



Licenciado sob uma licença Creative Commons
ISSN 2175-6058
DOI: <https://doi.org/10.18759/rdgf.v24i2.2069>

A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES MIGRANTES E NA CONDIÇÃO DE REFUGIADOS, NÃO-FALANTES DO PORTUGUÊS: A BARREIRA DA LINGUAGEM E AS DEMANDAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

INCLUDING MIGRANT AND REFUGEE CHILDREN AND ADOLESCENTS WHO DO NOT SPEAK PORTUGUESE IN SCHOOL: THE LANGUAGE BARRIERS AND DEMANDS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

André Viana Custódio
Johana Cabral

RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar as principais demandas, no processo de ensino-aprendizagem, pela barreira da linguagem, da inclusão escolar, no Brasil, de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados, não-falantes do português. A partir da contextualização do direito à educação no Brasil, apresentou-se a presença e a inclusão de crianças e adolescentes migrantes no âmbito escolar; para então, na terceira parte da pesquisa, identificar as principais demandas, no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia utilizada foi o método de abordagem dedutivo, o método de procedimento monográfico e as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados obtidos revelaram a ausência de políticas públicas para o acolhimento em línguas de estudantes migrantes e na condição de refugiados. Concluiu-se, então, que é preciso inserir a pauta do acolhimento linguístico

nas diretrizes curriculares, na formação dos/as professores/as e nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Palavras-chave: Crianças e adolescentes migrantes. Direitos Humanos. Educação.

ABSTRACT

The purpose of this article is to identify the main demands in the teaching-learning process, across the language barrier, of migrant children and adolescents, and refugees who do not speak Portuguese. From the contextualization of the right to education in Brazil, the presence and inclusion of migrant children and adolescents in the school environment was presented, and then, in the third part of the research, the main demands in the teaching-learning process were identified. This research was based on the deductive approach, the monographic procedure method, and the bibliographic and documentary research. The findings revealed the absence of public policies for migrant students' and refugees' reception through language. It was concluded, then, that it is necessary to insert the linguistic welcoming agenda in the curricular guidelines, in the formation of teachers and in the political-pedagogical projects of schools.

Keywords: Migrant children and adolescents. Human rights. Education.

INTRODUÇÃO

Os movimentos migratórios se caracterizam, na atualidade, por sua variedade e complexidade. Variadas são as razões que fomentam a mobilidade humana neste século XXI. Variadas são as rotas percorridas, os fluxos e as configurações dos grupos que se deslocam. São 281 milhões de migrantes internacionais, de acordo com a OIM – Organização Internacional para as Migrações. Há, contudo, um movimento peculiar que vem se intensificando na atualidade: o de pessoas que migram involuntariamente. São as chamadas migrações forçadas, recentemente conhecidas como migrações de socorro ou de sobrevivência, as quais – para muitas pessoas – se apresentam como a única possibilidade de sobrevivência e manutenção da vida e segurança. No mundo, 82.4 milhões de pessoas encontram-se em deslocamentos forçados, como resultado de perseguição, conflito, violência, violação dos direitos humanos e eventos

capazes de perturbar a ordem pública. No contexto dos movimentos forçados, tem-se que 26.4 milhões são refugiados, sendo que as crianças e os adolescentes constituem metade da população de refugiados (IOM, 2021; UNHCR, 2021; ACNUR, 2020a).

O Brasil tem recebido migrantes e refugiados – movimento bastante marcado, nos últimos anos pelo afluxo de venezuelanos –, mas também de haitianos, cubanos, chineses, angolanos, colombianos, senegaleses, sírios, dentre outras nacionalidades (SILVA; CAVALCANTI; OLIVEIRA; COSTA; MACEDO, 2021). Assim, no processo de acolhimento e, mais especificamente, na gestão da governança migratória, é preciso identificar as demandas e políticas públicas necessárias para que a inserção social da pessoa migrante ou em situação de refúgio se dê de forma satisfatória.

No Brasil, as crianças e os adolescentes, migrantes e na condição de refugiados, recebem igual tratamento, gozando dos mesmos direitos e garantias que as crianças e os adolescentes nascidos no território brasileiro. Devem ser recebidos e acolhidos com absoluta prioridade, acessando todas as oportunidades e demais facilidades que lhes garantam o pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. Dentre os direitos humanos e fundamentais, está o direito à educação, ofertado – consoante a Constituição Federal de 1988 – de forma obrigatória e gratuita, dos 4 aos 17 anos de idade. O direito à educação de qualidade é garantido constitucionalmente, e contempla a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Trata-se de um direito de toda e qualquer criança migrante ou na condição de refugiados, que esteja no Brasil.

As escolas se viram afetadas pelos movimentos migratórios contemporâneos. Para além das adaptações burocráticas – relativas à matrícula, documentação escolar e seriação –, logo precisaram repensar as dimensões pedagógicas, os processos de ensino-aprendizagem, para contemplar o ensino da criança imigrante ou refugiada. Os desafios na inserção escolar – quer pela barreira da linguagem, quer pela demora brasileira em prover o acolhimento linguístico no âmbito das escolas – ocasionam diversos entraves para a inserção escolar da criança e do adolescente migrante ou na condição de refugiados. Desse modo, não basta garantir o direito à educação, se o ensino não for acompanhado de uma

política linguística que permita à criança e ao adolescente a adequada compreensão do conteúdo ministrado em sala de aula. Ou seja, é preciso igualdade de acesso, mas também de permanência.

Este estudo trata do direito à educação da criança e do adolescente migrante. Tem por objetivo geral o de identificar as principais demandas, no processo de ensino-aprendizagem, pela barreira da linguagem, da inclusão escolar, no Brasil, de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados, não-falantes do português. Os objetivos específicos, são: contextualizar o direito à educação no Brasil, bem como o compromisso do Estado brasileiro com a obrigatoriedade da educação básica; delimitar a presença de crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio no Brasil, destacando sua inclusão no âmbito escolar; e identificar as principais demandas, no processo de ensino-aprendizagem, em razão da barreira da linguagem, da inclusão escolar, no Brasil, de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados, não-falantes do português.

Para nortear a pesquisa, delimitou-se o seguinte problema: quais as principais demandas, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal brasileira, para a inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados, não-falantes da língua portuguesa? Partiu-se da hipótese de que as demandas dizem respeito ao acolhimento linguístico e à capacitação de toda a rede escolar, para que o processo de ensino-aprendizado da criança e do adolescente, migrante e em situação de refúgio, concretize o direito à uma educação de qualidade.

A metodologia utilizada foi o método de abordagem dedutivo, o método de procedimento monográfico, e as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

A análise teórica do tema se justifica pela emergência da presença de crianças e adolescentes nos movimentos migratórios da atualidade. É preciso acolher a criança e o adolescente migrante, assegurar seus direitos humanos e fundamentais, além de promover sua inserção social no Brasil, segundo os fundamentos da proteção integral.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL E O COMPROMISSO DO ESTADO BRASILEIRO COM A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde o reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos e o estabelecimento – nos planos internacional e interno – dos seus direitos humanos e fundamentais, tem-se a educação como um direito fundamental para o processo de desenvolvimento e para a constituição das habilidades e competências, individuais e coletivas, que envolvem a formação humana. Contrariando as inferências de que “as crianças são o futuro da nação”, as crianças e os adolescentes são o presente e devem ter todos os seus direitos assegurados, com absoluta prioridade. A educação, portanto, é prioridade e deve ser fruída tempestivamente.

A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO FUNDAMENTAL

Em tempos de modernidade líquida, em que as relações de intimidade e de interação estão cada vez mais rarefeitas – intensificadas pela pandemia da Covid-19, a qual tem colocado sociedades ao redor do mundo em isolamento e distanciamento social. Em tempos de conservadorismo exacerbado, fanatismo religioso, intolerância política e degradação ambiental. Em tempos em que a vida no planeta se torna cada vez mais complexa, que as mudanças se tornam cada vez mais rápidas, a vida familiar se torna cada dia mais desafiadora e a esperança de um mundo melhor, mais distante. Em tempos em que a educação se reinventa para se adequar ao modo remoto, em que se incrementa a defesa pela educação domiciliar – *homeschooling* –, em que a desigualdade social se agiganta no Brasil e o desemprego atinge índices alarmantes, é preciso reforçar o compromisso do Estado brasileiro com a educação formal.

