

OS DESAFIOS DA COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO DE CRIANÇAS BOLIVIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SÃO PAULO

OS DESAFÍOS DE LA COMUNICACIÓN Y LA INTERACCIÓN DE LOS NIÑOS BOLIVIANOS EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN SÃO PAULO

Cleide Aparecida Balduino*

RESUMO

O presente estudo analisa os desafios enfrentados por crianças bolivianas na Educação Infantil em São Paulo, com foco nos processos de comunicação e interação no ambiente escolar. A pesquisa evidencia que barreiras linguísticas, culturais e sociais dificultam a integração dessas crianças, impactando tanto o aprendizado quanto o convívio com colegas e professores. Observando-se que o idioma representa o obstáculo inicial significativo, limitando a expressão oral e a compreensão das atividades. Em contrapartida, destaca-se a função essencial da escola na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem a diversidade cultural. Desse modo, o estudo conclui que estratégias como o uso de metodologias bilíngues, o fortalecimento do vínculo escola-família e a formação de professores para lidar com a interculturalidade são essenciais para favorecer a comunicação, a interação e o desenvolvimento pleno das crianças bolivianas na educação infantil.

Palavras-chave: Palavras-chave: Educação Infantil; Comunicação; Interação; Crianças bolivianas

RESUMEN

El presente estudio analiza los desafíos que enfrentan los niños bolivianos en la Educación Infantil en São Paulo, centrándose en los procesos de comunicación e interacción en el ambiente escolar. La investigación muestra que las barreras lingüísticas, culturales y sociales dificultan la integración de estos niños, impactando tanto en el aprendizaje como en la convivencia con compañeros y maestros. Se observa que el lenguaje representa el obstáculo inicial importante, limitando la expresión oral y la comprensión de las actividades. Por otro lado, se destaca el papel esencial de la escuela en la promoción de prácticas pedagógicas inclusivas que valoren la diversidad cultural. Así, el estudio concluye que estrategias como el uso de metodologías bilingües, el fortalecimiento del vínculo escuela-familia y la formación de docentes para abordar la interculturalidad son fundamentales para

*Mestre em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS), Doutoranda em Ciências da Educação Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS), pela Pós-graduação em Língua Portuguesa (PUC-SP), Professora de Educação Infantil e Fundamental I (SME-SP). Email. cleideabalduino@gmail.com

favorecer la comunicación, la interacción y el desarrollo pleno de los niños bolivianos en la educación inicial.

Palabras clave: Educación de la primera infancia; Comunicación; Interacción; Niños bolivianos

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil é um espaço essencial para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. No entanto, para crianças imigrantes, como as bolivianas, a adaptação escolar é desafiadora devido às barreiras linguísticas. Apesar do espanhol ser a língua oficial da Bolívia, muitas crianças chegam ao Brasil com o espanhol como segunda língua, tendo como língua materna o quéchua, aimará ou guarani. A dificuldade na comunicação impacta na interação com colegas e professores, influenciando a inclusão e o aprendizado.

Nesse contexto, o ambiente escolar torna-se um espaço de mediação cultural e linguística, exigindo dos educadores uma postura sensível e acolhedora diante da diversidade linguística e cultural presente em sala de aula. A ausência de políticas públicas específicas e de formação docente voltada à educação bilíngue ou intercultural agrava esse processo de adaptação. Assim, compreender as experiências dessas crianças no contexto da educação infantil brasileira é fundamental para promover práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

Este estudo busca compreender como o idioma interfere na socialização das crianças bolivianas na educação infantil brasileira, analisando desafios e estratégias pedagógicas que favorecem a integração infantil no ambiente escolar. Além disso, propõe-se a refletir sobre a função da escola como agente de inclusão social e respeito à diversidade linguística e cultural no processo educativo

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO: DESAFIOS E DIFICULDADES

No tocante da educação, conceituada como bem público e com valores compartilhados, possibilita a constituição de vivências coletivas nos territórios.

Segundo o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), a educação é considerada como direito de todos, com função essencial na constituição subjetiva de cada sujeito, propiciando o envolvimento nos grupos sociais. Portanto, assegura a equidade social, a mobilidade complementar, a evolução pessoal na totalidade. Nesta perspectiva, o Currículo da Cidade compila variedade de ações implementadas na rede de ensino, além de compartilhar as experiências vivenciadas e desenvolvidas por educadores durante as atividades diárias com bebês e crianças.

