



## “ELA É MINHA AMIGA!”: INTERAÇÃO E SOCIABILIDADE ENTRE CRIANÇAS HAITIANAS E BRASILEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosana da Silva Machado<sup>1</sup>  
Universidade do Vale do Itajaí

Rita de Cássia Marchi<sup>2</sup>  
Universidade Regional de Blumenau

### RESUMO

Sendo a migração infantil um fenômeno crescente na atualidade, é necessário refletir sobre a inserção de crianças migrantes em instituições educacionais, como forma de garantir seus direitos. O objetivo deste artigo é discutir a interação e sociabilidade entre crianças brasileiras e haitianas (3 a 6 anos) em Núcleos de Educação Infantil (NEIs). A pesquisa, qualitativa, fez uso de técnicas da etnografia (notadamente a observação participante) para a geração de dados junto a crianças haitianas e brasileiras, adultos haitianos, e docentes de dois NEIs do Município de Balneário Camboriú (SC). Os dados também foram gerados através de conversas com crianças e adultos, e por meio de um livro de história sobre a migração haitiana, de autoria da pesquisadora (com a participação das crianças como ilustradoras). As observações foram registradas em diário de campo e foram realizados registros fotográficos do cotidiano escolar. A investigação foi fundamentada nos Estudos Sociais da Infância, que reconhecem a criança como ator social de pleno direito e produtora de cultura, e nos estudos das relações étnico-raciais, que evidenciam as desigualdades entre crianças pertencentes a diferentes grupos étnicos raciais. Diferentemente de outras pesquisas, não foram observados comportamentos discriminatórios de teor racista entre as crianças nas instituições investigadas; pelo contrário, foram percebidos laços de amizade infantil construídos no cotidiano escolar de contexto migratório, onde as crianças haitianas se destacavam pelo protagonismo e liderança exercidos nas interações entre pares. Algumas hipóteses sobre a ocorrência dessa diferença para outras pesquisas são levantadas no interior do artigo.

**Palavras-chave:** crianças haitianas; educação infantil; sociabilidade.

## “SHE IS MY FRIEND!”: INTERACTION AND SOCIABILITY BETWEEN HAITIAN AND BRAZILIAN CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### ABSTRACT

As child migration is a growing phenomenon today, it is necessary to reflect on the insertion of migrant children in educational institutions as a way to guarantee their rights. The aim of this article is to discuss the interaction and sociability between Brazilian and Haitian children (3 to 6 years) in Early Childhood Education Centers (NEIs). The research, qualitative, made use of techniques of ethnography (notably the participating

<sup>1</sup> Doutoranda pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Balneário Camboriú, Balneário Camboriú, Santa Catarina, Brasil. Osvaldo J da Silva, 44, Nova Esperança, Balneário Camboriú – SC – Brasil, CEP: 88336-060. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1208-8719>. E-mail: [machadorosana75@mail.com](mailto:machadorosana75@mail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós Doutora em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho (UM). Professora titular aposentada da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, Santa Catarina, Brasil. Servidão Vila Harmonia, 328, Campeche, Florianópolis, SC, Brasil, Cep: 88063-500. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3408-2732> E-mail: [atoseditora@gmail.com](mailto:atoseditora@gmail.com)

observation) for the generation of data with Haitian and Brazilian children, Haitian adults, and teachers of two NEIs of the Municipality of Balneário Camboriú (SC). The data were also generated through conversations with children and adults, and through a history book on Haitian migration, by the researcher (with the participation of children as illustrators). The observations were recorded in a field diary and photographic records of school daily life were made. The research was based on the Social Studies of Childhood, which recognize the child as a full-fledged social actor and producer of culture, and the studies of ethno-racial relations, which highlight the inequalities between children belonging to different racial ethnic groups. Unlike other research, no discriminatory behaviour of racist content was observed among children in the investigated institutions; on the contrary, children's friendships were perceived built in the school every day of a migratory context, where Haitian children stood out for the protagonism, and leadership exercised in peer interactions. Some hypotheses about the occurrence of this difference for other research are raised inside the article.

**Keywords:** haitian children; early childhood education; sociability.

## “¡ELA ES MI AMIGA!”: INTERACCIÓN Y SOCIABILIDAD ENTRE NIÑOS HAITIANOS Y BRASILEÑOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

### RESUMEN

Siendo la migración infantil un fenómeno creciente en la actualidad, es necesario reflexionar sobre la inserción de niños migrantes en instituciones educativas, como forma de garantizar sus derechos. El objetivo de este artículo es discutir la interacción y sociabilidad entre niños brasileños y haitianos (3 a 6 años) en Núcleos de Educación Infantil (NEIs). La investigación, cualitativa, hizo uso de técnicas de la etnografía (notablemente la observación participante) para la generación de datos junto a niños haitianos y brasileños, adultos haitianos, y docentes de dos NEI del Municipio de Balneário Camboriú (SC). Los datos también se generaron a través de conversaciones con niños y adultos, y mediante un libro de historia sobre la migración haitiana, de autoría de la investigadora (con la participación de los niños como ilustradoras). Las observaciones fueron registradas en diario de campo y se realizaron registros fotográficos del cotidiano escolar. La investigación se ha fundamentado en los Estudios Sociales de la Infancia, que reconocen al niño como actor social de pleno derecho y productor de cultura, y en los estudios de las relaciones étnico-raciales, que evidencian las desigualdades entre niños pertenecientes a diferentes grupos étnicos raciales. A diferencia de otras investigaciones, no se observaron comportamientos discriminatorios de contenido racista entre los niños en las instituciones investigadas; por el contrario, se percibieron lazos de amistad infantil construidos en el cotidiano escolar de contexto migratorio, donde los niños haitianos se destacaban por el protagonismo y liderazgo ejercidos en las interacciones entre pares. Algunas hipótesis sobre la ocurrencia de esta diferencia para otras investigaciones se plantean en el interior del artículo.

**Palabras clave:** niños haitianos; educación infantil; sociabilidad.

### INTRODUÇÃO

Historicamente, o povo haitiano tem atravessado inúmeras crises ambientais, políticas e sociais. Para além de suas riquezas naturais e culturais, o Haiti possui o título de ser a primeira República Negra a declarar, em 1804, o fim da escravidão e a única revolução de escravos exitosa no mundo, que resultou na sua independência. No entanto, na prática, essa conquista não trouxe ao povo a sonhada liberdade e prosperidade; pelo contrário, o país continuaria sendo marcado por desigualdades sociais, ditaduras, violência, miséria, e pela violação de direitos. Assim, desde o início do século XX, para escapar das intempéries que assolam o país, territórios como República Dominicana, Estados Unidos, Canadá,

França e ilhas caribenhas (Bahamas, Martinica, Guadalupe), Guiana Francesa, se tornaram destinos permanentes de haitianos rumo à novas oportunidades (Cotinguiba, 2014; Handerson, 2015).

O interesse do povo haitiano em vir para o Brasil aumentou a partir de 2004 com a presença do Exército Brasileiro no comando das tropas da Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH). Nesta época, a ascensão política e econômica do Brasil e a retórica midiática de hospitalidade do governo brasileiro em relação aos haitianos foram fatores que contribuíram na escolha do Brasil como destino (Handerson, 2015). Mas, foi após janeiro de 2010, quando um sismo devastou o Haiti deixando milhares de mortos e feridos, além da destruição de casas, hospitais e escolas, acentuando ainda mais a crise política e social já existente no país, que os “migrantes haitianos não demoraram para se espalhar pelo mundo, sobretudo em uma direção não habitual – o Brasil, em busca de uma vida melhor” (Seguy, 2015, p. 522).