No Brasil, o direito à educação encontra-se previsto no artigo 6º, *caput*, da Constituição Federal de 1988. Trata-se, portanto, de um direito social. Não obstante, a educação também foi incluída no artigo 227, *caput*, da Constituição. Assim, além de um direito social, apresenta-se, ainda, como um direito fundamental, do qual crianças e adolescentes

são os titulares. Enquanto direito fundamental, deve ser assegurado, com absoluta prioridade, pela família, sociedade e Estado – o que se consubstancia na chamada tríplice responsabilidade compartilhada (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

A educação e, por sua vez, a escolaridade, são vetores de mobilidade social e garantia de direitos. Contudo, variam de país para país, a partir dos determinantes socioculturais dispostos em cada um deles (CURY, 2002). Por exemplo,

[...] o caminho europeu, no sentido das conquistas de direitos consagrados em lei, nem sempre foi o mesmo dos países que conheceram a dura realidade da colonização. E, mesmo no meio dos países colonizados, ainda resta avaliar o impacto sociocultural da colonização quando acompanhada de escravatura. A conquista do direito à educação, nestes países, além de mais lenta, conviveu e convive ainda com imensas desigualdades sociais. Neles, à desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis. Em muitos destes países, a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chega a se efetivar por causa desses constrangimentos herdados do passado e ainda presentes nas sociedades. (CURY, 2002, p. 256-257)

O Brasil possui a marca da colonização e da escravidão, de modo que a busca pela universalização do ensino e da qualidade da educação, são processos contínuos no país. Até mesmo porque, a realidade local se articula à dinâmica de mundialização do capital. Nessa luta contra hegemônica, é preciso fomentar vivências democráticas, onde a educação seja efetivamente pública – e as demais políticas sociais, universais (ALMEIDA, 2015). Cury (2002, p. 259) compreende que “[a] declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social”. Tão importante quanto declarar um direito, torna-se, então, implementá-lo, efetivá-lo materialmente, com base nos preceitos da justiça social.

O SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

O sistema educacional brasileiro – no âmbito da chamada educação formal – encontra-se regulado, essencialmente, pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei nº 9.394/1996, nominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Para além dessas e de outras normas, “[a]s escolas, as redes e os sistemas de ensino também são regulados por políticas públicas, numa complexa rede de práticas governamentais, de recursos financeiros e de legislação.” (CORDIOLLI, 2011, p. 22).

A Constituição Federal de 1988 – norma fundamental que rege o ordenamento jurídico brasileiro –, além de estabelecer o Estado Democrático de Direito e elencar, dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, o de erradicar a pobreza, marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, dispôs sobre a educação nos artigos 205 ao 214 (BRASIL, 1988).

A educação escolar, no Brasil, é dividida em dois níveis: educação básica e educação superior, sendo que a educação básica subdivide-se em: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, podendo “[...] ser oferecida por meio do ensino regular, da educação especial e educação de jovens e adultos.” (IBGE, 2020, p. 1). No que tange à educação superior, verifica-se que todo o avanço obtido para além do ensino primário “[...] foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais.” (CURY, 2002, p. 247).

Quanto à educação básica, interessa ao presente estudo a configuração da oferta e frequência obrigatórias –, tem-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB estabeleceu as finalidades para cada uma de suas etapas. Pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, assim como em alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, competência e outros critérios, ou por outra forma de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem o demandar (BRASIL, 1996).

O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 afirma que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. A aprendizagem que

se volta para a cidadania, propicia “[...] mudanças de valores, de atitudes, de comportamentos e de crenças em favor da prática da tolerância, da paz, e do respeito ao ser humano, em um processo ativo.” (GONÇALVES; ROSA, 2021, p. 137).

Dentre os princípios que regem o ensino, no Brasil, destacam-se: a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, com a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; bem como a garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Os deveres do Estado com a educação foram enumerados no artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Contemplam: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade; a garantia da oferta gratuita a todos os que não acessaram a educação básica na idade própria; atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; educação infantil, em creche e pré-escola, para as crianças até 5 anos; acesso – atentando-se à capacidade de cada um – aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística; a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, bem como de atendimento – em todas as etapas da básica – mediante programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988). A educação básica obrigatória configura-se num direito público subjetivo, de maneira que a sua não-oferta ou oferta irregular importam na responsabilização da autoridade competente.

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INTERRUPTÃO DO CICLO INTERGERACIONAL DE POBREZA

Tão importante quanto a garantia da qualidade da educação, é a garantia da sua universalização. A educação é indispensável para o acesso a melhores condições de emprego e renda e, por sua vez, melhor

qualidade de vida. No entanto, não basta universalizar o acesso. É preciso proporcionar as condições para que a permanência também seja possível. Isto porque, em um país com profundas desigualdades sociais, como o Brasil, muitas são as barreiras que afetam a permanência escolar. Cury (2002, p. 258) sustenta que “[a] pirâmide educacional acompanha muito de perto a pirâmide da distribuição da renda e da riqueza.” O modelo primário-exportador, que prevaleceu por muito tempo no Brasil, contribuiu para a configuração de elevada concentração de renda. A pandemia da Covid-19, com início em 2020, afetou diretamente as áreas da saúde, economia e, também, educação – escancarando as desigualdades existentes no âmbito educacional (IBGE, 2021). Dessa maneira, “[t]anto a queda da renda quanto a destruição de postos de trabalho atingiram recordes históricos no último ano da década atual.” (IBGE, 2021, p. 15). Situação preocupante, pois a pobreza não só afeta o acesso, como também retira as crianças e os adolescentes das escolas.

A dívida histórica da educação nacional com o acesso escolar está marcada pelo grande contingente de jovens, fora da faixa etária de matrícula obrigatória, de 18 a 29 anos, que não possuem a educação básica completa, ou seja, pelo menos 12 anos de escolaridade. As desigualdades de acesso, que historicamente alijaram do direito à educação as populações do campo, das regiões menos desenvolvidas, de cor negra e dos grupos de renda mais baixa, são enfrentadas no PNE em sua Meta 8. Alcançar o mínimo de 12 anos de escolaridade para esses grupos e igualar a escolaridade entre negros e não negros é a meta para 2024. (BRASIL, 2020a, p. 14)

Ampliar os índices de escolaridade básica é ainda uma meta a ser alcançada. “A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2019, foi de 9,4 anos.” (IBGE, 2020, p. 4). O Brasil avançou, nas últimas décadas, na garantia do direito à educação das crianças e dos adolescentes brasileiros. Contudo, o acesso, a permanência e a conclusão da educação básica continuam bastante desiguais. Anualmente, milhares de meninos e meninas – mormente aqueles cujas famílias apresentam os menores rendimentos – (BARROS; FRANCO; MACHADO; ZANON; ROCHA, 2021) “[...] são deixados pelo caminho por um sistema escolar ainda permeável às diferenças de origem social, endereço,

sexo e a cor/raça dos(as) estudantes.” (BARROS; FRANCO; MACHADO; ZANON; ROCHA, 2021, p. 9).

A taxa de escolarização retrata a proporção entre os estudantes de certa faixa etária em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2019, no Brasil, a taxa de escolarização de crianças de 0 a 3 anos – de oferta obrigatória e frequência facultativa – foi de 35,6%. A de crianças de 4 a 5 anos – onde começa a frequência obrigatória – foi de 92,9%. Na faixa etária entre 6 a 14 anos, a taxa de escolarização em 2019, foi de 99,7% – o que chega, quase, à universalização. A situação muda a partir dos 15 anos. Em 2019, a taxa entre os adolescentes de 15 a 17 anos foi de 89,2%, o que revela que o ensino médio está mais distante da pretendida universalização (IBGE, 2020).

Considerado o quantitativo de jovens de 14 a 29 anos do país – quase 50 milhões de pessoas – observou-se que 20,2% não completaram o ensino médio. Isso ocorreu porque abandonaram a escola antes do término da etapa ou porque sequer a frequentaram (IBGE, 2020). “Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado a escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário.” (IBGE, 2020, p. 11). A justiça social apresenta-se um fator crucial para que a educação se torne universal.

Em estudo sobre as consequências da violação do direito à educação, Barros, Franco, Machado, Zanon e Rocha (2021) apontam que os jovens que não concluem o ensino médio tendem a auferir menor renda ao longo da vida, enfrentam maior exposição às atividades de risco, bem como apresentam menor empoderamento para a participação na vida cívica e comunitária. Ou seja, há perdas sociais e econômicas implicadas. Na pesquisa, estimam que 17% dos jovens que tinham 16 anos em 2018, não concluirão a educação básica até completarem 25 anos (ou seja, até 2027), o que equivale a 557 mil pessoas. Estimam ainda que cada jovem que não concluiu o ensino básico perderá R\$ 159 mil ao longo de sua vida produtiva. Portanto, “[...] por ano de escolaridade a menos que alcançam, cada jovem que não chega a concluir a educação básica perde em média 11% do valor presente de sua remuneração do trabalho.” (BARROS; FRANCO; MACHADO; ZANON; ROCHA, 2021, p. 52).

A educação é um valioso instrumento de interrupção do ciclo intergeracional de pobreza (MOREIRA, 2020). Assim, deve-se reforçar as condições para o acesso e a permanência, para que crianças e adolescentes, independente da origem, classe, etnia, sexo ou qualquer outra condição de diferenciação, exerçam plenamente o seu direito à educação, completando, pelo menos a conclusão da escolaridade básica.

