos entrevistados, revelando as suas percepções e significados das suas vivências. Por isso, o papel do entrevistador é crucial; ele deve criar um ambiente propício para que o entrevistado se sinta à vontade para compartilhar suas vivências. Esse ambiente de confiança e abertura é essencial para que os dados coletados sejam ricos e significativos.

A respeito disso, Rey (2005, p.24) considera que

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. Os diferentes espaços de uma sociedade concreta estão estreitamente relacionados entre si em suas implicações subjetivas.

Concordo com Silva, Macêdo, Rebouças e Souza (2006) quando afirmam que somos seres sociais, históricos e culturais, únicos e singulares e, alicerçada nos autores citados anteriormente, compreendo que a subjetividade na pesquisa de abordagem qualitativa deve ser considerada tanto no pesquisador e no entrevistado quanto nos espaços em que eles vivem, nos quais as interações são construídas.

Há três modalidades distintas de entrevista: a não estruturada, a semiestruturada e a estruturada (Fontana; Frey, 2000). Pesquisadores como Ghiglione e Matalon (1993) diferenciam esses tipos de entrevistas por meio do termo “diretividade”. Dessa forma, uma entrevista com menor grau de diretividade equivale à entrevista não estruturada, enquanto uma entrevista diretiva corresponde à entrevista estruturada.

Nas palavras de Gil (1999, p. 121) “a entrevista estruturada se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados”. Ou seja, trata-se de uma entrevista conduzida a partir de um roteiro fixo, com perguntas previamente elaboradas, que devem ser seguidas com precisão e na ordem estabelecida, evitando-se desvios em relação ao que está sendo perguntado.

Em concordância com Lakatos e Marconi (1996), o motivo desse cuidado é garantir a possibilidade de comparação entre as respostas dos participantes, utilizando o mesmo conjunto de perguntas, de modo que as diferenças observadas reflitam as particularidades dos respondentes, e não variações nas perguntas formuladas. Para a realização da entrevista

estruturada, o roteiro de perguntas pode ser entregue ao(s) participante(s) ou enviado de forma virtual.

Na minha pesquisa, escolhi a entrevista estruturada e, para realizá-la, listei temáticas previamente estabelecidas e elaborei um roteiro orientador composto de vinte perguntas abertas, conforme ensinamento de Haguette (1995). A entrevista foi realizada com duas professoras que têm AMI em suas turmas, conforme roteiro anexo ao final da dissertação.

Optei por essas perguntas — e não por outras mais genéricas —, porque possibilitam captar aspectos mais específicos no processo de letramento das crianças migrantes, a partir das vivências e das práticas das professoras entrevistadas. Ao formular o roteiro, busquei contemplar diferentes dimensões que impactam diretamente na aquisição da linguagem oral e escrita destes alunos, como a formação docente, a comunicação em sala de aula, as relações sociais entre os alunos, os desafios enfrentados no cotidiano escolar, as estratégias pedagógicas utilizadas, o apoio da escola e o envolvimento das famílias. Essas perguntas também foram selecionadas com base na minha experiência como professora e gestora, e refletem situações concretas que observei, e ainda observo, no meu contexto escolar, envolvendo as crianças migrantes.

As entrevistas foram realizadas virtualmente, por meio do aplicativo *WhatsApp*, devido à incompatibilidade de horários entre mim e as professoras. No meu último dia de observação das aulas na escola pesquisada, entreguei às docentes participantes o roteiro da entrevista e solicitei-as que me enviassem suas respostas em áudios gravados, seguindo a ordem das perguntas no roteiro, dentro de um prazo de cinco a sete dias.

As participantes me enviaram as respostas por meio de áudios gravados, conforme o prazo solicitado. Cada uma delas respondeu às questões gravando mais de um áudio. As respostas foram transcritas e organizadas conforme a sequência das perguntas do roteiro. Esses trechos transcritos constituem dados gerados para serem utilizados na minha dissertação.

2.4. Contexto e participantes da pesquisa

Início o tópico enunciando que a escolha da instituição de ensino para realizar a pesquisa se deu por alguns motivos já descritos na introdução deste trabalho, os quais serão recontados outra vez: a minha inquietação diante da inclusão de AMI na rotina escolar no primeira etapa da Educação Básica; por ser uma escola que também atende AMI de 4 e 5 anos de idade; por ser um contexto diferente do meu âmbito profissional; e por ser a escola sugerida pela SME para que eu pudesse realizar minha pesquisa.

Para apresentar o *lôcus* de pesquisa, foi de grande valia buscar contribuições no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, visando contextualizar social e historicamente seu surgimento. O PPP (2021, p. 4) descreve que a instituição

é de caráter civil, é uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, formada por uma Diretoria e um Conselho Fiscal. A entidade é pertencente ao Grupo Salva Vidas, que ministra a Educação Infantil, conforme disposições da Lei n.º 9394/96, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Historicamente, conforme consta no PPP (2021) da escola, o Grupo Salva Vidas surgiu em 13 de dezembro de 1992 na cidade de Uberlândia com um grupo de pessoas da comunidade local, em face da crescente demanda de jovens que estavam fazendo uso de drogas e álcool. Assim, fundou-se o Grupo Salva Vidas, com objetivo de socorrer estes jovens, as famílias e a comunidade em geral, com a criação de um internato para jovens do sexo masculino. O Grupo Salva Vidas, como registra o PPP (2021), tem por finalidade promover o bem-estar do ser humano nos aspectos físico, mental, social e espiritual. A instituição também auxilia crianças e adolescentes carentes, migrantes e idosos, bem como seus familiares.

No ano de 2004 foi implantada a creche Saber, onde eram atendidas cento e cinquenta crianças com faixa etária de um ano e seis meses a quatro anos e onze meses, as quais ficavam no período integral, recebendo orientações básicas de alfabetização, cuidado e lazer. Nesse mesmo ano, foi firmada uma parceria, por meio de convênio com a Prefeitura Municipal de Uberlândia. Pela Secretaria Municipal de Ação Social ampliaram-se os convênios existentes, repassando-se verba para pagamento de funcionários e manutenção. A Prefeitura Municipal de Uberlândia iniciou a supervisão da creche com profissionais da área de educação, quando se percebeu que era o momento do trabalho da instituição avançar. Este acompanhamento foi de grande valia, pois possibilitou novos horizontes, começaram-se discussões inéditas, sempre com olhar voltado para a criança.

Desde então, ainda como nos conta o PPP (2021), a instituição buscou parcerias com universidades por meio de estagiários, uma vez que não havia verba suficiente para desenvolver projetos ou, até mesmo, contratar profissionais da área que pudessem garantir qualidade nos serviços prestados. Em 2009, pela Portaria n.º 22/2009, nos termos do artigo 1º da Resolução SEE n.º 170, de 29/01/2002, do artigo 18 da Resolução CEE n.º 443, de 02/08/2001, foi credenciada a entidade mantenedora Grupo Salva Vidas, sendo autorizado o funcionamento da Educação Infantil para atendimento de crianças de um a cinco anos de idade no Centro Educacional Crescer, situado à Avenida Judá, n.º 575, no bairro Canaã, em Uberlândia.

A escola atende, em período integral (manhã e tarde), crianças de um a três anos de idade, e, em período parcial (manhã ou tarde), aquelas com quatro e cinco anos. As turmas de tempo integral são distribuídas da seguinte forma: Agrupamento I (GI), Agrupamento II (GII) e Agrupamento III (GIII). Já as de atendimento parcial são compostas pelo 1º Período (1º P) e 2º Período (2º P). Anualmente, a instituição recebe, em média, 420 crianças, organizadas em uma turma de GI, duas de GII, três de GIII, quatro de 1º P e cinco de 2º P.

A infraestrutura da escola é integrada por dois ambientes distintos: a área interna, correspondente à parte edificada, e a área externa, destinada às interações. O espaço conta com uma ampla área de convivência, adequada para atividades pedagógicas e recreativas; um pátio ao ar livre para brincadeiras; refeitório para atendimento das necessidades alimentares das crianças; três salas administrativas, incluindo direção, coordenação pedagógica e secretaria; onze salas de aula; uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE); biblioteca; cozinha; dois depósitos - um para gêneros alimentícios e outro para materiais de limpeza; dois banheiros para adultos e seis sanitários infantis.

Para finalizar a apresentação do contexto da pesquisa, é relevante mencionar a equipe que compõe o quadro de servidores da escola, totalizando sessenta e oito funcionários. Este quadro está organizado da seguinte maneira: duas supervisoras pedagógicas; dezesseis professoras; uma professora de AEE; vinte e sete auxiliares de creche; doze assistentes de serviços gerais; uma secretária escolar; uma diretora geral, uma diretora escolar local; um diretor administrativo; um porteiro; duas cozinheiras; dois guardas noturnos; uma psicóloga; e uma assistente social.

Importante frisar que, tanto a escola onde trabalho, como a instituição pesquisada, atendem a uma população escolar diversa, incluindo crianças migrantes oriundas de diferentes países da América Latina, como Venezuela e Haiti. Nas minhas percepções, a partir de um diálogo ou outro com as famílias, esses AMI, em sua maioria, são filhos de pais que se deslocaram em busca de melhores condições de vida, seja por motivos econômicos, sociais ou por situações de instabilidade em seus países de origem.

No aspecto social, essas famílias geralmente vivenciam situações de vulnerabilidade. Muitas delas residem com outras famílias migrantes em casas urbanas nos bairros onde as escolas estão localizadas ou em bairros periféricos, enfrentando dificuldades relacionadas à moradia, transporte e acesso a serviços públicos essenciais. A estrutura familiar costuma ser extensa ou recomposta, com múltiplos membros da família compartilhando responsabilidades no cuidado das crianças. A presença de redes de apoio comunitárias, como igrejas, associações

e outros grupos de migrantes, tem se mostrado relevante para a integração social dessas famílias.

É interessante realçar, com base nos relatos de algumas famílias migrantes da escola que atuo, que ao chegarem à cidade de Uberlândia, costumam se estabelecer em uma residência alugada, conseguem trabalho em comércios ou empresas, como também vagas para os filhos na escola. Após se estruturarem, entram em contato com familiares e amigos que permaneceram em seu país de origem, compartilham as “vantagens” encontradas aqui e os incentivam a virem também. À medida que novas famílias chegam, muitas vezes, se instalam na mesma casa alugada pela primeira família, organizando-se coletivamente. Todas as crianças passam a frequentar a mesma escola, o que facilita a rotina destas famílias, permitindo que os próprios familiares se revezem para buscá-las, seja a pé ou de bicicleta, fortalecendo os laços de cuidado e apoio mútuo em um novo país.

Do ponto de vista cultural, observa-se uma riqueza de práticas, saberes e línguas que atravessam o cotidiano dessas crianças. Muitos têm como língua materna o espanhol e o crioulo haitiano, o que impacta diretamente sua experiência no processo de escolarização em língua portuguesa. As famílias tentam, em um primeiro momento, manter vínculos identitários com suas culturas de origem, valorizando tradições, culinária, religiosidade e práticas comunitárias, mesmo diante das dificuldades de adaptação ao novo contexto sociocultural.

No aspecto econômico, a maior parte dessas famílias trabalha e vive com renda mensal de um salário mínimo por pessoa, obtida, em grande parte, por meio de trabalhos informais, temporários ou sub-remunerados, como serviços de limpeza, construção civil, reciclagem ou comércio ambulante.

A interação e a integração das famílias migrantes com a escola são processos que ocorrem gradualmente, à medida que os envolvidos conseguem compreender o que está sendo falado, por ambas as partes. Com base nas minhas vivências no meu local de trabalho, o idioma falado pela maior parte dessas famílias dificulta o diálogo com os professores, que, por sua vez, não entendem o que está sendo dito, mesmo estando em contato diário com as famílias migrantes, especialmente no horário de saída dos alunos.

A descrição destes fatores tem como objetivo caracterizar o contexto das crianças migrantes, em meu ponto de vista como gestora escolar, reconhecendo os fatores estruturais que atravessam suas experiências escolares e que devem ser considerados na análise das práticas pedagógicas de acolhimento e letramento em contexto escolar.

Por presenciar a chegada do primeiro AMI no ano de 2018 na escola que trabalho desde o ano de 2012, posso afirmar, obviamente, que minhas observações e inquietações acerca do processo de letramento dos AMI também contribuíram para a escolha das professoras que participariam da minha pesquisa.

Desde quando ingressei no curso de Mestrado, me atentei, no meu ambiente de trabalho, a fatos rotineiros relacionados aos AMI e aos profissionais que se relacionam com esses alunos, fatos esses que iriam colaborar com meu estudo. Assim, estar em um ambiente familiar, como uma escola de Educação Infantil, foi extremamente proveitoso, pois me possibilitou conciliar a prática pedagógica com a pesquisa acadêmica, enriquecendo tanto minha atuação profissional quanto a minha pesquisa.

A minha pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer n.º 7.579.033 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 88109425.0.0000.5152. Para o pesquisador gerar dados, os participantes em uma pesquisa qualitativa são indispensáveis, porque, na visão de Patton (2015), a riqueza dos dados qualitativos depende da profundidade e da riqueza das informações fornecidas pelos participantes, dados esses que incluem narrativas, histórias de vida e opiniões, sendo essenciais para uma análise que compreenda a complexidade do fenômeno estudado.

Flick (2018) afirma que as diferenças de perspectivas entre os participantes são cruciais para revelar diferentes dimensões do fenômeno em estudo, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada. Por isso, um dos meus critérios para a escolha dos participantes diz respeito à turma em que os AMI estão matriculados e a sua faixa etária, 4 e 5 anos de idade.

Creswell e Poth (2018) esclarecem que, na abordagem etnográfica, os participantes constantemente auxiliam o pesquisador na coleta de dados e na interpretação dos resultados. Isso reforça a ideia de que eles são mais do que meras fontes de dados; são parceiros na construção de conhecimento significativo.

Ainda sobre os participantes da pesquisa, o pesquisador precisa estabelecer quais e quantos, a partir de critérios definidos e esclarecidos na metodologia da pesquisa. Deste modo, Creswell e Poth (2018), Patton (2015) e Maxwell (2013) discutem sobre a importância da seleção criteriosa de participantes para garantir a qualidade e a relevância dos dados em uma pesquisa qualitativa. Eles apontam que essa seleção dos participantes precisa ser orientada por critérios que assegurem que esses possuam as características necessárias para fornecer informações ricas e pertinentes ao estudo.

Segundo Maxwell (2013), um dos critérios usados pelo pesquisador é escolher participantes que tenham experiências, conhecimentos ou características diretamente relevantes para o tema investigado. Essa relevância é essencial para garantir que os dados coletados abordem as questões centrais do estudo. Outro critério refere-se às diferenças dos participantes que, na perspectiva de Patton (2015), pode enriquecer a análise, permitindo ao pesquisador explorar o fenômeno sob diferentes ângulos.

Creswell e Poth (2018) observam que, embora a relevância e as diferenças sejam critérios importantes, questões práticas como a acessibilidade e disponibilidade não podem ser ignoradas, pois elas afetam a viabilidade da geração de dados. Logo, mais um critério para a escolha dos participantes também pode ser a facilidade de acesso e sua disponibilidade para participar do estudo.

Denzin e Lincoln (2006) constataam que a disposição para participar de forma ativa e aberta é outro critério importante, pois a qualidade dos dados qualitativos depende muito da sinceridade das respostas fornecidas pelos participantes, o que está ligado à sua vontade para se envolver plenamente no processo de pesquisa.

Almejando alcançar os objetivos da minha pesquisa e tendo como base os critérios de escolha dos participantes elencados pelos autores acima, optei por entrevistar duas professoras, uma vez que só essas profissionais possuíam AMI nas suas turmas no contexto investigado. Ao escolher as duas entrevistadas, fiz uso dos seguintes critérios: experiência e relevância do tema investigado, pois as profissionais possuíam experiência em relação ao trabalho com AMI e demonstraram interesse pelo assunto; facilidade de acesso e disponibilidade, outro critério por mim adotado, por saber que essas duas participantes apresentavam disponibilidade, facilitando a realização da entrevista; profissão, utilizada como um critério contextual, visto que as escolhidas são professoras (as quais são maioria no quadro de pessoal da escola), sendo que uma das professoras atua em uma turma de 1º período e a outra em uma turma de 2º período.

Para resguardar as identidades das professoras participantes, os dados profissionais e pessoais foram preservados, as quais tiveram seus nomes alterados, de modo que o sigilo e a integridade da pesquisa fossem mantidos. Abaixo, compartilho os nomes fictícios¹³ das professoras que foram entrevistadas:

Lavanda: Professora 1 - Turma 1º P (Crianças com 4 anos de idade)

¹³ Escolhi os nomes fictícios - Lavanda e Rosa - das professoras participantes motivada por um jardim de flores em uma das áreas externas da escola pesquisada.

As duas docentes são graduadas em Pedagogia por instituições de ensino privadas e atuam com AMI pelo segundo ano consecutivo. A professora Lavanda, de 38 anos, concluiu a graduação em 2015 e trabalha na instituição pesquisada há nove anos. Já a docente Rosa, de 31 anos, formou-se em 2019 e integra a equipe da escola há três anos. Ambas trabalham no turno da tarde.

2.5. Primeiros passos e estratégias para a análise de dados

Depois de reunir todos os dados necessários, houve o momento de realizar a análise. Minayo (2001) recomenda a reflexão sobre as finalidades desta etapa, que são: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e /ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto social do qual faz parte.

Realizar um estudo de caso qualitativo me permitiu observar o envolvimento dos AMI em eventos de letramento no âmbito da sua rotina escolar, por meio das minhas observações, as quais, na maioria das vezes, geraram notas de campo. Para realizar o processo de categorização dos dados, retornei ao meu arcabouço teórico, não perdendo de vista meus objetivos de pesquisa.

Creswell (1998) afirma que a categorização de dados é um aspecto central para analisar uma pesquisa, pelo qual os dados, muitas vezes complexos, são transformados em informações significativas para a análise. Classificar informações conduz o pesquisador para a compreensão do fenômeno estudado.

Minayo (2002) elucida que trabalhar com categorias envolve unir informações, sugestões ou manifestações sobre uma definição capaz de incluir tudo isso. Categorizar é, no entendimento de Angrosino (2009), classificar as notas de campo, as entrevistas e os questionários, agrupando-os.

Neste sentido, pretendendo compreender o fenômeno investigado - o processo de letramento de AMI em uma escola pública brasileira de educação infantil, com base nos meus dados de pesquisa, recorri à análise de conteúdo como procedimento a ser utilizado na análise dos dados, que Bardin (2004, p. 41) conceitua como

Análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos

ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa técnica de análise é renomada e muito empregada em pesquisas qualitativas por pesquisadores que querem compreender os significados da fala dos participantes, ultrapassando o sentido denotativo das palavras, a fim de conceber um entendimento vasto e uma ligação com o referencial teórico, e reconhecer o que está sendo exposto sobre o objeto de estudo, conforme as palavras de Minayo (2014).

Em sintonia com o excerto descrito acima, a técnica de análise de conteúdo de um estudo “se destina a classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo que sejam comparáveis a uma série de outros elementos” (Carlomagno; Rocha, 2016, p. 175), mostrando, desta maneira, elementos coerentes para construção de conhecimentos inéditos.

Bardin (2016) disserta que esse processo constitutivo e construtivo acontece a partir da produção de conclusões; em outras palavras, é uma prática intuitiva que interpreta as informações de interpretar as mensagens existentes nos dados, com base em uma sistematização. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), é um método que se desdobra em três fases principais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise é a etapa inicial, em que se organiza o material de pesquisa e se faz uma leitura flutuante para familiarizar-se com os dados. Bardin (2011) descreve essa fase como "um momento de intuição, de decisões e de escolha" (p. 121), quando se estabelece o plano de análise.

A segunda fase, a exploração do material, consiste na codificação dos dados, que envolve a categorização das informações e a aplicação das regras de contagem para identificar as unidades de registro. Segundo Bardin (2011), "a exploração do material corresponde à fase de codificação, decomposição e enumeração" (p. 126).

Por fim, o tratamento dos resultados e a interpretação envolvem a síntese dos dados codificados e a elaboração das inferências e interpretações, buscando dar sentido aos resultados encontrados. Bardin (2011) destaca que essa fase é crucial para "alcançar e comunicar os significados subjacentes aos dados" (p. 133), permitindo que se extraiam conclusões relevantes para o objeto de estudo.

Após compreender essas etapas, iniciei a análise de conteúdo dos diários de campo, que foram meus instrumentos primários para análise e geração de dados. Inicialmente, na pré-análise dos dados, organizei todo o material disponível, por meio de uma leitura flutuante dos meus diários de campo, com o objetivo de me familiarizar com os dados. Bardin (2011)

conceitua a leitura flutuante como um processo intuitivo, que ajuda o pesquisador a guiar as etapas subsequentes da análise, proporcionando uma visão geral que orientará a codificação e categorização dos dados.

