

## CAPÍTULO 1

### CRIANÇAS IMIGRANTES E REFUGIADAS NO BRASIL: O IDIOMA PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO FATOR DE ACOLHIMENTO E INCLUSÃO

Suelem Pereira Kuhm<sup>1</sup>  
Hildegard Susana Jung<sup>2</sup>

#### 1 INTRODUÇÃO

Crises humanitárias ao redor do mundo têm feito aumentar significativamente o número de migrantes internacionais e refugiados. De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2016<sup>3</sup>), “migrante” é aquele que sai de seu país de origem por própria vontade - esta, podendo ter razões adversas como melhores condições de vida, educação, desastres naturais, fome e extrema pobreza - e que conforme o direito internacional, não é considerado refugiado. Já o termo “refugiado” é utilizado para caracterizar pessoas que são obrigadas a deixar seus países de origem, quando há fundadas perseguições, conflitos e/ou violências, que coloquem em risco a vida dos sujeitos. Sendo assim, a principal diferença entre “migrante internacional” e “refugiado” é que este último não pode voltar ao seu país, sob o perigo de morte.

Dados do ACNUR revelam que no mundo “[...] ao final do ano de 2018, cerca de 70,8 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus locais de origem por diferentes tipos de conflitos.” (CONARE, 2019). O relatório produzido pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), do Ministério da Justiça e Segurança Pública em parceria com o ACNUR, “Refúgio em números: 4º edição”, mostra-nos que nos últimos oito anos o Brasil recebeu 206.737 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. Em 2017, o número era de 33.866 e, em 2018, houveram 80.057 solicitações, sendo 61.681 apenas de venezuelanos (CONARE, 2019). É

---

<sup>1</sup> Discente do Curso de Pedagogia da Universidade La Salle - Unilasalle, matriculada na disciplina de Trabalho de Conclusão II, sob a orientação da Prof. Hildegard Susana Jung. E-mail: suelem.kuhm@gmail.com.

<sup>2</sup> Docente e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade La Salle. Doutora em Educação. E-mail: hildegard.jung@unilasalle.edu.br

<sup>3</sup> “REFUGIADOS” E “MIGRANTES”: PERGUNTAS FREQUENTES. **ACNUR**, 22 de março de 2016. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2016/03/22/refugiados-e-migrantes-perguntas-frequentes/>> Acesso em 22 de abril de 2020

urgente que o Brasil responda à altura destas solicitações, com suporte necessário e políticas de apoio.

Ainda de acordo com os dados disponibilizados do ano de 2018, 11.231 pessoas foram reconhecidas como refugiadas pelo CONARE, o que evidencia que, apesar do esforço, considerando o número de solicitações, ainda são poucas as elegibilidades concedidas. O Rio Grande do Sul, que é um Estado onde vem aumentando a procura por refúgio, recebeu 646 pessoas vindas da Venezuela em 2018, que foram alocadas nas cidades de Canoas e Esteio, no Rio Grande do Sul - sem contabilizar os outros migrantes internacionais (ou imigrantes). Muitos vieram para trabalhar e trouxeram suas famílias junto, com esposas e crianças em idade escolar.

O artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) estabelece que “[...] toda pessoa tem direito à instrução” (ONU, 1948, p. 14). A Constituição Federal Brasileira de 1988 afirma em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). Portanto, sendo a educação direito de todos, as crianças que vieram de diferentes países também têm direito de frequentar as escolas brasileiras, nos respectivos Estados em que suas famílias se estabeleceram.

A necessidade de comunicação, básica ao ser humano, exige que a língua do país acolhedor seja o primeiro tópico a ser trabalhado, para que então posteriores assuntos sejam ensinados às crianças estrangeiras. É através da língua que é possível o entendimento da cultura e todos os seus aspectos, incluindo de fato a criança nesse novo lugar. E isso nos faz questionar: estariam as escolas preparadas para lidar com este desafio de incluir alguém que possui uma cultura e fala uma língua diferente? E de que forma acontece esse ensino? É contextualizado? O português brasileiro é ensinado como língua de acolhimento, respeitando a cultura primária dos indivíduos e resgatando-a sempre que possível? Estando as escolas preparadas ou não, estes sujeitos já estão nelas inseridos e precisam de apoio e de um olhar especial.