CRIANÇAS E ADOLESCENTES MIGRANTES E EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NO BRASIL: A INCLUSÃO NO ÂMBITO ESCOLAR

As crianças e os adolescentes integram os fluxos de migrantes e refugiados para o Brasil. Há, contudo, uma peculiaridade nas migrações forçadas, a qual reúne maior exposição a situações de vulnerabilização e violação dos direitos. Para aquelas famílias que migraram de forma indocumentada e/ou cujas línguas maternas são distantes da língua portuguesa, o processo de inserção social – especialmente o de inclusão dos filhos nas escolas – torna-se desafiador. A barreira da linguagem atinge crianças e adolescentes, migrantes e em situação de refúgio, nas escolas brasileiras.

MIGRAÇÃO E REFÚGIO: CONCEITUAÇÃO E ASPECTOS DIFERENCIAIS

Os movimentos migratórios não são fenômenos recentes: acompanham a era moderna desde os seus primórdios (BAUMAN, 2017). No entanto, como decorrência do neoliberalismo, processo de globalização, de emergências espalhadas pelo globo, de variados – e muitas vezes concomitantes – fatores econômicos, políticos, sociais, culturais e ambientais (BORRÁS, 2020), há uma intensificação nos deslocamentos forçados, bem como indocumentados, realizados por vias cada vez mais perigosas.

Dinâmicas de flexibilização do capital e precarização do trabalho, aprofundam desigualdades sociais e exclusão, até o ponto da produção de um contingente de despossuídos, movida pelo acirramento de deslocamentos sociais e ecológicos, expulsões, brutalidade, negação de direitos e de condições de exercício pleno da vida humana. (LEITE; CASTRO, 2021, p. 1097)

No documento “*World Migration Report 2022*”, a Organização Internacional para as Migrações (em inglês IOM), aponta que, no final de 2020, havia 281 milhões de migrantes internacionais. Um total de migrantes que equivale a 3,6% da população mundial. A grande maioria das pessoas não migra através das fronteiras. Ou seja, há uma quantidade significativa de pessoas migrando dentro de seus próprios países. O número de deslocados forçados, no final de 2021, ultrapassou 84 milhões de pessoas. Dentre os fluxos migratórios, existe, ainda, o de pessoas em situação de refúgio: são 26.4 milhões de refugiados, na atualidade (IOM, 2021; ACNUR, 2021).

A migração consiste no deslocamento de pessoas dentro de um mesmo país ou de um país para outro. Esse movimento independe do tamanho da população que está se deslocando, da sua composição ou mesmo suas causas. A migração pode ser classificada de diferentes formas: interna ou internacional, provisória ou permanente, voluntária ou forçada, regular ou indocumentada (OIM; IPPDH, 2016). No momento, importa diferenciar a migração voluntária da migração forçada.

A migração voluntária é aquela que resulta da vontade da pessoa em migrar-se para outra região ou país. Não há nada que a impeça de ficar no local e/ou país de origem. Nesse tipo migratório, a decisão pelo deslocamento resulta de livre escolha. Geralmente, a migração voluntária integra um projeto de vida ou desejo: o estudo no exterior, a vontade de conhecer novas regiões ou novos países, o reencontro com os familiares e amigos ou novo emprego em outro local ou país. Portanto, “[a] migração voluntária envolve fatores dos mais diversos e está mais diretamente implicada, via de regra, a circunstâncias de lazer, profissionais, relacionamentos afetivos e estudos.” (PEREIRA, 2019, p. 25). Na migração voluntária, a pessoa pode, se assim o desejar, retornar para o local ou país de origem, em segurança (GOMES, 2017).

Já a migração forçada – ou involuntária – é aquela que, por razões alheias ao desejo pessoal, vontade ou interesse, a pessoa é obrigada a abandonar seu local de moradia habitual. Esse deslocamento é motivado por variados fatores: perseguições, guerras, ameaças, crises de caráter econômico, catástrofes ambientais, conflitos políticos, apatridia, dentre outros (PEREIRA, 2019; OIM; IPPDH, 2016). Assim, essa modalidade migratória “[...] caracteriza-se pelo deslocamento involuntário motivado pela necessidade imperativa de deixar o local de origem, em geral, para evitar grave dano à sua integridade física e/ou mental, ou por questões de subsistência.” (MAHLKE, 2017, p. 55). O refúgio integra a migração do tipo forçada.

Os refugiados são todas as pessoas que tiveram que deixar o país de origem em razão de perseguição em virtude de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social, opinião política, ou ainda, devido a conflitos armados, violência generalizada e/ou grave violação dos direitos humanos – e, em razão disso, não podem ou não querem voltar ao seu país de origem, justamente porque este não lhes oferece a proteção necessária. O instituto do refúgio é disciplinado pelo Direito Internacional dos Refugiados. O Alto Comissariado das Nações Unidas – ACNUR é o órgão das Nações Unidas responsável pela proteção e assistência aos refugiados e solicitantes de refúgio (ACNUR, 2020b).

O grande diferencial do refúgio consiste no princípio do *non-refoulement*, o qual impede que os Estados devolvam o solicitante ou o refugiado para as fronteiras em que sua vida ou liberdade sejam ameaçadas (ANNONI; DUARTE, 2017). Desse modo, o refugiado “[...] possui um amparo legal específico internacional, uma vez que se encontra em situação peculiar e carece da proteção de seu país, pois não podem retornar às suas casas em segurança.” (ANNONI; DUARTE, 2017, p. 8). Assim, todo refugiado é também um migrante. Já o inverso, nem sempre é verdadeiro. Ou seja, nem todo migrante encontra-se em situação de refúgio, ou se enquadra no conceito clássico e/ou ampliado da definição elegível para a proteção pelo instituto do refúgio.

OS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE MIGRANTE E EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NO BRASIL

O Brasil tem recebido crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio, de várias nacionalidades. Segundo a Plataforma Interativa de Decisões sobre Refúgio, nos últimos seis anos – mais especificamente de janeiro de 2016 a dezembro de 2021, o Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE concedeu o *status* de refugiado a 54.004 solicitantes, provenientes especialmente da Venezuela, Senegal, Haiti, Síria, Angola e Cuba. Das decisões totais, as quais incluem os reconhecimentos, os pedidos indeferidos e outros casos encerrados, tem-se que 5.516 tratava-se de pessoas abaixo dos 18 anos de idade, sendo 3.503 crianças e 2.013 adolescentes (BRASIL, 2022a). A plataforma interativa indica que, apenas em 2021, das decisões totais, 2.179 eram relativas a crianças e adolescentes (BRASIL, 2022b), o que revela que as crianças e os adolescentes integram os fluxos migratórios para o Brasil. Vale ressaltar que esses dados referem-se apenas àqueles movimentos que passaram pelo processo de elegibilidade da solicitação do reconhecimento da condição de refugiado. É certo que o número de crianças que chegam em situação de refúgio no Brasil – ou mesmo que imigram de forma voluntária – se afigure muito maior do que o quantitativo revelado apenas nessa fonte de dados.

As crianças e os adolescentes, migrantes ou em situação de refúgio no Brasil, têm assegurados direitos, nos âmbitos internacional e interno. Primeiramente, cabe destacar um apontamento importante, contido na Opinião Consultiva nº 21 da Corte Interamericana de Direitos Humanos – CIDH. Dentre os pontos destacados do parecer emitido no ano de 2014, tem-se que o regime jurídico de infância prevalece sobre o regime migratório. Isso significa que, independentemente do país ou região em que a criança ou o adolescente se encontre, é preciso considerar – em qualquer situação relacionada à uma criança ou um adolescente migrante – que a condição de criança prevalece sobre a condição de nacionalidade ou de *status* migratório, o que implica na adoção de todas as ações bem como medidas, as quais lhes garantam a proteção e o desenvolvimento integral (IPPDH, 2014).

No Brasil, as crianças e os adolescentes, migrantes e em situação de refúgio, possuem os mesmos direitos que as crianças nascidas no Brasil. Isso porque, o artigo 3, parágrafo único, do Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece que os direitos nele enunciados aplicam-se a todas as crianças e os adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, raça, etnia ou cor, sexo ou idade, região ou local de moradia, nem mesmo qualquer outra condição que diferencie as pessoas, famílias ou comunidades em que vivem. Isso significa que são titulares dos direitos fundamentais inscritos no artigo 227, *caput*, da Constituição Federal de 1988 – reafirmados no artigo 4º, *caput*, do Estatuto –, sendo-lhes assegurados: o direito à vida, à saúde, ao lazer, à alimentação, à educação, à cultura, à profissionalização, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária – direitos que são de responsabilidade compartilhada entre a família, a sociedade e o Estado. Direitos, ainda, os quais devem ser assegurados com absoluta prioridade (BRASIL, 1990; BRASIL, 1988).