As primeiras notícias referentes à presença massiva de migrantes haitianos no Brasil, após o mencionado terremoto, foram registradas no estado do Mato Grosso do Sul, nas cidades de Tabatinga e Brasiléia, na divisa com a Bolívia.

Balneário Camboriú (SC), conhecida nacionalmente por seu potencial turístico e com um mercado imobiliário que, em constante expansão, move a economia da cidade, não poderia deixar de ser sinônimo de oportunidades para os haitianos. A chegada das primeiras levas desses migrantes foram registradas entre os anos 2013 e 2014, logo após o grande terremoto de 2010 no Haiti, segundo informações repassadas pela assistente social da Secretaria de Inclusão Social do município. A partir de então tem sido constante o recebimento de famílias haitianas na cidade e, assim, o número de crianças estrangeiras e/ou nascidas no município vem aumentando a cada dia.

A maioria das famílias haitianas fixa moradia no bairro Dos Municípios<sup>3</sup>, que fica perto do centro da cidade e onde há grande número de casas e pequenos apartamentos (*kitnets*) com alugueis atrativos/baratos. Neste bairro os haitianos organizaram a sede da

---

<sup>3</sup> Segundo dados da Associação de Haitianos de Balneário Camboriú - ASHABC, cerca de 700 haitianos(as) moram na cidade (Carvalho, 2018). Além da cor da pele, o idioma/sotaque, o modo das mulheres haitianas de se vestir (a maioria usa saias, vestidos), os cabelos trançados das crianças e mulheres, e os homens bem vestidos e corpos esguios, são alguns elementos que os distinguem em meio à população da cidade.

Associação Haitiana, abriram igrejas e pequenos comércios, evidenciando que o anseio de ascender economicamente é uma das características desses migrantes que vivem na cidade.

Desde 2013 a Secretaria de Educação do Município tem se preocupado com a inserção social dos estudantes migrantes e a garantia de seus direitos, visto que as crianças estrangeiras os têm garantidos mediante a lei de migração 13.445/2017 que, em seu Art 3º Dos princípios de garantias, determina: acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social (Brasil, 2017). Segundo Alexandre e Abramowicz (2017, p. 185), as crianças migrantes ao serem matriculadas nas instituições educacionais brasileiras passam a usufruir dos mesmos direitos garantidos às crianças brasileiras, ou seja, “a situação de estrangeiro e migrante não deve ser impedimento da criança ser inserida no processo educativo, pois migrar é um direito”.

As crianças sempre fizeram parte do fenômeno migratório. No entanto, nos últimos anos, tem se percebido um número expressivo e acentuado de crianças que, acompanhadas ou não, estão vivenciando este fenômeno. Assim, agências ligadas à proteção da infância têm se mobilizado e cobrado, principalmente dos países signatários da CDC - Convenção dos Direitos das Crianças - cuidados especiais, garantias de proteção, de direitos e de participação das crianças nos assuntos que lhes dizem respeito.

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em Educação que teve por objetivo geral compreender o processo de inserção e socialização de crianças haitianas na Educação Infantil do Município de Balneário Camboriú (SC)<sup>4</sup>. A investigação ocorreu em três turmas de dois Núcleos de Educação Infantil (NEIs) deste município. Aqui, apresentamos uma síntese dos dados e análises decorrentes apenas da observação sobre as interações entre crianças haitianas e não haitianas nas instituições alvo da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Para o cumprimento do objetivo geral da pesquisa foram investigados o recebimento e inserção de crianças e famílias haitianas, o impacto intercultural vivenciado nas instituições; a interação e sociabilidade entre crianças haitianas e não haitianas; as ações dos professores(as) e equipe pedagógica em relação à cultura haitiana; a abordagem de questões da diversidade étnico racial nas práticas pedagógicas.

## **APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO DA PESQUISA**

O principal aporte teórico da pesquisa foi a Sociologia da Infância (SI) e a Antropologia da Criança, novas disciplinas que surgiram no final dos anos 1980 e que estabeleceram um novo paradigma para os estudos sociais da criança e da infância. Estas disciplinas compreendem a infância como uma variável não dissociável de outras variáveis como classe, gênero, etnia/raça; ou seja, reconhecem a infância como uma construção social, histórica e cultural, e consideram as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, que interagem ativamente nas realidades culturais por elas vivenciadas, produzindo e reproduzindo cultura (Sirota, 2001; Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011).

Até os anos 70 do século XX, pesquisas realizadas nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, em sua maioria, eram embasadas no Positivismo e tendo, portanto, como critérios, os princípios aplicados pelas ciências exatas. Ou seja, eram pesquisas que se preocupavam com as realidades sociais de forma ampla ou macroestrutural, visando a objetividade e neutralidade nos seus resultados (Silva; Barbosa; Kramer, 2005).

Em meados dos anos 1980, diante da crise dos paradigmas que ocorreu na Sociologia da Educação, emerge o paradigma hermenêutico ou interpretativo inspirado na sociologia compreensiva de Max Weber (1864-1920). Com a entrada em campo do paradigma interpretativo, a sociologia passou a dar enfoque nas problemáticas do sujeito em uma dada situação. Nesse processo, definido por um deslocamento do olhar sociológico das macroestruturas para as práticas pedagógicas cotidianas, segundo Nogueira (1998), novos enfoques e objetos emergem, muitos sob a influência de instrumentos advindos da antropologia como: estudos etnográficos, observação-participante, histórias de vida e biografias.

Os autores Sirota (2001), Marchi (2010, 2017), Corsaro (2011) e outros descrevem que, anteriormente ao surgimento dos novos estudos sociais da infância e ao novo quadro paradigmático, as crianças, tradicionalmente, não eram vistas como atores sociais e, portanto, eram os adultos (pais, professores, médicos) que falavam em seu nome. Esta concepção derivou e, ao mesmo tempo, contribuiu para reforçar a construção de uma infância compreendida como naturalmente biológica, com ênfase apenas no desenvolvimento físico e/ou cognitivo das crianças.

Foi a partir do novo paradigma para os estudos sociais da infância, e das novas perspectivas de análise, que as crianças e suas infâncias passaram a ser consideradas como objetos legítimos da reflexão sociológica. Isto é, as crianças, que se encontravam ausentes do estudo sociológico por direito próprio, passaram a ter autonomia conceitual (Marchi, 2010).

A pesquisa também dialoga com o campo de estudos sobre as relações étnico-raciais e infância, que vem se constituindo desde a década de 1950<sup>5</sup>, ganhando solidez e amplitude a partir da redemocratização do Brasil nos anos 1980. Em decorrência desse marco na história, a infância negra, antes vista de forma homogênea, emerge principalmente nas pesquisas educacionais e no campo jurídico, que “passam a evidenciar as desigualdades existentes entre as crianças pertencentes aos diferentes grupos étnicos raciais”, demonstrando os impactos do racismo na infância negra (Teodoro, 2023, p. 8).