Dessa forma, o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) implementa uma abordagem que integra diversas áreas do conhecimento e considera as múltiplas dimensões da experiência educacional, destacando o comprometimento com a diversidade presente nas infâncias urbanas. Ressalta a necessidade de reconhecer e incluir as diferentes características e realidades, abrangendo aspectos como etnia, raça, idade, gênero, classe econômica, localização geográfica e religião.

Assim, ao considerar a diversidade e se opor às desigualdades, o Currículo Integrador objetiva proporcionar uma educação mais inclusiva e justa, que atenda às necessidades específicas de todas as crianças, independentemente das características individuais. Logo, essa abordagem cria um ambiente educacional que promove a equidade e apoia a evolução infantil integral, considerando os diferentes contextos e desafios

Em suma, transformar a escola de educação infantil requer ir além das estratégias assistenciais, compensatórias e antecipatórias, que preferem a proteção e moralização de bebês e crianças. Isso implica transcender a visão restrita de que este nível educacional é meramente um meio para garantir o sucesso futuro das crianças.

Por meio de brincadeiras, explorações e investigações, os bebês e as crianças brincam, exploram e investigam a fim de adquirir as habilidades sociais. Essas interações os conectam com os diversos saberes e conhecimentos que se desenvolveram ao longo da história em diferentes culturas.

Segundo o Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015), na educação infantil, os ambientes propiciam oportunidades para que bebês e crianças se envolvam em atividades coletivas e cultivem a autonomia enquanto exploram, descobrem a si e aos outros, e ampliam o conhecimento sobre o mundo. Estar imerso nesse contexto educacional permite que as crianças expressem as vozes de forma única, com autenticidade e protagonismo.

Neste contexto, é um período para reconhecer os próprios sentimentos e desejos, desenvolver identidade pessoal em relação ao mundo, aprender a compreender as pessoas e apreciar a diversidade de maneiras de ser e se relacionar, tomar decisões que construam significados pessoais e sociais.

Enquanto fenômeno social, a educação, é concretizada por meio das interações que ocorrem em um determinado ambiente em contato direto ou indireto. Logo, os bebês e as crianças vêm ao mundo inseridos no contexto, no qual desenvolvem, recriam ou inovam maneiras de viver. Assim, cada ambiente oferece experiências únicas de infâncias, pois as dinâmicas sociais evoluem com o passar do tempo e variam conforme o espaço.

Portanto, a escola pública representa a chance de proporcionar a todos a oportunidade igualitária de ingresso, sem considerar as origens, as diferenças e as diversidades, de assegurar que cada indivíduo tenha espaço assegurado como sujeito, cidadão e aprendiz.

Sobre a equidade, o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019) salienta o direcionamento à atenção para as comunidades mais vulneráveis, estratégias que promovam a igualdade, reconhecendo a diversidade existente. O objetivo é reduzir as disparidades que impedem o acesso aos direitos fundamentais, intencionando o desenvolvimento integral. Destacando que milhões de pessoas têm os direitos negados devido aos fatores socioeconômicos, físicos, intelectuais, de gênero, étnico-raciais, faixa etária, religião ou local de nascimento.

Em conformidade com o Currículo da Cidade: Educação infantil (2019), referente às crianças imigrantes, o sistema educacional é equitativo quando evidencia resultados sem a relevância das condições socioeconômicas e de outros aspectos geradores de desvantagens educativas e quando a frequência responde às necessidades individuais de aprendizagem.

Nascimento e Moraes (2021), aponta que embora na educação infantil a linguagem oral não é considerada a única forma de comunicação, visto que as crianças se manifestam por linguagens diferenciadas e diversificadas.

Ao ingressarem à escola falando a língua materna, enfrentam dificuldades de comunicação. Assim, uma das estratégias utilizadas para que as crianças hispano falantes se expressem em português, é colocá-las junto às crianças brasileiras. Desse modo, por meio das interações, aprendem o significado das palavras em

português e se integram ao grupo, propiciando um relacionamento eficaz no contexto escolar.

Norões (2021) observa que ao direcionar a análise para as crianças imigrantes internacionais, um dos entendimentos mais recorrentes sobre a garantia de direitos infantis é o direito a educação. Em geral, o acesso à educação é frequentemente equiparado à institucionalização ou à escolarização na educação básica, sendo pouco associada as ações políticas que envolvem a produção cultural, o lazer e as vivências próprias da infância.