Esse momento foi essencial para identificar impressões iniciais, perceber recorrências e refletir sobre possíveis caminhos de interpretação. Ainda nessa etapa, agrupei os registros dos diários de campo por data e temática observadas nas aulas. Classifiquei os dados de acordo com os contextos de observação (sala de aula, espaços externos, biblioteca) e identifiquei os trechos mais relevantes que respondiam, de alguma forma, aos meus objetivos de pesquisa.

A partir dessa leitura exploratória, defini os critérios de codificação e delimitei as unidades de registro que orientariam as fases seguintes da análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (2011). Esse processo envolveu também a elaboração de um plano de análise e a criação de categorias preliminares, respeitando a sistematização necessária para garantir a consistência dos resultados interpretativos.

O momento da pré-análise foi crucial para definir as direções que a análise seguiria, pois me permitiu estabelecer as categorias e delinear um plano de análise mais detalhado. As categorias criadas por mim foram: os eventos de letramento dos quais participam os AMI; estratégias implementadas pelas professoras no processo de letramento dos AMI; e principais desafios no processo de letramento dos AMI.

Na segunda etapa, na exploração do material, me concentrei na codificação dos dados, que envolveu a identificação e a categorização das unidades de registro relevantes para o estudo. A partir dos temas e padrões emergentes identificados durante a leitura flutuante, desenvolvi categorias específicas que refletiam os aspectos centrais do letramento desses alunos.

As unidades de registro representam os fragmentos específicos do material analisado que são destacados para codificação e categorização. Segundo Bardin (2011), uma unidade de registro pode ser uma palavra, uma frase, um parágrafo, ou até mesmo uma ideia ou conceito presente no texto que tem relevância para a pesquisa. Ele reforça que essas unidades são os menores segmentos de conteúdo que carregam significado e que podem ser associados a uma categoria específica durante a análise.

Essa codificação possibilitou que eu organizasse o material de maneira sistemática, facilitando a análise posterior. A exploração do material foi um processo detalhado, no qual desmembrei os dados em segmentos menores - palavras e frases - para, em seguida, agrupar as informações conforme as categorias estabelecidas, garantindo que todas as particularidades e variações fossem consideradas.

Por último, na terceira etapa da análise de conteúdo, me dediquei ao tratamento dos resultados e na interpretação dos dados. Após a codificação e categorização realizadas na fase anterior, comecei a analisar as informações agrupadas para identificar os significados implícitos e padrões emergentes. Esse processo envolveu a síntese dos dados, buscando compreender como as diferentes unidades de registro se relacionavam com as categorias estabelecidas e o que isso revelava sobre o processo de letramento dos AMI.

Durante essa fase, explorei possíveis conclusões a partir dos dados, interpretando-as à luz dos objetivos da pesquisa e do referencial teórico adotado. Procurei estabelecer conexões entre as práticas pedagógicas das professoras observadas e as experiências de letramento dos AMI, considerando também o contexto cultural e social em que estavam inseridos. A análise dos resultados me permitiu tirar conclusões sobre os desafios e as estratégias adotadas pelas professoras no processo de letramento desses alunos.

No próximo capítulo serão analisados dados de meus diários de campo e das entrevistas realizadas com as professoras participantes. Para Minayo (1994), a análise dos dados é uma etapa que possui três propósitos: compreender os dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às indagações do pesquisador, e expandir o conhecimento sobre o tema estudado, propósitos esses que procurei atender ao elaborar o referido capítulo.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo é dedicado à análise dos dados gerados por meio de notas sobre aulas observadas e registradas em meu diário de campo. Além disso, integro à esta análise dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com duas professoras atuantes na escola investigada, cujas falas contribuíram para ampliar a compreensão sobre o processo de letramento dos AMI. O capítulo está organizado em três seções, nas quais procuro responder aos três objetivos específicos da presente pesquisa. Trago, nessas seções, trechos de minhas notas de campo como forma de exemplificar as asserções feitas por mim acerca do processo de letramento dos AMI, como também trechos das falas das docentes entrevistadas.

3.1. Os eventos de letramento dos quais participam os AMI

Como já discutido no arcabouço teórico desta pesquisa, os eventos de letramento permeiam o cotidiano de escolas de Educação Infantil, desempenhando papel crucial no desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas das crianças. Esses eventos são momentos em que as crianças interagem com a linguagem escrita de forma contextualizada, permitindo às crianças não apenas aprenderem a ler e a escrever, mas também compreenderem o uso social da linguagem.

Segundo Soares (2004), eventos de letramento envolvem o uso real da linguagem escrita no cotidiano da criança, promovendo sua inserção em práticas letradas. Esses eventos podem incluir, por exemplo, a leitura de histórias, o manuseio de livros, a escrita de listas e, até mesmo, a participação em atividades culinárias, como a produção de uma receita.

Por estar pesquisando sobre o letramento de AMI, escolhi mostrar, nesta seção, algumas das propostas de atividades desenvolvidas por Lavanda e Rosa que elucidam eventos de letramentos dos quais os AMI e os alunos brasileiros participaram. Embora a maioria das propostas das professoras nas aulas observadas tivessem foco na alfabetização, foi possível identificar atividades que privilegiam o uso social da linguagem. Para esta seção, selecionei três eventos que considero representativos: (1) um ditado de números realizado pela professora Lavanda, com alunos do 1º período, cujo foco estava na linguagem escrita e na função social dos numerais; (2) a contação da história “A Casa dos Beijinhos” - conduzida pela professora Rosa, em uma turma do 2º período - destacou-se durante a narrativa pela presença de rimas, cores vibrantes, ilustrações expressivas, personagens cativantes, interatividade, elementos

sonoros e pela inserção de diferentes gêneros textuais na história; e (3) a elaboração de um convite para o *Baile de Máscaras* da escola, também proposta pela professora Lavanda, com o objetivo de explorar a função social do gênero textual "convite" e trabalhar o Carnaval como uma data cultural brasileira.

Na sequência, apresento notas¹⁴ de registro desses três eventos. Início com um trecho de meu diário de campo, sobre uma parte da aula da professora Lavanda, que aconteceu na sala de aula, no dia 10/02/2025, com vinte crianças presentes:

Nota 01: *A professora Lavanda inicia a aula mostrando às crianças uma caixa de madeira com os numerais (de 0 a 9) também de madeira, cada um de uma cor, explicando que os numerais são representados por símbolos, que com eles muitos números são formados e que nós precisamos deles na nossa vida em várias situações. Ela pergunta para as crianças onde costumam ver números em seu dia a dia, incentivando-as a participar. Algumas crianças falam sobre o número da casa onde moram, a idade que têm, o horário em que vão para a escola, o número que a professora escreve no quadro depois que conta quantas crianças estão presentes no dia. Lavanda também dá exemplos simples e próximos da realidade dos alunos, como os números nas páginas dos livros, na contagem de brinquedos, no dia do aniversário, nos preços das coisas no mercado e no número do sapato. Em seguida, escreveu os numerais no quadro e leu para as crianças o nome de cada um deles. Ela lê em voz alta, apontando cada numeral com o dedo, um de cada vez. Depois da leitura, ela entregou uma folha para cada criança e disse que iria fazer um ditado dos numerais. Ela explicou que falaria o nome de um número, os alunos fariam a escrita do número falado por ela, podendo sim olhar no quadro. E assim iniciou-se o ditado.*

Entendo que a proposta do ditado de numerais da professora, somada às suas explicações sobre a importância dos números e à participação dos alunos, pode ser considerado um evento de letramento, por envolver o uso da linguagem oral e escrita em um contexto social, visto que os números têm diversas funções no nosso cotidiano. Eles estão presentes, por exemplo: na medição do tempo ao lermos as horas no relógio ou ao organizarmos compromissos e datas no calendário; na indicação de quantidades e ordens, como ao contar objetos ou identificar a posição de alguém em uma fila; na identificação pessoas, lugares e valores, como no número da casa, da matrícula escola, da camisa de um jogador de futebol, no preço de um brinquedo; na localização, por meio de endereços, linhas de ônibus e placas de veículos; e na organização do cotidiano, como nas páginas de um livro, nas notas escolares e nos tamanhos dos calçados. Assim, ao propor o ditado de numerais, a professora proporciona

¹⁴ Para garantir maior organização e facilitar o manejo dos dados da pesquisa, optei por enumerá-los ao longo deste capítulo. Os registros do diário de campo serão identificados como “Notas”, enquanto as falas das professoras entrevistadas serão denominadas “Excertos”.

uma experiência de letramento que conecta a linguagem escrita e oral com práticas sociais reais e significativas para as crianças.

No entanto, é necessário retomar aqui a noção de letramento no intuito de analisar a atividade desenvolvida por Lavanda. De acordo com Soares (2004), o letramento ultrapassa a simples habilidade de decodificar símbolos gráficos, habilidade essa voltada para a alfabetização. O letramento está relacionado às práticas sociais da leitura e da escrita, ou seja, ao uso da linguagem em contextos reais e cotidianos. Portanto, ao realizar um ditado de números, a professora trabalhou no nível do reconhecimento dos numerais, tanto na forma oral quanto escrita, possibilitando que as crianças se familiarizassem com os símbolos matemáticos. Embora não se trate, nesse momento (do ditado), de uma situação de letramento em si, ela pode ser compreendida como uma etapa importante que antecede práticas de letramento. A explicação de Lavanda sobre o uso social dos números, como seu estímulo para que os alunos falassem sobre os números no seu cotidiano, foi uma proposta que promoveu o letramento, a meu ver, na medida em que as crianças compreenderam os numerais como elementos que organizam, quantificam e fazem parte de diversas práticas sociais, tanto dentro quanto fora da escola.

No processo de letramento, os números ajudam as crianças a interpretar situações rotineiras, como dividir brinquedos entre amigos, contar os passos em uma brincadeira ou até mesmo compreender como o tempo passa. Vygotsky (2007) afirma que os numerais auxiliam na compreensão de instruções sequenciais, no reconhecimento de objetos e quantidades, bem como na organização de informações de forma funcional e prática, trabalho esse que fica evidente na atividade conduzida pela professora Lavanda, em uma das aulas que pude observar.

Uma prática rotineira na Educação Infantil é a contação de história, outro evento de letramento que presenciei e registrei no meu diário de campo. No dia 11/02/2025, observei a aula da professora Rosa, na sala de aula, com dezessete alunos presentes, e registrei uma nota de observação descrevendo como a atividade de contação de história foi por ela desenvolvida:

Nota 02: *Os alunos estavam sentados em círculo, cada um em sua cadeira. O ambiente era acolhedor e propício para a interação. Para iniciar a atividade de contação de história, a professora Rosa cantou uma música que chamou a atenção de todos os alunos e os preparou para o momento de ouvir a história. Ela, então, pegou uma sacola colorida, cheia de materiais pedagógicos, e de dentro dela retirou, primeiro, um livro grande, instigando a curiosidade dos alunos. O livro escolhido foi “A casa dos beijinhos”, sendo a capa ilustrada com desenhos coloridos e o título escrito com letras grandes, de forma. Além do livro, a professora tirou da sacola também um fantoche para representar o personagem principal da história: um cachorro. A professora Rosa iniciou a leitura da história, manipulando o fantoche, dando vida ao personagem de forma divertida e cativante, falando com uma voz diferente e fazendo*

expressões faciais de acordo com o momento da história. Era perceptível a atenção de todas as crianças, inclusive do AMI. Muitos risos quando a professora Rosa lia as rimas divertidas. A cada página, um novo animal escondido. Ao encontrar o animal, a professora lia a rima, sempre perguntando para as crianças se elas queriam um beijinho do animal encontrado. A docente fazia um mistério em todos os instantes que puxou/abriu cada parte da página (imagem 3D) para encontrar o animal. O silêncio das crianças parecia que não teria fim. O AMI sorria em todas as vezes que a professora manipulava o fantoche e mudava de voz para perguntar se as crianças queriam um beijinho do animal encontrado. A palavra “beijinho” era familiar para ele. Notando isto, a professora Rosa, de forma muito natural, sem interromper o fluxo da atividade, incentivou o AMI (que falava outra língua) a compartilhar palavras em espanhol que correspondessem às imagens da história, como “cama”, “casa”, “doce”, “formiga”, dentre outras. A professora apontava para a imagem para que o aluno a nomeasse em espanhol. Após o AMI pronunciar cada palavra, a professora fazia a tradução para o português para que a turma compreendesse. Por exemplo, quando o AMI dizia a palavra “casa” em sua língua materna, a professora fazia a tradução imediata desta palavra para o português, para que os outros alunos entendessem, o que proporcionou o envolvimento da turma na construção e no aprendizado de um novo idioma.

“A casa dos beijinhos” é um conto lúdico e prazeroso, que mostra para as crianças diferentes animais que estão escondidos pela casa de uma família de cachorros, enfatizando a importância do afeto. Ainda, trabalha rimas engraçadas, como por exemplo: “Beijinho de formiga? Ah não! Faz cócegas na barriga.”. Os animais estão escondidos em todas as páginas. Por intermédio de ilustrações interativas, a autora do livro faz uso de apelos táteis e visuais para que a criança descubra os esconderijos. A estrutura sequencial da história permite manter as crianças atentas e curiosas, à medida que cada pista leva a novas descobertas. Outro ponto interessante refere-se ao formato do livro. É um livro *pop-up*, que chamou muita atenção dos alunos, inclusive do AMI. Trata-se de um livro que se torna tridimensional; as imagens 3D são formadas por dobraduras de papel (do próprio livro) que se transformam em algum cenário, personagem ou objeto da história narrada.

Entendo que essa história oferece às crianças uma experiência rica, pois, com seu caráter sequencial, de curiosidade e de suspense, estimula a participação ativa das crianças, já que elas se envolvem na narrativa ao procurar os animais pelas páginas do livro, fortalecendo sua familiaridade com a linguagem oral e escrita, tornando o processo de letramento mais prazeroso. Ainda, a história propiciou uma dinâmica envolvente e divertida, culminando na emocionante descoberta da família do cachorro, personagem principal, escondida dentro de um armário em um dos quartos da casa. A revelação de que a família — a mãe, o pai e o irmão mais novo — encontrava-se escondida adicionou um fato diferente e inesperado à contação, já que durante todo o enredo, só os animais estavam escondidos. Esse momento proporcionou

uma experiência afetiva para as crianças, como pode ser observado em um dos trechos da aula da professora Rosa, no dia 11/02/2025, por mim relatado em meu diário:

Nota 03: *Quando a professora Rosa leu a última página do livro (ilustrada com um quarto grande com cama, armário, tapete, entre outros elementos), os alunos estavam paralisados, à espera do próximo animal que estaria escondido. No entanto, quando ela abriu a porta do armário, dentro dele estavam a mamãe, o papai e o irmão mais novo do cachorro. Lá estava escrito: “Beijinho de mamãe, beijinho de irmão e beijinho de papai! É a melhor coisa que tem!”. Todos alunos, até mesmo o AMI, deram risadas e ficaram surpresos com aquele desfecho. A professora, em seguida, fechou o livro e perguntou a eles: “- Quem gosta de ganhar beijinho da mamãe? E do papai? E do irmão?”. As crianças levantaram os dedinhos, respondendo, todos ao mesmo tempo: “- Eu! Eu!”. O AMI respondeu: “- Yo! Yo!”. Após alguns instantes, a professora de Educação Física chegou para levar a turma até a quadra para a aula de Educação Física.*

Esse tom divertido - por meio da entonação, ritmo e variações na voz da professora Rosa - fez com que os alunos escutassem ativamente a história, aprendendo a identificar nuances emocionais e estruturais do texto, como pausas, repetições e ênfase em determinadas palavras ou frases. Essa escuta ativa não só estimulou, a meu ver, a imaginação das crianças, como também criou uma base sólida para a leitura e a escrita, uma vez que a oralidade é a primeira forma de contato da criança com a linguagem. Nesse sentido, a história contada introduz elementos essenciais das linguagens oral e escrita, as quais são cruciais no desenvolvimento de habilidades no processo de letramento tanto dos alunos brasileiros quanto dos migrantes.

Alguns exemplos dos elementos das linguagens oral e escrita, estimulados pela contação de história da professora, são: ampliação do vocabulário, visto que o contato com novas palavras dentro do contexto da história enriquece o repertório linguístico das crianças, necessário para a leitura e a escrita; rimas e repetição sonora, que facilitam a memorização e o reconhecimento dos sons da língua, além de tornar o texto mais prazeroso; práticas sociais de leitura, ou seja, a escuta ativa - a participação e a interação durante a contação da história colocam a criança em contato com a linguagem em uso social, mostrando que ler e ouvir histórias são atividades culturais e comunicativas; desenvolvimento da criticidade, pois ao refletirem sobre as palavras, os personagens e as situações, as crianças começam a entender que os textos carregam significados e que podem ser interpretados e usados para diferentes fins; e mediação docente, sendo o papel da professora como mediadora fundamental para conectar o texto ao universo da criança, ajudando-a a relacionar a leitura com seu contexto pessoal e social, e assim construir sentidos.

Contar e ler histórias na Educação Infantil são ferramentas básicas no processo de letramento, pois possibilita que as crianças se familiarizem com a linguagem oral e escrita de forma lúdica e prazerosa. Na perspectiva de Soares (2009), a leitura de história na rotina escolar das crianças é uma atividade fundamental de letramento na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. A contação e a leitura de histórias são indispensáveis para as crianças, pois, ao ouvirem narrativas, elas passam a participar de práticas sociais de uso da linguagem escrita, desenvolvendo saberes que favorecem sua inserção no universo da leitura e da escrita com sentido e funcionalidade.

[...] essa introdução ao mundo da escrita, na escola, não se caracteriza como um momento inaugural de entrada em um mundo desconhecido: embora ainda “analfabeta”, a criança já tem representações sobre o que é ler e escrever, já interage com textos escritos de diferentes gêneros e em diferentes portadores, convive com pessoas que leem e escrevem, participa de situações sociais de leitura e de escrita [...] (Soares, 1999, p. 69).

Nesse sentido, a contação de histórias não só expande o vocabulário e as habilidades de compreensão, mas também insere as crianças nas práticas culturais e sociais mediadas pelas linguagens oral e escrita. Ao participar ativamente das narrativas, seja por meio de recontos, imitações ou previsões, as crianças começam a compreender o valor social da linguagem, percebendo que a leitura e a escrita são ferramentas fundamentais para a comunicação e para suas interações na sociedade.

Para Vygotsky (1984, p. 101), “o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares”. Frente a isso, a contação de história atua como uma ponte entre a criança e o mundo social, permitindo que ela internalize conceitos e práticas de leitura e escrita, em que a mediação docente contribui para que a criança compreenda a função social da linguagem e o papel que ela desempenha na construção do conhecimento.

Com o propósito de analisar como as docentes entrevistadas na pesquisa percebem a participação dos AMI nos eventos de letramento, o roteiro da entrevista incluía a seguinte pergunta: 1. Quais atividades você realiza para promover a inserção do(s) AMI no universo da leitura e da escrita em português?

A seguir, destaco trechos das respostas das docentes a essas perguntas, que julguei pertinentes para a análise aqui apresentada. Lavanda assim respondeu:

Excerto 01: *Gosto muito de trabalhar contação de histórias e a leitura de diferentes gêneros textuais, como bilhetes, convites, cartas, listas, jornais, revistas, textos informativos, legendas,*

porque esses textos fazem sentido na vida dos alunos, tanto para os brasileiros quanto para a AMI.

Esta fala da professora Lavanda coloca em evidência a definição de Kleiman (2000, p. 238) sobre o que constitui um projeto de letramento:

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Kleiman (2000) afirma que, no processo de letramento, devem ser trabalhados com os alunos textos que tenham sentido e função social, ou seja, que realmente circulam na vida cotidiana, como mencionado também pela professora Lavanda - *esses textos fazem sentido na vida dos alunos, tanto para os brasileiros quanto para a AMI*. Esses textos permitem que a leitura e a escrita ocorram em contextos significativos para as crianças, pois estão relacionados a interesses reais e situações geralmente vivenciadas no cotidiano social dos alunos.

A professora Rosa menciona, na entrevista, sobre a leitura de histórias como um evento de letramento, e detalha como a realiza com seus alunos:

Excerto 02: *Ah... então, é bem comum, assim, na minha prática como professora, né? Eu ler histórias pras crianças... como uma forma mesmo de inserir elas nesse universo da linguagem escrita. E... não é só ler, sabe? Eu tento sempre seguir umas estratégias que ajudam a ampliar a compreensão e o interesse dos alunos. Antes da leitura, a gente conversa sobre o título... olha as ilustrações... e aí faz umas suposições sobre o que pode acontecer na história. Durante a leitura, eu costumo fazer umas pausas, assim, intencionais mesmo, pra perguntar pras crianças o que elas entenderam até ali... ou o que elas acham que vai acontecer depois. Também aponto pras imagens, descrevo o que tá acontecendo nelas... isso ajuda bastante, principalmente pra quem ainda tá aprendendo a língua portuguesa. E no final, a gente retoma as previsões que fez lá no começo, fala dos personagens, do jeito que eles agem... dos acontecimentos, enfim... acaba virando um momento interativo e de aprendizagem pra todo mundo — inclusive pro AMI, né?"*

Sobre a leitura de histórias para as crianças, Soares (2009, p. 86) entende que

[...] não basta que a história seja lida. É necessário que o objeto portador da história seja analisado com as crianças e sejam desenvolvidas estratégias de leitura, tais como: que a leitura seja precedida de perguntas de previsão a partir do título e das ilustrações; que seja propositadamente interrompida, em pontos pré-escolhidos, por perguntas de compreensão e de inferência; que seja acompanhada, ao término, por confronto com as previsões inicialmente feitas, por meio da avaliação de fatos, personagens, seus comportamentos e suas atitudes.