As crianças e os adolescentes migrantes e em situação de refúgio no Brasil, são, também, amparados pela proteção especial contida no artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente: “[n]enhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, [...]” (BRASIL, 1990), de modo que serão punidos quaisquer atentados – por ação ou omissão – aos seus direitos fundamentais. Assim, não obstante as recomendações da Corte Interamericana de Direitos Humanos – CIDH, emitidas na Opinião Consultiva nº 21/2014, as crianças e os adolescentes migrantes, no Brasil, a partir da legislação interna e, com base na teoria da proteção integral, devem ter assegurados todos os direitos fundamentais expressos constitucional e estatutariamente.

Para além da normativa específica de proteção a crianças e adolescentes, as crianças e os adolescentes migrantes no Brasil são amparados pelas normas relativas à migração e ao refúgio – internas e internacionais. A Lei nº 13.445/2017, conhecida como Lei de Migração, estabelece, no artigo 3º, inciso XVII, que a política migratória brasileira observará a proteção integral, assim como o superior interesse da criança e do adolescente migrante. Também reforça, no artigo 4º, inciso X, o

direito à educação pública ao migrante, vedada qualquer discriminação em razão da nacionalidade ou de condição migratória (BRASIL, 2017). Por fim, passando para a normativa internacional específica de proteção à criança, vale pontuar, ainda, a previsão contida no artigo 22 da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, de 1989, o qual estabelece o compromisso dos Estados com a garantia da proteção e da assistência humanitária adequada à criança que tenta obter a condição de refugiada (UNICEF, 1989). Verifica-se, assim, a existência de significativo aparato normativo disciplinando a proteção de crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio no Brasil.

A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE MIGRANTE OU NA CONDIÇÃO DE REFUGIADOS, NÃO-FALANTES DO PORTUGUÊS: A BARREIRA DA LINGUAGEM E OS DESAFIOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A escola se apresenta como um importante espaço de socialização, proteção e inclusão de crianças e adolescentes. No caso de crianças e adolescentes migrantes ou em situação de refúgio, o espaço escolar pode ser o primeiro local – fora do núcleo familiar – de socialização e acolhimento. Contudo, para que o atendimento escolar da criança migrante aconteça de forma significativa, é preciso acolhimento linguístico, planejamento pedagógico e uma metodologia voltada à interculturalidade (AZEVEDO; AMARAL, 2021; AZEVEDO; BARRETO, 2020; PEROZA; SANTOS, 2021).

O que se verifica, no dia a dia, é ausência de políticas públicas, na perspectiva de uma política nacional de acolhimento linguístico ao estudante migrante. As escolas não recebem qualquer orientação nesse sentido e, muitas das suas ações, bem como de seus processos educacionais, são formulados – com a melhor das intenções, após o ingresso do aluno migrante e/ou na condição de refugiado na escola.

A Secretaria do Ministério da Educação, que se ocupou durante os últimos 15 anos das políticas educacionais dirigidas à diversidade, desenvolveu diversos programas voltados ao acolhimento de diferentes grupos es-

pecíficos no sistema escolar brasileiro. Foram desenvolvidos programas destinados a grupos étnicos específicos (afrodescendente, indígena), a jovens e adultos, à população carcerária, aos que residem no meio rural, ao tratamento das questões sexual e de gênero (mulher e população LGBTI), à educação especial para pessoas com deficiência. Entretanto, não se identificam programas específicos ao atendimento de imigrantes nas escolas. (OLIVEIRA, 2020, p. 10)

Grande parte dos estudantes migrantes está matriculada na rede pública de ensino. Porém, são escassas as orientações de caráter pedagógico oferecidas pelas redes de ensino aos profissionais dessas escolas. Para as crianças e os adolescentes cujas línguas maternas se distanciam da língua portuguesa, a barreira da linguagem torna-se o primeiro grande desafio vivenciado no percurso escolar (OLIVEIRA, 2020). Uma barreira que afeta a relação da criança migrante com a escola, da criança com o conteúdo curricular, da criança com colegas, da escola com os pais do aluno migrante e do professor com sua prática docente. Portanto, o trabalho realizado pelas escolas, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem da criança migrante, encontra-se permeado de desafios (AZEVEDO; BARRETO, 2020).

Basta uma rápida revisão da literatura e da produção acadêmica recente para identificar os desafios decorrentes da barreira da linguagem, somada à inexistência de um acolhimento linguístico no âmbito escolar. O primeiro desafio, consiste na falta de planejamento prévio, na invisibilidade do multilinguismo pela escola regular – o que revela a desconsideração tanto com a diversidade linguística brasileira, quanto com o acolhimento de migrantes e refugiados no sistema público de ensino. Trata-se de um desafio para a própria unidade escolar.

Neves (2018) realizou um estudo de caso com uma criança migrante síria – ficticiamente chamada Nina –, matriculada em uma escola pública de Belo Horizonte/MG, com o intuito de analisar a política linguística implementada pela escola para o acolhimento da menina, falante da língua árabe. Ao apresentar os primeiros contatos com a menina, destacou: “[...] a diretora da escola onde Nina foi matriculada solicitou, no início do ano letivo de 2016, junto à Faculdade de Letras de uma Universidade Federal, apoio para promover o progresso linguístico da

aluna.” (NEVES, 2018, p. 67). Ou seja, diante do ingresso da aluna síria, a iniciativa escolar foi acionar o curso de Letras do município, para obter auxílio no atendimento à criança. Um movimento que pega a escola e o professor de surpresa, como revela o estudo de Azevedo e Amaral (2021), ao narrar a experiência de três professoras da rede pública municipal de Goiânia/GO, experientes na prática docente. A primeira professora, recebeu dois alunos venezuelanos. A segunda, dois alunos bolivianos. A terceira professora, um aluno cubano. Todas revelaram ansiedade e dúvidas sobre a própria capacidade profissional, quando do primeiro contato com as crianças. O relato da terceira professora dimensiona os desafios pelo distanciamento linguístico:

A experiência o ano passado com o menino cubano, de primeiro momento, foi assim “hum, meu Deus, me ajuda, que que eu vou fazer com essa criança que veio de Cuba? Fala totalmente espanhol, primeira vez em escola aqui no Brasil.” Então, assim, foi de assustar! Fiquei assustada, muito ansiosa, muito preocupada. Como eu chegaria até esse aluno? O que eu poderia fazer? Como eu iria trabalhar? Já que falta essa oportunidade de qualificação, para nós educadores, voltada para o atendimento ao imigrante (Carla). (AZEVEDO; AMARAL, 2021, p. 767)

A invisibilização das crianças migrantes nas escolas bem como nas políticas educacionais foi também apontada no estudo de Peroza e Santos (2021). As autoras, ao contactarem a Secretaria Municipal de Ensino – SME de Ponta Grossa/PR, para pesquisar a presença das crianças imigrantes na rede pública de ensino do município, se surpreenderam ao perceber que a secretaria não tinha os dados sobre a presença das crianças migrantes na rede pública municipal para apresentar. Desconhecia-se o número de crianças migrantes matriculadas na rede. Foi somente a partir do contato das pesquisadoras que houve a mobilização da Secretaria Municipal, no sentido de “[...] buscar e sistematizar essas informações e identificar tanto as crianças quanto as escolas que as atendiam, indicando a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais específico.” (PEROZA; SANTOS, 2021, p. 736).

Evidente, portanto, a ausência de um planejamento curricular inclusivo, bem como o despreparo do sistema público de ensino para

promover a escolarização de crianças migrantes não-falantes do português. Se para a escola a inclusão da criança e do adolescente migrante é um evento desafiador, para a criança ou o adolescente que ingressa no universo escolar brasileiro, o desafio é ainda mais latente. A primeira reação de quem não conhece a língua nativa e não entende o que está sendo falado, ensinado e socializado à sua volta, é o distanciamento. Foi assim com Nina, a menina síria da escola de Belo Horizonte/MG. Quando questionada sobre as dificuldades ao chegar ao Brasil, a menina afirmou: “Não entendemos nada... não sabemos falar... nem ler... nem nada” (NEVES, 2018, p. 68). Já a profissional que acompanhara Nina em sala de aula, destacou o isolamento da menina, comparando-a à um bichinho do mato: “era aquela menina tímida no cantinho dela...” (NEVES, 2018, p. 68). Idêntico isolamento foi apontado na tese de Alexandre (2018), a qual analisou a inserção de crianças haitianas nas escolas públicas de Sinop/MT: “Esse isolamento ocorreu com Mikaela, Joel e Kiran nas duas primeiras semanas de aula, mas passado algumas semanas, eles estavam brincando com as crianças brasileiras.” (p. 106).