Assim, com a presença de imigrantes internacionais surgem lacunas que colocam em pauta a necessidade de a sociedade brasileira garantir a efetivação plena dos direitos e da proteção para todos, uma vez que os sistemas e legislações apresentam diversas ressalvas e/ou incompletudes.

Braga, Souza Neto e Santos (2021) apontam que na caracterização da legislação brasileira, a garantia de direitos infantis, especialmente, o direito à educação, contempla todas as crianças, não são mencionados aspectos quanto a origem.

Nascimento e Moraes (2020) observa que garantir a visibilidade das crianças pequenas como sujeitos sociais é um desafio, especialmente quando o foco está nas crianças imigrantes. Isso ocorre porque, além de serem pouco familiares aos adultos, essas crianças encontram-se em um contexto diferente do que conhecem, com língua, hábitos culturais e modos de agir distintos.

O Currículo da Cidade: Povos Migrantes (2023) evidencia a relevância do acolhimento e valorização da presença dos imigrantes internacionais nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ao fornecer embasamento teórico e compartilhar experiências bem-sucedidas incorporadas ao trabalho diário com estudantes migrantes, o objetivo é estimular a reflexão sobre as práticas educacionais adotadas na rede pública municipal em diversos momentos da trajetória escolar, desde o processo de matrícula até as experiências vividas nos espaços escolares, abrangendo todos os níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Em relação ao aprendizado da língua do país de acolhimento, o Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019) provoca reflexão sobre as diferenças entre aprender uma nova língua como imigrante e a decisão de aprender a segunda

língua por interesse em expandir horizontes e conhecimentos. Isso porque o primeiro cenário traz desafios adicionais relacionados ao processo de imigração.

Conforme salientado pelo Currículo da Cidade: Educação Infantil (2019), o bilinguismo não se limita à interação oral ou escrita em duas línguas; trata-se da habilidade de viver em dois universos linguísticos e culturais distintos. Enquanto para muitos, a língua está intimamente ligada ao afeto e ao senso de pertença, a experiência das crianças filhas de migrantes frequentemente apresenta relação complexa entre a língua materna e a língua do país de acolhimento .

Oliveira (2022) destaca que as instituições de Educação infantil (EI) de países distintos variam quanto o atendimento das crianças nas faixas etárias desta etapa da educação, as finalidades educacionais estabelecidas e às formas de organização das turmas, dos espaços, dos horários e das atividades cotidianas dos adultos e crianças de cada instituição.

Para Oliveira (2022), essas variações decorrem da diversidade de tradições históricas, culturais e políticas que influenciam a vida do país, da região e da cidade, pela heterogeneidade dos recursos humanos disponíveis e das distintas concepções sobre as funções da Educação Infantil (EI). Dessa forma, essas características moldam a vivência das crianças em relação às rotinas, as interações, ao uso da língua falada, ao mundo de significados socialmente construídos e aos cotidianos culturalmente estabelecidos.

Em relação às concepções sobre a Educação Infantil, Oliveira (2022) ressalta que carregam influências políticas distintas, uma vez que familiares, educadores, formuladores de políticas públicas e outros adultos envolvem-se na criação de expectativas referente as habilidades de cada criança, muitas vezes estabelecendo metas conflitantes em relação aos objetivos propostos.

Conforme destacado por Oliveira (2022), a formulação de propostas pedagógicas para os Centros de Educação Infantil (CEI) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), precisam considerar a intencionalidade da educação direcionada para a ampliação do repertório cultural das crianças.

Desse modo, o objetivo é oferecer condições para a compreensão dos fatos acontecimentos da realidade, capacitando-as a agir de forma transformadora. Em síntese, entende-se que os desafios contemporâneos da Educação Infantil em São Paulo refletem a complexidade e a diversidade da maior cidade do Brasil.

Nesta perspectiva, a desigualdade social, está entre as principais dificuldades enfrentadas pelas crianças imigrantes e aquelas com necessidades especiais, pois impacta na qualidade da educação oferecida, a necessidade de inclusão e a carência de infraestrutura adequada nas escolas, especialmente em áreas periféricas.