Nesse viés, a prática da professora Rosa estimula o letramento, pois envolve as crianças, incluindo o AMI, em um evento em torno de um texto escrito, valorizando a função social da leitura e da escrita. Por meio desse evento de letramento (leitura de histórias), os alunos são inseridos no mundo da linguagem oral e escrita, de forma que, ao longo de sua trajetória escolar, possam desenvolver a capacidade de fazer conexões entre textos, refletir criticamente e comparar diferentes ideias, em um processo de aprendizagem que faça sentido para a vida cotidiana.

A relevância de incentivar a leitura esteve presente nas falas das duas professoras entrevistadas. Lavanda destacou: *Eu acredito, sim, que tô despertando nos meus alunos aquela curiosidade pela leitura, pela escrita... eles ficam querendo saber mais, ficam perguntando, tentando ler também.*; enquanto Rosa afirmou: *Ah... Mesmo trabalhando com os pequenos né, na Educação Infantil, eu sempre tento mostrar pra eles que ler é uma coisa maravilhosa! Que depois que a gente aprende, dá vontade de continuar lendo mais sabe?!*

Cabe aqui uma reflexão sobre o uso que Rosa faz da palavra “mesmo”. Ao dizer “Mesmo trabalhando com os pequenos né, na Educação Infantil”, ela revela uma percepção comum (e muitas vezes equivocada) de que a Educação Infantil não é tradicionalmente associada ao ensino da leitura. O uso do “mesmo” funciona, portanto, como uma justificativa ou ressalva: apesar de estar numa etapa em que, supostamente, não se ensina a ler, ela ainda assim promove práticas leitoras. Essa fala da docente evidencia a importância de reconhecer a criança pequena como sujeito leitor — não no sentido da decodificação formal, mas como alguém capaz de construir sentidos, envolver-se com narrativas e desenvolver prazer pela linguagem oral e escrita.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, reforça que a Educação Infantil deve promover experiências com a linguagem oral e escrita, respeitando o desenvolvimento das crianças, sem antecipar formalmente o processo de alfabetização. Contudo, isso não significa ausência de leitura ou de contato com textos. Ao contrário, a leitura literária, a escuta de histórias, o contato com diferentes gêneros e suportes textuais são fundamentais nessa etapa.

Ambos os relatos destacados expõem uma compreensão do letramento como prática social, conforme definido por Soares (2008), ao associarem a leitura e a escrita ao uso social da linguagem, respondendo às demandas concretas do cotidiano. Assim, promover o gosto pela leitura, incentivar o questionamento sobre as histórias ouvidas e estimular a curiosidade das crianças diante do mundo escrito são ações fundamentais para as professoras participantes, na

Educação Infantil, etapa em que se lançam as bases para uma relação crítica e prazerosa dos estudantes com a linguagem escrita, a qual será sistematizada em etapas posteriores de escolarização.

O terceiro evento de letramento que escolhi compartilhar foi a proposta da criação de um convite, que foi realizada na sala de aula, no dia 14/02/2025, com a participação de vinte alunos, na turma da professora Lavanda:

Nota 04: *As crianças estão organizadas em grupos (quatro grupos com cinco crianças). Para cada grupo, a professora havia disponibilizado alguns materiais, como lápis de escrever, lápis de colorir, canetinhas, giz de cera, cola, colas coloridas, tesoura, glitter, lantejoulas, revistas e folhas coloridas. As crianças estavam eufóricas com a variedade de materiais, perguntando com curiosidade: “Tia, o que vamos fazer?”, “Tia, que tanto de coisa, já posso desenhar?”. A professora Lavanda explicou sobre a atividade que iriam realizar: a criação de um convite para o “Baile de Máscaras de Carnaval”, que acontecerá no dia 24 de fevereiro, na escola. Ela esclareceu que todos iriam levar o convite para casa e convidar as famílias para o baile. Antes da turma iniciar a produção, a professora mostrou um convite de aniversário que havia recebido da sua sobrinha. Abriu o convite e leu para a turma as informações que estavam nele. Enquanto explicava para os alunos sobre o que é um convite e para que ele serve, as crianças puderam ver o convite de aniversário da sobrinha da professora, um de cada vez, cada criança via o convite e o passava para o colega mais próximo, conforme a professora Lavanda havia orientado. Ela continuou a explicação, dizendo: “O convite é um texto que usamos para chamar alguém para participar de alguma coisa, como uma festa, um aniversário ou um baile, como o nosso. O convite comunica algo importante. Para ser um convite, ele precisa ter algumas informações importantes, como o nome do evento, o dia, o horário e onde vai acontecer.”. As crianças estavam atentas e algumas até comentaram que já haviam recebido convites de aniversários. A professora, ao ouvir esses comentários, retoma os elementos essenciais de um convite, escrevendo-os no quadro. Escreveu o nome do evento (Baile de Máscaras de Carnaval), a data (24 de fevereiro de 2025), o horário (16:30) e o local (quadra da escola). Para contextualizar a proposta do convite, a professora perguntou para as crianças o que elas sabiam sobre o Carnaval. Algumas crianças responderam: “É uma festa muito alegre!”, “Tem máscara, tem fantasia!”, “Tem desfile na televisão!”, “Tem muita gente dançando e pulando!”. Depois de ouvir as crianças, a professora mostrou um vídeo sobre o Carnaval. O vídeo “A Origem do Carnaval – Historinha Infantil Educativa”, de forma leve e divertida, apresentou a história do Carnaval, contada por uma criança, com uma linguagem simples e entusiasmada. A narrativa explicou como o Carnaval surgiu, por que sua data muda a cada ano, destacou também que, apesar das diferenças culturais, todos os países comemoram o Carnaval do seu jeito, mencionando elementos típicos da festa, como fantasias, máscaras, músicas, confetes e serpentinas. A turma assistiu ao vídeo atentamente e depois iniciou a elaboração do convite. Enquanto as crianças produziam os convites, a professora circulava entre os grupos para orientá-las e incentivá-las, dialogando com elas sobre as escolhas. Quando todos terminaram, a professora elogiou os convites e propôs uma troca: que as crianças mostrassem uma para outra o convite que cada uma havia criado.*

Ao propor para os alunos a elaboração de um convite, a professora Lavanda realizou com a turma um evento de letramento, ao articular o uso social da linguagem escrita com uma

prática contextualizada para as crianças. O convite é um gênero textual que está presente em muitos contextos do cotidiano – como festas de aniversário, eventos escolares, casamentos e outras celebrações – e possui uma função social bem definida: convidar alguém para participar de uma atividade ou um evento, informando de maneira clara os dados essenciais, como o que irá acontecer, quando, em que horário e onde.

Ao vivenciarem essa prática, as crianças têm a oportunidade de perceber a função da escrita como instrumento de comunicação e organização, além de se envolverem ativamente na construção do conhecimento sobre a linguagem escrita em um contexto real e com propósito. Assim, a atividade ultrapassa a simples decodificação de letras, promovendo uma situação de letramento ao inserir a escrita em uma ação com sentido para a turma.

No contexto dos eventos de letramentos observados - em relação à elaboração do convite - notei que a AMI, mesmo ainda não compreendendo muito da língua portuguesa, pôde ter contato com a linguagem escrita em português de maneira proveitosa, uma vez que contou com a mediação da professora, como registrado na seguinte nota, referente à aula observada no dia 14/02/2025:

Nota 05: *As crianças estão alegres e falantes com a atividade de elaboração do convite, e a AMI observa tudo em silêncio. A professora acompanha as crianças, passando por todos os grupos para verificar se compreenderam a função de um convite, se estão elaborando-o, incluindo as informações principais (o que é, onde será, quando e a que horas acontecerá) e se estão contextualizando o tema “Carnaval” por meio de desenhos e colagens. Durante a produção, as crianças colaboram entre si, trocam ideias sobre o que desenhar, quais materiais usar e como deixar o convite mais bonito. A interação entre os pares é constante; por exemplo, uma criança perguntou à outra: “A gente pode desenhar uma máscara aqui em cima?”. A professora reforça oralmente os elementos que precisam constar no convite, relê o que ela escreveu no quadro, repete as instruções e incentiva a participação da turma. A professora Lavanda se aproxima do grupo em que está a AMI. Assim que vê a professora Lavanda, a aluna estende a mão em direção ao rosto da professora, mostrando, com entusiasmo, o convite que havia começado a elaborar. Parecia que ela havia gostado da proposta de criar um convite para um baile de máscaras. A aluna havia desenhado duas máscaras, que coloriu com várias cores, e também tinha iniciado uma tentativa de escrita das informações que estavam escritas no quadro. A professora elogiou o convite da aluna: “Você está fazendo um convite muito bonito. Sua família vai adorar!”. Ao ser elogiada, a AMI sorriu alegremente para a professora, demonstrando satisfação. A professora Lavanda permaneceu próxima à aluna, acompanhando e incentivando o término da cópia dos elementos do convite que estavam escritos no quadro. Durante a escrita, a aluna traçava as letras com capricho, concentrando-se nos movimentos.*

A atividade de elaboração do convite possibilitou a participação da AMI em uma situação concreta de letramento, na qual pôde observar, escutar, interpretar e produzir um texto com base em referências visuais (vídeo), orais (explicações da professora) e escritas (conteúdo

textual do convite escrito no quadro pela professora). Com o apoio da docente e a troca com os colegas, a AMI se engajou com interesse e segurança, estabelecendo relações entre a escrita e o contexto sociocultural da escola.

Nos dizeres de Kleiman (1995), um evento de letramento ocorre quando as práticas sociais de leitura e escrita são inseridas em contextos significativos e com propósito para o sujeito. No caso da proposta de criação de um convite, as crianças interagiram com o gênero textual de forma concreta, compreendendo sua função social e as informações necessárias para sua elaboração. Elas mobilizaram habilidades de escrita, que, nesse momento inicial, referem-se à cópia das informações (escritas no quadro pela professora) presentes no convite,

Compreendo que a abordagem da professora Lavanda criou uma experiência positiva para os alunos. Mesmo tendo proposto uma atividade um tanto mecânica, de cópia, nesse momento em que as crianças ainda não estão alfabetizadas, ela introduz as crianças ao mundo da escrita, preparando-as para a participação em práticas culturais mais amplas, tais como: escrever uma lista de compras; preencher um bilhete ou uma cruzadinha; escrever em um convite de aniversário; escrever o próprio nome em etiquetas para identificar seus objetos pessoais; ou escrever uma carta para alguém da família.

A maneira como a criança migrante acompanhou a atividade foi diferente dos outros alunos, porque, ao contrário da maioria que copiava as informações do convite que estavam no quadro, a aluna apresentou dificuldades para realizar a cópia. Enquanto os colegas conseguiam copiar as informações do quadro, a AMI envolveu-se na atividade de maneira mais mediada e individualizada, recebendo apoio da professora, que adotou uma postura afetuosa e orientadora para ajudar a aluna.

Ao mostrar um convite para os alunos e propor a eles a construção deste gênero textual, escrevendo no quadro os seus principais elementos, a professora mostrou como planejar e organizar uma mensagem com um propósito de comunicação. Para a efetivação da proposta, ela apresentou as informações básicas que um convite deve ter (qual o evento, onde será, quando acontecerá e em que horário). Com isso, as crianças entraram em contato com um conteúdo textual específico usado nesse gênero textual e com a função da escrita como ferramenta de interação social, compreendendo a função social da linguagem escrita.

Nesse viés, Soares (2005) enfatiza a necessidade de expor as crianças a práticas sociais de leitura e escrita desde cedo, o que pode incluir o uso de convites em contextos cotidianos, uma vez que, ao elaborar um convite, a criança organiza informações com um propósito comunicativo, identifica o que deseja comunicar, para quem e de que forma, além de entrar em

contato com a função social da escrita como meio de interação e participação em eventos sociais.

Outro ponto fundamental na escolha dessa proposta como evento de letramento é o desenvolvimento da consciência discursiva nas crianças. Bakhtin (1997) argumenta que a linguagem está inserida em práticas sociais e culturais, sendo fundamental para a construção da identidade do sujeito. Ao trabalhar com o gênero textual “convite” e ao expor as crianças a esse gênero, a professora contribuiu, a meu ver, para que elas se apropriassem de práticas culturais e discursivas, ampliando, assim, seu repertório linguístico e social.

Além disso, trabalhar com a construção de convites na Educação Infantil favorece a multimodalidade no processo de letramento das crianças. Kress (2003) sugere que o letramento contemporâneo é multimodal, ou seja, envolve não apenas o texto escrito, mas também outros vários modos de comunicação, como desenhos, símbolos e gestos.

No caso da atividade de elaborar um convite proposta pela professora Lavanda, ao associar palavras (informações sobre o evento, como nome, data, local e horário) a elementos visuais (desenhos, colagens, imagens), a atividade promoveu uma integração de diferentes formas de expressão, numa tentativa de facilitar o engajamento e a compreensão das crianças, inclusive da AMI, que ainda está em processo de apropriação da língua portuguesa.

Tendo como foco a AMI, percebo que sua participação nesse evento de letramento, que envolveu uma prática real do uso da linguagem oral e escrita em um contexto socialmente pertinente, possibilitou que ela explorasse a função social da escrita, ao mesmo tempo em que desenvolvia suas competências linguísticas e cognitivas de maneira lúdica e contextualizada. A atividade contribuiu para aproximá-la do universo escolar e de uma prática cultural brasileira (o Carnaval), promovendo conexões entre seu novo cotidiano e as práticas culturais vivenciadas dentro e fora da escola.

3.2. Estratégias implementadas pelas professoras no processo de letramento dos AMI

Street (1984) assegura que as habilidades de leitura e escrita são influenciadas por elementos culturais, sociais e econômicos de uma determinada comunidade ou agrupamento. Em outras palavras, o letramento, segundo Street (1984), está consolidado em regras, princípios e expectativas sociais que determinam como a linguagem deve ser utilizada e compreendida em um contexto específico. Street (1984) acrescenta que uma prática de letramento envolve não só a linguagem oral e escrita, como também as maneiras como essas atividades são incluídas nas

práticas sociais, modelando e sendo modeladas por circunstâncias culturais e sociais. Isso significa que os modos de ler e escrever são diferentes e referentes a um certo contexto, refletindo, como afirma Street (2008), a heterogeneidade das interações sociais.

O conceito “práticas de letramento”, proposto por Street (2008), permite ampliar e aprofundar a observação e a compreensão tanto das práticas sociais referentes à linguagem escrita, quanto das concepções de escrita e leitura prevalentes em um certo grupo social. A partir desta perspectiva teórica, analisei estratégias implementadas pelas professoras com o intuito de contribuir com o processo de letramento dos AMI, cujos aspectos identitários foram valorizados pelas docentes.

Para a análise dos dados gerados nesta categoria temática, serão consideradas duas perguntas da entrevista, diretamente relacionadas às estratégias pedagógicas adotadas pelas professoras no processo de letramento dos AMI: (1) Quais estratégias você utiliza para auxiliar o(a) AMI no desenvolvimento da linguagem oral e escrita em português? e (2) Quais atividades você realiza para promover a inserção do(s) AMI(s) no universo da leitura e escrita em português?

No caso da professora Rosa, as estratégias mencionadas evidenciam um esforço intencional para favorecer o aprendizado da linguagem oral e escrita em português por parte de seu AMI. Esse direcionamento pode ser observado no seguinte trecho da entrevista:

Excerto 03: *Então... Como o português não é a língua dele, eu tento sempre usar umas estratégias que envolvam bastante coisa visual, música, oralidade, sabe? ... Essas coisas do dia a dia mesmo que a gente faz. Eu uso muita imagem, livro, fotografia, ilustração, pintura, desenho, cartão ilustrado... E também muita música com gesto, com riminha, vídeo... coisas que chamam a atenção de criança, sabe? Ah, e gosto muito de usar histórias que repetem palavras, frases. Porque aí ele vai escutando, repetindo... Vai pegando o jeito com o português. Eu entendo que tudo isso ajuda ele a se familiarizar com a língua, com os sons, com os significados... E, aos pouquinhos, ele vai entendendo como as palavras funcionam nas situações do dia a dia, como elas fazem sentido nos ambientes que ele frequenta. É mais pra ele se sentir parte, tentar participar das conversas, das atividades.*

Alicerçada nessa resposta da professora Rosa, depreendo que as suas estratégias não se restringem ao ensino formal da leitura e escrita, mas visam promover a inserção do AMI nos usos sociais da linguagem, o que pode ser percebido quando ela explana “É mais pra ele se sentir parte, tentar participar das conversas, das atividades”. Além disso, ao priorizar recursos visuais, musicais, orais e lúdicos, a docente busca criar um ambiente de aprendizagem no qual o AMI tem oportunidade de aproximar-se da língua portuguesa de forma lúdica. Ela destaca o uso desses recursos na entrevista: “Eu uso muita imagem, livro, fotografia, ilustração, pintura,

desenho, cartão ilustrado... E também muita música com gesto, com rítmica, vídeo... coisas que chamam a atenção de criança, sabe?”. Ou seja, a repetição de palavras, o uso de músicas e imagens são recursos que contribuem para que o AMI construa sentidos e se familiarize com os sons e usos da nova língua.

Percebo, ainda, que a professora demonstra um cuidado com a participação do AMI não apenas no contexto escolar, como também em outros espaços sociais, incentivando seu sentimento de pertencimento ao grupo e sua capacidade de interagir e compreender as práticas cotidianas. Nesse sentido, seu entendimento de letramento alinha-se a uma perspectiva social e contextualizada da linguagem, o que fica evidente quando a docente afirma: “ele vai entendendo como as palavras funcionam nas situações do dia a dia, como elas fazem sentido nos ambientes que ele frequenta”.

A partir do depoimento da professora Lavanda, por sua vez, é possível também identificar estratégias voltadas para o suporte à AMI na compreensão da linguagem oral e escrita em português. Essas práticas se caracterizam pela integração de recursos tecnológicos e atividades que promovem a mediação linguística de forma contextualizada:

Excerto 04: *Eu tento inserir minha AMI na leitura e na escrita em português de um jeito que faça sentido pra ela. Quando é possível, eu coloco no planejamento o uso de algumas tecnologias, tipo tablet, notebook, TV, porque eu percebo que ela se envolve mais nesses momentos, se interessa. Aí, por exemplo, eu coloco uns vídeos infantis bilíngues, com músicas ou histórias em português e espanhol... Ah! Também uso uns aplicativos com jogos simples de associação. Aqueles que... Aqueles que aparecem a imagem e a palavrinha juntas. Teve uma aula que a gente gravou uns áudios. As crianças contaram histórias, cantaram músicas e a minha AMI participou também! E ela gostou, viu?! Ela gostou muito de ouvir depois os áudios do colega e o dela também. Me pedia pra ouvir toda hora. Acho que essa minha proposta ajudou muito na linguagem oral, porque ela ia ouvindo, repetindo... E aí, ao mesmo tempo, ia aprendendo com os colegas, participando mais, né?! Eu também já criei uns cantinhos na sala com QRcodes. As crianças podiam escanear com o tablet, e aí eram levadas pra músicas, contação de histórias, até pra palavrinhas simples em português e em espanhol. Esse dia foi muito bom... As crianças gostaram demais! A AMI, assim como os outros alunos, conseguiu participar dessa proposta. Eles aprenderam novas palavras de um jeito diferente, né?! Não muito usual nas nossas práticas enquanto professora. E o mais legal de tudo foi que a gente conseguiu trabalhar um pouquinho do país de origem dela também. Até falamos juntos algumas palavras em espanhol. Foi divertido. Quero fazer de novo essa atividade com eles.*

O depoimento da professora Lavanda revela uma prática pedagógica comprometida com o letramento de sua AMI. A professora demonstra intencionalidade ao afirmar que busca inserir a AMI “na leitura e na escrita em português de um jeito que faça sentido pra ela”, o que indica uma concepção de letramento que vai além da decodificação de palavras, envolvendo a construção de sentido e a participação da criança nas práticas sociais de linguagem.