As crianças negras e migrantes, assim como as brasileiras negras, são vítimas do discurso de igualdade, também presente nas escolas, e que silencia as situações de racismo, preconceito, discriminação ou xenofobia<sup>6</sup> vivenciadas nesses espaços. Segundo Gomes (2003) a ausência de discussões sobre questões raciais no contexto escolar corrobora para que as representações negativas sobre os corpos negros sejam reforçadas. De maneira geral, nas instituições infantis, as crianças haitianas são percebidas e recebidas pelos docentes como diferentes, e essa diferença é enfatizada pela cor da pele e demais traços fenotípicos, pelos cabelos trançados, e pela língua que falam (crioulo) (Alexandre, 2019; Machado, 2020; Appolon, 2021).

A inserção das crianças haitianas em instituições de educação infantil é marcada por uma complexidade de desafios; as interações entre os pares são frequentemente entrelaçadas com experiências de discriminação, motivadas por divergências étnicas, culturais e raciais; essas diferenças, tendem a posicionar as crianças haitianas em uma condição de marginalização em relação às crianças brasileiras (Appolon, 2021).

---

<sup>5</sup> Foram as pesquisas das autoras Virgínia Leone Bicudo e Aniela Ginsberge que inauguraram esse campo epistemológico sobre questões raciais e infância no Brasil (Teodoro, 2023).

<sup>6</sup> Xenofobia é um termo que descreve o medo, a aversão direcionada a migrantes ou pessoas de culturas diferentes. Essa atitude se manifesta por meio de discriminação e tratamento desigual, baseados na origem étnica, racial ou cultural dos indivíduos, resultando em exclusão social, preconceito e práticas que atribuem estereótipos negativos sobre grupos estrangeiros ou culturalmente distintos.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um espaço que deve assegurar o direito de as crianças vivenciarem suas infâncias e se desenvolverem em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social; por meio das interações (Brasil, 2010).

Considerando que muitas crianças passam até 12 horas por dia, cinco dias por semana, nas instituições de Educação Infantil (EI) e, para muitas, é somente nestes espaços que interagem com outras crianças, as propostas pedagógicas dos NEIs do Município de Balneário Camboriú (BC) vêm sendo pensadas para lhes garantir essa convivência. Isto também porque, na atualidade, as ruas e outros espaços sem supervisão de adultos, já não são considerados seguros para as crianças, sozinhas ou em grupos, ou para realização de brincadeiras. Assim, cada vez mais, as instituições educativas como creches e escolas têm sido consideradas potenciais locais de encontro das culturas infantis (Marchi; Santos, 2019); lugares onde as crianças podem exercer esta capacidade de construir “[...] de forma sistematizada modos [distintos da maneira adulta] de significação do mundo e de acção intencional.” (Sarmiento, 2003, p. 3). Neste sentido, as culturas infantis revelam, portanto, os diferentes modos com que as crianças “interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com os adultos e desenvolvem a sua ação no espaço público e privado” (Sarmiento, 2008, p. 22).

O brincar é uma das principais formas pelas quais as crianças atribuem significados ao mundo e pelo qual elas erigem as culturas infantis. Assim sendo, W. Corsaro (2011) sustenta esta premissa em seu conceito de *reprodução interpretativa*, ao observar que nas brincadeiras as crianças se apropriam dos referenciais do mundo adulto para reproduzir sua própria cultura de pares. Portanto, para este autor, é próprio da criança participar e integrar duas culturas: a dos adultos e a dos pares infantis.

Nessa direção, Santiago (2014) pontua que, não sendo as culturas infantis independentes da cultura adulta e suas relações de poder, de opressão e de desigualdade, elementos como o racismo, presente na sociedade (entre outras formas de preconceito), também podem estar presentes nas relações (re)produzidas pelas crianças no interior do espaço escolar.

Para autores como DaMatta (1981) e Munanga (2019), o racismo “à brasileira” não é explícito, e sim mascarado de uma falsa aceitação, também chamada de “democracia

racial”, ideologia muito propagada e aceita no senso comum. Segundo a perspectiva desses autores, essa narrativa afirma que somos todos mestiços, mas, por baixo deste discurso de aceitação, os negros, indígenas e outras etnias, são discriminados em nossa sociedade. Isto porque o racismo é uma ideologia que hierarquiza o sujeito por meio da cor de pele, classificando-o como superior ou inferior. Ou seja, quem tem a pele clara é, supostamente, mais bonito, mais inteligente, sua cultura é melhor e, portanto, teria direito a usufruir de privilégios. Quem tem a pele escura é considerado feio e suas características culturais (religião, música, hábitos etc.) são desprezadas, discriminadas, ou francamente não toleradas.

Estudos apontados por Cavalleiro (2000) afirmam que, no espaço escolar, as crianças interiorizam atitudes preconceituosas e discriminatórias. Esses comportamentos são assimilados, construídos e modificados por meio das relações com os adultos e na relação com outras crianças, no interior do grupo de pares. Nesse sentido, Cardoso (2018, p. 120) aponta que na EI essas atitudes são legitimadas por meio dos materiais que privilegiam (porque representam) as crianças brancas em detrimento de outros grupos étnicos. Este “[...] privilégio simbólico da branquitude [...]” pode ser verificado, portanto, nos artefatos disponíveis às crianças nas unidades educativas, que demonstram a marginalidade a que ficam relegados os demais segmentos raciais.

Dessa maneira, de acordo com Abramowicz e Oliveira (2012, p. 56), crianças negras “acabam vendo a si mesmas como ruins, feias e com todos os atributos com os quais a sociedade ocidental designa o diferente, o outro”. Essas autoras ainda afirmam que “o silêncio que envolve a questão racial nas diversas instituições sociais” pode influenciar na socialização das crianças negras, se constituindo como um fator negativo na construção de sua identidade e do seu pertencimento racial.

Ainda sobre isto, Reis *et al.* (2024, p. 8) ressaltam que, permanecer em silêncio e não falar sobre o lugar da identidade branca e seus privilégios, é tratar o racismo como um problema exclusivo do Outro, do não-branco. Ao não questionar essas dinâmicas, deixamos de convocar as pessoas brancas a participar do debate e das transformações necessárias para uma sociedade antirracista. As autoras consideram que “[...] sem o

reconhecimento do Outro como igual e sem enxergar no Outro a sua humanidade, não há como as pessoas brancas se humanizarem”.

As autoras Delgado e Muller (2005) afirmam a necessidade de se pensar metodologias que priorizem as vozes, olhares, experiências e pontos de vista das crianças, assim, pesquisas embasadas nos novos estudos sociais da infância muito têm a se beneficiar com os recursos advindos da etnografia. Para a geração dos dados da pesquisa, foram utilizadas apenas técnicas desta metodologia (notadamente a observação participante), pelo fato de que uma pesquisa etnográfica é algo que requer um contato mais intenso e prolongado com os sujeitos da pesquisa, do que aquele que efetivamente ocorreu na investigação. A pesquisa de campo teve a duração de três meses, de setembro a novembro de 2019. Além da observação participante, os dados da pesquisa também foram gerados através de conversas com crianças e adultos (professores, gestores, pais), e por meio de um livro de história sobre migração, de autoria da pesquisadora (com a participação das crianças do Jardim II como ilustradoras). As observações foram todas registradas em diário de campo e foram feitos registros fotográficos do cotidiano escolar.

A pesquisa foi realizada em 3 turmas de dois NEIs<sup>7</sup>: Maternal II (3 a 4 anos) do NEI 1; Jardim I (4 a 5 anos) e Jardim II (5 a 6 anos) do NEI 2. Os sujeitos foram crianças haitianas e brasileiras, famílias haitianas e docentes. Os nomes citados são fictícios e os que estão entre “aspas” no texto se referem às crianças haitianas. Ressaltamos que, nesta pesquisa, assim como na de Alexandre (2019) considera-se “haitianas” mesmo as crianças nascidas no Brasil, pois elas são assim identificadas também pelos professores e pelas pessoas da comunidade.