Além disso, a crescente demanda por inovação pedagógica, reforça a necessidade da capacitação contínua dos profissionais da educação para lidar com o cenário atual da educação infantil, que envolve principalmente a diversidade cultural, a pluralidade e a multiculturalidade no contexto educacional, bem como, o uso das novas tecnologias como ferramenta de aprendizagem e interação no ambiente áulico, garantindo aprendizados significativos neste contexto urbano cada vez mais dinâmico e desafiador.

Silva e Torres (2024) identificaram no estudo brasileiro realizado em São Leopoldo-RS que, para um projeto intercultural, os desafios de acolhimento incluem a necessidade docente de conhecer o histórico das crianças imigrantes, a língua como barreira de comunicação entre professores e famílias e o preconceito com concepções estigmatizadas sobre migração.

Referente à dificuldade das crianças imigrantes com o idioma português no cotidiano escolar, é essencial que os professores compreendam essas dificuldades e se preparem para implementar estratégias pedagógicas que promovam a integração e o aprendizado. Dessa maneira, a barreira linguística é atenuada por meio de programas de ensino de língua adicional, o uso de recursos visuais e multimodais que favorecem a compreensão.

Neste contexto, para os professores há uma relevância do desenvolvimento das habilidades interculturais para promoção de ambientes inclusivos e acolhedores, nos quais a diversidade linguística e cultural é valorizada. Ademais, a comunicação eficaz envolve o domínio do idioma, a compreensão e a sensibilidade às diferentes experiências e às necessidades das crianças imigrantes. Assim, os educadores precisam adotar estratégias pedagógicas inovadoras que facilitem a integração e o desenvolvimento acadêmico dessas crianças tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Referente à comunicação com as crianças imigrantes em sala de aula e ambientes externos, aplicando os princípios das Inteligências Múltiplas de Gardner, Chen e Moran (2015) na Educação Infantil, os educadores reconhecem a

valorização das diferentes inteligências das crianças, oferecendo variadas atividades e abordagens de ensino para o desenvolvimento de habilidades específicas. Por exemplo, atividades musicais estimulam a inteligência musical, jogos cooperativos promovem a inteligência interpessoal e os projetos de arte cultivam a inteligência espacial.

Desse modo, a Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM) aplicada à Educação Infantil oferece abordagem inclusiva e diversificada, que respeita as necessidades individuais das crianças e valoriza as habilidades e potenciais únicos. Isso cria um ambiente de aprendizagem enriquecedor e motivador, reconhecendo a diversidade de talentos e proporcionando oportunidades para que as crianças possam se expressar e evoluir nas áreas em que possuem maior habilidade.

Vygotsky (2015a) sugere que, na Educação Infantil, o professor usa estratégias sociointeracionistas para promover a aprendizagem interativa, realizada por meio de atividades que envolvam interação verbal, como leitura compartilhada de histórias, rodas de conversa e dramatização de personagens.

Em conformidade com Vygotsky (2015a), a aprendizagem ocorre por meio de um processo de construção coletiva nas atividades compartilhadas entre as crianças dentro do contexto de interação social. Nesse processo, o educador introduz a linguagem, que, baseada na comunicação pré-verbal, atua como um instrumento de interação social e comunicação.

Como revelado no estudo chileno de López-Jiménez et al. (2021), as práticas inclusivas direcionadas para a Educação Infantil (EI) são abordadas com base em três dimensões fundamentais: organização do brincar e aprender, mobilização de recursos, e a diversificação do ensino. Essas dimensões constituem a base para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que incluem e valorizam a diversidade entre as crianças, promovendo o compromisso com a aprendizagem acessível e significativa para todos.

A primeira dimensão, relacionada à organização do brincar e aprender, destaca-se por enfatizar a centralidade do brincar como ferramenta essencial de desenvolvimento infantil. Já, a segunda dimensão, a mobilização de recursos, refere-se à utilização intencional de todos os meios disponíveis para promover a inclusão e maximizar as oportunidades de aprendizado.

Por fim, a terceira dimensão, a diversificação do ensino, envolve a criação de estratégias variadas para atender às múltiplas formas de aprendizado e para

respeitar as diferenças culturais, linguísticas, sociais e cognitivas no cotidiano do ambiente áulico.

Essas três dimensões formam estrutura robusta que orienta os professores na organização do espaço e na elaboração das atividades, promovendo ambiente de aprendizagem inclusivo.