Um dos aspectos que observei nessa prática diz respeito ao uso de tecnologias como ferramentas de mediação no processo de letramento. A docente ressalta: “quando é possível, eu coloco no planejamento o uso de algumas tecnologias, tipo tablet, notebook, TV, porque eu percebo que ela se envolve mais nesses momentos, se interessa”. Esse trecho esclarece uma postura observadora da professora, que propõe estratégias pedagógicas conforme o engajamento e o interesse da AMI.

Além disso, a professora enfatiza em sua fala a utilização de recursos bilíngues e visuais — como vídeos, músicas e aplicativos com jogos de associação — que aproximaram a AMI do português sem desconsiderar sua língua de origem. É perceptível o seu esforço em trabalhar as duas línguas (português e espanhol) e oferecer um ambiente com estímulos visuais e sonoros, contribuindo para a compreensão e ampliação do vocabulário das crianças.

Outro ponto importante é a valorização da oralidade e da interação com os colegas. A atividade de gravação de áudios, por exemplo, mostrou-se eficaz na perspectiva da professora: “ela gostou muito de ouvir depois os áudios do colega e o dela também. Me pedia pra ouvir toda hora. Acho que essa minha proposta ajudou muito na linguagem oral, porque ela ia ouvindo, repetindo... e aí, ao mesmo tempo, ia aprendendo com os colegas, participando mais, né?!”. Esse trecho confirma como as interações e o uso de tecnologias simples podem favorecer o desenvolvimento da linguagem oral, até mesmo em contextos multilíngues.

A proposta dos “cantinhos na sala com QRcodes” valida uma dimensão lúdica, interativa e bilíngue do trabalho da professora Lavanda. Ao dizer: “a AMI, assim como os outros alunos, conseguiu participar dessa proposta”, a docente aponta que suas ações não foram direcionadas apenas à AMI, mas que toda a turma se beneficiou dessa atividade.

Outro aspecto que julguei interessante refere-se ao modo que a professora valoriza a interculturalidade no ambiente escolar quando diz: “o mais legal de tudo foi que a gente conseguiu trabalhar um pouquinho do país de origem dela também. Até falamos juntos algumas palavras em espanhol. Foi divertido”. Esse trecho sinaliza uma dimensão afetiva e cultural da prática docente, em que o conhecimento e a identidade da AMI são reconhecidos e valorizados no espaço escolar.

Ao analisar esses dois depoimentos das docentes entrevistadas, eles me fizeram recordar o pensamento de Rojo (2013, p. 1), caracterizado pelos multiletramentos, pelas multilinguagens e novas aprendizagens:

A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas.

É interessante apontar que as estratégias pensadas e adotadas pelas professoras consideram práticas multiletradas, entendendo que o letramento das crianças não pode se limitar ao uso de ferramentas tradicionais. Pelo contrário, as professoras reconhecem a importância de integrar tecnologias, múltiplas linguagens e a valorização das diferentes culturas presentes no contexto social em que os alunos estão inseridos.

Outro aspecto referente às estratégias implementadas no processo de letramento dos AMI diz respeito aos diferentes modos de linguagem utilizados pela professora Lavanda com o objetivo de desenvolver o letramento em português da sua AMI, ou seja, o uso dos textos multimodais. Para Rojo (2015, p.108), a definição de texto multimodal é: aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Esses textos, tão presentes e valorizados na sociedade contemporânea, foram incorporados às práticas pedagógicas da docente Lavanda, permitindo a articulação e o diálogo entre diferentes modos de linguagem, como imagens, vídeos, pinturas, linguagem escrita, músicas, sons, movimentos, entre outros. Essa integração pode contribuir para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita em português, tanto por parte da AMI quanto dos demais alunos brasileiros.

Quando indagadas sobre as atividades que realizam para promover a inserção dos AMI no universo da leitura e escrita em português, a professora Rosa contou que desenvolve projetos com a turma para acolher e incluir o seu AMI no ambiente escolar. A docente Lavanda explicou que suas propostas de trabalho são elaboradas a partir das vivências dos estudantes, considerando aquilo que experimentam em casa e os contextos sociais nos quais estão inseridos.

O excerto a seguir, retirado de uma das falas da professora Rosa, exemplifica o que Kleiman (2000) conceitua como projeto de letramento:

Excerto 05: *Aqui na escola a gente tenta, assim, acolher bem todos os alunos, sabe?! E com o nosso aluno venezuelano não foi diferente não. Pra ajudar nessa inserção dele e também dos outros, eu gosto de trabalhar com projetos, sabe?! Projeto com a turma toda. Aí teve um projeto que a gente fez que foi muito especial... muito mesmo! Chamava “Brincadeiras do meu país”. A ideia era conhecer um pouco da cultura dele, da Venezuela. Aí... Aí o que que eu fiz? Convidei a família dele pra participar, ir na escola contar um pouquinho das brincadeiras que as crianças costumam brincar lá na Venezuela. E aí foi legal demais. A gente aprendeu a brincar de “La Ere”, que é tipo o nosso pique-esconde, sabe?! Só que com umas regrinhas diferentes... E também de “El Gato y el Ratón”, que é uma brincadeira de roda, com pergunta, resposta, mímica. A turma ficou muito animada! Depois, eu lembro a gente desenhou as brincadeiras e montou um livrinho coletivo com as falas das crianças sobre esses momentos. A gente escreveu em português, claro, mas também colocamos umas palavrinhas em espanhol... Justamente pra... pra... incluir ele mais ainda, sabe?! Pra mostrar pra ele que a língua dele era importante na escola. E olha, eu percebi uma diferença, viu?! Depois desse projeto, me pareceu que ele*

ficou mais à vontade... tentou participar mais da rotina da turma. E isso acontecer foi... foi pra mim muito marcante.

A partir da prática relatada pela professora Rosa, percebo que ela compreende o letramento como prática social e contextualizada, na medida em que ela desenvolve com seus alunos um projeto voltado para uma demanda real do grupo: a inclusão de AMI. Percebe-se nesse excerto da entrevista que a professora procura envolver todos os estudantes em um processo de aprendizagem colaborativo, que ultrapassa o ensino formal da leitura e da escrita.

O projeto “Brincadeiras do meu país” teve como proposta central apresentar à turma elementos da cultura do AMI. Ao convidar a família do aluno para compartilhar sobre brincadeiras típicas da Venezuela, a professora aproxima a escola do universo familiar da criança, fortalecendo os vínculos entre linguagem, cultura e identidade. O projeto, além de trabalhar a oralidade e propor vivências para a turma, como as brincadeiras que os alunos puderam aprender na prática, resultou na produção de um pequeno livro coletivo, com falas das crianças escritas em português e com algumas palavras em espanhol, uma escolha pedagógica que mostra o compromisso da professora com a inclusão linguística. A proposta da professora, na minha compreensão, ressignificou a linguagem como um instrumento de participação e pertencimento em espaços sociais, ao passo que ampliou o repertório linguístico e cultural da turma, como pronuncia a docente: “me pareceu que ele ficou mais à vontade... tentou participar mais da rotina da turma.”

Nesse contexto, o projeto desenvolvido pela docente Rosa se configura como um projeto de letramento, nos termos de Kleiman (2000), pois surge de uma situação concreta da vida escolar, envolve a leitura e a escrita em práticas reais de linguagem, e promove a construção coletiva do conhecimento entre todos os envolvidos.

Projeto de letramento na definição de Kleiman (2000, p. 238) é

um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor.

A seguir, compartilho a resposta da docente Lavanda que expõe sobre quais atividades ela realiza com a turma a fim de inserir sua AMI no universo da leitura e da escrita:

Excerto 06: *Sobre uma atividade para inserir a AMI na leitura e na escrita, em fevereiro mesmo eu já tinha preparado uma atividade pensando no país de onde ela veio. Aí a gente sentou em roda, como a gente costuma fazer todos os dias no início da aula, e eu apresentei ela pros colegas, né?! Falei que ela tinha vindo de outro lugar... De outro país, diferente do Brasil... Aí eu levei umas imagens do país dela, muitas imagens. Mostrei paisagens, comidas*

típicas, roupas, coisas do dia a dia de lá... A ideia era essa mesmo, né?! Aproximar as crianças da nova colega por meio da cultura dela, mostrar o que ela tinha trago de diferente com ela. E olha, as crianças ficaram muito concentradas. E mais curiosas do que já são, né?! (risos). Comentavam, faziam perguntas... Queriam entender tudo! E ela, mesmo sem entender muito bem tudo o que a gente tava falando ainda, ficou feliz... Apontava pras imagens, sorria... Ela parecia estar à vontade, né?! Bem tranquila ali com a turma. Depois disso, eu escrevi no quadro algumas palavrinhas em português que tinham a ver com as imagens, tipo “casa”, “comida”, “criança... Essas palavras mais próximas do cotidiano mesmo. Eu senti assim, que essa atividade foi muito importante, né?! Importante de verdade. Pra marcar a chegada dela de um jeito positivo. Acho que ajudou ela a se sentir representada, acolhida, num lugar que ainda era tudo novo pra ela. Sem falar no aprendizado das outras crianças que... que também puderam aprender algo diferente, novo pra elas.

A docente descreve a atividade realizada como uma ação planejada para promover o acolhimento e a aproximação cultural entre os alunos. Ao fazer isso, a professora não apenas apresenta conteúdos informativos, mas mobiliza uma prática de letramento ancorada em significados culturais e sociais compartilhados. Ao relatar “A ideia era essa mesmo, né?! Aproximar as crianças da nova colega por meio da cultura dela, mostrar o que ela tinha trago de diferente com ela.”, a professora entende que o letramento emerge como prática social que valoriza as identidades culturais, acolhe a experiência da AMI e legitima os saberes que ela traz de seu país de origem.

A docente também manifesta sobre como a sua proposta impactou a sua aluna: “E ela, mesmo sem entender muito bem tudo o que a gente tava falando ainda, ficou feliz... Apontava pras imagens, sorria... Ela parecia estar à vontade, né?! Bem tranquila ali com a turma.”. Isso mostra que o sentido atribuído à linguagem transcende o domínio da compreensão formal e se articula com o sentimento de pertencimento da AMI em relação ao grupo. Portanto, a experiência descrita pela professora é um exemplo de como a linguagem pode ser trabalhada a partir de práticas situadas e culturalmente relevantes, nas quais a leitura e a escrita são meios de interação social, de construção de identidade e de aprendizagem compartilhada.

As propostas da professora Lavanda, comentadas por ela em seu depoimento, têm relação com os ensinamentos de Street (2008), visto que ela fez uso de uma prática de letramento vinculada à realidade da aluna haitiana, valorizando sua identidade cultural e favorecendo a inserção da criança ao mundo da escrita e da leitura, em língua portuguesa. Sobre práticas de letramento, Street (2014. p. 18) menciona

O conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita.

Essas práticas referem-se aos modos culturais de usar a linguagem oral e escrita, ou seja, às formas como diferentes grupos sociais se relacionam com essas linguagens, aos significados que atribuem a elas e ao valor que elas assumem nas diversas experiências e contextos de vida.

A seguir, apresento trechos das minhas notas de observação que corroboram as estratégias implementadas pela professora Lavanda e também mencionadas por ela durante a entrevista. Esses excertos reforçam a coerência entre o discurso da docente e as práticas pedagógicas que pude observar ao longo do período em que observei as suas aulas na escola investigada. Abordarei adiante duas aulas ministradas pela professora Lavanda, nas quais ela implementou estratégias que pude observar durante minha última semana de investigação no lócus da pesquisa. Antecipo que, de acordo com os registros realizados em meus diários, não tive a oportunidade de observar aulas da professora Rosa nas quais fossem identificadas estratégias direcionadas ao letramento de seu AMI. No entanto, como mencionei anteriormente, em sua entrevista, a docente compartilhou experiências e estratégias que afirmou já ter utilizado com a finalidade de favorecer o processo de letramento do AMI.

O primeiro trecho, extraído de um dos meus diários de campo, refere-se a uma das aulas da professora Lavanda, que aconteceu no dia 24/02/2025, na sala de aula da turma, com dezenove crianças presentes:

Nota 06: *As crianças estavam sentadas em círculo. Para iniciar a contação de história, a professora Lavanda cantou uma música que chamou a atenção de todos os alunos e os preparou para o momento de ouvir a história, dizendo que contaria uma história para eles que ela mesmo havia escrito. Então, mostrou para as crianças uma mala que havia trazido da sua casa, com brinquedos, livros, globo terrestre e fantoches. Primeiro, ela retirou da mala um globo terrestre, um avião e um livro, colocou-os no centro do círculo, instigando a curiosidade dos alunos. Nesse momento, foi perceptível o olhar fixo da AMI na professora e nos objetos que estavam dentro da caixa, especialmente no avião. A história escolhida e escrita pela professora Lavanda foi “O caminho de Pedro: uma jornada de descobertas”. A história era sobre um menino que se muda de um país distante (Venezuela) para o Brasil. A história descrevia como Pedro lidava com as dificuldades de adaptação a um novo lugar, a saudade de sua terra natal e as descobertas das novas tradições culturais do Brasil. Para apoiar a compreensão dos alunos, principalmente da AMI, que ainda não compreende totalmente a língua portuguesa, a professora utilizou imagens projetadas na TV da sala de aula, - como aeroporto, avião, mapa da Venezuela, mapa do Brasil, etc... - que ilustravam as principais cenas da história. Além disso, fez uso de cartões ilustrativos e fantoches para representar os personagens (Pedro, seus pais e seu irmão) e reforçar visualmente os acontecimentos. Também fez pausas durante a leitura para explicar trechos com o apoio dos objetos retirados da mala, mostrando visualmente o que estava sendo dito. Ao contar sobre a chegada de Pedro ao Brasil, a professora Lavanda aproveitou o momento para falar sobre a língua do personagem, explicando para as crianças: “Pedro, assim como alguns de vocês, veio de um lugar onde ele falava outra língua. No início, ele não entendia tudo o que as pessoas falavam aqui no Brasil,*

mas ele foi aprendendo aos pouquinhos, assim como cada um de vocês, que trazem palavras especiais de suas casas. As palavras faladas nos unem. Quanto mais aprendemos palavras diferentes, mais nos comunicamos.”. Quando a professora mencionou que Pedro falava outra língua, a aluna sorriu discretamente e trocou olhares rápidos com uma colega ao seu lado. A professora começou a leitura, e todos os alunos acompanharam atentamente. No decorrer da história, Pedro fez novos amigos e descobriu o Carnaval, a Festa Junina e outras tradições brasileiras. À medida que a história avançava e o personagem vivenciava situações semelhantes às de sua própria experiência, a AMI inclinava levemente o corpo para a frente, com os olhos atentos e concentrada. Mas a história também mostrou como ele sentia falta dos familiares que ficaram na Venezuela e das tradições de lá, como andar de patins nas semanas do Natal e do Ano Novo. A AMI, ao ouvir essa parte da história, reagiu com expressões faciais sutis, sorrindo em alguns trechos, mas, quando a saudade do personagem foi mencionada, seu semblante mudou, parecia distante, como se ela também estivesse com saudade do que viveu no seu país de origem. Era como se, naquele momento, a narrativa da história tivesse se entrelaçado mais uma vez com suas próprias memórias.

Pode-se dizer, conforme a observação descrita, que a AMI se sentiu acolhida e incentivada, pois a professora Lavanda adotou estratégias pedagógicas intencionais para promover identificação, pertencimento e valorização do contexto da aluna. A escolha de uma história com enredo semelhante ao da AMI e a explicação acessível sobre o uso de diferentes línguas foram ações que demonstraram sensibilidade da professora às experiências dessa criança.

O comportamento da aluna durante a atividade reforça essa análise: seu olhar fixo nos objetos, o sorriso discreto ao ouvir que o personagem também falava outra língua, a troca de olhares com a colega e a postura corporal inclinada para frente durante a história indicam o seu envolvimento e a identificação com a história contada. Quando o personagem expressa saudade de sua terra natal, o semblante da aluna muda, revelando uma conexão emocional com a vivência do personagem.

A estratégia de adotar uma história que representasse a experiência de migração da AMI contribuiu tanto para o processo de letramento da aluna quanto para promover a interação entre os demais estudantes. Ao narrar a mudança do personagem da história de um país para o outro, a professora Lavanda não só estabeleceu um vínculo com a AMI, como também utilizou esse momento para construir uma ponte entre a língua materna da aluna e o português, reconhecendo e valorizando suas competências linguísticas pré-existentes.

Além disso, ao destacar as dificuldades iniciais do personagem da história com a língua portuguesa e a adaptação cultural, a professora enfatizou a importância do aprendizado contínuo e da troca de experiências linguísticas entre os pares, o que pode fortalecer a confiança da AMI. A abordagem também incentivou as demais crianças a refletirem sobre as diferenças

linguísticas e culturais presentes na turma. A reação positiva dos colegas, que demonstraram interesse pela história e pelas experiências compartilhadas, evidenciou que a estratégia contribuiu para uma sensibilização coletiva, promovendo um ambiente de respeito e de valorização das diferenças. Dessa forma, a atividade não só favoreceu o processo de letramento da AMI, mas também fomentou uma atmosfera de acolhimento e compreensão mútua entre os alunos.

Ao implementar estratégias, como o uso de imagens na televisão, cartões ilustrativos, fantoches e objetos contextualizados com a história, a docente despertou na AMI seu interesse em ouvir a história, como também o desejo de participar da atividade, mesmo não compreendendo totalmente a língua portuguesa. Dessa forma, como elucidado por Street (2008), a docente fez uso de uma prática de letramento atrelada à realidade social da AMI, criando, assim, um espaço propício para a valorização de identidades e o desenvolvimento de novos aprendizados.

Esse momento foi registrado em minhas notas de campo: os alunos, ao ouvirem sobre a mudança do personagem Pedro para o Brasil, mostraram entusiasmo crescente em explorar novas palavras e expressões, demonstrando naturalidade e curiosidade no processo de aprendizagem. A proposta de usar a história como meio de promover essa troca, sem forçar a inserção de outro idioma diretamente, permitiu que todos se sentissem parte de uma experiência coletiva, respeitando as vivências da AMI e, ao mesmo tempo, incentivando a interação entre os colegas.

Enquanto os alunos ouviam a professora, eles observavam-na atentamente, curiosos e ansiosos pelo desfecho da história. Embora a professora Lavanda não tenha mencionado explicitamente a língua falada pelo personagem, ela deu exemplos de palavras por ele usadas e mostrou como são faladas na língua portuguesa, como também na língua espanhola, conseguindo, com isso, engajar tanto a AMI como o restante da turma ao tratar de questões como adaptação a um novo idioma e as diferenças culturais, o que criou um ambiente propício para a troca de experiências entre os alunos. Isto pode ser observado em outro trecho de uma das minhas notas de campo, referente à contação de história da aula do dia 24/02/2025:

Nota 07: *A turma reagiu de maneira positiva e curiosa durante toda a atividade, desde a contação de história da professora até o momento da roda de conversa. Muitos alunos demonstraram entusiasmo ao perceberem que estavam aprendendo palavras novas e tentaram repeti-las, evidenciando o interesse por uma língua diferente. A professora Lavanda soube aproveitar a curiosidade natural dos alunos brasileiros, promovendo comparações linguísticas que facilitaram a compreensão. Ela destacou semelhanças entre palavras dos dois idiomas, como "escola" (em português) e "escuela" (em espanhol), "livro" (em português) e "libro"*

(em espanhol), “avião” (em português) e “avión” (em espanhol), incentivando os alunos a fazerem conexões e ampliando seu repertório linguístico de forma lúdica e interativa. Esse momento contribuiu para fortalecer o vínculo entre as línguas e enriquecer a troca de experiências culturais, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo.

O destaque que a professora deu para as semelhanças entre palavras nas duas línguas - português e espanhol -, como “escola” e “escuela”, “livro” e “libro”, “avião” e “avión”, não só ampliou o vocabulário dos alunos, mas também despertou seu interesse pelo aprendizado de uma nova língua. A ação da professora Lavanda despertou o interesse linguístico dos alunos, ao mesmo tempo em que criou um ambiente mais colaborativo e inclusivo. Ou seja, ao introduzir palavras em espanhol e fazer comparações entre as línguas, ela transformou as diferenças linguísticas em um recurso valioso para a aprendizagem. Isso permitiu que os alunos brasileiros se conectassem de maneira mais natural e curiosa com a língua do personagem da história, enquanto também valorizavam a riqueza das diferentes línguas presentes na sala.