A barreira da linguagem afeta sob variadas formas o processo de aprendizado da criança e do adolescente migrante ou na condição de refugiado – tanto em relação ao ensino, quanto em relação à interação com as demais crianças e adolescentes. Assumpção e Aguiar (2019), em pesquisa sobre os desafios do processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro, destacam cinco marcos nesse processo de desconhecimento linguístico: silêncio, timidez, desinteresse, repetência e “diagnósticos” precipitados de necessidades especiais educativas, como: dislexia, déficit de atenção ou transtornos de desenvolvimento. Na interação escolar, ainda, as crianças migrantes vivenciam os desafios da discriminação e do preconceito: são atravessadas pela xenofobia, por discursos de ódio e pelo próprio racismo – o qual atinge igualmente as crianças brasileiras. “O que se estabelece comumente como prática nas escolas brasileiras é a rejeição e negação da inclusão dos estudantes migrantes.” (ASSUMPTÃO; AGUIAR, 2019, p. 172). O racismo também foi apontado por Alexandre (2018), em sua pesquisa com crianças haitianas. A autora identificou a subalternização das crianças haitianas em relação às demais crianças, nas escolas, e concluiu que, no processo de inserção

e socialização da criança migrante, a cor vem antes da nacionalidade – o que reforça as demandas não só no âmbito do acolhimento linguístico, mas também da educação antirracista e intercultural.

A barreira da linguagem afeta, por fim, a comunicação da escola com os pais dos alunos migrantes. Remontando, novamente, à adaptação de Nina – a criança síria –, Neves (2018) pontuou que as barreiras linguísticas comprometiam a comunicação inclusive com os familiares da menina. A família tinha dificuldades de compreender os comunicados escritos que eram enviados na agenda de Nina. Assim, situações como a ida à escola em dias de recesso escolar ou a ausência de assinatura no bilhete para a participação da criança em alguma atividade fora da escola, eram bastante comuns. Situação semelhante foi apontada no trabalho de Assumpção e Aguiar (2019), durante pesquisa qualitativa a partir da narrativa das mães de crianças imigrantes nas escolas do Rio de Janeiro/RS. As mães relataram grande insatisfação pela maneira com que eram recebidas na escola, em espaços como o de “reuniões de pais”. Algumas sequer compreendiam o que as professoras falavam e optavam, assim como suas crianças, pelo silenciamento: não faziam perguntas para não se expor ou não expor seus filhos no ambiente escolar. Em um momento da pesquisa, quando uma mãe foi indagada a respeito de sua criança, afirmou “[...] que não compreende o que a professora fala e o filho também não entende o que a professora solicita nas atividades extraclasse.” (ASSUMPÇÃO; AGUIAR, 2019, p. 182).

A barreira da linguagem afeta diretamente a inclusão escolar das crianças e dos adolescentes migrantes e em situação de refúgio no Brasil. Os desafios, em razão do desconhecimento linguístico, para que os processos de aprendizagem se efetivem, são inúmeros. Trata-se de uma falha no processo de inclusão, que afeta a experiência escolar da criança e do adolescente migrante. De nada adianta garantir a igualdade para o acesso à escola, se não forem consideradas as especificidades e barreiras de adaptação enfrentadas pelos alunos migrantes – as quais ameaçam, diretamente, a permanência escolar.

Vale frisar que essa não é uma peculiaridade das escolas brasileiras. Smythe (2020), em seu estudo sobre política e prática educacional na França e Nova Zelândia para a inclusão de línguas em ambientes educativos,

mormente processos de ensino para as crianças na condição de refugiadas e migrantes nos dois países, verificou o predomínio do monolinguismo na língua da escola. Ou seja, os sistemas escolares são dominados pelo francês nas escolas da França e pelo inglês nas escolas da Nova Zelândia. As demais línguas que integram os repertórios linguísticos e culturais dos estudantes não são reconhecidas no currículo escolar nacional. Assim, as línguas dos migrantes não tinham lugar nas suas experiências escolares. Ao final, concluiu que as abordagens de ensino-aprendizagem plurilíngues melhoram os resultados educacionais dos/as alunos/as migrantes e, “[...] nos casos em que as línguas são priorizadas nos currículos nacionais, a criança ganha uma ferramenta de aprendizado altamente poderosa para superar as barreiras de aprendizado inerentes à experiência de migração” (SMYTHE, 2020, n.p, tradução nossa)¹.

AS PRINCIPAIS DEMANDAS, NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, PELA BARREIRA DA LINGUAGEM, DA INCLUSÃO ESCOLAR, NO BRASIL, DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES MIGRANTES E NA CONDIÇÃO DE REFUGIADOS, NÃO-FALANTES DO PORTUGUÊS

As práticas pedagógicas, nas escolas brasileiras, são bastante marcadas pelo monolinguismo. Dessa maneira, no processo de inclusão e, especialmente, no de ensino-aprendizagem dos estudantes migrantes e em situação de refúgio no sistema formal de ensino, não-falantes do português, variadas são as demandas para que o direito à educação seja exercido com qualidade e equidade. O direito à educação deve ser ofertado com a garantia do direito linguístico, o que demanda a implementação de políticas educacionais para o acolhimento em línguas.

AS PRINCIPAIS DEMANDAS, NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES MIGRANTES E NA CONDIÇÃO DE REFUGIADOS NO BRASIL, PARA A EFETIVA INCLUSÃO ESCOLAR

O processo de inclusão de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados, no sistema educacional brasileiro, está repleto de desafios. A ausência de políticas educacionais específicas para o acolhimento do estudante migrante revela a invisibilização que, de modo geral, atinge as crianças e os adolescentes nas políticas públicas. Para as crianças e os adolescentes não-falantes do português, os desafios no processo de ensino-aprendizagem são ainda maiores. Isso ocorre, em parte, pela falsa compreensão de que as crianças e os adolescentes – mormente os da presente geração – se adaptam, com facilidade, ao novo contexto e à nova língua. “A ideia de que as crianças são altamente adaptáveis pode gerar procedimentos escolares em que eles não são percebidos como pessoas dotadas de necessidades específicas.” (SILVA, 2021, p. 979). Ocorre, também, pela negligente ideia de que a garantia do direito à educação já se afigura – em termos de acolhimento – o suficiente.

Os imigrantes sofrem pela falta de um planejamento pedagógico coerente com suas necessidades, e, apesar de poderem se matricular, o que encontram na maior parte das vezes, são escolas que não possuem professores com formação adequada para este atendimento. Pode-se afirmar que, segundo especialistas da área, temos uma legislação avançada, entretanto, não garante que, na prática, as crianças tenham seu direito garantido de forma inclusiva e não somente com a garantia de uma vaga na escola. (ASSUMPÇÃO; AGUIAR, 2019, p. 173-174)

No final do ano de 2020, um significativo avanço sobreveio com a Resolução MEC/CNE/CEB nº 1, de 13 de novembro de 2020, a qual dispôs sobre o direito de matrícula a crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, nas redes públicas de educação básica brasileiras. A Resolução estabeleceu que a matrícula – uma vez demandada –, será, de imediato e sem discriminação, assegurada na educação básica obrigatória, consoante previsão do artigo 1º, § 1º. No

artigo 6º, elencou que as escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, a partir das seguintes diretrizes: não discriminação; prevenção ao *bullying*, ao racismo e à xenofobia; não segregação entre os alunos brasileiros e os alunos não-brasileiros – inclusive com a formação de classes comuns; capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social dos que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (BRASIL, 2020c). Verifica-se, portanto, que é preciso ofertar acolhimento linguístico às crianças e aos adolescentes migrantes, com pouco ou nenhum conhecimento do português. Para tanto, as escolas precisam dispor dos instrumentos necessários, como recursos humanos, material e metodológicos.

A partir da análise dos desafios ao processo de inclusão escolar da criança e do adolescente migrante ou na condição de refugiados, não-falantes do português, pode-se traçar as principais demandas, nesse primeiro momento, para a garantia do direito linguístico e, conseqüentemente, do direito à educação da criança e do adolescente migrante. Inicialmente, é preciso um diagnóstico detalhado da presença de estudantes migrantes nas redes estaduais e municipais de ensino. Ou seja, cabe à Secretaria de Educação Básica – SEB identificar quantos são, em quais escolas estão matriculados, a nacionalidade e língua de origem, dentre outras informações essenciais. Isso porque “[...] a ausência de informações e dados sobre como vivem essas crianças dificulta a formulação de políticas públicas [...]” (PEROZA; SANTOS, 2021, p. 729-730). Esse diagnóstico possibilita a identificação de quais unidades escolares necessitam de um profissional de PLAc – Português como Língua de Acolhimento, e a determinação das competências linguísticas necessárias deste profissional, por exemplo.