Antes do início da investigação submetemos o projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, seguindo as orientações determinadas no site para o desenvolvimento de um estudo envolvendo seres humanos. Após a aprovação do Comitê de Ética<sup>8</sup> foi a vez de entrar em contato com os gestores e professores dos NEIs investigados e, na sequência, com as crianças e suas famílias. Nas primeiras conversas com as seis professoras das respectivas

---

<sup>7</sup> A quantidade de crianças haitianas matriculadas nas duas instituições estava assim distribuída: no NEI 1 havia 68 crianças haitianas num total de 245 crianças matriculadas e no NEI 2 havia 29 crianças haitianas num total de 191 crianças.

<sup>8</sup> A aprovação no Comitê de Ética foi concedida no dia 29 de agosto de 2019, sob o parecer nº 3.527.562.

turmas que participariam da pesquisa, foram apresentados de forma sucinta os objetivos da investigação e demandado se aceitavam participar da mesma. O aceite foi dado por todas.

O primeiro contato com as famílias haitianas para obter o consentimento para a realização da pesquisa precisou de mais atenção. Segundo relato das professoras do Maternal II do NEI 1, as mães haitianas, diferentemente dos pais, apresentam mais dificuldades para compreender a Língua Portuguesa, por esse motivo, quando pedimos o seu consentimento, buscamos falar de forma clara e objetiva para que pudessem compreender o que estava sendo solicitado. Entendendo que seria difícil conversar com os responsáveis pelas crianças haitianas nos horários de chegada e saída dos NEIs (devido à agitação daqueles momentos), nos primeiros contatos com as famílias, perguntamos se poderíamos conversar por WhatsApp, o que foi aceito por todos.

Embora todas as famílias brasileiras e haitianas tenham assinado o consentimento de participação na pesquisa, observamos, em especial por parte das famílias haitianas, certa insegurança e desconfiança, quando solicitamos que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE. As professoras da sala relataram que os haitianos são receosos, pois não dominam bem a língua portuguesa e seus significados e, quando se trata de assinar algum documento/autorização - inclusive documentos enviados pelos NEIs -, até compreenderem sobre o que se trata, ficam preocupados. Nessas situações, Ferreira (2010) orienta que o investigador deve passar confiança e apresentar, de forma clara, no TCLE, os direitos, por exemplo, à desistência, ao sigilo, ao acesso ao pesquisador responsável, à garantia da privacidade, anonimato e confidencialidade.

Após a obtenção das autorizações por parte dos adultos responsáveis pelas crianças, dos gestores e professores, foi a vez de buscar o consentimento / assentimento junto às crianças. Em relação à participação das crianças nas pesquisas, a CDC - Convenção sobre os Direitos da Criança, em seus artigos 12 e 13, assinalam que as crianças têm o direito de participação e de tomar decisões no que diz respeito aos seus mundos. Este princípio deve nortear as práticas do pesquisador em campo, isto é, as crianças devem ser informadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, ao se solicitar seu consentimento/assentimento à participação.

Neste sentido, Ferreira (2010) argumenta que, mais do que falar em consentimento informado, em uma pesquisa com crianças pequenas talvez seja necessário falar em assentimento. Para esta autora, o assentimento é um movimento contínuo, isto é, acontece durante todo o trabalho de investigação e nesse processo se faz necessário ter sensibilidade para conseguir perceber e compreender os sinais de assentimento ou não, que muitas vezes são demonstrados de forma implícita ou não verbal pelas crianças, como mostra o excerto abaixo.

Antes das oito da manhã, “Suzanne” chega acompanhada de sua mãe e, vendo-me pela primeira vez, me abraça pelas pernas. Nesse momento abaixo-me e a abraço também. As gêmeas “Lia” e “Sophia” sem terem presenciado a atitude de “Suzanne” também me abraçam quando chegam, guardam a mochila, voltam e ficam ao meu lado, me olhando e tocando minhas pernas. Nesse momento, a professora Rafa, surpresa, falou: — *“Nossa! elas geralmente estranham pessoas que elas não conhecem e contigo foi diferente!”* Jeferson também foi receptivo, quando eu sentava no tatame logo vinha e sentava-se no meu colo. Interpretei estas ações como uma aceitação de minha presença na sala” (Diário de campo, 2019).

No decorrer da investigação foi possível perceber diversos momentos em que as crianças confirmavam seu assentimento em participar da pesquisa: às vezes cediam lugar para que a pesquisadora se sentasse junto a elas, tocavam a pesquisadora, lhe contavam suas rotinas/experiências fora da instituição e, quando a pesquisadora se despedia, perguntavam se voltaria no outro dia.

Nessa convivência, passou-se a compreender que a obtenção do assentimento das crianças depende da relação de confiança que é construída, ativada e renegociada com o pesquisador(a) ao longo da pesquisa, e que esta relação “terá de ser refletida criticamente em função da receptividade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie” (Ferreira, 2010, p. 178). Assim, durante a pesquisa foi possível perceber essas oscilações entre receptividade e rejeição. Em alguns momentos as crianças solicitaram a participação da pesquisadora nas brincadeiras, em outros ignoravam a sua presença. Nesse sentido, a autora acima salienta a necessidade de explicar às crianças os processos de sua atuação na pesquisa, que elas não são obrigadas a aceitar e podem rejeitar sua participação a qualquer momento durante a investigação.

Em alguns momentos, quando as professoras das salas investigadas se ausentaram por algum motivo, as crianças mudavam seu comportamento, não se intimidando com a presença da pesquisadora e transgrediram as normas pré-estabelecidas pelas professoras: não correr na sala, não subir nas mesas, não gritar, não jogar brinquedos ou pegar algo proibido. Isto parecia indicar que as crianças, com o passar do tempo, passaram a ver a pesquisadora como um adulto atípico (Corsaro, 2005), ou seja, como alguém que detinha pouca ou nenhuma autoridade sobre elas e que, portanto, não estava ali para controlar ou vigiar suas ações como, geralmente, fazem os adultos.

### **“EU QUERO SENTAR NO LADO DA MINHA AMIGA, ELA É MINHA AMIGA!”: INTERAÇÃO E SOCIABILIDADE ENTRE PARES**

O objetivo de observar as interações e a sociabilidade entre crianças haitianas e brasileiras decorreu de algumas indagações que se tinha antes de iniciar a investigação: como ocorre a interação entre as crianças haitianas e não haitianas? Brincam juntas ou separadas? Há um certo distanciamento/rejeição por parte das crianças brasileiras por seus colegas serem migrantes e negras? Há manifestações de racismo entre os pares? Estas questões nortearam o trabalho no campo e, assim, no decorrer dos três meses de investigação se percorreu com as crianças os espaços e momentos onde elas construíam suas relações e se procurou compreender os modos de sua convivência naquele contexto intercultural.

A maioria das crianças haitianas envolvidas na pesquisa nasceu no Brasil, outras vieram do Haiti quando eram ainda muito pequenas, e algumas haviam chegado recentemente (2019). Com o fluxo de chegada e partida das famílias haitianas desde 2013 à cidade de Balneário Camboriú, as crianças recém-chegadas aos NEIs contam com a presença das que já estão adaptadas, o que permite que o seu acolhimento e integração nas instituições ocorra mais facilmente<sup>9</sup>.