Além disso, a inclusão da AMI nesse processo foi fundamental para fortalecer seu senso de pertencimento. Ao criar esse ambiente de troca linguística, a professora incentivou a participação ativa da AMI, além de dar visibilidade à sua língua e cultura, tornando-a um elemento integrador na turma. Esse gesto pode ter contribuído para que a AMI se sentisse parte do grupo, reconhecendo suas habilidades linguísticas e culturais como enriquecedoras, o que foi evidenciado por seu envolvimento na dinâmica da aula. A reação da AMI no decorrer da atividade está descrita no excerto a seguir, de meu diário de campo:

Nota 08: *A AMI, inicialmente, parecia ansiosa, passando as mãos pelos seus cabelos a todo momento. Observava a professora com atenção, sem a perder de vista. Ela ouvia a história concentrada, não era certo afirmar ainda se ela entendia a língua portuguesa, mas quando a professora contou que o personagem da história, Pedro, havia saído do seu país para vir para o Brasil, a impressão que tive foi que os olhos da AMI até brilharam. Ela redobrou sua atenção na história. Foi neste momento que percebi que ela estava sim entendendo o que a professora estava falando. Quando a professora Lavanda falou as palavras em espanhol, a aluna sorriu, mudou visivelmente, estava mais confortável. Os alunos, inclusive ela, atendendo aos comandos da professora, repetiram as palavras em espanhol. A AMI, confiante, interagiu de forma mais ativa com a professora e os colegas. A AMI compartilhou com os colegas palavras que sabia em espanhol, demonstrando entusiasmo enquanto a professora e os colegas a ouviam com interesse.*

Esse momento de troca linguística e cultural não apenas favoreceu o processo de letramento da AMI, que se reconheceu na história escolhida pela professora e se sentiu acolhida ao ouvir palavras em sua língua materna, como também possibilitou sua participação em uma

situação de aprendizagem real e contextualizada. A aluna, ao interagir ativamente com a professora e os colegas, fortaleceu seus vínculos com o grupo e com o ambiente escolar.

Mais uma aula da professora Lavanda que pude observar foi no dia 28/02/2025, no espaço da biblioteca da escola, com vinte e dois alunos presentes. Esta aula, cuja discussão aconteceu acerca dos diversos meios de comunicação, pode ser analisada à luz do conceito de “multiletramentos”, proposto por Rojo (2012). Isso porque foram consideradas diversas linguagens, culturas e modalidades de textos presentes no espaço escolar, e a obtenção do saber pode ocorrer de diferentes formas.

O trabalho com multiletramentos, como nos informa Rojo e Moura (2012), pode ou não abranger a utilização de novas tecnologias da comunicação e informação. Comumente, essas tecnologias estarão envolvidas, como ocorreu na aula da professora Lavanda, conforme fragmento a seguir:

Nota 09: *Nesse dia, a professora Lavanda, após acolher todos os alunos, explicou a eles que iriam até a biblioteca da escola para aprenderem sobre as diferentes formas de comunicação que eles conheciam e utilizavam no dia a dia. Explicou que a aula aconteceria no espaço da biblioteca, pois lá poderiam usar a televisão, tablets, como explorar diversos meios de expressão, como livros, imagens, músicas e até sinais e gestos, para entender como as pessoas se comunicam de diferentes maneiras. A professora Lavanda havia separado para a aula uma variedade de recursos: revistas com imagens, vídeos curtos e cartões ilustrados com diferentes expressões faciais e gestos. Ao longo da aula, os alunos foram encorajados a utilizar diferentes linguagens — oral, visual e corporal — para expressar suas ideias. Cantaram, dançaram, brincaram com gestos e sinais, e também, em grupos orientados pela professora ou profissional da biblioteca, usaram tablets para participar de uma atividade interativa. A professora apresentou o aplicativo, pelo qual as crianças puderam ouvir e repetir palavras simples em diferentes idiomas, como "olá", "amigo" e "obrigado" em inglês e espanhol, por exemplo. O aplicativo apresentava a palavra falada e uma ilustração correspondente, ajudando os alunos a associar os sons e significados. Eles eram incentivados a repetir as palavras para praticar a pronúncia. Fiquei surpresa com a participação dos alunos, estavam alegres e concentrados, até mesmo a AMI.*

Um dos aspectos que despertou a minha atenção nessa aula foi o uso de diferentes recursos, como tablets, músicas, livros e o diálogo, para a discussão sobre a temática das diferentes formas de se comunicar, recursos esses que Lavanda também descreve em sua entrevista. Isso se alinha à ideia de que é preciso novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas – de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; de análise crítica como receptor. São necessários “novos e multiletramentos” (Rojo, 2012, p. 21).

O uso do *tablet*, por exemplo, momento planejado pela docente, permitiu que as crianças explorassem interativamente muitas formas de comunicação e compreendessem o papel dessa ferramenta digital, contribuindo para o processo de letramento dos alunos. O *tablet*, com seus recursos visuais, sonoros e interativos, da forma como foi usado pela professora, possibilitou que as crianças acessassem informações sobre diferentes maneiras de nos comunicarmos, por meio de um aplicativo educativo, conectando a linguagem visual (imagens), a linguagem sonora (áudio) e a linguagem escrita (palavras).

A seguir, descrevo em minha nota de campo o momento em que a professora Lavanda orientou os alunos para utilizarem o *tablet*, na aula que aconteceu na biblioteca, no dia 28/02/2025:

Nota 10: *A professora explicou para as crianças que as pessoas podem se comunicar de diversas maneiras, utilizando não apenas a fala e a escrita, mas também imagens, gestos, outros idiomas e diferentes recursos tecnológicos. Para ilustrar, ela segurou um tablet e mostrou a tela para a turma, chamando a atenção para os ícones (desenhos) dos aplicativos. Com gestos pausados, ela clicou no ícone do aplicativo desejado, enfatizando sua localização e aparência, para que as crianças pudessem identificá-lo com mais facilidade. Em seguida, a professora Lavanda falou sobre a função do aplicativo, destacando como ele poderia ser utilizado para ajudar na comunicação. À medida que navegava pelo aplicativo, ela apontava para as imagens exibidas na tela, nomeando-as com clareza e incentivando os alunos a repetirem as palavras. Em alguns momentos, fez perguntas às crianças, estimulando a interação e a participação ativa no processo de aprendizagem.*

A docente, ciente da importância da colaboração entre as crianças e da interação social, incentivou a participação da AMI e também dos outros alunos. O momento em que a professora intenciona a participação da AMI é crucial para fomentar um ambiente inclusivo e colaborativo. O incentivo à participação da AMI ocorreu por meio do uso de novas ferramentas e práticas pedagógicas, alinhadas ao conceito de multiletramentos (Rojo, 2012). A professora, ao adotar recursos para além da escrita tradicional — como áudio, vídeo, imagens —, ampliou as possibilidades de comunicação e participação da criança, especialmente considerando que ela está em processo de aquisição da língua portuguesa.

Ao fazer uso do *tablet* na sua aula, a professora reconheceu e valorizou os repertórios comunicativos da criança, incentivando sua participação ativa mesmo que ela ainda não domine plenamente a língua oral ou escrita do contexto escolar. Assim, ao incorporar práticas de multiletramentos, a professora criou um ambiente mais inclusivo e acessível, possibilitando que a AMI se envolvesse na proposta e se sentisse pertencente ao espaço educativo.

Nessa perspectiva, Rojo (2012, p. 23) destaca que os multiletramentos “são interativos; mais que isso, colaborativos”. Por conseguinte, a professora, ao abordar os multiletramentos em sua aula, oportunizam a curiosidade e o dinamismo dos alunos, e viabilizam que eles realizem atividades em grupos, coletivamente.

Conforme postulado por Vygotsky (1934), a interação social também desempenha um papel central no processo de letramento. Em sua teoria do desenvolvimento sociointeracional, o autor argumenta que o aprendizado ocorre pela mediação social. Em se tratando dos AMI, as interações com os colegas e com a professora podem auxiliar no seu processo de letramento, como também facilitar a sua integração em um novo ambiente escolar.

Rojo (2012) destaca que “os multiletramentos são também uma forma de inclusão social, pois permitem que vozes diversas sejam ouvidas”. Neste viés, ao reconhecer e valorizar a contribuição da AMI que, ao ver a imagem de um abacate no aplicativo, demonstra entusiasmo e compartilha, espontaneamente, que esse era o fruto de seu país de origem, a professora promoveu um momento de interação entre os alunos. Ao estabelecer essa conexão entre a experiência da aluna e a das diferentes culturas do grupo, reforça-se a importância de reconhecer e respeitar as múltiplas identidades culturais no espaço escolar, tornando a aprendizagem inclusiva. Esse momento está detalhado em um dos meus registros no próximo trecho de meu diário de campo:

Nota 11: *Quando a professora Lavanda começou a mostrar algumas imagens do aplicativo, as crianças estavam atentas. Quando a professora apontou para o abacate, a AMI, rapidamente, reagiu: “Mira! Mira! Aguacate di mi país.” (“Olha! Olha! Abacate do meu país.”). Nesse momento, todos os colegas, surpresos, olharam para a AMI com curiosidade, pois ela falava de forma diferente da deles. A professora, ao perceber que os olhares estavam voltados para a aluna, aproveitou a oportunidade para promover a interação entre a AMI e o restante da turma. “Ela disse ‘Abacate do meu país’.” A professora, por perceber a semelhança sonora entre as palavras, traduziu a fala da AMI. Em seguida, olhou em direção a ela e perguntou: “Você gosta de abacate?”. A aluna, com um leve sorriso, balançou a cabeça afirmativamente, como se dissesse “sim”. Na sequência, a professora Lavanda perguntou para todos os alunos qual era a fruta preferida de cada um. Todos participaram, respondendo à pergunta, um de cada vez, enquanto a AMI ouvia as respostas dos colegas.*

Dessa forma, o uso do aplicativo constituiu-se como uma experiência envolvente, ao aproximar os alunos de práticas sociais de linguagem mediadas pelas novas tecnologias. Essa prática valida a ideia de Rojo (2013), que defende a importância de integrar as múltiplas linguagens e mídias no contexto escolar como formas legítimas de comunicação e aprendizagem, articulando o uso das tecnologias digitais às práticas de leitura e escrita, de modo a tornar o processo de ensino mais conectado às vivências e às realidades dos estudantes.

Outro ponto de destaque da aula de Lavanda, do dia 28/02/2025, foi disponibilizar *tablets* para que os alunos pudessem explorar um aplicativo para compreenderem as várias formas de comunicação, como descrevi em meu diário de campo:

Nota 12: *Em seguida, a professora dividiu os alunos em quatro grupos para que, com a ajuda dela e da bibliotecária, pudessem explorar recursos do aplicativo relacionados à comunicação por gestos, sinais, imagens e idiomas. Os alunos receberam os tablets. As profissionais iriam auxiliá-los na concretização do uso do aplicativo. Era perceptível a participação e euforia da turma, os olhares interessados e de descobertas e a curiosidade por novos conhecimentos. Durante a atividade, faziam comentários e trocavam ideias com os seus pares.*

Os alunos receberam os *tablets* com entusiasmo e, com o apoio das profissionais, começaram a interagir com o aplicativo. Durante a proposta, foi perceptível a participação ativa da turma, com olhares curiosos e expressões de descoberta. Os alunos comentavam entre si - inclusive a AMI - sobre os diferentes modos de comunicação, gesticulavam e faziam sinais para se comunicarem, repetiam palavras em espanhol e em inglês e trocavam ideias. Esse exemplo de atividade, desenvolvido por Lavanda, reflete uma prática docente que valoriza as novas tecnologias no processo de letramento dos alunos. Rojo (2012, p.36) explana que

a escola ainda se restringe ao texto impresso e não prepara o aluno para a leitura de textos em diferentes mídias. É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros. [...] Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio dela. Neste sentido, a atividade proposta não só envolveu os alunos na pesquisa sobre as formas de se comunicar, mas também os capacitou a utilizarem ferramentas digitais, nesse caso o *tablet*.

Nota 13: *Os alunos interagiam entre si, comentando sobre as imagens e identificando palavras em português, enquanto a AMI mostrava entusiasmo ao reconhecer termos em seu idioma de origem e ao explorar gestos e sinais representados no aplicativo. Em alguns momentos, a AMI apontava para imagens específicas e nomeava-as em espanhol, o que despertava o interesse dos colegas, que tentavam repetir as palavras ou perguntar seus significados. A professora e a bibliotecária circularam entre os grupos, mediando as interações e incentivando reflexões sobre a importância da comunicação em múltiplas linguagens. Quando os alunos encontravam algo novo, expressavam surpresa e faziam comentários, como “Olha isso!”, “Que gesto é este?” ou “É assim que fala?”. A AMI, por sua vez, demonstrava satisfação ao perceber que seus colegas estavam interessados em aprender palavras de sua língua e ao se sentir parte da atividade.*

Durante a interação com o aplicativo, os alunos se expressaram sobre os diferentes modos de comunicação que conheciam ou já haviam vivenciado, como o uso de gestos, sinais, diferentes línguas (como o espanhol e o inglês), expressões familiares e culturais, e até mesmo sons e entonações que utilizam no dia a dia para se fazerem entender. Compartilharam palavras

que falam em casa com seus familiares e relataram experiências com outros idiomas. Dessa forma, a atividade valorizou os repertórios linguísticos e culturais dos alunos, promovendo um letramento que vai além da decodificação da língua escrita, integrando múltiplas linguagens e formas de expressão.

Ao fazer referência às culturas de origem dos alunos, especialmente aquelas trazidas pelos AMI, por meio de atividades que valorizem suas línguas, costumes e vivências, é possível acessar diferentes linguagens que entremeiam o cotidiano dos alunos, inserindo as suas vivências e contextos de vida no ambiente escolar, o que acredito contribuir para seu processo de letramento.

Os registros de minhas notas de campo sobre a aula de Lavanda refletem uma prática pedagógica que valoriza os multiletramentos, que respeita as diferentes culturas dos alunos, promove a interação entre o grupo e faz uso de tecnologias digitais. A abordagem da professora coaduna com as ideias de Rojo (2012), que defende a necessidade de um ensino que reconheça e integre diferentes formas de linguagem e comunicação. É o letrar por meio de diversas linguagens.

3.3. Principais desafios no processo de letramento dos AMI

O processo de letramento de AMI na Educação Infantil apresenta uma série de desafios para os professores, principalmente no que diz respeito às barreiras linguísticas, culturais e pedagógicas. Esses desafios envolvem desde a adaptação de um AMI ao novo ambiente escolar até a mediação docente necessária para integrar esses alunos às práticas de letramento típicas do contexto brasileiro, desafios esses que foram também percebidos em se tratando do contexto aqui investigado.

Como destacado no primeiro capítulo, é um desafio considerável para os professores brasileiros letrar os AMI, uma vez que, a maioria desses estudantes, ainda não compreende bem a língua portuguesa. O fato de grande parte das escolas de Educação Infantil priorizarem o processo de codificação e decodificação da linguagem escrita também faz com que o docente se sinta desafiado a pensar em como mudar o foco de suas aulas e passar a priorizar práticas de letramento, nas quais a interação rotineira com diversos agentes de leitura e escrita é fundamental. Esse fato é observado por Kleiman (1995, p. 20):

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante

das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização.

Acerca dos dados gerados, por meio das entrevistas, referentes a esta categoria de análise - Principais desafios no processo de letramento dos AMI - ressaltou duas perguntas feitas para as participantes da pesquisa na entrevista: 1. Quais são os principais desafios que você enfrenta no trabalho com os AMI?; e 2. Quais as principais dificuldades de aprendizagem do(s) AMI(s), referentes a linguagem oral e escrita em português?

Quanto aos desafios enfrentados pelas professoras na entrevista, destacam-se como pontos em comum nas respostas das entrevistadas as barreiras linguística e cultural, também apontados nos trechos de meu diário de campo. O primeiro excerto é da entrevista com a professora Rosa e o segundo com a professora Lavanda:

Excerto 07: *Olha, assim... Sobre os desafios, um dos maiores desafios que eu tenho com o meu aluno é a comunicação mesmo. Apesar do espanhol e do português serem parecidos, na prática, faz diferença na hora de falar com ele. Muitas vezes ele não entende o que eu falo. Para ele entender os comandos simples da nossa rotina em sala de aula, eu sempre me aproximo dele, falo bem devagar e repito, até que ele entenda. Ele fica frustrado quando não entende. Tem hora que fica até triste. E eu também fico triste, sem saber como ajudar ele, né?! Os colegas também não entendem muito bem o que ele fala, então a interação entre eles fica mais difícil. As outras crianças falam que ele conversa diferente e muito rápido (risos). E tem também a cultura dele, que é diferente da nossa, sabe?! Meu aluno tem outros costumes, outras formas de brincar, de falar, de agir.*

Excerto 08: *Então... Eu entendo que... Que o principal desafio mesmo é a língua, né?! Porque ela fala outro idioma, né?! E tem momentos que, sinceramente, eu não entendo o que ela tá dizendo. Muitas vezes entendo palavras que ela fala porque são parecidas com palavras que a gente fala. O espanhol até parece com o português, mas... ela fala muito rápido. Aí dificulta né?! E aí ela não entende comandos simples da nossa rotina, tipo coisas básicas do dia a dia... e isso acaba dificultando o aprendizado da aluna e também minhas práticas. Eu também percebo que os desafios têm a ver com as diferenças culturais. A forma como essa criança interage com os colegas é diferente, o jeitinho dela de se comunicar, de brincar, a cultura que ela traz de casa. Os hábitos, as expressões, são diferentes das das outras crianças da turma. Por falar diferente, e até por não entender muito bem o que eu ou os colegas falamos, ela acaba, na maioria das vezes, não interagindo muito. E isso, né, não é bom pro desenvolvimento dela na escola. A gente sabe que nessa fase a criança aprende muito pela interação, pela brincadeira... então quando isso não acontece, preocupa a gente, né?! É desafiador.*

Um verbo chama minha atenção nesses excertos: “interagir”. Ambas as docentes destacam que, devido ao fato de os AMI se comunicarem em espanhol, enquanto as demais crianças utilizam o português, a interação entre eles é prejudicada. Essa barreira linguística pode comprometer o processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças migrantes. Isso porque, como ressaltava Vygotsky (1989), a aprendizagem é uma experiência essencialmente

social, na qual o sujeito aprende a partir da interação com os outros e com o ambiente em que está imerso. Como poderão, então, os AMI interagirem e aprenderem se não forem incluídos nas atividades escolares, nem por parte dos professores, nem por parte dos alunos brasileiros?

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo acontece por meio da mediação com outras pessoas, as quais auxiliam no processo de internalização de novos conhecimentos e no aprimoramento de habilidades a serem exercidas de forma independente. Nas palavras de Vygotsky (1991, p. 101):

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Para além da barreira linguística mencionada pelas professoras, constata-se também, em suas respostas na entrevista, outro desafio: o cultural, conforme depoimento de Lavanda:

Excerto 09: *Eu também percebo que os desafios têm a ver com as diferenças culturais. A forma como essa criança interage com os colegas é diferente, o jeitinho dela de se comunicar, de brincar, a cultura que ela traz de casa. Os hábitos, as expressões, são diferentes das das outras crianças da turma. E aí... Aí em alguns momentos, eu vejo que ela acaba ficando mais quieta, distante, observando... Nesse sentido, isso prejudica o seu aprendizado, né?! Porque na Educação Infantil, tudo... Tudo tá muito ligado às interações, às experiências que são vividas ali em grupo, no dia a dia... Quando a criança não consegue participar, ela acaba perdendo muita coisa, né?! Inclusive oportunidades de aprender um novo idioma, de praticar a leitura e a escrita."*

A professora Rosa, sobre a mesma questão, relatou:

Excerto 10: *Tem também a cultura dele, que é diferente da nossa, sabe?! Meu aluno tem outros costumes, outras formas de brincar, de falar, de agir. E isso... Isso é diferente do que as outras crianças estão acostumadas, sabe?! Aí, tem momentos que ele não se encaixa nas brincadeiras, ou faz algo que os colegas acham "estranho", e acaba ficando um pouco sozinho, sabe?! Isso interfere no letramento também, porque nessa idade a criança aprende muito por meio da fala, das trocas, das experiências, das brincadeiras em grupo. Eu reconheço que esse meu aluno leva pra escola uma bagagem cultural rica, e que ela pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem da turma toda. Mas é que a escola, há anos e anos, já tá estruturada com base na cultura brasileira e monolíngue, sabe?! O que faz com que ele se sinta deslocado na turma, seja diferente e tenha dificuldades para aprender.*

Esses excertos foram trazidos para a análise por evidenciarem como o desafio do letramento de AMI na Educação Infantil ultrapassa a questão linguística e adentra o campo das diferenças culturais, o que pude notar também durante as observações das aulas. As falas das professoras Lavanda e Rosa revelam a percepção de que, além de aprender uma nova língua, a criança migrante precisa lidar com um ambiente escolar cujas normas, práticas, valores e formas

de interação são, muitas vezes, diferentes ou até incompatíveis com aqueles que essa criança traz de seu contexto de origem.

As professoras demonstram sensibilidade ao reconhecer que o letramento, especialmente nesta etapa da Educação Básica, é construído a partir das interações sociais, das brincadeiras e das trocas orais entre as crianças. Quando o AMI se vê isolado, incompreendido ou excluído das dinâmicas do grupo por agir ou se expressar de maneira “diferente”, seu processo de letramento é diretamente afetado. O relato da professora Rosa, ao afirmar que o ambiente escolar é majoritariamente estruturado a partir de uma cultura brasileira e monolíngue, explicita um ponto importante: o desafio não está apenas na criança que “não se encaixa”, mas no próprio currículo e nas práticas escolares que, muitas vezes, não reconhecem ou não valorizam as diferenças cultural e linguística entre os alunos.