Sabemos do déficit das escolas públicas brasileiras, tanto de recursos humanos como materiais. Considerando esta demanda atual que bate à nossa porta

e exige de nós um posicionamento, esta pesquisa propõe o seguinte questionamento: como se dá a aquisição do português brasileiro por estes refugiados e imigrantes a partir de sua inclusão nas escolas públicas de Canoas/RS? Em decorrência, estabelece como objetivo geral: analisar como as crianças refugiadas e imigrantes adquirem o idioma português brasileiro, como segunda língua, através de sua inclusão nas escolas públicas de Canoas-RS.

Com relação à estrutura do texto de abordagem qualitativa, após esta introdução, apresentamos a metodologia; depois, os principais conceitos relacionados aos refugiados, bem como os motivos que fizeram com que os grupos de estrangeiros mais encontrados no Brasil fugissem de seus países. Ainda, discorreremos sobre as principais leis nacionais e internacionais que asseguram os direitos dos refugiados; trazemos também a legislação nacional e internacional que regulam os direitos da criança, com foco no direito à educação e por último os conceitos de inclusão e língua de acolhimento, que embasam a hipótese deste projeto. Na sequência, estão os dados encontrados na pesquisa e por último, as considerações finais.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa tem abordagem qualitativa, considerando a definição de Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 26), que afirmam que:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.

Portanto, o estudo adota este método, pois atende às características necessárias para obter resultados na resposta à pergunta do problema de pesquisa, se adequando ao cumprimento do objetivo geral que foi proposto. Como procedimento técnico, usamos a pesquisa exploratória (GIL, 2008).

Para a coleta de dados, utilizamos um questionário anônimo, fazendo uso do recurso do Google, o Forms. Segundo Gil (2008) o questionário pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos,

crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (p. 121). O autor ainda coloca as vantagens do uso de questionários. São elas:

a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p. 122)

Assim, o questionário foi enviado a 4 escolas públicas de Canoas, município localizado na região metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul - área que compreende a realidade da pesquisa. Apenas 3 escolas retornaram, com respostas dos professores. É válido ressaltar que o município sabia muito pouco sobre onde estavam matriculadas estas crianças e não possuem nenhum dado compilado da quantidade de alunos estrangeiros matriculados; Quanto aos alunos, utilizamos outros meios para a captação de dados, pois as instituições mantinham pouco ou nenhum contato com crianças e assim, o questionário não chegava até elas. As escolas estão localizadas em diferentes bairros, portanto, apresentam diferentes realidades e estruturas, mesmo que todas sejam municipais. Sobre os participantes, o perfil dos professores varia de pedagogos a professores dos anos finais do Ensino Fundamental, mas o que possuem em comum é que todos lecionam para alunos refugiados e (ou) imigrantes; no caso das crianças, são todas estrangeiras, refugiadas ou imigrantes, que estão estudando em escolas municipais, mas não necessariamente nas mesmas que os docentes que responderam a pesquisa lecionam.

Com respeito aos aspectos éticos, o questionário foi precedido de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os participantes foram informados do objetivo da pesquisa, que a participação é voluntária, não envolvendo nenhuma remuneração e tampouco nenhum risco conhecido. O questionário foi disponibilizado em português, inglês, espanhol e francês, para que o máximo de alunos estrangeiros pudessem responder, entendendo claramente os enunciados e ficando confortáveis para escrever em sua própria língua. As perguntas são apresentadas no quadro 1, que segue:

### Quadro 1: Perguntas do questionário

Pergunta Comum aos Dois Públicos
1) Você é: ( ) Professor ( ) Aluno
Perguntas Específicas para Professores
1) Qual sua idade?
2) Qual seu gênero? ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro
3) Qual seu nível de formação? ( ) Magistério ( ) Graduação ( ) Pós Graduação ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Outro
4) Em que ano você leciona? ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) Outro
5) Quantos alunos há em sua turma? ( ) Menos de 20 ( ) De 20 a 30 ( ) Mais que 30
6) Como foi feita a escolha da turma para inserir o aluno estrangeiro? Foi aleatória essa escolha?
7) O município providenciou algum tipo de ajuda diferenciada à escola por terem recebido o aluno estrangeiro? ( ) Sim ( ) Não
8) O aluno entrou na mesma série que teria ingressado na Venezuela? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não Sei
9) O aluno ficou sem estudar por um tempo ao chegar ao Brasil? ( ) Sim ( ) Não ( ) Não Sei
10) Há algum tipo de acompanhamento na classe ou extraclasse para o aluno? Se sim, descreva.
11) A escola mantém contato com a família do aluno estrangeiro? ( ) Sim ( ) Não ( ) Esporadicamente
12) Você já ouviu falar sobre o conceito de "língua de acolhimento"? ( ) Sim ( ) Não
13) Enquanto professor, você escolhe parâmetros diferentes para avaliar os trabalhos e provas do aluno estrangeiro? Se sim, quais?
14) Como está sendo ensinar de forma remota (EAD)?
15) O PPP (Projeto Político Pedagógico) da sua escola tem alguma proposta sobre inclusão? Se sim, qual?
16) O que você considera fundamental para a inclusão do aluno estrangeiro nos anos iniciais?

Perguntas Específicas para os (as) Alunos (as)
1) Você é de: ( ) Colômbia ( ) Venezuela ( ) Haiti ( ) Senegal ( ) Outro
2) Qual língua você se sente mais confortável para falar e escrever? ( ) Inglês ( ) Espanhol ( ) Francês ( ) Português
3) Qual é a sua idade? ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10 ( ) 11 ( ) 12 ( ) Outro
4) Marque seu gênero, por favor: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro
5) Em que ano você está na escola? ( ) 1º ano ( ) 2º ano ( ) 3º ano ( ) 4º ano ( ) 5º ano ( ) Outro
6) Como você se sentiu com relação à receptividade por parte dos colegas e professores?
7) O que tem diferente entre a escola do seu país e a escola do Brasil?
8) Quanto tempo faz que você vive no Brasil?
9) Você entrou na escola logo que chegou ao Brasil? Em que ano foi isso?
10) Qual a matéria mais difícil na tua opinião? ( ) Português ( ) História ( ) Matemática ( ) Geografia ( ) Artes ( ) Educação Física ( ) Outro
11) Você tem muitos amigos? Quem são teus melhores amigos?
12) O que você gosta de fazer no recreio na escola?
13) A quem você pede ajuda quando tem dúvidas sobre o conteúdo na aula?
14) Você gosta da professora/professor? Porque?
15) Você faz perguntas a professora/professor quando tem dúvidas? ( ) Sim ( ) Não
16) O que você mais gosta na escola no Brasil? O que você não gosta na escola?
17) O que você sente falta da escola no seu país de origem?
18) Como você está aprendendo na forma remota (EAD)?

Fonte: elaborado pelos autores, 2020.

Podemos perceber que as primeiras questões buscam traçar um perfil dos participantes sem, contudo, comprometer o seu anonimato.

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

Este tópico tem por finalidade apresentar os autores que fundamentam as discussões da presente pesquisa, bem como desenvolver conceitos que são usados ao longo do texto.

#### **3.1 Quem são os refugiados?**

Retomando o conceito já apresentado na introdução (ACNUR, 2016), são considerados refugiados aqueles que precisaram deixar seu país de origem, pois estavam sob fundada perseguição, decorrente de questões religiosas, políticas ou até guerras, conflitos e/ou violências que coloquem em risco a vida do indivíduo. O refugiado não pode voltar ao seu próprio país, diferente do imigrante (migrante internacional). Geralmente, essas pessoas vêm em grandes ondas migratórias, diferente daqueles que buscam por asilo político. E para que possamos incluí-los em nosso meio e agir para que seus direitos sejam garantidos, é necessário compreender o contexto de onde vieram. Como afirma Cabral (2019, p. 110) citando Rodrigues, Sala e Siqueira (2018):

Portanto, para integrar ou bem acolher é preciso conhecer. Conhecer que um refugiado sírio vivenciou uma violenta e destruidora guerra civil, que começou no ano de 2011 com a Primavera Árabe e já dizimou mais de 470 mil pessoas em seu país, deixando outras 1,9 milhões feridas e 30 mil desaparecidas [...]