A segunda ação, trata da formulação de uma política nacional de acolhimento linguístico ao estudante migrante, não-falante do português – tal qual a formulação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto nº 10.502/2020. Com uma proposta inclusiva, a Política Nacional de Educação

Especial se destina a estudantes com impedimentos de natureza física, sensorial, intelectual, mental comunicacional, comportamental e interativa, e com altas habilidades ou superdotação, oferecendo importantes avanços na educação especial, a exemplo da educação bilíngue de surdos, a qual consiste em uma “modalidade de educação escolar, que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2020b, p. 39). Essa modalidade de educação é pautada em um direito linguístico: o direito linguístico dos surdos de optarem por sua língua – a Libras – no processo educacional. A Política Nacional de Educação Especial tem a compreensão de que os professores da educação especial devem trabalhar juntos com os professores do ensino regular, preferencialmente, em escolas e classes comuns. O ensino inclusivo contido nessa política parte de práticas já validadas cientificamente para, a partir das características e das necessidades do educando, adotar as práticas educacionais que apresentarão os melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2020b). Movimento idêntico deve ser feito para a garantia do direito linguístico da criança e do adolescente migrante ou na condição de refúgio, não-falantes do português.

Outra demanda consiste na alteração da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional – LDB, para dispor, tal qual a previsão dos artigos 78 a 79 – os quais tratam do desenvolvimento de programas integrados de ensino e da pesquisa, para a educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação – sobre o acolhimento linguístico aos migrantes não-falantes da língua portuguesa. Essa modalidade de acolhimento deve compor, inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, tais quais as diretrizes para a educação escolar indígena, para a educação escolar quilombola, e outras (BRASIL, 2013). O acolhimento linguístico, portanto, deve compor o conteúdo curricular. Precisa integrar as práticas educacionais, as metodologias pedagógicas.

Por fim, variadas demandas podem ser ainda enumeradas: a disponibilização de professor de PLAc – Português como Língua de Acolhimento, seja por contratação ou parceria com universidades públicas

locais, nas unidades escolares com alunos migrantes; a formação e qualificação profissional de toda a rede escolar – professores, gestores escolares e demais profissionais da escola – para o atendimento à criança e ao adolescente migrante; a articulação para o acolhimento linguístico à família do estudante migrante, tanto por meio do professor de PLAc – Português como Língua de Acolhimento quanto de ferramentas de tradução instantânea, que permitam melhor comunicação; o apoio do Estado – nas três esferas – aos profissionais da educação básica; e a inclusão, nas metodologias pedagógicas, da educação para a diversidade, educação antirracista e antixenófoba. Como bem destacam Azevedo e Barreto (2020, p. 100), é necessário que “[...] além do direito à matrícula, os alunos tenham garantido condições de acolhimento, que lhes garantam a aprendizagem e a valorização de suas culturas e de suas histórias de vidas.”

O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E O ACOLHIMENTO EM LÍNGUAS

Os estudos da linguagem, em especial o campo da Linguística Aplicada – LA, vêm se transformando, enquanto área de investigação, ao longo do tempo. Tido como um campo relativamente novo, essa área tem início nos anos de 1940, com o intuito de desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial. No Brasil, a Linguística Aplicada começa a tomar força especialmente nos anos entre 1980-90 (MOITA LOPES, 2009). O Português como Língua de Acolhimento – PLAc integra o campo da Linguística Aplicada Interdisciplinar – LAI, e consiste no ensino de português para pessoas em contextos de migração e refúgio (OLIVEIRA; BULEGON, 2019). Trata-se do ensino-aprendizagem da língua do país de acolhimento. O conceito de língua de acolhimento:

[...] geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como

primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74)

O Português como Língua de Acolhimento – PLAc surge em Portugal, no ano de 2001, a partir de uma política estatal portuguesa, decorrente do programa “Portugal Acolhe” – hoje denominado “Português para Todos” –, o qual tinha por objetivo facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento, em observância ao previsto na Carta Europeia de 1996. O programa nasce por iniciativa do Ministério do Trabalho – Secretaria de Estado do Emprego e Formação, para possibilitar à população migrante residente em Portugal – no caso, aos que comprovassem a regularização migratória –, o acesso a um conjunto de conhecimentos para inserirem-se, de pleno direito, na sociedade portuguesa (CABETE, 2010).

O termo Português como Língua de Acolhimento – PLAc carrega “uma forma de ativismo político, uma vez que essa nomenclatura própria tem a capacidade de visibilizar o público-alvo para quem é direcionada” (LOPEZ, 2020, p. 126). O PLAc evidencia, então, as necessidades por políticas de acolhimento adequadas, bem como o papel das línguas nos processos de recepção e acolhimento (LOPEZ, 2020). Vale destacar que, diferentemente de outras modalidades de ensino, como, por exemplo, o Português como Língua Estrangeira – PLE, no PLAc o ensino parte das demandas e necessidades do público aprendente. Conforme frisado por Anunciação (2018), não se busca, nessa forma de ensino, que os alunos ascendam a um nível de proficiência equivalente ao de um “falante nativo”, considerada a forma padrão da língua. No PLAc, busca-se contribuir para a vida cotidiana do aluno migrante, em um processo que se consolida com uma relação bidirecional (GROSSO, 2010). Cabete (2010) vai além, ao afirmar que, na aprendizagem de uma nova língua, os fatores linguísticos representam apenas uma parte do conjunto de fatores que interferem diretamente nesse processo. Há fatores outros, como as circunstâncias e as condições em que vive a comunidade migrante. Além disso, deve-se considerar que:

[...] o imigrante adulto que se apresenta como aprendente da língua do país que o acolheu não parte de um ponto zero na sua aprendizagem, ainda que não conheça mais do que uma palavra portuguesa. O aprendente faz-se

acompanhar do seu percurso vivencial, do conhecimento da sua língua materna e de outras, das suas experiências, da sua representação do mundo, da visão que construiu acerca da língua portuguesa e de outros diversos conhecimentos acumulados, o que o reveste das mais variadas competências e/ou dificuldades face à aprendizagem da língua. (CABETE, 2010)

As aulas de Português como Língua de Acolhimento – PLAc, são carregadas de imprevisibilidade. Desse modo, o professor de PLAc deve dispor de uma formação pluridimensional. Uma mistura de conhecimento científico, autodidatismo, intuição e experiências adquiridas pela prática em sala de aula. Sua atuação vai além da mera transmissão de informações: busca torná-las úteis e adequadas às necessidades dos aprendentes – geralmente ligadas às questões de sobrevivência (CABETE, 2010), às vivências do dia a dia. Assim, “[...] a língua de acolhimento apresenta especificidades que estão ligadas ao contexto migratório, ao público e às necessidades e motivações de aprendizagem e aquisição da língua.” (SENE, 2020, p. 183-184).

Por fim, cabe uma necessária crítica ao conceito de Português como Língua de Acolhimento – PLAc. Anúnciação (2018) o considera um conceito *sloganizado* e violento. Isso porque, na formulação portuguesa – tal qual inicialmente proposta –, havia o condicionamento da conclusão do curso de PLAc e obtenção da certificação na língua, para que os migrantes e refugiados acessassem os demais direitos sociais. Além disso, acaba implicada no conceito a superioridade da língua dominante do país de acolhida, reforçando processos hegemônicos, racializadores e marginalizantes, por meio da língua. Por tais motivos, o termo precisa ser problematizado. Sobressai, então, a opção pela expressão “acolhimento em línguas”, alinhada à uma perspectiva transcultural e translíngua, que respalda o uso das diferentes linguagens, nos variados espaços de enunciação (BIZON; CAMARGO, 2018).

A IMPORTÂNCIA DA MANUTENÇÃO DA LÍNGUA MATERNA NO ATENDIMENTO ESCOLAR

Migrantes e refugiados – mormente aqueles que integram os deslocamentos forçados – passam por variados processos de despossessão e não reconhecimento. Basicamente, para serem reconhecidos, precisam respeitar as regras e aprender falar a língua do país de acolhimento. O reconhecimento é um processo de assimilação e a assimilação, um mecanismo ou pré-requisito para a sobrevivência (ANUNCIACÃO, 2018). Esse mecanismo representa uma violência simbólica contra os migrantes, pois os colocam numa relação de obrigatoriedade e submissão perante a língua dominante do país de acolhimento (LOPEZ, 2020).

Algumas políticas linguísticas para migração e refúgio, embora justificadas por pressupostos liberais de inclusão e igualdade, reforçam práticas assimilacionistas e de silenciamento (ANUNCIACÃO, 2018). Esse mecanismo atinge adultos, crianças e adolescentes. A escola, que se apresenta como espaço de socialização e inclusão da criança migrante e na condição de refugiada – fazendo-as se sentirem aceitas no novo território (AZEVEDO; BARRETO, 2020), por vezes, incide no erro de focalizar o ensino e os diálogos em português, fomentando o apagamento da língua materna do alunado migrante. Ou seja, “nas práticas pedagógicas encontramos uma proposta que visa a assimilação da língua portuguesa como passaporte para a aprendizagem” (PEROZA; SANTOS, 2021, p. 735). A escola opera, então, como inibidora da língua materna.