Os depoimentos de Lavanda e Rosa dialogam diretamente com a perspectiva de Candau (2011), que entende a escola como um ambiente de intersecção cultural, dinâmico e multifacetado, permeado por desafios e divergências. As professoras relatam que os AMI enfrentam dificuldades não apenas referentes às barreiras linguísticas, mas também por terem hábitos culturais, formas de brincar e maneiras de se expressar diferentes daquelas dos brasileiros.

Essas diferenças, muitas vezes não compreendidas pelos colegas brasileiros, acabam resultando em isolamento social, comprometendo a participação do AMI nos eventos de letramento. Retomando Kleiman (2005, p. 23):

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns.

Os relatos das docentes revelam que, embora reconheçam que as diferenças façam parte do cotidiano escolar, elas ainda as percebem como um desafio a ser superado, e não como um potencial educativo. Essa percepção se evidencia em algumas palavras e frases que as professoras utilizam durante as entrevistas, dentre elas: “difícil”, “complicado”, “não sei como lidar”, “diferente”, “estranho”, “dificuldades”, “não”, “eu não entendo o que ele fala” e “desafiador”.

Há também uma ênfase na ideia de “adaptação” dos AMI à rotina já estabelecida da escola, sem que se questione se o próprio ambiente escolar poderia também se adaptar ou se transformar diante da presença de crianças migrantes. A bagagem cultural dos AMI não é vista como um recurso que pode ser enriquecedor para a prática pedagógica e para a construção de

saberes coletivos. As falas das entrevistadas demonstram uma tendência à assimilação, ou seja, a tentativa de inserir o AMI na cultura dominante daquele contexto escolar, sem valorização de suas referências culturais de origem.

Essa postura corrobora com o que aponta Candau (2011), ao identificar que um dos desafios da escola é implementar estratégias pedagógicas que não apenas reconheçam a pluralidade, mas a incorporem como elemento fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, Candau (2011, p. 253) afirma

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

A autora nos leva à compreensão da função que a escola e todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem precisam desempenhar diante da variedade cultural presente no espaço escolar. As práticas escolares devem oportunizar o aprendizado das crianças, levando em consideração suas particularidades, culturas e origens, incentivando o respeito e a apreciação das diversas manifestações culturais.

As falas das duas docentes entrevistadas, reforçam, portanto, a necessidade de se pensar o letramento, considerando não apenas a aprendizagem da leitura e da escrita em si, mas também as condições de pertencimento, escuta e reconhecimento que a escola oferece ao AMI. É nesse sentido que esses dois excertos justificam sua presença: eles permitem compreender o quanto o letramento está atravessado por dimensões sociais e culturais, e como a invisibilização das identidades culturais e linguísticas desses alunos pode comprometer profundamente sua inserção escolar e sua experiência de aprendizagem.

Por fim, entendo ser pertinente compartilhar também o que as docentes participantes da minha pesquisa têm a dizer sobre as dificuldades de aprendizagem dos AMI, referentes à linguagem oral e escrita em português. A seguir o recorte do depoimento da professora Lavanda na entrevista:

Excerto 11: *Eu acredito que uma das maiores dificuldades que esses alunos enfrentam, assim, na questão da leitura e da escrita em português, tá muito ligada, primeiro né, a não compreensão da nossa língua mesmo. Porque quando a criança ainda não entende bem um certo idioma, ela já encontra ali um monte de obstáculos, né?! Pra se comunicar... Pra entender as instruções... Os comandos básicos... Os significados... Pra entender tudo aquilo que faz parte das práticas que a gente propõe, né?! Isso tudo acaba afetando diretamente a participação da criança nas atividades que envolvem leitura e escrita, que são processos que estão muito ligados à compreensão oral da língua, né?! Não tem como separar uma coisa da*

outra. A criança precisa, primeiro, conseguir entender e se expressar oralmente, pra depois conseguir aprender a parte escrita. E... E além da questão do idioma, eu também noto muito... Assim... A influência da cultura, né?! As referências que essa criança traz de casa, que são: as vivências, os costumes, os textos com que ela teve contato, o jeitinho dela de se expressar mesmo, e que... Que muitas vezes não bate com o que a gente faz aqui na escola, com o que é mais comum no nosso dia a dia. E aí... Aí vem um certo estranhamento né?! Tanto da parte da criança, quanto dos colegas e até mesmo da minha parte. Essa falta de conexão entre o mundo da criança e o ambiente escolar dificulta o aprendizado, ainda mais nas atividades de leitura e escrita. Na Educação Infantil tudo isso depende da mediação, da conversa, da interação com os outros, né?!

Considero apropriado trazer esse depoimento da professora Lavanda, pois ele sintetiza, os principais desafios enfrentados pelos AMI no processo de letramento em língua portuguesa, na Educação Infantil. A professora aponta que a dificuldade de aprendizagem não está restrita somente à ausência de domínio da língua portuguesa, embora essa seja uma barreira inicial importante, mas envolve também um distanciamento cultural que interfere diretamente nas práticas escolares e, conseqüentemente, nas possibilidades de aprendizagem dessas crianças.

O excerto traz ainda a relação entre linguagem, cultura e aprendizagem, enfatizando que o letramento não se dá de forma isolada ou neutra. Ao contrário, ele é mediado por práticas sociais, interações e referências culturais que precisam fazer sentido para a criança. Quando a linguagem utilizada em sala de aula, os gêneros textuais explorados e as formas de comunicação esperadas partem apenas das normas da cultura escolar, sem levar em conta o repertório cultural e linguístico dos AMI, o processo de letramento se torna limitado e excludente.

A docente Rosa destaca sobre as dificuldades de aprendizagem do seu AMI - que fala espanhol e ainda não compreende bem a língua portuguesa -, relacionadas à linguagem oral e escrita em português, no trecho a seguir:

Excerto 12: *No caso do meu AMI eu vejo que as dificuldades que ele tem com a linguagem, a oral e a escrita, estão muito ligadas, assim, a um certo isolamento social, sabe?! Como ele ainda não domina bem o português, ele não consegue se comunicar direito com os colegas, nem com comigo. Aí... Aí ele fica mais na dele, sabe?! Mais quietinho, mais retraído mesmo... Observando... Quase não interage. Isso acontece até na hora de brincar, que é um dos momentos mais esperados pelas crianças. Mas ele... Ela às vezes nem participa, fica só olhando assim, meio de longe. E aí isso atrapalha muito no letramento dele, sabe?! Porque eu acho que a linguagem oral tá nessas interações do dia a dia da escola... Nas conversas, nos jogos, no brincar com as outras crianças. Quando a criança tá fora disso, quando ela se sente excluída, ela perde essas oportunidades... Oportunidades de aprender o português. Agora, com a escrita já é um pouco diferente. Meu aluno até mostra curiosidade, sabe?! Se interessa pelos livros, pelos cartazes, pelas revistas. Isso eu percebo. Mas ainda tem muita dificuldade. É... Principalmente pra conseguir identificar o som das palavras com o jeito que elas são escritas em português. Deve ser porque ele ainda tá construindo o vocabulário dele nessa nova língua... Tá nesse processo, sabe?! Como ele ainda não tem uma comunicação oral em português formada, acaba dificultando também o seu aprendizado na parte escrita. É um processo que*

desafia muito a gente. Muito mesmo. Exige de mim outras práticas, outros planejamentos, sabe?!'

Identifico nas falas de Lavanda e Rosa o pensamento de Bakhtin (1992), que entende a linguagem como uma prática social viva, constituída no espaço enunciativo-discursivo. Nessa perspectiva, toda manifestação humana, verbal ou não verbal, é portadora de sentido e pode ser compreendida como linguagem, enunciado ou texto. Essa concepção aparece de forma implícita nas reflexões das professoras, ao relatarem como o processo de aprendizagem dos AMI está vinculado às interações sociais, aos contextos de uso da linguagem oral e escrita e às trocas que se estabelecem no cotidiano escolar.

No relato da professora Lavanda, essa perspectiva aparece quando ela destaca que a não compreensão da língua portuguesa compromete não só o desempenho da criança migrante em atividades de leitura e escrita, mas também sua possibilidade de participar das práticas de letramento que circulam na escola. Ao afirmar que a leitura e a escrita “são processos que estão muito ligados à compreensão oral da língua, né?! Não tem como separar uma coisa da outra.”, e que a “falta de conexão entre o mundo da criança e o ambiente escolar dificulta o aprendizado, ainda mais nas atividades de leitura e escrita”, a docente sinaliza que o letramento não é uma atividade técnica, mas que depende da participação da criança em práticas sociais mediadas pela linguagem, como propõe Bakhtin (1986), ao afirmar que todo enunciado é situado e responde a um contexto social concreto.

Já a professora Rosa reforça essa perspectiva ao dizer que o AMI da sua turma apresenta dificuldades em relação à aprendizagem da linguagem oral e escrita devido ao sentimento de isolamento social, causado pela barreira linguística. Ela observa que ele “quase não interage” e que “às vezes nem participa, fica só olhando... isso atrapalha muito no letramento dele, sabe?!”, reconhecendo que a linguagem se desenvolve também a partir do convívio, das trocas espontâneas e das experiências sociais compartilhadas. Ao afirmar que “a linguagem oral tá nessas interações do dia a dia da escola.”, a ideia bakhtiniana de que a linguagem também adquire sentido no contexto da interlocução com o outro fica evidenciada.

Assim, ao apontarem que a aquisição da linguagem oral e escrita pelos AMI está ligada à sua inserção nas práticas sociais da escola, as professoras tomam a linguagem como prática social, como defendido por Bakhtin (1986, p. 123):

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

As dificuldades de aprendizagem dos AMI narradas pelas professoras entrevistadas não se limitam à língua em si, mas envolvem também a falta de conexão cultural e o esforço de se integrarem ao grupo. Isso compromete justamente a interação social tão essencial para a construção de conhecimento. Quando a criança não compreende bem o português e se sente isolada, ela tem menos oportunidades de participar das trocas verbais e sociais que, segundo Bakhtin (1986), são primordiais para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Para exemplificar os desafios enfrentados no processo de letramento dos AMI, destaco trechos de notas de campo registradas durante minhas observações em duas aulas da professora Rosa, os quais corroboram e dialogam com as falas da docente na entrevista. As notas referentes às aulas da professora Rosa retratam situações que ocorreram com um mesmo AMI, uma criança de cinco anos de idade, oriunda da Venezuela, matriculada na turma de 2º Período, composta por vinte e seis alunos, no turno da tarde.

Ressalto que, durante os dias em que acompanhei as aulas da professora Lavanda, na turma de 1º período, não identifiquei situações que representassem desafios ao processo de letramento dos AMI. É importante destacar que, nesse período, a AMI da turma esteve ausente por motivo de saúde durante cinco dias, o que também limitou as minhas observações. Assim, não há registros em meus diários que revelem dificuldades ou obstáculos, como ocorreu nas observações das aulas da professora Rosa.

O trecho a seguir mostra um desafio linguístico enfrentado pela professora Rosa na tentativa de incluir o AMI na sua proposta de aula do dia 17/02/2025, que contou com a presença de dezoito alunos. Entendo se tratar de um evento de letramento — já que envolve práticas sociais da linguagem e a construção coletiva de um texto a partir das experiências das crianças, o que, à primeira vista, poderia ser uma atividade bastante produtiva por ir além da merca codificação/decodificação. Entretanto, a situação evidencia as barreiras encontradas quando há um estudante que ainda não domina a língua de instrução. Nesse caso, o desafio não está na proposta em si, mas na dificuldade de garantir a participação efetiva de todos os alunos, especialmente daqueles em processo de inserção linguística e cultural, como é o caso do AMI:

Nota 14: *A sala de aula é visualmente atrativa, organizada com produções dos alunos nas paredes e no chão; ao centro da sala, tem um papel kraf grande. A professora organizou a turma em círculo, para que todos pudessem visualizar aquele papel. Em seguida, iniciou a conversa com os alunos, explicando sobre a importância da escola. Durante essa explicação inicial da professora, o AMI, que fala espanhol e, aparentemente, ainda não compreende bem português, já demonstrava sinais de insegurança. Ele se mexia constantemente, olhava para os lados e ocasionalmente abaixava sua cabeça. A professora, após falar sobre o papel da escola na vida das crianças, esclareceu que, juntos, iriam construir um texto coletivo sobre a escola*

e que, para isso, cada alunoalaria algo sobre a escola, contribuindo com ideias sobre os espaços da escola, atividades e momentos que mais gostavam no ambiente escolar. Enquanto cada um falasse, ela iria escrever no papel kraft. E assim aconteceu. Os alunos brasileiros falaram, contribuíram para a construção do texto, mas quando chegou a vez do AMI participar, ele olhou para a professora e disse apenas (de forma bem rápida): “- La escuela.” (“A escola.”). Assim que o AMI falou, todos os alunos olharam para ele, pois perceberam que o AMI estava participando da atividade de uma forma diferente, perceberam que ele estava com vergonha de alguma coisa. O AMI, ao perceber que não havia respondido a professora como os seus colegas, abaixou o olhar, hesitou e seus gestos passaram a denotar constrangimento. Enquanto isso, os colegas reagiram de formas diversas. Alguns olharam com curiosidade e demonstraram surpresa, enquanto outros, de maneira espontânea, riram. A professora Rosa, na tentativa de fazer com que tudo ficasse bem, perguntou para o AMI: “Você gosta da escola?”. O AMI abaixou a cabeça e não respondeu. A professora continuou a atividade pedindo para a próxima criança falar sobre a escola. O AMI até o término da atividade ficou quieto e com semblante triste.

Enquanto eu observava esse momento, algumas questões vieram à minha mente: será que este AMI teria algo a contribuir para a discussão sobre a importância da escola? Se ele não se sente incluído na atividade, há algo na escola de que ele goste? A proposta da professora fez algum sentido para ele?

Considero que a aula da professora engajou os alunos brasileiros, porém não foi planejada para atender as necessidades do AMI, que ainda não compreende bem o português, sendo a sua presença um desafio significativo para a prática profissional da docente. Embora a professora estivesse atenta à dificuldade do AMI, a barreira linguística impactou a condução da sua proposta pedagógica, limitando a participação e aprendizagem do AMI, que não conseguiu integrar-se à atividade desenvolvida pela maior parte da turma.

Esse fato pode ser analisado à luz do conceito de letramento como prática social situada em contextos culturais específicos, como destaca Street (1984). O letramento não se restringe à simples aprendizagem técnica da leitura e escrita, pois envolve o uso da linguagem dentro de práticas sociais concretas, mediadas por interações culturais, normas sociais e formas comunicativas diversas. O AMI, ao não dominar a língua portuguesa e não compartilhar o mesmo repertório cultural dos demais alunos no que diz respeito às atividades desenvolvidas na escola, encontra-se marginalizado do processo de letramento que permeia o cotidiano escolar brasileiro. Ainda, ao não compreender totalmente o português, este aluno não acessa os combinados¹⁵ da turma que estruturam as interações e atividades na sala de aula, o que impede sua participação ativa nos processos de aprendizagem.

¹⁵ Na Educação Infantil, vários são os combinados que fazemos com as crianças, dentre eles: no momento da chegada, guardar a mochila no lugar identificado pelo nome de cada uma; na saída, aguardar sentada na cadeira o

A não inclusão do AMI realça a importância de se pensar em estratégias pedagógicas que levem em conta as diferenças linguística e cultural dos alunos, reconhecendo o letramento como algo profundamente situado e contextualizado nas vivências e práticas sociais e culturais específicas de cada grupo. Ou seja, a inclusão deste aluno requer não apenas uma adaptação da proposta pedagógica para facilitar a leitura e a escrita na língua portuguesa, mas também a criação de espaços e atividades que promovam o letramento como prática social, em que o AMI possa se engajar ativamente com os demais alunos em atividades que façam sentido dentro do seu contexto cultural e linguístico.

O letramento, como explica Soares (2009), além de envolver o aprendizado técnico da leitura e da escrita, tem uma função social, que está ligada à capacidade de interagir com diferentes textos e discursos presentes na vida cotidiana e na sociedade. Como defende Vygotsky (1984), a interação social e a mediação são essenciais para a construção do conhecimento, e a língua desempenha um papel central nesse processo.

Quando o AMI não entende a língua de instrução, é excluído das interações que promovem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a participação dos alunos nas práticas culturais e sociais mediadas pela escrita, ou seja, este aluno não é inserido em um contexto social onde a leitura e a escrita têm propósitos comunicativos e culturais. O comportamento do AMI exemplifica como a barreira linguística pode levá-lo ao isolamento social e a não participação nas atividades, o que fomenta outro obstáculo para a prática docente: planejar uma aula não apenas para os alunos brasileiros, mas também para o AMI.

No excerto a seguir, também da aula do dia 17/02/2025, é descrito um episódio, no qual a professora Rosa tenta incluir o AMI, mas este não demonstrou interesse em participar da atividade, pelo fato de ter falado em espanhol e não ter sido compreendido ou até mesmo por ter se sentido não incluído naquela proposta:

Nota 15: *Após finalizar a escrita do texto coletivo, a professora Rosa se aproximou do AMI e, com um tom acolhedor, sugeriu que ele expressasse suas ideias por meio de um desenho. Ela o chamou, estendendo a mão em direção a ele, para que ele fosse sentar ao seu lado e mostrou uma folha e canetinhas para que ele pudesse fazer um desenho sobre a escola. Ela explicou para todos que, além das palavras, o desenho também era uma forma importante de comunicação e que o desenho do AMI seria uma contribuição valiosa para todos. Utilizando gestos e um olhar encorajador, a professora Rosa procurou reforçar que cada forma de expressão era bem-vinda, especialmente a dele, que morava em um lugar diferente. Mas, ainda*

familiar ou responsável que busca a criança; nos dias da semana destinados para entrega da tarefa de casa, ao chegar na sala de aula, tirar o caderno ou a pasta *Brasil* da mochila e colocar em cima da mesa da professora; utilizar o crachá correto para cada espaço da escola que a criança for, ou seja, colocar o crachá escrito “Banheiro” para ir ao banheiro, “Secretaria” para ir até à secretaria da escola; dentre outros combinados. Esses combinados acontecem na escola em que atuo como gestora e também pude observá-los na escola pesquisada.

com o convite da professora, mesmo estando sentado próximo dela, o AMI não quis fazer o desenho. Ele continuou quieto e envergonhado com a situação. Alguns minutos depois, o sinal tocou, era o horário do lanche dos alunos.

A tentativa de intervenção da professora visou validar a presença do AMI, bem como oferecer um recurso alternativo (desenho) que facilitasse sua participação, tentando minimizar a barreira linguística. Essa situação evidenciou um grande desafio no processo de letramento do AMI e a importância da adoção de estratégias pedagógicas, por parte das escolas, que considerem as especificidades linguísticas dos alunos, reforçando a necessidade de abordagens que promovam a participação e a valorização das contribuições de todos os estudantes, independentemente do idioma que falam.

A professora não precisaria, necessariamente, mudar totalmente sua proposta para incluir o AMI, mas poderia flexibilizá-la, considerando as barreiras linguísticas e a necessidade de promover a participação de todos. Seria possível, por exemplo, utilizar recursos visuais, objetos concretos, gestos e demonstrações para facilitar a compreensão da atividade por parte da criança migrante. Modelar a atividade, ou seja, usar imagens e incorporar diferentes linguagens, como desenhos, colagens e até palavras da língua materna do aluno são meios que poderiam favorecer a experiência de aprendizagem do AMI. Isso poderia reduzir a dependência da linguagem oral e ajudar as crianças — especialmente as que estão em processo de aquisição da língua portuguesa — a compreenderem o que se espera delas.

A seguir, trago trechos de minhas notas de campo, da aula do dia 21/02/2025, que mostram a tentativa de Rosa de inserir o mesmo AMI em uma prática comum na Educação Infantil: o “Dia do Brinquedo”. Vinte e uma crianças participavam deste momento em uma das áreas externas da escola:

Nota 16: *Era quarta-feira, o “Dia do Brinquedo” daquela turma. Após o lanche, a professora orientou que cada criança retirasse da mochila o brinquedo para que elas pudessem brincar na área externa (espaço verde da escola). Todas as crianças retiraram o brinquedo da mochila e o AMI ficou observando os colegas para entender o que era para ele fazer naquele momento. Entendendo o pedido da professora, após observar seus colegas, o AMI retirou da mochila uma bola. A professora Rosa, vendo que todos já estavam com o brinquedo, os chamou para irem para a área verde. No decorrer da brincadeira livre, enquanto os demais alunos se engajavam em interações espontâneas, compartilhando brinquedos e criando narrativas coletivas, o AMI mostrou-se hesitante e retraído. Ele brincava sozinho com a sua bola por algum tempo, depois parava e ficava olhando os colegas brincarem. Ao tentar se aproximar de um grupo, ele falou em espanhol muito rápido, o que causou confusão entre os colegas, que não conseguiram compreender suas intenções. Os colegas falavam para ele: “O que você quer?”; “O que?”. O AMI até respondia, mas do seu jeito, falando espanhol e de forma*

acelerada. O AMI ficou nervoso, impaciente e começou a falar alto, colocando as suas mãos na cabeça.