E que esta guerra, que se encontra em seu 10º ano, ainda não terminou. Há algumas regiões mais atingidas, mas ainda há sírios vivendo no país e os que conseguiram fugir, estão espalhados em vários lugares. No caso dos haitianos, é preciso saber que

[...] vieram para o Brasil (sendo aqui tratados como migrantes humanitários), além de enfrentar a guerra civil em seu país, foram surpreendidos por um terremoto, com magnitude sísmica de 7.0 na escala Richter, que devastou a cidade de Porto Príncipe, ocasionando a morte de cerca de 200 pessoas e deixando milhares desabrigadas, em meio à uma profunda crise social,

econômica e ambiental[...] (DUARTE; ANNONI, 2018 apud CABRAL, 2019 p. 110,111).

O problema de receberem o visto humanitário é que não possuem as mesmas garantias que os refugiados, perante o direito internacional, prejudicando sua inclusão na sociedade brasileira. Já os congolese,

[...] fogem de conflitos armados e de graves abusos aos direitos humanos, por parte de um governo autoritário e dos grupos rebeldes, os quais, para desestabilizar e dominar a população, efetuam ações violentas como sequestros, assassinatos, pilhagem de casas e estupros em massa” (CORRÊA et al., 2015 apud CABRAL 2019, p. 111)

E quando conseguem chegar aqui no Brasil, ainda sofrem preconceito racial, atitude que desconheciam em seu país. Por último,

Perceber que os venezuelanos que chegam diariamente pelos estados de Roraima e do Amazonas são provenientes de um país com profunda tensão política e crise econômica, tendo a população sentido dia após dia o peso da inflação sobre os alimentos, vestuários e produtos (inclusive a escassez de alguns deles, como remédios e artigos de higiene pessoal), além dos sérios problemas de saúde e segurança alimentar pelos quais estão passando. (SILVA, 2018 apud CABRAL 2019, p. 111).

Sendo a Venezuela fronteira com o Brasil, é a esperança mais real dessas pessoas de ter o básico de dignidade, proteção e condição para uma vida melhor, algo que seu país não ofereceu.

Assim, sem conhecer o mínimo dos motivos pelos quais houve o deslocamento como também a legislação que ampara os refugiados, pensar políticas de acolhimento para que os direitos se efetivem, torna-se inviável. São, antes de tudo, pessoas que precisam de amparo. Por isto, o próximo tópico se dedica a apresentar os principais direitos garantidos aos imigrantes.

### **3.2 Legislação Internacional e Nacional**

No âmbito internacional, o primeiro documento que surgiu em um contexto pós-guerra e que veio para propor questões gerais de proteção integral à pessoa é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Destacamos o excerto abaixo:

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.” II “Todo ser humano tem capacidade para gozar os



direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.”[...] III “Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.” [...] XIV “Todo ser humano, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países. (ONU, 1948, p. 4, 5 e 8)

Ou seja, apesar de gerais, na DUDH já encontramos indicativos de amparo à pessoa que por ventura, precise passar por um processo de migração involuntária, assegurando direito à vida, liberdade e sem qualquer distinção. Mas, o grande marco que consolidou os direitos dos refugiados se deu com a Convenção de Genebra de 1951, também chamada de “Convenção relativa aos Direitos dos Refugiados”, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e assinada por vários países - inclusive o Brasil, através do Decreto 50.215 de 28 de Janeiro de 1961 (BRASIL, 1961), com nova redação do Decreto 98.602 de 19 de Dezembro de 1989 (BRASIL, 1989). Nele é considerada refugiada a pessoa

Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele. (ONU, 1951, p. 2)

Dispõe também sobre os direitos e deveres que cabem ao indivíduo e ao Estado que concede asilo (ONU, 1951).