“O conceito de língua materna faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor.” (GROSSO, 2010, p. 63). A importância da língua materna consiste, dentre outras, na afirmação identitária, étnica. Greuel (2018), ao analisar as práticas de linguagem dos migrantes haitianos em uma escola pública de Blumenau/SC, constatou que, na escola, a valorização do português em detrimento dos múltiplos repertórios dos alunos haitianos, contribuía não só com a desvalorização do multilinguismo na escola, mas também com o apagamento das heranças linguísticas que as crianças haitianas traziam em suas histórias de vida. Ao perguntar ao aluno haitiano qual era a sua língua, ele respondera “crioulo, francês e português”. Ao questionar

o menino o porquê de o crioulo ter sido citado em primeiro lugar, ele argumentara: “[p]orque é a nossa primeira língua” –, demonstrando o caráter identitário contido na língua materna (GREUEL, 2018, p. 110).

A ideologia monolíngue presente nas práticas pedagógicas é identificada em vários trabalhos sobre o assunto. Pode-se citar a fala de uma professora à uma mãe equatoriana, em uma escola pública do Rio de Janeiro/RJ: “Mãe, você precisa falar mais português com seu filho. Por isso ele não está aprendendo a ler. Você fala muito espanhol.” (ASSUMPÇÃO; AGUIAR, 2019, p. 167). Ou ainda, a tristeza de uma mãe Síria, em Belo Horizonte/MG, pelo esquecimento – por suas duas filhas – de algumas palavras em árabe. As meninas, que não foram alfabetizadas na síria, não sabiam ler ou escrever em árabe – idioma falado em casa, o que prejudica não só a comunicação com a mãe, mas também, a possibilidade de aprender sobre os costumes e a história de seu país, a partir de livros e textos originalmente escritos na língua árabe (NEVES, 2018). Um recurso utilizado pelas crianças migrantes, identificado por pesquisadoras na área da educação formal, consiste na manutenção da língua materna no ambiente familiar – a despeito da utilização da língua portuguesa na escola. Evidenciam que os territórios linguísticos, nesse processo, acabam bem demarcados.

O que percebemos no convívio é que as crianças são falantes de português na escola, entretanto no ambiente familiar o que prevalece é a língua materna (algumas vezes espanhol e, em alguns casos, uma língua quáchua). Interessante notar que, quando estão nas atividades coletivas com a presença da educadora que desenvolve este trabalho, eles se comunicam em português, entretanto se uma das mães se aproximar do grupo eles conversam em sua língua materna. Diante da insistência da educadora para que falem em espanhol com ela, eles sorriem e dizem que não falam mais espanhol. Parece haver uma separação muito clara dos espaços e das “licenças” para utilizar determinada língua, como um código que permite a prática dialógica adequada ao ambiente escolar e fora dele. (ASSUMPÇÃO; AGUIAR, 2019, p. 179).

Oliveira e Bulegon (2019), ao dissertarem sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento no contexto de uma turma de Educação para Jovens e Adultos – EJA, de Porto Alegre, pontuam – a partir de uma

metodologia pedagógica nominada *translanguaging* – a necessidade de reforçar a agentividade e o empoderamento dos estudantes migrantes e refugiados, especialmente durante as práticas de ensino. A ideia é valorizar a pluralidade cultural e os repertórios linguísticos dos alunos, no bojo de uma aula inclusiva. Trata-se da escolha por métodos menos engessados no ensino da língua do país que acolhe, diminuindo-se o caráter colonizador do ensino. Assim, as tarefas movem os alunos no sentido da discussão e da compreensão da pluralidade sociocultural. “Uma proposta didática pensada para contextos de imigração e refúgio, orientada para reconhecer a língua e cultura do aluno, reforça o não apagamento de sua identidade e é decisivo para um ensino-aprendizagem intercultural.” (OLIVEIRA; BULLEGON, 2019, p. 442). Proposta idêntica deve balizar o Português como Língua de Acolhimento – PLAc na educação básica. Além do mais, uma maneira de evitar a perda linguística, consiste na possibilidade de a alfabetização da criança migrante se dar também em sua língua materna – em um movimento concomitante ao aprendizado do português (NEVES, 2018).

Trata-se de uma metodologia bastante interessante, pois, além fomentar uma prática linguística mais igualitária, leva em consideração – especialmente no caso dos migrantes forçados e/ou em situação de refúgio – que o retorno ao país de origem pode integrar o desejo ou planejamento familiar. Implica, sobretudo, o reconhecimento de que as primeiras línguas desempenham papel essencial na aquisição da linguagem escolar (SMYTHE, 2020). Por esses e por outros motivos, conclui-se pela importância da manutenção da língua materna no processo de ensino-aprendizagem, no contexto da educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da presença, cada vez maior, de crianças e adolescentes, migrantes e em situação de refúgio, nas escolas brasileiras – provenientes das migrações forçadas dos últimos tempos –, é preciso avaliar, especialmente para crianças e adolescentes não-falantes da língua portuguesa, como se dá a inclusão no sistema formal de ensino brasileiro. Este artigo buscou, então,

identificar as principais demandas, no processo de ensino-aprendizagem, pela barreira da linguagem, da inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados, não-falantes do português.

Em um primeiro momento, promoveu-se um estudo sobre o direito à educação no Brasil, e o compromisso do Estado brasileiro com a obrigatoriedade da educação básica. Além de um direito fundamental, o direito à educação é um importante vetor de mobilidade social, garantia de direitos e interrupção do ciclo intergeracional de pobreza. A Constituição Federal de 1988 estabelece o dever do Estado em garantir uma educação de qualidade, mediante a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, dos 4 aos 17 anos de idade. A educação é garantida constitucionalmente, e contempla a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

Em seguida, foram delimitadas a presença de crianças e de adolescentes migrantes e em situação de refúgio no Brasil, e a sua inclusão no âmbito escolar. Nessa parte, foi observada a complexidade do fenômeno migratório, e a importância em se diferenciar as migrações voluntárias das migrações forçadas. As crianças e os adolescentes migrantes e em situação de refúgio no Brasil têm assegurados todos os direitos previstos às crianças e adolescentes brasileiros. Dentre eles, está o direito à educação. Contudo, embora o acesso seja garantido, a igualdade de condições para a permanência não se efetiva – o que pode ser verificado pelos desafios vivenciados em razão da barreira da linguagem e da ausência de um acolhimento linguístico.

Por fim, na terceira parte, fez-se a identificação das principais demandas, no processo de ensino-aprendizagem, pela barreira da linguagem, da inclusão escolar, no Brasil, das crianças e dos adolescentes migrantes e na condição de refugiados, não-falantes do português. Constatou-se que o processo de inclusão junto ao sistema educacional está repleto de desafios, grande parte pela inexistência de uma política de acolhimento linguístico realizada no âmbito do sistema formal de ensino. Além do acolhimento em línguas, identificou-se a importância, no bojo do atendimento escolar, de metodologias interculturais e a manutenção da língua materna. Reforça-se, assim, a identidade e a agentividade do aluno, diminuindo-se o caráter colonizador do ensino.

Para a realização desse estudo, delimitou-se o seguinte problema: quais as principais demandas, no processo de ensino-aprendizagem da educação formal brasileira, para a inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes e na condição de refugiados, não-falantes da língua portuguesa? Obteve-se, então, a confirmação da hipótese, além da identificação de algumas demandas para a garantia do direito linguístico e, por sua vez, do direito à educação de crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio no Brasil.

A primeira demanda consiste na realização de um diagnóstico detalhado da presença dos estudantes migrantes junto às redes estaduais e municipais de ensino. É preciso identificar quantos são, em quais escolas estão, o país e a língua de origem, além de outras informações que auxiliem na identificação das demandas e promoção da inclusão escolar especializada.

Também é preciso atentar-se para a formulação de uma política nacional de acolhimento linguístico ao estudante migrante, não-falante do português. Uma política nos mesmos moldes da Política Nacional para a Educação Especial, instituída pelo Decreto nº 10.502/2020. Uma política que considere as barreiras da linguagem e que dote os sistemas de ensino dos recursos – pessoais e metodológicos – necessários para que a inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes e em situação de refúgio se dê com equidade de permanência. Uma política que assegure as políticas linguísticas necessárias para que as escolas públicas e privadas, de norte a sul do Brasil estejam aptas a oferecer atendimento educacional especializado às crianças e aos adolescentes cujas línguas de origem se distanciam da língua portuguesa.

Destaca-se a demanda de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre o acolhimento linguístico aos migrantes não-falantes da língua portuguesa – assim como foi feito com a educação bilíngue de surdos, nos artigos 78 e 79 da respectiva Lei. Esta modalidade deve compor, inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, nos mesmos moldes das diretrizes especializadas para a educação escolar indígena e quilombola.