3 APORTES CONCEITUAIS E CONTEXTUAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL BOLIVIANA

A Educação Infantil (EI) no Brasil tem como princípios norteadores o respeito à individualidade e à diversidade das crianças, a valorização da brincadeira como forma de expressão e aprendizagem e a promoção do ambiente acolhedor e estimulante.

O currículo da Educação Infantil é pautado em atividades lúdicas, exploratórias e interativas, que possibilitam às crianças a construção de conhecimentos, habilidades e competências essenciais para a evolução humana.

Igualmente na Bolívia, a Educação Infantil ocupa a posição do primeiro subsistema na educação regular, desempenhando função essencial na formação integral das crianças. Nesse contexto, considera-se e reforça-se o mérito da família e da comunidade como principais ambientes de interação e aprendizagem

A Lei nº 070/2010 da Bolívia, conhecida como Lei de Educação Avelino Siñani - Elizardo Pérez (LASEP), estabelece que a educação é um direito de todos, ofertada em todos os níveis de forma universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sem discriminação, posto que a responsabilidade financeira primária é do Estado, e garante a participação social e comunitária de mães e pais no sistema educacional (Bolívia, 2010).

Referente às bases, às finalidades e aos objetivos da educação, em consonância com o Art. 3º do Capítulo III da LASEP (2010), especificam-se as bases da educação boliviana sustentada na sociedade, por meio da participação integral no Sistema Educativo Plurinacional, respeitando a diversidade de expressões sociais e culturais em diferentes formas de organização.

Já no Art. 4º da LASEP (2010), é salientado que as finalidades da educação boliviana é promover o crescimento da compreensão e da convivência entre diferentes culturas da sociedade, assim como, incentivar o uso de múltiplas línguas.

Isso contribui para a sociedade harmoniosa e equilibrada. Além disso, intenta-se fortalecer a identidade cultural das comunidades de povos originários, camponesas, interculturais e afro-bolivianas. Esse fortalecimento é baseado em conhecimentos, práticas, artes e tecnologias próprias dessas comunidades, em harmonia com o conhecimento global mais amplo.

E referente aos objetivos, destaca-se no Art. 5º da LASEP (2010), que o propósito é fortalecer a unidade e a identidade de todos os cidadãos no âmbito do Estado Plurinacional, enquanto se apoia o progresso cultural dos integrantes de cada nação ou grupo camponês dos povos originários. Inclui-se fomentar a compreensão intercultural e intracultural enriquecedora do contexto diversificado, assim como, a criação de programas educacionais adequados a cada grupo sociocultural, linguístico, histórico, ecológico e geográfico, ancorados no currículo básico de natureza intercultural.

No Art. 6º do Capítulo III da LASEP (2010) refere-se à diversidade sociocultural e linguística, traz os conceitos relacionados com a educação. Desse modo, intraculturalidade promove a revitalização, o fortalecimento, o progresso e a união dentro das culturas das nações e povos originários, comunidades interculturais e afro-bolivianas. Isso consolida o Estado Plurinacional, fundamentado em valores como equidade, solidariedade, complementaridade, reciprocidade e justiça.

Contudo, a interculturalidade é o aprimoramento da interconexão e interação do conhecimento, sabedoria, ciência e tecnologia de cada cultura com as demais, enriquece a identidade intrínseca e promove a colaboração equitativa entre todas as culturas da Bolívia e aquelas de outras partes do globo. Incentivam-se práticas de interação entre diversos grupos e culturas, fomentando a apreciação, a coexistência e o diálogo entre distintas perspectivas de mundo, com o propósito de difundir e universalizar o próprio acervo de sabedoria.

Nesta perspectiva, o conceito de interculturalidade nas políticas públicas e na educação, é multifacetado: as interpretações abrangem desde a dimensão epistemológica até o ponto de vista da pessoa, comunidade do povo originário ou grupo étnico que o aborda, e se moldam conforme o contexto em que é discutido.

Arispe (2020) observa que na Bolívia, como em outros países latino-americanos e ao contrário dos países europeus, a interculturalidade é orientada à atenção da diversidade étnica dos povos originários campesinos. Tal fato faz com

que o Estado a definir políticas de educação intercultural de respeito à diferença da população.