Vale ressaltar que em 1967, a ONU criou um Protocolo Adicional para expandir a definição acima, abrangendo também as pessoas que deixassem seu país não somente e por consequência dos fatos ocorridos antes de 1951, passando então a considerar refugiado “qualquer pessoa que se enquadre na definição dada no artigo primeiro da Convenção [...]” (ONU, 1967). O documento ainda é referência para questões relacionadas aos refugiados. E, ainda na esfera internacional, o próprio Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR, órgão da ONU, foi criado justamente para proteger e assegurar os direitos das pessoas em situação de migração involuntária.

No âmbito nacional, temos o Estatuto do Refugiado, ratificado pela lei 9.474 de 22 de Julho de 1997. Seu objetivo é “[...] definir mecanismos para implementação do Estatuto do Refugiado de 1951 e determinar outras providências” (BRASIL, 1997).

Nele há todas as disposições e garantias que o Estado oferece, baseadas na DUDH, na Convenção de Genebra e no Protocolo Adicional de 1967. Além disso, a lei 9.474, em seus artigos 11 e 12, dispõe sobre a criação do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão do Ministério da Justiça - bem como suas responsabilidades, sendo a principal entre outras atribuições, a análise e concessão dos pedidos da condição de refugiado.

Mesmo que essa Lei fosse considerada avançada para sua época, já não estava mais sendo capaz de cobrir todas as novas exigências das migrações modernas. Por isso, em 24 de Maio de 2017, foi sancionada a lei 13.445, chamada “Lei de Migração”. Nela há complementos para a Lei 9.474, de caráter mais humanitário e inclusivo, como podemos constatar no excerto abaixo:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; III - não criminalização da migração; IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional; V - promoção de entrada regular e de regularização documental; VI - acolhida humanitária; VII - desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil; VIII - garantia do direito à reunião familiar; IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares; X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; (BRASIL, 2017).

Todos estes dispositivos legais, nacionais e internacionais, já seriam suficientes para que as crianças refugiadas estabelecidas aqui no Brasil tivessem acesso à educação de qualidade. Mas investigando de forma mais aprofundada, identificamos ainda direitos específicos das crianças.

### **3.3 Infância Refugiada**

Internacionalmente, podemos citar a Convenção sobre os Direitos das Crianças, de 20 de novembro de 1989. Houveram outras antes, mas esta foi considerada um marco, pois foi assinada por 196 países - ou seja, eles se comprometeram a fazer o que nela estava escrito - inclusive o Brasil, através do Decreto 99.170, de 21 de novembro de 1990. É o documento com melhor aceitação

entre as nações. Nela há disposições sobre o direito e proteção das crianças, considerando o papel da família, da sociedade e do Estado, como consta no artigo III:

Os Estados Partes comprometem-se a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários ao seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores legais ou outras pessoas legalmente responsáveis por ela e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas. (ONU, 1989)

Além disso, o artigo 22 dispõe especificamente sobre a criança refugiada e reforça o compromisso que o Estado assume de conceder-lhe proteção e assistência, estando ela acompanhada ou não (ONU, 1989). Ainda, Cabral (2019, p. 177) citando Corteidh (2014) reitera:

À criança desacompanhada deve ser designado um tutor competente o mais rápido possível, além de ser dada atenção prioritária para a realização da entrevista e encaminhamento do procedimento para a determinação da condição de refugiado. Tudo isso, concomitante à busca pelos pais, parentes ou responsáveis no país de origem.

No entanto, não é exatamente isso que acontece. Não há um programa de tutores a ser disponibilizado e a criança desacompanhada é considerada incapaz, logo, não pode solicitar o pedido de refúgio. O recomendado é que primeiro a situação seja legalizada na Vara da Infância e Juventude. Cabral (2019, p. 177) afirma:

A referida exigência (nesses casos, descabida) é fundamentada na suposta prevenção contra o tráfico de pessoas. No entanto, quando nem o protocolo é garantido à uma criança desacompanhada, a sua vulnerabilidade torna-se muito maior do que a inicialmente apresentada quando de sua chegada no Brasil.