Outras demandas, ainda, foram identificadas, como: a disponibilização, para as escolas, de um profissional da linguística, a exemplo do/a

professor/a de Português como Língua de Acolhimento – PLAc para apoio linguístico de alunos/as migrantes e facilitação no contato da escola com as famílias migrantes; a qualificação profissional de toda a rede escolar para o atendimento especializado de crianças e adolescentes migrantes e/ou na condição de refugiados; e a inclusão de metodologias pedagógicas voltadas à educação para a diversidade, educação antirracista e antixenófoba.

É preciso, portanto, inserir a pauta do acolhimento linguístico nos espaços escolares, com vistas a que as escolas brasileiras promovam a educação intercultural e estejam preparadas para: receber o/a aluno/a migrante ou em situação de refúgio; promover o acolhimento em línguas – concomitante à manutenção da língua materna; e assegurar a valorização do repertório linguístico dos/as alunos/as nas escolas, a partir de uma metodologia voltada à diversidade linguística e cultural, garantindo que o direito à educação de qualidade seja exercido também por estudantes migrantes e em situação de refúgio.

NOTAS

¹ No original: “[...] in cases where languages are prioritised in national curricula, the child gains a potentially powerful learning tool with to overcome learning barriers inherent in the migration experience”.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Crianças representam cerca de metade do número de refugiados no mundo**: reunimos dados e histórias de quatro crianças refugiadas que nos inspiram com sua resiliência e esperança de um futuro melhor. 2020a. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/10/12/criancas-representam-cerca-de-metade-do-numero-de-refugiados-do-mundo/>. Acesso em: 04 fev. 2022.

ACNUR. **Diários do refúgio**: o seu boletim mensal de notícias sobre refugiados e sobre o trabalho do ACNUR. Edição dezembro. 2021. Disponível em: https://news.e-unhcr.org/optiext/optiextension.dll?ID=z76z7LMjPkyDjuPF9S6_o5EaN_wiuYiunJdMCBRd51yrXdJjrxNYIYmQMbKVNiaP7HO3i6T4nGbEYg2%2B9NnFTGB7q88Xd. Acesso em: 24 jan. 2022.

ACNUR. **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**. Brasília: UNHCR, 2020b.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?** 2018. 207 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Educação e políticas públicas na cidade. In: David, Célia Maria; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da; RIBEIRO, Ricardo; LEMES, Sebastião de Souza (Org.). **Desafios contemporâneos da educação**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. n.p.

ANNONI, Danielle; DUARTE, Mônica. A proteção jurídica aplicável aos migrantes e aos refugiados. In: SEMINÁRIO NACIONAL DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, 13., 2017, Santa Cruz do Sul. **Anais [...]**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2017. p. 1-15.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56. 2018.

ASSUMPCÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “Você precisa falar português com seu filho”. Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 81, n. 1, p. 167-188. 2019.

AZEVEDO, Ana Paula Zaikievicz; BARRETO, Ketlin Petini. A migração infantil e o acesso à educação básica de crianças migrantes em solo brasileiro. **Trayectorias Humanas Transcontinentales**, Limoges, n. 6, p. 86-102. 2020.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do. As dimensões da docência no ensino às crianças imigrantes e refugiadas: estudo de caso com professoras em Goiânia. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 762-777, maio/ago. 2021.

BARROS, Ricardo Paes de; FRANCO, Samuel; MACHADO, Laura Muller; ZANON, Daiane; ROCHA, Grazielly. **Consequências da violação do direito à educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena R. E. de. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município

de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino; VEDOVATO, Luís Renato; FERNANDES, Duval; SOUZA, Marta Rovey de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (Org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726.

BORRÁS, Susana. **El cuidado de la vida**: las personas en movimiento forzado en tiempos de emergencias ecosociales. 1. ed. Madrid: Foro Transiciones, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/

constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**. Brasília: Inep, 2020a.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2020c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC/SEMESP, 2020b.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Plataforma Interativa de Decisões do CONARE**. Período de janeiro de 2016 até dezembro de 2021. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes/pagina>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Plataforma Interativa de Decisões do CONARE. Período de janeiro a dezembro de 2021**. 2022b. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNTQ4MTU0NGItYzNkMi00M>

2MwLWFhZWMtMDBiM2I1NWVjMTY5IiwidCI6ImU1YzM3OTgxLTY2NjQtNDZlZzNC04YTBJLTU1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOiJh9

. Acesso em: 14 fev. 2022.

CABETE, Marta Alexandra Calado Santos. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CORDIOLLI, Marcos. **Sistemas de ensino e políticas educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibpex, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

GOMES, Márcia Letícia. **Migração, refúgio e direitos humanos: um olhar para os movimentos migratórios contemporâneos**. 1. ed. Curitiba: Prismas, 2017.

GONÇALVES, Rafael Marques; ROSA, Diego. O direito à educação e a cidadania nos/dos currículos pensados/praticados. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 135-148, out./dez. 2021.

GREUEL, Izabel Cristina. “[...] **Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) daí é outra coisa**”: um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública no município de Blumenau – SC. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77. 2010.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Pnad Contínua**: Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IOM. **World Migration Report 2022**. Geneva: International Organization for Migration, 2021.

IPPDH. **Parecer Consultivo 21**: a pedido do MERCOSUL, a Corte Interamericana determina o limiar de proteção às crianças migrantes. Artigo de divulgação. IPPDH, 2014. Disponível em: <https://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2014/12/>

Nota-de-difusi%C3%B3n-OC-21-Por-alta-1.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

LEITE, Ana Carolina Gonçalves; CASTRO, Mariana. Securitização das migrações, COVID-19 e seletividade das políticas migratórias. In: JUBILUT, Liliana Lyra; GARCEZ, Gabriela Soldano; FERNANDES, Ananda Pórpóra; SILVA, João Carlos Jarochinski (Org.). **Direitos humanos e vulnerabilidade e Direito Internacional dos Refugiados**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2021. p. 1091-1121.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Algumas considerações sobre o termo português como língua de acolhimento. In: MARTORELLI, Ana Berenice Peres; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; VIRGULINO, Camila Geysse da Conceição (Org.). **Vidas em movimento**: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 120-144.

MAHLKE, Helisiane. **Direito Internacional dos Refugiados**: novo paradigma jurídico. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada interdisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada**: um caminho de diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MOREIRA, Rafael Bueno da Rosa. **As estratégias e ações de políticas públicas para a erradicação da exploração sexual comercial nos municípios brasileiros no contexto jurídico e político da teoria da proteção integral dos direitos da criança e do adolescente**. 2020. 291 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2020.

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

OIM; IPPDH. **Derechos humanos de personas migrantes**: manual regional. Buenos Aires: OIM/IPPDH, 2016.

OLIVEIRA, Bruna Souza de; BULEGON, Mariana. Reflexões sobre o ensino de português como língua de acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 430-445, jul./dez. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15. 2020.

PEREIRA, Gustavo de Lima. **Direitos humanos e migrações forçadas**: introdução ao direito migratório e ao direito dos refugiados no Brasil e no mundo. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; SANTOS, Natália Mendes dos. A invisibilidade da criança imigrante no atendimento educativo da rede pública de ensino de Ponta Grossa/PR. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 728-745, maio/ago. 2021.

SENE, Lígia Soares. Objetivos do ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento. In: MARTORELLI, Ana Berenice Peres; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; VIRGULINO, Camila Geyse da Conceição (Org.). **Vidas em movimento**: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 178-207

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Pequenas vidas migrantes: a educação como fator de integração. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 967-982, jan./jun. 2021.

SMYTHE, Fiona. Language inclusiveness in education: implications for immigrant students in France and New Zealand. **New Zealand Journal of Education Studies**, v. 55, p. 215-246. 2020.

UNHCR. **Global trends: forced displacement in 2020**. Copenhagen: UNHCR, 2021.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança**. Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses>. Acesso em: 28 fev. 2022.

org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=A%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos,Foi%20ratificado%20por%20196%20pa%C3%ADses. Acesso em: 28 fev. 2022.

Recebido em: 19 - 4 - 2022
Aprovado em: 28 - 6 - 2023

Recebido em: 19 - 4 - 2022

Aprovado em: 28 - 6 - 2023

André Viana Custódio

Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com Pós-Doutorado em Direito pela Universidade de Sevilha - Espanha, Coordenador Adjunto e Professor Permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/Santa Cruz do Sul/Brasil), Coordenador do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens (GRUPECA/UNISC) e Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social (UNISC). E-mail: andrecustodio@unisc.br

Johana Cabral

Doutoranda no Programa da Pós-Graduação em Direito da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa Prosuc Capes Modalidade I. Mestre em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense (PPGD/UNESC). Especialista em Direito Civil e em Direito Processual Civil pela Universidade Anhanguera - UNIDERP. Especialista em Direito da Criança e do Adolescente e Políticas Públicas pela UNESC. Integrante do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens e do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado - da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). E-mail: jcabral@mx2.unisc.br

Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC

Av. Independência, 2293 - Universitário,
Santa Cruz do Sul - RS, 96815-900