O “Dia do Brinquedo” é uma atividade de rotina na Educação Infantil, na qual cada aluno tem permissão para levar para a escola um brinquedo de casa. A professora, no início do ano, escolhe o dia da semana que será o “Dia do Brinquedo” e faz os combinados junto com a turma. Posteriormente, informa para todas as famílias, via bilhete na agenda e também na primeira reunião com as famílias, o dia escolhido para as crianças levarem seus brinquedos. Este bilhete é enviado semanalmente para as famílias e, nas terças-feiras, a professora reforça com os alunos sobre o “Dia do Brinquedo”.

O “Dia do Brinquedo” tem como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças por meio do brincar, que é considerada uma atividade essencial nesse estágio do desenvolvimento infantil. A prática de levar brinquedos de casa para a escola e compartilhá-los com os colegas pode proporcionar um ambiente de socialização e aprendizado, favorecendo o aprimoramento das habilidades cognitivas e sociais, além de estimular a criatividade das crianças. Ao brincar com brinquedos diferentes dos disponibilizados pela escola, as crianças também ampliam seu repertório lúdico, explorando novas possibilidades de interação e aprendizagem.

Foi perceptível que a professora buscou soluções para inserir o AMI nessa prática social e cultural brasileira, mas, evidentemente, o desafio de lidar com a barreira emocional em um momento de conflito foi ainda mais marcante. A docente demonstrou sensibilidade ao tentar auxiliar o AMI no momento de conflito, mas sua estratégia focou no diálogo, em orientações, o que, embora útil para aqueles que dominam a língua portuguesa, não foi suficiente para promover uma efetiva inclusão do AMI, o que é evidenciado no excerto a seguir de meu diário de campo:

Nota 17: *A professora, atenta ao conflito, tentou intervir. Aproximou-se do AMI, abaixou para conversar com ele e pediu para ele se acalmar. Também incentivou os colegas a incluí-lo nas brincadeiras, explicando que o AMI era de outro país e ainda não sabia falar a língua deles, mas que iria aprender. Ela pediu para um dos alunos da turma, mais falante e desenvolto, que fosse brincar de bola com o AMI. Eles brincaram juntos por alguns minutos, mas logo estava o AMI brincando sozinho novamente e, posteriormente, sentado com semblante triste, segurando sua bola e observando os colegas brincarem.*

Do meu ponto de vista, a inclusão do AMI não depende só de um gesto pontual da professora, mas de um planejamento intencional que envolva toda a turma, a fim de criar um

ambiente de pertencimento, empatia e valorização das diferenças, momentos esses que foram reconhecidos pelas professoras, na seção anterior, sobre as estratégias que utilizam para favorecer o letramento dos AMI. A professora, como mediadora, pode transformar situações de exclusão em oportunidades de aprendizado e convivência para todo o grupo. Neste sentido, a professora poderia atuar como uma “ponte” entre o AMI e os colegas, planejando momentos que favorecessem a construção de vínculos e a valorização das diferentes línguas e culturas, como também fomentando o diálogo coletivo sobre inclusão, amizade e diferenças. Mais do que intervir pontualmente em situações de conflito, ela poderia criar intencionalmente espaços de convivência, reconhecimento e cooperação, nos quais todas as crianças se sentissem pertencentes.

Para sensibilizar os colegas em relação à inclusão do AMI nas atividades, a docente poderia desenvolver atividades com a turma, como, por exemplo: 1) roda de conversa com objetos pessoais: cada criança poderia trazer um objeto de casa que gostasse muito e contar sobre ele. Com o auxílio da família e da professora, o AMI poderia participar também; 2) músicas, gestos e ritmos: cantar músicas com gestos e jogos de imitação ajuda a envolver a criança migrante sem depender do domínio da língua portuguesa, já que o ritmo e a repetição podem favorecer a participação de todos; 3) brincadeiras cooperativas, como roda de mãos dadas, roda “passa o objeto” e circuito motor: jogos que dependam da ajuda de todos para dar certo criam vínculos e tiram o foco da competição, favorecendo a cooperação; 4) leitura de histórias sobre culturas diferentes: livros ilustrados que tratem acerca de migração ou personagens que chegam em lugares novos ajudam as crianças a desenvolver empatia. A história pode ser usada para iniciar um diálogo com a seguinte pergunta para as crianças: “E se fosse você chegando em um lugar novo?”; 5) painel coletivo de boas-vindas ou “Quem somos nós?”: um cartaz ou mural com fotos, desenhos ou bandeiras dos países de onde as crianças são provenientes, inclusive os dos AMI; 6) cartas ou desenhos para o AMI: cada colega poderia fazer um desenho ou escrever (com ajuda da professora) uma pequena mensagem para o amigo migrante recém-chegado.

Em um dos momentos da aula do 19/02/2025, em que estavam presentes vinte e duas crianças, houve tentativas por parte da professora Rosa para engajar o AMI nas atividades que os alunos estavam desenvolvendo acerca do tema “escola”:

Nota 18: *Após o lanche, os alunos retornaram para a sala de aula. A professora explicou para os alunos que iriam para a biblioteca para assistirem um vídeo na televisão sobre a importância da escola. Disse também que depois do vídeo, cada um faria um desenho sobre a*

escola. Todos os alunos ficaram contentes com a proposta. Estavam eufóricos com a ida à biblioteca. O AMI não demonstrou nem satisfação nem descontentamento, estava indiferente. Chegaram lá, assistiram ao vídeo e, após finalizar, se organizaram em grupos nas mesas. A professora disponibilizou as folhas, lápis de escrever, lápis de colorir, giz de cera, canetinhas para que eles fizessem o desenho. Ela pediu para que cada criança escrevesse seu nome na folha e caprichasse no desenho, pois eles seriam colocados na parede da sala de aula, do lado de fora, para que os familiares pudessem apreciar. Os alunos gostaram da parte que os desenhos seriam vistos pelas suas famílias. A professora havia dito que podiam desenhar a escola, um local preferido da escola ou o que mais gostavam de fazer na escola. As crianças iniciaram o desenho. O AMI continuou quieto na sua cadeira, com a cabeça em cima da mesa, sem demonstrar interesse pela atividade. A professora Rosa foi até ele, ofereceu ajuda. Ele levantou a cabeça, pegou uma canetinha, de cor preta, e fez alguns traços. A professora perguntou o que ele havia desenhado e ele respondeu: “La escuela.”. A professora o parabenizou, dizendo que o desenho estava bonito e, em seguida, pediu para que ele escrevesse seu nome na folha. Ele balançou a cabeça de um lado para o outro, dizendo não.

Com base no trecho apresentado, a proposta da professora, embora bem-intencionada e recebida com entusiasmo pela maioria da turma, mas não foi sensível à realidade do AMI. Solicitar que as crianças desenhasssem “a escola”, “o que mais gostam na escola” ou “um lugar preferido da escola” parte do pressuposto de que todas as crianças possuem experiências positivas naquele espaço e que já conhecem todos os espaços da escola — o que, no caso do AMI, não corresponde a sua realidade. A escola ainda é um espaço novo para ele, pouco explorado, com o qual ainda não estabeleceu vínculos. Por não se sentir parte daquele ambiente, ele, provavelmente, não possui referências afetivas ou experiências positivas que possa compartilhar. O aluno, mesmo tendo feito o desenho (alguns traços em uma única cor), se mostrou indiferente ao vídeo, à atividade e à interação com os colegas, revelando um possível sentimento de não pertencimento. Questiono-me se a proposta da docente, ao pedir que ele representasse algo sobre um ambiente no qual ele ainda não se sentia incluído, não poderia ter intensificado seu isolamento, sua exclusão.

Na atividade descrita, a professora oferece ajuda ao AMI, mas parte do princípio de que ele deve se adaptar à proposta pensada para as demais crianças. Ao pedir que faça esta atividade sobre a escola — um lugar que ele ainda não reconhece como seu — ela não cria espaço real para sua participação, tampouco considera suas referências culturais ou linguísticas.

Para evitar esse isolamento, essa exclusão, a atividade poderia ter sido reformulada, oferecendo para a turma opções mais flexíveis e acolhedoras que permitissem múltiplas formas de expressão. Por exemplo, a professora poderia propor que as crianças desenhasssem como se sentem na escola, algo que gostariam de encontrar ou viver neste espaço, ou até mesmo uma lembrança de outra escola que os alunos já frequentaram. Dessa forma, o AMI teria a oportunidade de trazer seus próprios conhecimentos, suas memórias e sentimentos — e ser

valorizado por isso. A docente também poderia ter incentivado o trabalho em duplas ou em pequenos grupos, permitindo que o AMI fosse incluído em interações com seus colegas. Ela também poderia ter explorado linguagens não verbais (como colagens, uso de imagens ou objetos relacionados ao espaço da escola) e ainda incentivado produções na língua materna do aluno, promovendo uma escuta sensível e respeitosa. Ao adotar uma abordagem mais flexível, a professora não só incluiria o AMI na proposta, como também enriqueceria o olhar da turma sobre as diferenças existentes no grupo.

Essas duas situações mostram as dificuldades da professora Rosa no desenvolvimento de práticas pedagógicas que fossem adequadas para o AMI. Ela precisou lidar também com barreiras linguísticas. Vygotsky (1984) entende que a interação social é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, o que torna o domínio da linguagem uma ferramenta essencial nesse processo. No entanto, quando há barreiras linguísticas, essas interações são prejudicadas, comprometendo a construção de conhecimento e as relações interpessoais no ambiente escolar.

Nesse cenário - de desafio linguístico - o professor precisa não só lidar com as dificuldades de ensino, mas também desenvolver estratégias que promovam o acolhimento de todos os discentes, criando um ambiente que favoreça a integração e a aprendizagem, em consonância com a perspectiva de Vygotski (2007), que enfatiza a importância do ambiente social no desenvolvimento cognitivo. Para este estudioso, a aprendizagem do indivíduo não pode ser separada do contexto histórico, social e cultural em que está inserido. Para adquirir conhecimento, construir saberes e desenvolver sua própria identidade, o ser humano necessita interagir com outros, com o ambiente e também com a cultura. Segundo o autor, as interações sociais transformam-se em aprendizado por meio da mediação, que é caracterizada pela ação que se coloca entre o sujeito e o objeto de aprendizagem. Para que essa interação ocorra, é imprescindível o uso de ferramentas sociais criadas no decorrer da trajetória histórica da humanidade, que alteram a estrutura social e o grau de seu desenvolvimento cultural, como, por exemplo, a linguagem oral e a escrita.

Ainda em relação aos obstáculos de caráter linguístico, os docentes devem reconhecer e valorizar a identidade linguística dos alunos, compreendendo que a língua materna deles desempenha importante papel no desenvolvimento cognitivo e na construção de significados, pois, ao promover a valorização da língua de origem, respeita-se o repertório linguístico e cultural dos estudantes. Nesse cenário, uma estratégia pedagógica que poderia mitigar os desafios linguísticos é a adoção de recursos visuais e materiais didáticos bilíngues, que atuam

como mediadores no processo de aprendizagem, favorecendo a construção de pontes entre as línguas e facilitando a assimilação de novos conteúdos. Esses recursos, baseados na multimodalidade, conforme o conceito elucidado por Rojo (2012), podem estimular diferentes canais sensoriais e cognitivos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva.

Sabe-se que os obstáculos encontrados por um AMI em um novo ambiente escolar vão além das questões relacionadas à língua. Esses alunos já vivenciaram práticas de letramento nos seus locais de origem, porém, ao chegarem em um novo território, essas práticas, tanto no ambiente escolar quanto em outros espaços sociais, podem ser, na maioria das vezes, diferentes daquelas que já haviam aprendido. Isso acontece porque o processo de letramento está diretamente ligado ao contexto social em que o indivíduo está inserido e muda de acordo com os princípios, regras e cultura específicos de cada sociedade.

Assim, outro desafio enfrentado pela professora Rosa foi o cultural. A escola é um espaço social caracterizado pelas diferenças, no qual diversos indivíduos possuem suas próprias identidades e culturas. Assim, Neves (2018, p.37) afirma, em relação à função da escola, que:

a escola que recebe em seu corpo discente crianças e jovens imigrantes deve estar preparada para promover uma educação intercultural, sem escamotear as diferenças do seu grupo de estudantes, de modo a proporcionar a convivência respeitosa entre seus membros. Em um mundo em que há um intenso movimento migratório e uma urbanização crescente, membros de diferentes culturas poderão se informar e conhecer outros modos de conceber o mundo, de se organizar, de atribuir valores por meio da promoção de diálogos interculturais em diferentes discussões e atividades internas e externas à sala de aula.

Em direção aos dizeres de Neves (2018), com o objetivo de superar o desafio cultural, a professora Rosa poderia propor diálogos interculturais durante as suas aulas, incluindo no seu planejamento aspectos culturais do país de origem do AMI, com o apoio e a colaboração dos pais, que poderiam contribuir compartilhando conhecimentos, vivências e tradições de sua cultura.

Em consonância com Candau (2008), ao se compreender que a educação está inserida nos processos culturais do espaço em que se encontra e que é inconcebível pensar em uma prática pedagógica sem estar associada, integralmente, às demandas culturais da sociedade, reforça-se a importância de propostas que valorizem as diferenças culturais no contexto escolar. Isso se relaciona com o conceito de Educação Intercultural proposto pela autora (Candau, 2001), que defende a criação de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as diferentes identidades culturais presentes na sala de aula. No entanto, na visão desta autora, a instigação docente expressa-se em como oportunizar a compreensão das diversas linguagens e produções

culturais do ambiente escolar; e em como possibilitar vivências de criação cultural e de expansão do cenário cultural dos alunos, explorando os artifícios acessíveis na escola ou na sociedade.

Cunha e Silva (2021) ressaltam que a educação está intrinsecamente ligada aos aspectos sociais e culturais, uma vez que cultura, sociedade, cidadania e educação são elementos indissociáveis. Frente a isto, reconheço que a adoção de estratégias interculturais, como trazer referências culturais do país de origem do aluno para o tema escola, ou até mesmo mostrar um vídeo sobre as brincadeiras e/ou os brinquedos daquele país, seriam estratégias que poderiam ser utilizadas pela professora Rosa para contribuir com o letramento do AMI e, concomitantemente, para enriquecer o aprendizado dos outros alunos também. Além disso, a professora poderia convidar o AMI para falar sobre um brinquedo típico de seu país, utilizando instruções em espanhol previamente elaboradas com o auxílio de ferramentas como o *Google Tradutor*, favorecendo sua participação ativa e valorizando sua bagagem cultural.

Nessa direção, acredito que a inclusão de um AMI exige do docente a utilização tanto de uma abordagem linguística quanto intercultural, que considere as diferenças como um recurso pedagógico, a fim de superar os desafios linguístico e cultural encontrados pelas professoras no processo de letramento de AMI.

No próximo capítulo, serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa, com a retomada dos objetivos propostos, uma reflexão sobre os principais resultados relacionados ao processo de letramento de AMI e a indicação de caminhos possíveis para uma futura investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o letramento na Educação Infantil é relevante tanto no aspecto cognitivo quanto para a aquisição das habilidades necessárias à inserção da criança nas práticas sociais mediadas pela linguagem escrita. Mais do que saber ler e escrever, o letramento possibilita à criança compreender a função social da escrita, reconhecendo seu papel na comunicação, na expressão de ideias, na construção de conhecimento e na participação na vida em sociedade. Ao vivenciar situações reais de uso da linguagem escrita, a criança estabelece relações com o outro, amplia seu repertório cultural e compreende sobre os diferentes usos e sentidos da língua em sua dimensão social.

O letramento, ao admitir a pluralidade das práticas letradas, assume que não há uma única forma legítima de ler e escrever, tampouco um único modo de se apropriar da linguagem escrita. Cada sujeito chega à escola com experiências singulares, moldadas por suas vivências sociais, culturais e linguísticas. No caso das crianças migrantes, essa pluralidade se evidencia com ainda mais força, pois elas trazem consigo práticas de letramento que foram construídas em outros contextos, muitas vezes em outras línguas, outros locais.

Legitimar essas diferenças é primordial para que a escola não imponha um modelo homogêneo de letramento, mas, ao contrário, acolha diferentes formas de participação e expressão, criando espaços em que diferentes práticas letradas tenham lugar. Isso significa valorizar o que cada criança já sabe e já viveu, e compreender que o letramento é um processo social e culturalmente situado, que se dá nas interações, nas trocas e nas relações construídas dentro e fora do ambiente escolar.

Antes de finalizar a escrita da minha dissertação, quero tecer algumas reflexões sobre a pesquisa realizada, uma vez que a temática escolhida por mim está posta em um campo profundo de discussões. Em nenhum momento essa investigação teve como finalidade emitir julgamentos baseados em dicotomias como certo ou errado, avaliando se as propostas pedagógicas das professoras participantes ao trabalhar com os AMI foram ou não adequadas. O propósito foi problematizá-las e discuti-las, compreendendo que este não é um estudo que apresenta conclusões definitivas ou verdades absolutas, mas sim uma análise fundamentada nas teorias discutidas no primeiro capítulo.

O objetivo central da pesquisa foi investigar o processo de letramento dos AMI em uma escola pública brasileira de educação infantil. Acredito tê-lo alcançado, visto que, por meio da análise dos dados gerados, pude mapear eventos de letramento na escola pesquisada, dos quais

os AMI participaram; analisar as estratégias adotadas pelas duas professoras participantes da pesquisa no letramento dos AMI; e identificar os principais desafios encontrados por elas no processo de letramento dos AMI.

No contexto da pesquisa, com base nas observações realizadas e nas entrevistas conduzidas com as duas professoras, foi possível perceber que, na rotina escolar, predominam propostas voltadas à alfabetização, com ênfase na decodificação de letras e palavras. No entanto, também foram identificados eventos de letramento, que, segundo Kleiman (2005), são práticas que compartilham características com outras atividades da vida social, envolvendo o uso real da linguagem escrita no cotidiano das crianças. Tais eventos contribuem para a inserção da criança em práticas sociais letradas, como destaca Soares (2004).

Ao analisar as estratégias adotadas pelas professoras, deparei que há uma preocupação por parte das professoras em acolher e incluir os AMI em suas práticas escolares. Ainda que nem sempre obtenham sucesso em suas ações, elas demonstram sensibilidade ao considerar as especificidades dessas crianças, procurando criar situações de aprendizagem que façam sentido para os AMI. Observa-se, portanto, a mediação e o esforço em desenvolver abordagens que possibilitem alguma compreensão e participação dos AMI, mesmo que de forma pontual.

No entanto, embora essas estratégias existam, sua frequência é reduzida diante dos desafios por elas enfrentados, como as barreiras linguísticas, as diferenças culturais e a ausência de formação específica para lidar com o processo de letramento dos AMI. A barreira linguística é vista por elas como um obstáculo, uma vez que a criança migrante chega à escola, na maioria das vezes, sem compreender a língua portuguesa e falando a sua língua de origem, o que dificulta não só a aprendizagem, mas também a comunicação com os pares. As diferenças culturais também impactam o processo do letramento, pois as referências culturais dos AMI, muitas vezes não são reconhecidas ou valorizadas no ambiente escolar, o que pode gerar sentimentos de exclusão ou deslocamento. Além disso, as docentes não receberam, ao longo de sua formação inicial ou continuada, orientações específicas sobre como trabalhar com AMI. Isso limita as possibilidades de intervenção pedagógica, deixando as professoras com poucas ferramentas para planejar atividades inclusivas que atendam às reais necessidades dessas crianças.

Além dos entraves linguísticos e culturais mencionados, percebi, observando as práticas docentes, também a presença de desafios de ordem emocional entre as crianças migrantes. Embora este aspecto não tenha sido o foco da minha pesquisa, as observações em campo

revelaram indícios de emoções referentes a insegurança, timidez e, em alguns casos, isolamento dos AMI, possivelmente decorrentes das dificuldades de comunicação e da adaptação a um novo contexto cultural e escolar. Essa constatação aponta para uma limitação do meu estudo, uma vez que não foram consideradas de forma direta as percepções e emoções dos AMI sobre sua própria experiência de inserção e de letramento em uma escola brasileira.

Ou seja, não foi possível compreender os pontos de vista das crianças migrantes em relação ao processo de aprendizagem da língua e à vivência escolar. Diante disso, talvez, em uma pesquisa futura, eu possa aprofundar essa dimensão, investigando o letramento emocional dos AMI em escolas públicas de Educação Infantil. Quem sabe essa investigação venha a contribuir para uma compreensão mais ampla e sensível de suas trajetórias, experiências e necessidades, favorecendo práticas pedagógicas mais acolhedoras e inclusivas no contexto escolar.