Nas duas instituições investigadas os espaços internos e externos são amplos. Nos externos há parques com balanços, escorregador, tobogãs, gangorras, tanques de areia e

---

<sup>9</sup> Nos dois NEIs investigados, as crianças brasileiras já estavam familiarizadas com a presença das crianças e famílias haitianas e não percebiam sua presença como uma novidade.

casinhas de boneca. Além de brincar, as crianças também utilizam esses espaços para realizar outras atividades pedagógicas, em contato com os diversos elementos da natureza.

Certo dia, durante a observação de campo, a professora Néia do Jardim II combinou com a turma de plantar sementes de flores no pátio do NEI 2. Observamos que enquanto as crianças realizavam a atividade, interagiam com os colegas de diferentes formas: uns observavam os amigos que cavavam buracos para depositar a semente, outros brincavam de pega-pega, alguns provocavam amigos que não tinham mais sementes para plantar, enquanto outros compartilhavam suas sementes e molhavam a terra. Ou seja, ressignificaram aquela atividade atribuindo novos sentidos para além do que foi planejado pela professora.

**Figura 1** - Sementes de flores sendo distribuídas às crianças para plantio no pátio do NEI 2



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019)<sup>10</sup>.

Segundo Arenhart (2016), as crianças têm um modo próprio de ocupar os espaços e de lhes atribuir significados. Para elas, os espaços só fazem sentido porque estão atrelados às suas relações sociais, pautados pelas amizades, lutas por poder, negociações e trocas. Nesses espaços os grupos de pares são (re)organizados e, segundo Muller (2008), dentro de um mesmo grupo de crianças, podemos observar diferentes tipos de amizades, semelhanças e divergências.

---

<sup>10</sup> Os pais e/ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando o uso das imagens das crianças. Mesmo assim, optamos por desfocar as imagens para preservar suas identidades.

Os refeitórios dos NEIs, locais onde as crianças fazem suas refeições, também é o lugar onde se encontram e socializam com crianças de outras turmas. Os sentidos sociais que atribuem a esse lugar e as relações vivenciadas nesse contexto pode, no entanto, passar despercebido aos olhos dos professores(as), como podemos observar no excerto abaixo:

No refeitório, na hora do café, Valentina estava disputando com a “Line” o lugar ao lado da “Dutty”. As professoras, ocupadas em servir o café das crianças não perceberam o desentendimento entre elas. A pesquisadora que estava atenta, buscou intervir para compreender a situação, perguntando a Valentina: — Valentina, posso saber o que você quer? Ela respondeu: — *Eu quero sentar no lado da minha amiga! Ela é minha amiga!* Então, diante da insistência de Valentina, a “Line” cede espaço e Valentina consegue sentar ao lado da amiga “Dutty” (Maternal II, Diário de campo, 2019).

São nos espaços coletivos das instituições infantis que as crianças “despendem grande parte do seu tempo com os seus amigos e aprendem, com eles, diferentes tipos de competências sociais – negociação, comunicação interpessoal, capacidades de aprendizagem, de desenho, jogos e regras, etc.” (Trevisan, 2007, p. 12).

Os laços de amizade entre as crianças brasileiras e as haitianas foram um fato que se observou no dia a dia das instituições investigadas. Assim, durante as brincadeiras as relações de amizade eram demonstradas e também verbalizadas. Esses achados são corroborados pela pesquisa de Appolon (2021), que também destacou os laços de amizade intercultural criados nesses grupos infantis.

Em certa ocasião a pesquisadora estava no parque, conversando com o Theo do Jardim II e, ao lhe perguntar quem era seu melhor amigo, ele respondeu:

— É o “Cristiano”! Perguntei por que “Cristiano” era seu melhor amigo e ele respondeu: — *Porque eu gosto de ficar brincando com ele de celular, de computador, de massinha e de pega-pega. E de ficar sentado com ele, conversando* (Diário de Campo, 2019).

Segundo Muller (2008) as crianças conceituam ou relatam suas amizades de diferentes modos. As definições geralmente dependem das experiências que as crianças têm sobre o *ser amigo(a)*. Para a autora, elas demonstram as relações de amizades entre os pares em diferentes contextos, sendo que, nas instituições educacionais, a interação

com crianças da mesma faixa etária torna esta relação mais evidente pois, “a noção de amizade surge com a ideia de atividades compartilhadas em espaços-tempos específicos da escola, como o pátio e o recreio” (Muller, 2008, p. 135).

Nas falas das crianças podemos perceber que elas possuem vínculos de amizade construídos no contexto intercultural. O que corrobora a afirmação de Sarmiento (2003) de que as experiências de amizade construídas nas culturas infantis se assemelham e se universalizam independente do espaço/lugar em que as crianças vivem. As crianças, independentemente da nova situação vivenciada, construíam seus laços de amizade e companheirismo, e (re)produziam ritos de amizades característicos das culturas infantis.

**Figura 2** - Theo abraçando "João" espontaneamente. "Landi" abraçando Ruan na brincadeira de estátua



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Os dados da pesquisa indicaram que a vivência com a diversidade étnico-racial já é algo familiar às crianças dos NEIs investigados. Assim, não percebemos discriminações entre as crianças baseadas em suas diferenças físicas e raciais. Na verdade, nas três turmas investigadas, são as crianças haitianas que se destacam por seu protagonismo e liderança. Desta forma, elas se colocam em evidência, seja nas brincadeiras ou nas atividades em sala.

Certo dia, na aula de Educação Física, a professora Laura pediu para que a turma do Jardim II do NEI 2 fizesse uma fila e que fosse para a mini quadra, enquanto ela iria buscar o som para ensaiarem a música da apresentação de Natal. Quando as crianças perceberam que não estavam sendo ‘vigiadas’ pela professora, não fizeram a fila e saíram correndo em

direção à mini quadra. Chegando lá, encontraram à sua disposição bolas e bambolês, mas, “Cristiano” não quis brincar com esses materiais, e foi em direção à barra de sustentação do toldo da mini quadra e começou a escalá-la. Nesse momento a pesquisadora lhe perguntou:

— *Você não cai?*

Mas foi “João” quem primeiro respondeu:

— *Ele não cai prof!*

E em seguida “Cristiano” responde:

— *Eu não caio prof, eu já tenho 6 anos* (Diário de campo, 2019).

**Figura 3** – “Cristiano” escalando a barra



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Na sequência, algumas crianças que estavam observando sua escalada passaram também a escalar a barra, na segurança de que, assim como “Cristiano”, elas também não cairiam. Nesse sentido, a ação livre e espontânea do menino serviu de incentivo ao resto da turma que o imitou em sua ousadia e destreza.

Pesquisas envolvendo crianças migrantes e negras apontam o seu isolamento e silenciamento quanto à participação nas atividades realizadas na EI (Coelho, 2005; Tanurri, 2010; Alexandre, 2019). No entanto, as crianças haitianas, nos NEIs investigados, participam das atividades tal como as brasileiras e, especialmente nas atividades em sala, pedem para cantar, contar histórias, responder às perguntas, etc. Ou seja, eram sempre as primeiras a se posicionar quando as professoras, ao iniciarem alguma atividade, perguntavam quem queria contar uma história, cantar uma música ou falar sobre o fim de semana. A foto

abaixo demonstra um desses momentos, em que as crianças haitianas, assim como as brasileiras, exerciam um dos seus direitos: o da participação.