Referente ao sistema de educação na Bolívia, Arispe (2020) aponta a implementação da Educação Bilíngue Intercultural (EBI) constituída por nações e organizações dos povos originários catalogadas desde o final dos anos de 1980. Assim, na década de 1990, o Estado considerou incorporá-lo ao sistema educacional. No entanto, nessa incorporação foram identificadas tensões de abordagens, por um lado, porque a implementação do EBI a partir do Estado se deu no âmbito das políticas multiculturais europeias e norte-americanas, e, por outro lado, porque, para os povos originários, o EBI, desde as origens, possui componente político destinado à transformação das estruturas socioculturais e excludentes do Estado nacional, à recuperação do território e dos recursos naturais, à descolonização da educação *etc.*

O autor ressalta que na Bolívia, oficialmente, desde o final dos anos de 1980, o EBI foi implementado, mas com características multiculturais que respondiam aos interesses dos governos da época e ao modelo de Estado neoliberal, e não aos interesses e abordagens dos povos originários. Na elaboração da atual Lei de Educação, Lei nº 070/2010, a participação dos povos originários foi ativa, e conseguiram apresentar a proposta educacional intitulada “Por uma Educação Original Indígena. Rumo à autodeterminação ideológica, política, territorial e sociocultural”.

Contudo, ao mesmo tempo, do ponto de vista dos povos originários, a educação intercultural marca particularidades por estar intimamente relacionada com os aspectos políticos e econômicos que geram assimetrias e desigualdades sociais. Assim, a interculturalidade na educação se dispõe a questionar aspectos epistemológicos diante da descolonização do sistema educacional.

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NA BOLÍVIA

Na Bolívia, a Educação Infantil é considerada a base essencial para o desenvolvimento integral das crianças, levando em consideração as características específicas de cada grupo, incluindo aspectos culturais e contextos sociais. Para isso, as diretrizes curriculares do sistema regular de ensino boliviano, são

responsáveis pela promoção de abordagens inclusivas e interculturais, valorizando e reconhecendo a diversidade linguística e cultural.

Segundo o *Sistema de Informaciones de Tendencias Educativas en la América Latina* (SITEAL, 2020), a política educacional é constituída pelo conjunto articulado, regulado e direcionado de investimentos, bens, serviços e transferência realizado pelo Estado, garantindo o direito à educação da população considerando as decisões e a capacidade de sustentar o sistema educacional e reduzir as lacunas políticas.

Assim, o currículo básico estabelece diretrizes gerais de aprendizagem alinhadas ao Modelo de Educação Socio comunitária Produtiva, adotado no país. Conforme o *Sistema de Informaciones de Tendencias Educativas en la América Latina* (SITEAL, 2020), as referências utilizadas para este propósito, são os saberes históricos dos povos e nações de povos originários, implantados com base na educação comunitária, expressando o conjunto de princípios que orientam o desenvolvimento da educação boliviana.

Assim, para a garantia dos direitos à educação, o Estado mobiliza bens, serviços e transferências. Em conformidade com o *Sistema de Informaciones de Tendencias Educativas en la América Latina* (SITEAL, 2020), o acesso, a permanência, em todas as etapas educacionais para estudantes dependentes dos recursos destinados pelo Estado, se concentram em quatro pontos de intervenção: o currículo e modelos de gestão, a Infraestrutura, os equipamentos e o fornecimento de tecnologia nas escolas, os docentes e o fortalecimento das condições de vida das crianças, adolescentes e jovens.

O sistema educacional constantemente analisa e melhora o plano de estudos. Isso ocorre por várias razões: o progresso da ciência, o desenvolvimento das disciplinas acadêmicas, o surgimento de novos desafios e preocupações.

A primeira etapa não escolar, com duração de 3 anos, é compartilhada entre família, comunidade e Estado, para resgatar e reforçar a identidade cultural de crianças menores de 4 anos. Isso é feito por meio do apoio à saúde, nutrição e desenvolvimento integral, incluindo aspectos físicos, emocionais, espirituais e cognitivos com atividades lúdicas relacionadas com as práticas produtivas. Essa etapa cria ambientes de aprendizado completo, com igualdade e justiça social, em integração com a natureza.