Ou seja, além da vulnerabilidade causada pela situação de refúgio, há um agravamento, quando nem o direito básico é garantido. No Brasil, o documento que assegura os direitos da criança e do adolescente é o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), ratificado pela lei 8.069, de 21 de novembro de 1990. Ele dispõe artigos de proteção integral aos indivíduos sendo que “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990). Esta é a mesma definição que utilizaremos. Perante a Lei, a criança refugiada possui os mesmos direitos que a brasileira (CABRAL, 2019, p. 182). O ECA afirma, em seus artigos 3º e 4º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

Portanto, conforme artigo 4º, é dever da sociedade em geral e do poder público assegurar que os direitos das crianças se cumpram, sem qualquer forma de distinção. E isso é muitas vezes o que acontece, pois segundo Cabral (2019, p. 169) “[...]a maioria das políticas e das iniciativas partem de organizações não-governamentais, de instituições e associações da sociedade civil, de entidades religiosas, de empresas privadas, de redes solidárias ou mesmo de pessoas ou grupos engajados socialmente com a temática.” Apesar do Estado ser responsável pela efetivação das condições para cumprimento do que está na Lei, o que se observa é que as ONGs e a sociedade civil tem se mobilizado para garantir o mínimo do que está escrito nos documentos oficiais.

Um exemplo claro dessa falta de organização é que são insuficientes os dados sobre a infância refugiada, como aponta Cabral (2019, p. 183)

[...] não há uma plataforma de dados integrados, o que prejudica a identificação dos riscos e a estruturação das políticas públicas. É preciso uma plataforma que indique onde estão as crianças, qual a idade, composição familiar, vulnerabilidades a que estão expostas e demais situações que possam ser acessadas por todos os setores que trabalham no atendimento e acolhimento a essas pessoas [...].

Sem saber quem são e onde estão essas crianças, criar políticas públicas - já que atualmente são inexistentes (CABRAL, 2019) - torna-se impossível. E segundo Lazarin (2019, p. 15), isto ocorre pois “[...] existe uma precariedade de dados no Brasil quanto aos titulares dos processos, sendo ainda mais escassos os dados dos acompanhantes, dentre os quais estão a maior parte das crianças.” O que muitas vezes acontece é que o visto é concedido por extensão e não há dados que informem quem são os acompanhantes daqueles que solicitam o visto.

A Lei existe, mas sem mecanismos para cumprimento, as crianças continuarão contando com a sociedade civil e com o apoio das ONGs. Depois de todo este processo de reconhecimento da solicitação de refúgio, quando as famílias e/ou as crianças conseguem finalmente se estabelecer em algum Estado brasileiro para recomeçar, enfrentam outras barreiras para inclusão e recomeço na sociedade. Uma delas, foco desta pesquisa e que tratamos a seguir, é a educação.

### **3.4 Educação e as crianças refugiadas**

Como ressaltado anteriormente, a criança refugiada possui os mesmos direitos que a brasileira, e isso obviamente inclui a educação. Podemos encontrar este direito garantido na DUDH, em seu artigo 26 “Todo ser humano tem direito à instrução.” (ONU, 1948, p. 14); na Convenção de Genebra, em seu artigo 22 “Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário.” (ONU, 1951, p. 11); na Lei 13.445/2017 em seu artigo 3º, “XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, [...]” (BRASIL, 2017); na Convenção sobre os Direitos da Criança, em seu artigo artigo 28 “Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação [...]” (ONU, 1990) e no ECA, em seu artigo 4º “Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação [...]” (BRASIL, 1990) - além da Constituição Federal no artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa [...] (BRASIL, 1988).