**Figura 4** - "Cécile" cantando diante da turma e da professora



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

A participação é também um anseio social e político das crianças e, notadamente, no contexto escolar, o protagonismo infantil rompe com a ideia tradicional da criança passiva ou como mera espectadora de sua própria socialização. Neste sentido, o exercício do direito de participação corrobora com a nova concepção da infância como categoria geracional constituída por sujeitos de direito próprio e como atores sociais (Sarmiento; Fernandes; Tomás, 2007).

Segundo Sarmiento (2004) as interações entre os pares, as amizades e os conflitos compõem as culturas da infância. É nas brincadeiras que essas relações são evidenciadas. Nesses momentos, as crianças fazem trocas de saberes, tentam criar vínculos, recuam, fazem tentativas de aproximações, se desentendem ou querem ficar perto daquelas que mais se assemelham, como mostra o diálogo no episódio abaixo que presenciamos, enquanto as crianças brincavam em uma caixa de areia.

- *Você não! Ela é preguiçosa!* Dizia Bruna franzindo o cenho, olhando para “Suzanne”.
- *Ela é mentirosa* – diz também Joana.
- *Eu não! olha, vou falar pá pofe!* defende-se “Suzanne”, colocando as mãos na cintura.
- *É. Ela é preguiçosa!* – concorda Valentina (Diário de campo, 2019).

De início pensamos que “Suzanne” estivesse sendo afastada pelo fato de ser estrangeira e/ou negra. Mas, na continuidade da observação da interação, no desenrolar

da brincadeira, o desentendimento pareceu ser uma situação normal de conflito entre crianças. “Suzanne”, em nenhum momento se retraiu ou saiu de perto das meninas, ao contrário, ficou insistindo para entrar na brincadeira. Essa persistência também foi percebida por Alexandre (2019), ao se referir às crianças haitianas em sua pesquisa. A autora afirma que uma das características das crianças haitianas é não se resignar e não se intimidar com os colegas diante de negativas de interação.

Diante da situação, “Suzanne” não se calava e se defendia dizendo que iria contar para as professoras (que neste momento não estavam presenciando a ocorrência), ela também não se afastava, mantendo-se firme, na mesma posição. Bruna, Valentina e Joana passaram a brincar e a conversar entre si, ignorando “Suzanne”. Após alguns minutos, as três meninas envolvidas na brincadeira esqueceram a discussão e, então, “Suzanne” tentou interagir, pegando um brinquedo (peixinho de plástico) e dizendo:

— Olha o peixe!

Bruna, que estava com uma pазinha na mão, olha para “Suzanne” e diz:

— Toca? [troca?].

Nesse momento elas sorriram e começaram a brincar todas juntas (**Diário de campo, 2019**).

Durante as brincadeiras as crianças buscam o agrupamento de pares, determinam papéis a serem desempenhados e esses movimentos são, muitas vezes, permeados por discordâncias, disputas e ameaças que, momentaneamente, rompem as relações, mas ao mesmo tempo também são momentos que podem levar à (re)negociação de papéis e regras, o que culmina quase sempre no fazer as pazes, e as relações são reconstruídas. Nesses processos elas lidam com o constrangimento de serem rejeitadas, mas podem resistir, buscando estratégias para se (re)inserirem e/ou formar novos pequenos grupos no interior das culturas infantis. Essas relações nos grupos de pares são permeadas, portanto, por consensos e conflitos, visto que nas brincadeiras as crianças são desafiadas a manterem a sua “posição social no grupo” (Ferreira, 2004, p. 59).

Esta autora discorre, também, sobre a importância do reconhecimento da criança-ator quando esta enfrenta e resolve problemas (que surgem em suas relações). Nesse sentido, “Suzanne” primeiramente se posicionou confrontando as amigas, e depois usou o brinquedo como estratégia para resolver a situação e incluir-se na brincadeira. A

linguagem usada por Bruna para finalmente confirmar a aceitação de “Suzane” na brincadeira foi o sorriso.

**Figura 5** - Bruna, Valentina, Joana e "Suzanne" na brincadeira no tanque de areia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Corsaro (2011, p. 155) destaca que a “autonomia, controle e compartilhamento nas culturas de pares” possibilitam às crianças fazer uso de várias estratégias para ‘a proteção do espaço interativo’ (Bruna de início rejeitou a presença de “Suzanne”), para ‘ter acesso à brincadeira’ (“Suzanne” usou um artefato – o peixe, como estratégia para ser aceita na brincadeira), e para a ‘manutenção da amizade’ (Joana e Valentina concordaram de início com Bruna para que “Suzanne” não entrasse na brincadeira).

O episódio recém narrado se aproxima do que indica este autor sobre a situação comum da “proteção da brincadeira” entre crianças. As três meninas brasileiras queriam continuar entre si a brincadeira já iniciada e, naquele momento, “Suzanne” foi considerada uma ameaça, pois, “[...] amizade significa produzir atividades partilhadas em conjunto, em uma área específica e protegê-la contra as invasões alheias” (Corsaro, 2011, p. 165).

A proteção da brincadeira é uma forma de controle das crianças sobre suas próprias ações e, assim, elas negociam quem brinca e quem não brinca, quem pode entrar no grupo e quem deve sair etc. Nesse processo vão construindo e compreendendo as identidades tanto individuais quanto sociais ou do grupo (Corsaro, 2011). Neste sentido foi que consideramos que o episódio não se configurava, portanto, como um ato de discriminação das crianças brasileiras para com a menina haitiana.

Antes de iniciarmos a pesquisa de campo houve expectativas de observar situações de racismo entre os pares e que, talvez, fossem presenciadas de forma explícita em algum momento, seja no parque, durante as brincadeiras ou em sala. No entanto, em nenhum momento (durante os três meses de investigação) presenciamos situações de cunho racista entre as crianças brasileiras e haitianas, porém, compreendemos que, se o racismo está presente na sociedade, certamente estará também presente na creche/escola, sendo reproduzido ao mesmo tempo que silenciado.

Estudos apontados por Cavalleiro (2000, p. 98) afirmam que o silêncio que permeia os “[...] conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”. Do mesmo modo, Santiago (2014, p. 12) destaca que, não sendo as culturas infantis independentes da cultura adulta e suas relações de poder, assim como das opressões e desigualdades sociais, elementos como o “[...] racismo, opressão de classe, homofobia, machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças”.

Embora diversas pesquisas indiquem a existência de muitos casos de racismo em instituições infantis (Cavalleiro, 2000; Santiago, 2014; Cardoso, 2018; Alexandre, 2019); neste estudo não foram constatadas situações de racismo entre crianças brasileiras e haitianas. Assim, sendo possível que ocorra ou que já tenha ocorrido, alguma situação de racismo entre pares nos NEIs investigados, não foi observado e nem se ficou a par de nenhum acontecimento. Pelo contrário, as relações entre as crianças haitianas e as brasileiras eram de amizade, admiração e companheirismo. Observamos que as crianças haitianas se destacavam durante os momentos de interação com os colegas e assumiam lugares de liderança na sala de aula.

As hipóteses aventadas para essa divergência entre este estudo e as pesquisas acima citadas, dizem respeito ao número elevado de crianças haitianas matriculadas nas instituições infantis do Município de BC, o que fazia com que as crianças brasileiras já estivessem familiarizadas com a presença das crianças e famílias haitianas; também ao fato das crianças haitianas recém-chegadas poderem contar com a presença de outras que já estavam adaptadas; e, por fim, por se sentirem pertencentes, conforme Hall (2006), a uma

coletividade étnico-cultural, racial, linguística e também religiosa, conforme já descrito acima em relação à integração ou adaptação dos migrantes haitianos à cidade de BC.