No estágio que envolve a segunda etapa da Educação Infantil, são cultivados princípios socio comunitários, cognitivos, linguísticos e comunicativos, bem como competências psicomotoras, já que o Currículo Base do Sistema Educacional Plurinacional enfoca o aspecto socioafetivo, espiritual e artístico, destacando funções essenciais para a aprendizagem que promovam o crescimento de atitudes autônomas, colaborativas e habilidades de decisão durante a formação dos próprios pensamentos.

Neste contexto, auxilia na assimilação de novos padrões de conduta, na interação tanto com os pares quanto com o ambiente natural, com especial ênfase na utilização da língua materna. Isso se estende para o uso amplo de idiomas em contextos comunicativos, bem como em diversas expressões artísticas e atividades recreativas. Essa etapa da educação escolarizada abrange um período de 2 anos, fundamental, pela conexão entre a família, a instituição educacional e o início da aprendizagem estruturada.

Referente à avaliação na Educação Inicial na Comunidade Escolar Familiar conforme os Programas de Estudos Dosificados do Ministério da Educação da Bolívia (MinEdu, 2022) é permanente e contínua, já que a promoção do ano de escolarização é estabelecida tendo cumprido as atividades previstas no planejamento anual com o acompanhamento do professor, apoio da família e da comunidade.

Segundo MinEdu (2022), a avaliação é qualitativa utilizando como recurso o caderno pedagógico do professor e como suporte os instrumentos de avaliação utilizando, principalmente, a observação e autoavaliação das crianças para a avaliação das quatro dimensões: Ser, Saber, Fazer e Decidir. Na Ser, valoriza-se o reconhecimento e a expressão de sentimentos, tradições familiares e comunitárias, autoafirmação da identidade cultural, primeira língua, autonomia, valores e atitudes de reciprocidade, complementaridade nas relações interpessoais

No Saber, valoriza-se o desenvolvimento da compreensão do conhecimento e do conhecimento do contexto familiar, escolar e comunitário aplicado às atividades diárias. No Fazer, o desenvolvimento psicomotor (esquema corporal, lateralidade e coordenação motora), habilidades para resolver problemas práticos da vida diária, habilidades no uso de ferramentas simples etc., expressão artística e criatividade

No programa Decidir, valoriza-se a participação social, atitudes para tomar e assumir decisões pessoais com sentido de comunidade, e o desenvolvimento do

pensamento crítico e proativo. A avaliação das dimensões será realizada com base em critérios estabelecidos para o alcance dos objetivos holísticos em relação aos campos do conhecimento.

Serrudo (2022) salienta que a atenção para o desenvolvimento da primeira infância é o conhecimento e a prática da psicomotricidade, auxiliando na compreensão da melhoria das relações entre as crianças e com as pessoas ao redor. Assim, a psicomotricidade baseia-se na globalidade do ser humano, principalmente, na infância e tem o núcleo de desenvolvimento no corpo e no procedimento que ocorre a partir dele.

O autor revela que o desenvolvimento psicomotor possibilita alcançar níveis de simbolização e imagem, a compreensão do mundo e o estabelecimento da comunicação. Desse modo, a psicomotricidade é aplicada como ferramenta educacional para conduzir a criança à autonomia e à formação da personalidade.

Serrudo (2022) pontua que na Bolívia, existem centros de apoio psicomotor infantil nas principais cidades como La Paz, El Alto, Santa Cruz e Cochabamba. A finalidade desses centros infantis é o atendimento das crianças em espaços adequados para a prática da psicomotricidade, visto que atividades as atividades realizadas proporcionam resultados positivos e constituem ferramenta de apoio integral e fundamental para a formação dos bebês

Desse modo, o contexto no qual a estimulação ocorre em idade precoce é transcendente, facilitando o desenvolvimento de competências e habilidades para a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas brasileiras adotam abordagens inclusivas para integrar crianças imigrantes, principalmente advindas da Bolívia, propiciando metodologias de ensino diversificadas que respeitam e valorizam a identidade cultural boliviana, ao mesmo tempo que promovem o aprendizado do português. Salienta-se que a participação das famílias e comunidades bolivianas é fundamental, contribuindo para um ambiente de acolhimento e continuidade cultural. Assim, a alfabetização inicial dessas crianças no Brasil ensina ler e escrever, e garante que se sintam pertencentes e respeitadas no contexto educacional.