Esta pesquisa permitiu-me compreender a complexidade do trabalho pedagógico em uma escola de Educação Infantil que também atende crianças migrantes, cujas nacionalidades, línguas e vivências culturais diferem das nossas. Isso nos interpela enquanto profissionais da educação — a mim, como gestora escolar e professora, e às docentes participantes desta pesquisa —, exigindo reflexões permanentes e a constante revisão das nossas práticas pedagógicas.

A realidade por mim observada, na escola investigada, aponta para um desafio real: a ausência de formação específica que prepare os professores para lidar com os efeitos da migração no cotidiano da escola. Entretanto, reconheço que apenas a formação docente não é suficiente para superar tal desafio. É fundamental que os docentes recebam também apoio institucional, tanto pedagógico quanto emocional, por parte da escola, para que possam desenvolver práticas inclusivas e responsivas às necessidades dos AMI. Continuaremos recebendo AMI nas escolas, o que exige de nós, profissionais da educação, ações que valorizem as experiências linguísticas e culturais que essas crianças trazem consigo.

Durante a investigação foi possível perceber o esforço das professoras participantes em buscar estratégias que favorecessem a inserção dos AMI no ambiente escolar. Embora nem sempre tenham alcançado plenamente os resultados esperados, suas tentativas revelam um movimento importante de transformação da prática docente frente a um cenário que se torna cada vez mais presente nas escolas: o da diversidade linguística e cultural.

Investigar o processo de letramento dos AMI em uma escola pública brasileira de educação infantil possibilitou-me apreender que o letramento passa, necessariamente, pelo

reconhecimento e valorização de suas identidades culturais, bem como pelo acolhimento de suas formas de linguagem. Promover o letramento dessas crianças requer não apenas o domínio da língua portuguesa, mas também a abertura para escutar, respeitar e integrar os saberes, as vivências e os repertórios linguísticos que elas já possuem, ou seja, as suas práticas de letramento adquiridas em seus contextos de origem.

Em vista disso, ao observar o processo de letramento dos AMI, pude perceber, a partir da minha prática como gestora escolar, a importância de ações intencionais desde o primeiro contato com a família migrante. Assim, tenho orientado a equipe da secretaria de minha escola que, já no ato da matrícula de um novo AMI, a família seja convidada a adentrar a instituição, com o objetivo de compreender como funciona a rotina e, principalmente, compartilhar informações sobre a criança.

Nessa ocasião, oriento a analista pedagógica a ter um diálogo inicial com essa família e, posteriormente, agendar uma reunião com a presença da professora que acompanhará a criança migrante. Esse momento tem caráter acolhedor e formativo, pois possibilita o diálogo entre escola e família, favorecendo a construção de uma relação de confiança e parceria. Ressalto, ainda, a importância de uma escuta atenta e sensível às narrativas, experiências e expectativas da família migrante, reconhecendo que cada história carrega trajetórias de deslocamento, desafios e saberes que devem ser valorizados pela escola.

Antes dessa reunião acontecer, a equipe gestora (formada por mim, pela vice-diretora e pelas analistas pedagógicas) orienta o(a) professor(a) sobre a reunião que irá acontecer com a família do seu AMI e a incentiva a realizar perguntas que auxiliem no acolhimento, planejamento pedagógico e no processo de adaptação do AMI, como: o que a criança gosta de fazer; quais são suas preferências alimentares; como é sua rotina em casa; se já frequentou outra escola; do que gosta de brincar; de que forma se comunica com os familiares e com outras pessoas; e outras que julgar necessárias. Essas informações facilitam a compreensão do contexto sociocultural do AMI e o planejamento de práticas pedagógicas que respeitem a identidade da criança migrante.

Rever a nossa prática enquanto professores, propor novos caminhos e assumir uma postura de escuta e acolhimento diante do outro nem sempre é um exercício simples. As dificuldades vividas tanto pelas professoras quanto pelos AMI, em muitos momentos, superaram as possibilidades de implementação de propostas que aproximassem ou incluíssem a criança migrante no universo da leitura e escrita. No entanto, mesmo diante dos desafios identificados, a pesquisa revela que é possível, ainda que em pequenos gestos, revisitar e mudar

as estratégias costumeiramente adotadas na Educação Infantil, de forma a realizar um trabalho voltado também para os AMI e não só para os alunos brasileiros.

Logo, torna-se basilar investir em formações continuadas para professores, com ênfase em abordagens pedagógicas que integrem aspectos linguísticos e interculturais, a fim de superar barreiras e promover a participação das crianças migrantes nos espaços escolares. Reforça-se, ainda, a importância de pesquisas acadêmicas que investiguem o letramento dessas crianças na Educação Infantil brasileira, contribuindo para a construção de propostas educativas que reconheçam, respeitem e valorizem as diferentes línguas e culturas que se manifestam no cotidiano escolar.

Afinal, acolher uma criança migrante é saber que o processo de letramento não se inicia na escola, mas é constituído por saberes, experiências e práticas sociais de linguagem que ela já vivenciou em seu país de origem. Cada sujeito carrega consigo práticas de letramento diferentes, moldadas pelos contextos culturais, sociais e linguísticos aos quais fez ou faz parte.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 138 p.
- ANGUERA, M. T. **Metodología de la observación en las Ciencias Humanas**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1978.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)**. Caderno Est. Ling., Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- BAJARD, É. **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** Organização e revisão dos manuscritos: Dagoberto Buim Arena; Adriana Pastorello Buim. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2021. 561 p. ePub.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. Austin: University of Texas Press, 1981.
- BAKHTIN, M. O problema do texto (1959-1961). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 327-358
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud; Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012 [1929].
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016. [1977].
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. dos. (org.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2013.
- BLOISE, D. A importância da metodologia científica na construção da ciência. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo, 2020. DO - 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica. ISSN: 24480959 Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica> . Acesso em: 02 out. de 2024. DOI <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica>

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. 10ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Dispõe sobre a política de proteção aos defensores de direitos humanos e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. **Lei n. 11.966, de 29 de setembro de 2014. Dispõe sobre a Política Nacional de Mobilidade Urbana e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 set. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Estabelece a Lei de Migração**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2017. DOI <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.773>.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Justiça. **8ª edição do Boletim da Migração**. Brasília: MJSP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-migracao-8.pdf> Acesso em 24 jun 2025.

CANDAU, V, M. **Diferenças culturais cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: PUC, 2011.

CANDAU, V. M. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC - Rio, 2014.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F; CANDAU, V. M.(Org.) **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 1, p. 13-37.

CANDAU, V. M. Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”? **Revista Novamerica**, n. 145, Rio de Janeiro: jan-mar 2015.

_____. Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANTINHO, I. Crianças migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. **O social em questão**. Ano XXI. n.41. Maio a agosto, 2017. ISSN 2238-9091.

CAPES. Catálogo de Dissertação e Teses da Capes. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em: 08 ago. de 2024.

CARLOMAGNO, M. C., ROCHA, L. C. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, 7(1), 173-188, 2016. DOI <https://doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771>.

CARNEIRO, C. S. Políticas migratórias no Brasil e a instituição dos “indesejados”: a construção histórica de um estado de exceção para estrangeiros. **Revista Opinião Jurídica (Fortaleza)**, Fortaleza, v. 16, n.º 22, p. 56–85, 2018. DOI: 10.12662/2447-6641oj.v16i22.p56-85. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/1728>> . Acesso em: 20 jul. de 2024. DOI <https://doi.org/10.12662/2447-6641oj.v16i22.p56-85.2018>.

CARVALHO, M. A. de O. **Alfabetizar e Letrar**: Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CENTRO EDUCACIONAL CRESCER – GRUPO SALVA VIDAS. **Projeto Político-Pedagógico**. Uberlândia, 2021.

CRESWELL, J. W.; POTH, C. N. **Qualitative inquiry and research design**: choosing among five approaches. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2018.

CUNHA, K. F., & SILVA, T. da. O letramento da criança brasileira na escola brasileira de fronteira. **Revista De Educação PUC - Campinas**, v. 26, p. 1–18, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4927>> . Acesso em: 01 de ago de 2024. DOI <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a4927>.

CRUZ, B. F.; MARQUEZ, D. de S.; BORGES, J. V. S. **Letramento e Alfabetização na Educação Infantil**: o papel do pedagogo no processo de ensino aprendizagem. Faculdade Atenas - Você entre os melhores. Disponível em: https://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/LETRAMENTO_E_ALFABETIZACAO_NA_EDUCACAO_INFANTIL.pdf . Acesso em: 10 ago de 2024.

DAUSTER, T. **Um saber de fronteira - entre a antropologia e a educação**. 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas: outubro, 2003.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. New York: Oxford Univ. Press, 2007.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods of Research on Teaching**. In: ITTROCK, M. (editor), *Handbook of Research on Teaching*. Third edition. New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL PROFESSORA CARMELITA VIEIRA DOS SANTOS. *Projeto Político-Pedagógico*. Uberlândia, 2016.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão**. Contexto e Educação, v. 2, n.º 7, p. 19-24, 1987.

FERREIRO, E. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. 2ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. DOI <https://doi.org/10.4135/9781526416070>.

FLICK, U. Triangulation. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. Los Angeles: SAGE, 2018.

FONTANA, A. & FREY, J. The Interview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln, **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREITAS, G. R.; MÂCEDO de F.; NÊYLA, K.; REBOUÇAS, C. B. de A.; SOUZA, e A.; MARIA, A. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, vol. 5, n.º 2, 2006, p. 246-257. Universidade Federal Fluminense Rio de Janeiro, Brasil. DOI <https://doi.org/10.5935/1676-4285.20060382>.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **Revista Estudo & Debate**, [S. l.], v. 18, n.º 2, 2011. Disponível em: <<https://www.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560>> . Acesso em: 8 ago. 2024.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. **O Inquérito: Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v.35, n.º 2, mar./abr., 1995, p.57-63. DOI <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>.

GONZÁLEZ REY, F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação históricocultural**. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n.º 2, p. 35-51, ago./dez. 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>.

GROSFOGUEL, R. **Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality**. Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World, Merced: School of Social Sciences, Humanities, and Arts, UC Merced, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 27 jul. 2025. DOI <https://doi.org/10.5070/T411000004>.

HEATH, S. B. **Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms**. New York: McGraw-Hill; Oxford University Press, 1983.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York, London: Longman, 1992, p. 132-163.

JUSTO, J. S. A chegada dos imigrantes japoneses e a partida dos decasségus: Dois lados da mesma viagem. In: HASHIMOTO, F.; TANNO, J. L.; OKAMOTO, M. S. (Orgs.). **Cem Anos da Imigração Japonesa: história, Memória e arte**. São Paulo: Editora UNESP, 2008. p. 99-123.

KALL, B. H; TOMAZZETTI, L. da F.; RICHTER, D. Refúgio e direito: as dificuldades da integração e de um recomeço no Brasil. **Brazilian Applied Science Review**. v. 4, n.º 3, p. 1554-1571, mai/jun. 2020 ISSN 2595-3621 DOI:10.34115/basrv4n3-066. Disponível em: <file:///C:/Users/escola/Downloads/admin,+Art+066+BASR-1.pdf> . Acesso em: 23 set. 2024. DOI <https://doi.org/10.34115/basrv4n3-066>.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

KLEIMAN, Angela B. **Letramentos e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: Signo, V. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007

KLEIMAN, Ângela. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n.º 3, p. 435-460, set./dez. 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização**: questões éticas da pesquisa com crianças. Caderno de Pesquisa: São Paulo, n.º 116, p. 41-59, jul. 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>. DOI <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200003>.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: _____; LEITE, Maria. Isabel. (Org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1996, p. 13-38.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203299234>.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3a edição. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília:Liber Livro, 2010.

MADEIRA, J. Uberlândia abriga mais de 5 mil imigrantes de 123 nações. Diário de Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://diariodeuberlandia.com.br/noticia/36778/uberlandia-abriga-mais-de-5-mil-imigrantes-de-123-nacoes>. Acesso em: 10 jun 2025.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 2005.

MATTOS, C. L. G. de. **A Abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2001.

MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande, PB: EDUEPB, 2011. DOI <https://doi.org/10.7476/9788578791902>.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MAXWELL, J. A. **Qualitative research design: an interactive approach**. 2013. SAGE.

MINAS GERAIS. **Currículo referência: Educação Infantil**. Belo Horizonte, MG: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. London: Arnold Publishers, 1998.

MOLIN, E. D. D.; CHRISTOFFOLI, A. R.; CASTELLI, Y. L. P. Os “estranhos” e “nós”: movimentos migratórios sob as lentes de Zygmunt Bauman. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 11, n.º 1, jan- abr 2021, p. 153-175. DOI <https://doi.org/10.31560/2316-1329.111.6>.

NEVES, A. de O. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. 2018. 185 folhas. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2018.

NOBRE, J. S.; SANTOS, J. F.; FREITAS, C. R. A inclusão de crianças em situação de imigrantes na educação infantil de Porto Alegre - RS. **Cadernos do Aplicação, Porto Alegre**, v. 34, n.º 2, p. 1-21, jul-dez, 2021. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/fde4db39e651e11edbe6e5141d3afd01c/a-inclusao-de-criancas-em-situacao-de-imigrantes.pdf> . Acesso em 07 set 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Disponível em: <https://www.un.org>. Acesso em: 15 jul. de 2024.

OLIVEIRA, F. da S., & FREITAS, I. M. D. de. A contribuição do gênero conto para a formação de leitores no processo da escrita. **Diversitas Journal**, 4(2), 2019. p. 556–565. DOI <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v4i2.694>.

OLIVEIRA, R. D. C. M. (Entre) linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 69-87, 2014.

ONG TAARE. Conheça o TAARE: Trabalho de Apoio a Migrantes Internacionais. Uberlândia. 07 mai. 2024. Instagram: @ong.taare. Disponível em: <https://www.instagram.com/ong.taare?igsh=MWJ6eGdiNnVoYXRydg==> Acesso em: 19 jul. 2025.

ONG RefugiadosUdi. A ONG RefugiadosUdi. Uberlândia. 23 de jan. 2023. Instagram: @refugiadosudi. Disponível em:

<https://www.instagram.com/refugiadosudi?igsh=djdlZGsxNG9vZHB0> Acesso em: 19 jul. 2025.

ONU BRASIL. **ONU Brasil pode ser “campeão global” no acolhimento de refugiados.** 10 jan. 2024. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br>>. Acesso em: 01 set de 2024.

O que é refúgio. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Gov.br. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/o-que-e-refugio#:~:text=DIFEREN%C3%87A%20ENTRE%20REFUGIADOS%20E%20IMIGRANTES,n%C3%A3o%20corre%20riscos%20por%20%C3%A1>. Acesso em: 09 de jul de 2024.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

PATTON, M. **Qualitative evaluation and research methods.** 4ª ed. London: Sage, 2015.

Portal Educapes. Disponível em: <https://www.educapes.com.br>. Acesso em: 05 ago de 2024.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. 2ª ed. 2016.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROJO, R.; ALMEIDA, E. de M. (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p. (Estratégias de ensino).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, J. G. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** Mecanismos para a validação dos resultados. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

SANTOS, M. **A observação científica.** Porto-Portugal: Centro de Psicologia Social, 1994.

SANTOS, M. I dos S.; SANTOS, S. A. DE L.; NOGUEIRA, T. R.; SILVA, J. C. R. da (2022). Os desafios dos educadores no processo de letramento na Educação Infantil. Disponível em: <<https://uniateneu.edu.br/wp-content/uploads/2022/10/OS-DESAFIOS-DOS-EDUCADORES-NO-PROCESSO-DE-LETRAMENTO-NA-EDUCACAO-INFANTIL.pdf>> Acesso em 05 de ago de 2024.

SOARES, G. P. **Alfabetização e letramento de crianças haitianas no contexto escolar:** desafios da prática docente. Dissertação (Mestrado) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), Programa de Mestrado em Educação, 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr., 2004. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, E. A magia da linguagem. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.49-73.

SOARES, M. **Língua Escrita, Sociedade e Cultura - Relações, Dimensões e Perspectivas**. Trabalho apresentado na XVII Reunião Anual da ANPED, Caxambu: UFMG, 1995, p.34-35.

SOARES, M. **Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas**. Rev. Bras. Educ., Set/Out/Nov/Dez, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128 p.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

SOUZA, L. **Estudantes imigrantes aumentam 112% em oito anos nas escolas brasileiras**. 20 fev. 2018. São Paulo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-02/estudantes-imigrantes-aumentam-112-em-oito-anos-nas-escolas-brasileiras>. Acesso em: 10 jul de 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Culture as a verb. Anthropological, aspects of language and culture process. In: GRADDOL, D. L.; THOMPSON, M. B.; BYRAM, M. (ed.). **Language and Culture**. Clevedon: BAAL and Multilingual Matters, 1993. p. 23-43.

STREET, B. **Wat's new in the new literacies studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. 2003 Current issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, ALL RIGHTS RESERVED Currents Issues in Comparative Education, Vol.5(2). Maio de 2003. DOI <https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. **What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice.** 2003. Disponível em: <<http://www.people.iup.edu/gnvp/D-K/articles/from%20Atsushi/Street%20%282003%29.pdf>>. Acesso em: 22 ago de 2024.

TEBEROSKY, A. Para que aprender a escrever? In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.* São Paulo: Ática, 1995.

TEIXEIRA, É. J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 15, n. 2, p. 1678-1705, 2023. DOI <https://doi.org/10.55905/cuadv15n2-035>.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TILIO, R.; SZUNDY, P. T. C. Criticidade como prática de resistência: intersecções entre os estudos de letramentos e a la indisciplinar. In: TANZI NETO, Adolfo (org.). **Linguística Aplicada de Resistência: transgressões, discursos e política.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 58–59.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil.** Uberlândia, MG: Prefeitura Municipal de Uberlândia, Secretaria Municipal de Educação, 2020.

VELHO, G. Observando o familiar. In: **Individualismo e cultura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1987. 2ª ed.

VYGOTSKY, L. **Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1934.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. Concrete human psychology. *Soviet Psychology*. 1989, XXII, v. 2, p. 53-77. DOI <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405270253>.

_____. **A formação social da mente.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Estudos sobre a história do comportamento:** primata, homem primitivo e criança. Porto alegre: Artes Médicas. 1996. 183 p.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p. Título original: Michliênne Rietch

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society.** Cambridge, MA. Harvard University Press, 1978.

YIN, R. K. - **Case Study Research - Design and Methods.** Sage Publications Inc., USA, 1989.

YIN, R. K. **Pesquisa: estudo de caso - desenho e métodos.** 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

YOUSAFZAI, M. **Discurso na Organização das Nações Unidas.** Nova York, 12 jul. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-BfnAlXTxFI>. Acesso em: 29 jul. 2025.

APÊNDICES

Apêndice I - Roteiro para entrevista com professor(a)

1. Qual a sua formação? Há quanto tempo trabalha nessa área? Há quanto tempo trabalha nesta escola?
2. Há quanto tempo você trabalha com aluno(s) migrante(s) (AMI)?
3. Qual é a faixa etária e a origem do(s) AMI matriculado(s) na(s) sua(s) turma(s) de regência?
4. Você se comunica bem com o(s) AMI? Se não, quais estratégias você usa para que essa comunicação aconteça?
5. Como se dá a interação dos AMI com os alunos brasileiros?
6. De que forma a presença de AMI impacta a dinâmica e o ambiente de aprendizagem na sala de aula?
7. Quais são os principais desafios que você enfrenta no trabalho com os AMI?
8. Quais as principais dificuldades de aprendizagem do(s) AMI, referentes a linguagem oral e escrita em português?
9. Quais estratégias você utiliza para auxiliar este(s) aluno(s) no desenvolvimento da linguagem oral e escrita em português?
10. Quais atividades você realiza para promover a inserção do(s) AMI no universo da leitura e da escrita em português?

11. Essas atividades são as mesmas que você realiza com os alunos brasileiros?
12. Quais recursos e materiais você considera eficazes para o trabalho com o(s) AMI?
13. Pode compartilhar algumas práticas que você considera bem-sucedidas no ensino do(s) AMI? Exemplifique.
14. Você adapta seu plano de ensino ou sua avaliação para atender às necessidades específicas desse(s) aluno(s)? Se sim, como?
15. Como é a participação escolar da(s) família(s) do(s) AMI?
16. Que tipo de apoio você recebe da escola para trabalhar com AMI?
17. Você ou a escola envolve a(s) família(s) deste(s) aluno(s) no processo de ensino e aprendizagem?
18. O que, por parte da escola, poderia ser feito para auxiliar o(s) AMI?
19. Algo marcou você na sua função de professor(a) de AMI? Alguma situação, algum sentimento?
20. Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência ou sobre o tema que discutimos?