Como ocorreu no episódio acima descrito, dependendo do tempo de convivência no grupo e do desenrolar das brincadeiras, as crianças tendem a proteger seu espaço brincante de outras crianças. Muller (2008, p. 137) considera “[...] que os ritos de entrada nas brincadeiras não são tão simples como muitas vezes os adultos podem pensar” e que é necessário diferenciar o conceito de amizade das crianças daquele dos adultos. Ao citar Corsaro (1997), esta autora conclui que os adultos, quando instigam as crianças a ‘fazer amizades durante as brincadeiras’, repudiam o conflito e acabam associando amizade ao conceito de partilha; no entanto, as crianças, na medida que vão se relacionando com seus pares e formando opiniões, vivenciam experiências que oscilam todo o tempo entre conflitos e afetos, entendidos por elas como fazendo parte das relações de amizade.

Para as crianças, amigo(a) é aquele(a) com quem se pode brincar, conversar, ficar junto, ou seja, compartilhar momentos, mas as crianças também vão internalizando que as brigas e discussões fazem parte desses momentos e que “não necessariamente são antagônicas à amizade, seus rompimentos com os amigos não duram mais do que algumas horas” ou minutos (Muller, 2008, p. 137), como ilustram os excertos acima e abaixo:

Na aula de Educação Física do Jardim II “Fátima”, uma das líderes das meninas, foi chamada por Bruna para resolver um conflito. “Cécile” estava chorando, pois Sofia a havia dado um tapa. Quando “Fátima” chegou, Sofia foi logo se justificando:

— *Ela me bateu, fez assim oh!* [sinalizando um tapa]. *Eu bati porque ela me bateu primeiro!* “Fátima” franziu o cenho para Sofia e, em seguida, foi acalantar a amiga afagando seus cabelos. Bruna também quis fazer um carinho em “Cécile”. Após alguns minutos, Sofia e “Cécile” voltaram a brincar como se nada houvesse acontecido (**Diário de campo, 2019**).

**Figura 6 - Bruna, "Cécile" e "Fátima"**



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Em nenhum momento as crianças envolvidas solicitaram a presença de um adulto para resolver o conflito, isto é, “Fátima” foi chamada por ser vista ou considerada como líder, principalmente entre as meninas e, possivelmente, por já ter dirimido outros conflitos em outros momentos. As culturas infantis não se resumem às questões lúdicas, mas reúnem também outros saberes necessários às relações sociais: “saber fazer-se aceitar no interior do grupo, fazer-se respeitar e dirigir um grupo quando se é um líder [...] atenção ao outro, o carinho, a gentileza, a fidelidade de dentro do jogo” são saberes que fazem parte das culturas de pares e fortalecem os vínculos de que amizades entre as crianças (Arenhart, 2016, p. 30-31). O episódio acima indica que, nem sempre que uma criança branca bate em uma negra, o faz por racismo, e que nem todo conflito entre crianças brancas e negras pode ser atribuído a um ato de racismo; em muitos casos, são ações que ocorrem nos jogos das culturas de pares.

Segundo Delalande (2006 *apud* Arenhart, 2016), quando deslocamos o olhar adultocêntrico é possível compreender como as crianças partilham suas vivências e, nesse sentido, é possível identificar suas ações frente aos modelos sociais da cultura adulta. Por exemplo, neste episódio de conflito e mediação, as crianças não recorreram, como é de costume, à intervenção de um adulto para resolver a situação, mas usaram de criatividade e autonomia para chegarem ao bom término do episódio: chamaram um dos pares para ser o mediador, corroborando o que Corsaro (2011, p. 15) afirma sobre as crianças serem “[...] agentes sociais, ativos e criativos [...]”, ao se apropriarem dos modelos adultos,

conforme seus interesses e vontades, reinventando ou agregando novos elementos do que aprendem da cultura adulta. Deste modo, para este autor, as crianças não reproduzem passivamente a ordem social adulta, mas realizam um processo que ele chama de “reprodução interpretativa” (Corsaro, 2011) em que as crianças inovam, burlam regras e recriam formas próprias de participação na sociedade e no interior das culturas infantis.

As instituições de educação infantil possuem uma lógica homogênea de tratar as crianças pequenas. Nesta lógica o princípio norteador é o que a Sociologia da Infância chama de administração simbólica da infância (Sarmiento, 2003) e, portanto, o viés é adultocêntrico: são os adultos que determinam o que as crianças devem ou não fazer, brincar, comer etc. Esta ação adulta sobre as crianças deve ser problematizada e, neste sentido, os sociólogos da infância são unânimes em afirmar a importância de se compreender as interações das crianças pequenas a partir de seus “pontos de vista”, ou seja, a importância de ouvir o que elas têm a dizer sobre seus interesses, compreensões e necessidades; isto significando a necessidade de se descentralizar a figura do adulto, combatendo assim a postura adultocêntrica em prol de um compartilhamento de poder nas relações intergeracionais, o que contribuirá sobremaneira para tornar as instituições de educação mais democráticas (Marchi; Santos, 2019).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o agravamento da crise política e social no Haiti, principalmente após o sismo ocorrido em 2010, a presença massiva de crianças haitianas e de suas famílias em instituições educacionais brasileiras tem gerado desafios que envolvem a sua acolhida e inserção, e a presença de diferenças étnico culturais e linguísticas no contexto escolar. Ao serem matriculadas nas creches ou escolas, essas crianças devem passar a usufruir dos mesmos direitos destinados às crianças brasileiras: o direito à aprendizagem, a professores qualificados e a ser respeitadas nesses espaços educacionais.

Nas instituições infantis, o discurso de igualdade que atinge as crianças negras e migrantes, incluindo as brasileiras negras, silencia, na realidade, casos de racismo, de preconceito, de discriminação e de xenofobia que geralmente ocorrem nesses ambientes. E a falta de debate sobre as questões raciais nas escolas contribui para a perpetuação das

representações negativas sobre os corpos negros. Em geral, as pesquisas têm revelado que nestas instituições os/as professores(as) tendem a perceber e a tratar as crianças haitianas como diferentes, sendo evidências dessas diferenças a cor da pele e demais traços fenotípicos, além de modos culturais como as vestimentas, modo de arrumar os cabelos e, principalmente, a língua (Alexandre, 2019; Machado, 2020; Appolon, 2021).

Em relação à interação e sociabilidade entre crianças haitianas e brasileiras no contexto escolar investigado, como já destacado no corpo do artigo, constatamos que, ao contrário de outras pesquisas sobre este mesmo tema, as diferenças de cor/raça não impedem que as crianças se relacionem entre si de forma positiva e afetiva; resultados encontrados também na pesquisa de Appolon (2021). Portanto, se destaca que nesta investigação ficaram evidentes os laços de amizade construídos entre as crianças brasileiras e as haitianas, naquele contexto migratório e intercultural.