Neste contexto, observa-se que o idioma é o principal desafio para a interação e a comunicação com crianças bolivianas, pois a maioria chega na unidade escolar sem compreender o idioma português. Dessa maneira, os documentos e os órgãos existentes na Rede Municipal de Ensino destinados à Educação Infantil (EI) sinalizam recursos ofertados aos professores que auxiliam no planejamento e na criação de atividades que possibilitam a inclusão de todas as crianças, independente da origem.

Assim, neste estudo foi evidenciado a utilização de alternativas diversificadas para inclusão infantil em todas as unidades educacionais, bem como a utilização de músicas, histórias, vídeos, leitura e assimilação da fala, aulas mediadas por tecnologia, atividades lúdicas bolivianas adaptadas as brasileiras, atividades diferenciadas nos dois idiomas, bem como o uso de sinais e mímicas, principalmente, para as crianças que não fazem o uso da linguagem oral.

De modo geral, conclui-se que a alfabetização inicial das crianças bolivianas na Educação Infantil (EI) é um processo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social, desempenhando função essencial na formação das bases do aprendizado contínuo.

REFERÊNCIAS

ARISPE, V. Educación intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. **Dossiê Caracol**, n. 20, p. 167-86, jul./dez. 2020.

BRAGA, A. de C. A.; SOUZA NETO, J. C. de; SANTOS, J. P. F. dos. Imigração e educação infantil: análise da relação entre a EMEI e família a partir do relato de uma mãe Boliviana. **Zero-a-Seis: Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Pesquisas da Educação na pequena infância Centro de Ciências da Educação - UFSC**, v. 23, n. 43, p. 561-82, 2021.

BOLÍVIA. Presidente Constitucional del Estado Plurinacional. Asamblea Legislativa Pluranacional. **Ley nº 070**, de 10 de diciembre de 2010, Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo P. Publicado en 20 de diciembre de 2010. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/92/ley-702010-educacion-avelino-sinani-elizardo-perez> Acesso em: 19 jan. 2024.

BOLÍVIA. Ministerio de Educación. **Resolución Ministerial 1040/2022**, de 24 de enero de 2022, Lineamientos Curriculares del Subsistema de Educación Regular - 2023. Disponível em: <https://red.minedu.gob.bo/repositorio/fuente/4093.pdf> Acesso em: 19 jan. 2024.

GARDNER, H; CHEN, J. Q; MORAN, S. **Inteligências ao Redor do Mundo**. Trad. R. C. Costa e R. de Oliveira. Porto Alegre: ArtMed, 2010. 432p.

LÓPEZ-JIMÉNEZ *et al.* Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil. **Revista Educação** (on line) v. 45, n. 1, 2021. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134014> Acesso em: 18 fev. 2024.

NASCIMENTO, M. L.; MORAIS, C. G. P. de. (In) visibilidade das crianças imigrantes na cidade de São Paulo: questões para pensar a cidadania da pequena infância. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 27, n. 2, p. 437-58, 2020.

NORÕES, K. Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos. Dossiê migrações internacionais e Infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 420-443, jan./jun., 2021.

OLIVEIRA, Z. M. R de. **Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2022. 205p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação: Coordenadoria Pedagógica **Currículo da Cidade**: povos migrantes: orientações pedagógicas. 2 ed. São Paulo: SME/COPED. 2023. 152p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação: Coordenadoria Pedagógica **Currículo da Cidade**: Educação infantil. 2 ed. São Paulo: SME/COPED. 2022. 224p.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015. 72p.

SILVA, R. M. D, da.; TORRES, A. C. Imigrantes e refugiados como desafio pedagógico: práticas docentes em uma escola municipal de São Leopoldo- RS. **Vivências**, v. 20, n. 40, p. 39-54, 2024.

SISTEMA DE INFORMACIONES DE TENDENCIAS EDUCACIONALES Y LA AMÉRICA LATINA (SITEAL). [Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO](https://siteal.iiep.unesco.org/). Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/> Acesso em: 20 fev. 2023.

SERRUDO, X. J. C. Propuesta educativa para fortalecer la motricidad fina en niñas de educación inicial en familia comunitaria escolarizada. **Revista Tribunal**. v. 2, n. 4, 2022. Disponível em:
<http://repositorio.editorialupds.org:8080/jspui/handle/123456789/33>

VYGOSTKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. Trad. P. Bezerra. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015a. 224p. Título original: *Mind in society: the development of higher psychological processes*.