Nos momentos das brincadeiras no parque, nos espaços dos solários, nas salas de referência, nas aulas de Educação Física, era visível crianças haitianas e brasileiras brincando e interagindo positivamente. Era também comum a manifestação de afeto entre elas, ora nos abraços espontâneos, ora no desejo de se sentarem juntas, e também no fato de crianças haitianas serem chamadas de “amigo(a)” pelas crianças brasileiras. Evidentemente, no jogo das culturas de pares, havia momentos de conflitos, recusas para brincar ou para deixar brincar (Corsaro, 2011) distanciamentos e aproximações, mas, em nenhum momento foi percebido pela investigadora qualquer manifestação de cunho racista ou discriminatório entre elas. Assim, os eventuais conflitos foram interpretados como situações no âmbito da gramática das culturas infantis (Sarmiento, 2003).

Uma hipótese que explicaria essa diferença de resultados entre pesquisas, e que se desdobra em outras hipóteses, reside no elevado número de crianças haitianas matriculadas nas instituições infantis do Município de BC. Este fato faz com que as crianças brasileiras já estejam familiarizadas com a presença das crianças e famílias haitianas; além disso, a circunstância das crianças haitianas recém-chegadas poderem contar com a presença das outras que já estavam adaptadas; e, por fim, a migração massiva pode estar contribuindo, não só para a familiarização das diferenças étnico-raciais entre as crianças, como também para a coesão da comunidade haitiana nos espaços escolares, uma vez que

muitas crianças e famílias mantêm vínculos em diversas outras esferas sociais, como as praças, parques, igrejas e comércio local. Consequentemente, as crianças haitianas sentem-se seguras para expressar seu senso de pertencimento étnico-racial, cultural, linguístico e religioso ao interagir com seus pares no contexto escolar. Nas três turmas investigadas, como visto neste artigo, as crianças haitianas se destacavam por seu protagonismo e liderança entre os pares.

É importante destacar que o fato de a pesquisadora não ter presenciado situações de racismo entre os pares, não significa que, em outras turmas, anteriormente ou posteriormente, as crianças investigadas não tenham vivenciado situações em que o racismo tenha se manifestado. Mas, a pesquisadora, como sendo também negra, estava de modo particularmente atento às manifestações sutis de racismo, e não observou episódios de discriminação ou preconceito relacionados às diferenças físicas e raciais, entre aquelas crianças.

Ou seja, essas crianças não são evidentemente imunes a ações de teor discriminatório e/ou racista presentes no cotidiano escolar infantil, como pesquisas na área têm apontado (Cavalleiro 2000; Santiago, 2014).

Mas, se em relação às interações entre as crianças nos NEIs não foram percebidas atitudes de cunho racista ou discriminatórias, o mesmo não ocorreu em relação às atitudes de professores e/ou gestores das duas instituições. Muito pelo contrário, como apontado no início destas considerações finais, os adultos do espaço escolar investigado manifestavam diversos tipos de preconceito em relação às crianças haitianas. Destaca-se também a ausência, naquele espaço escolar, de materiais que remetessem à diversidade étnica presente na sociedade e no próprio espaço escolar, assim como a ausência de um projeto permanente de acolhimento e inserção das crianças/famílias haitianas e/ou de um projeto de educação intercultural que acolhesse as diferenças étnico-raciais e culturais presentes nas instituições investigadas. Esses outros dados da pesquisa (e sua análise) serão tema, portanto, de um outro artigo.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: CEERT, 2012.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: O que elas visibilizam na escola?** 2019. 211 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ALEXANDRE, Ivone; ABRAMOWICZ, Anete. Inserção escolar: crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT. **Periplos GT CLACSO - Migración Sur-Sur**, v. 1, n. 1, p. 184-197, 2017. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/6562](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/6562). Acesso em: 17 abr. 2023.

APPOLON, Ilgentche. **Oportunidade e ameaça identitária: representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes haitianas na cidade de Cuiabá (MT)**. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2021.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: [http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf). Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm). Acesso em: 25 abr. 2023.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis**. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARVALHO, Eduardo Z. de. **Trajetórias de migrantes haitianos e haitianas em Balneário Camboriú/SC: os desafios para a inserção laboral, o associativismo e a integração sociocultural**. 2018. 75 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

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

COELHO, Marciele Nazaré. **Educação e diversidade étnico-cultural: a inserção de crianças negras brasileiras e de crianças angolanas no espaço da escola, Hortolândia – SP**. 2005. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CORSARO, William. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade – Revista de Ciência da**

**Educação**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 503-530, 2005. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008>. Acesso em: 18 maio 2018.

CORSARO, William. **A Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COTINGUIBA, Geraldo Castro. **Imigração haitiana para o Brasil**: a relação entre trabalho e processos migratórios. 2014. 155 f. Dissertação de mestrado (História e Estudos Culturais), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

FERREIRA, Manuela. Do “Averso” do brincar ou... As relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção das ordens sociais instituintes das crianças do jardim de infância. In: SARMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

FERREIRA, Manuela. “Ela é a nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e Ação**, v. 18, n. 2, p. 151-182, 2010. Disponível em:  
<https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1524>. Acesso em: 22 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 12 jul. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HANDERSON, Joseph. **Diáspora**: as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa. 2015. 430 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MACHADO, Rosana da Silva. **Um encontro intercultural em contexto migratório**: a inserção de crianças haitianas na Educação Infantil de Balneário Camboriú. 2020. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, 2020.

MARCHI, Rita C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010. Disponível em:  
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13983>. Acesso em: 10 maio 2023.

MARCHI, Rita C. A criança como ator social - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, 2017. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9453/5703>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MARCHI, Rita C.; SANTOS, Maristela. P. “- Isso é uma caneta de pintá?” – Socialização e ajustes secundários em contexto de educação infantil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 42, p. 349-369, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/download/4065/47965973>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MULLER, Fernanda. Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 123-141, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Racismo, o crime perfeito [vídeo on-line]. **TVE Bahia**, 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=l\\_f6c86WFjs](https://www.youtube.com/watch?v=l_f6c86WFjs). Acesso em: 7 jul. 2020.

NOGUEIRA, Maria. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14-15, ago. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1998000100008>. Acesso em: 22 fev. 2024.

REIS, Graça; REIS, Marcia; TEIXEIRA, Erica; SILVA, Amanda. Virando de ponta-cabeça: branquitude, (trans)formação docente e outros mundos possíveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 28, n. 57, p. 1–23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/5389>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SANTIAGO, Flávio. “O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/79714>. Acesso em: 20 maio 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cecília S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/66608>. Acesso em: 20 maio 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina Almeida. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC25/ManuelJacintoSarmiento.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

SEGUY, Franck. Racismo e desumanização no Haiti. **Educere et Educare**, v. 10, n. 20, 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12594>. Acesso em: 9 jul. 2023.

SILVA, Juliana P. da; BARBOSA, Silvia N. F.; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 41-64, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%x>. Acesso em: 18 maio 2018.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, mar. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100001>. Acesso em: 20 abr. 2024.

TANURRI, Maria R. Petrus. **Refugiados congolezes no Rio de Janeiro e dinâmicas de “integração local”**: das ações institucionais e políticas públicas aos recursos relacionais das redes sociais. 2010. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e regional) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

TEODORO, Cristina. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 7-14.

TREVISAN, Gabriela. Amor e afetos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-70.

#### HISTÓRICO

Submetido: 12 de Jun. de 2024.

Aprovado: 25 de Ago de 2024.

Publicado: 03 de Set. de 2024.

#### COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

MACHADO, R. da S.; MARCHI, R. de C. “Ela é minha amiga!”: interação e sociabilidade entre crianças haitianas e brasileiras na educação infantil. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade - LES**, v. 28, n.58 - 2024.