Assim, depois que as crianças recebem o visto e junto com suas famílias se instalam em alguma cidade do Brasil, inicia-se o processo de recomeço de vida e inclusão nessa nova sociedade. E nesse sentido, a escola possui papel fundamental, pois geralmente é o primeiro contato profundo com o país de acolhimento. Conforme LAZARIN (2019, p. 18):

[...] muitas crianças estão tendo que recorrer ao refúgio, e com ele lidam com tudo que está interposto a essa situação de ser desenraizado e precisar de um novo Estado de acolhimento. Ser exilado é, um “estado de ser descontinuo”, nas palavras de Said (2003). É estar separado das raízes, do

passado, e, ao mesmo tempo, ter essa necessidade urgente de reconstruir a vida rompida. Exilados são pessoas fogem de seus Estados, mas que ao se deparar assim, passam a ter como foco a busca por um outro Estado.

Dessa forma, é na escola que as primeiras relações da criança - e por consequência, da família também - irão se desenvolver, tornando esse momento tão importante e cercado de significado. É o ambiente que, se for acolhedor e receptivo, pode gerar a sensação de pertencimento novamente, além de sonhos e uma chance de recomeçar. E apesar de a língua ser a principal barreira, como veremos a seguir, há outros fatores importantes pois

Mais do que estar formando sua personalidade, a criança refugiada também estará lidando com situação de mudança de país, de língua e de cultura. Além de estar lidando com os problemas comuns à idade, a criança refugiada terá também que conviver com eventuais traumas que lhe tenham sido causados pelos conflitos e perseguições que ocorreram no seu país de origem. (MATTOS, 2016, p. 3)

Portanto, pensar a inclusão escolar é fundamental. Direta ou indiretamente a escola precisará lidar com as lacunas que aparecem, seja de cunho emocional ou na aprendizagem. Segundo Mantoan (2003, p. 16)

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral [...].

Logo, a inclusão deve ser concebida como necessária em todo o tempo, não somente para alunos com deficiência. Pensamos em uma perspectiva inclusiva de uma escola para todos, igual, onde as crianças possuem as mesmas oportunidades de aprendizado e trocas. No caso dos imigrantes, há uma necessidade de aprender novamente tudo o que foi construído anteriormente, além de uma nova língua e cultura, passando ao mesmo tempo pelas fases e desafios que a idade coloca. Quando se trata da sala de aula, todos precisam estar andando juntos - claro, considerando o ritmo de cada um - para que a aprendizagem seja significativa e alcance de forma igual. Ainda, Carvalho (1999, p. 38) afirma que:

A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos - portadores ou não de deficiências - que apresentem necessidades educacionais especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver.

Considerando as crianças imigrantes, o benefício da inclusão pode ser ainda maior para construir um ambiente diverso e com respeito às diferenças e culturas, gerando empatia e um lugar de acolhida. Mas, não podemos incluí-los em nossas salas de aula sem pensar no idioma, considerada principal barreira e que gera exclusão, como vemos em CABRAL (2019, p. 174)

A principal barreira quando do processo de integração de crianças em situação de refúgio no Brasil consiste no idioma. Ainda que as crianças tenham facilidade para a aquisição de novos conhecimentos, aprender o português é uma missão desafiadora para a criança migrante, o que requer apoio, para que o processo se torne mais fácil. [...] Uma criança que não entende a língua portuguesa não conseguirá interagir com as crianças brasileiras, o que poderá lhe causar a exclusão social, além de baixo ou nulo desempenho escolar.

Almeida (2017, p. 45) reitera

O desafio maior ao adentrar a sala de aula brasileira é a barreira linguística. Não compreender o que está no quadro, nas paredes da sala e o que os colegas de classe e professora falam é o maior desafio. Sem compreender o que se fala em sala, o estudante refugiado acaba isolado, sem possibilidades de interação, pois nada compreende sobre o que dizem e nada sabe responder.

Assim, para que a inclusão aconteça, a barreira linguística deve ser vencida, pois é fator de inclusão indispensável. Consequentemente, o ensino do português brasileiro seria o primeiro passo para incluir as crianças na escola. Mas, pensando em uma escola pública e nos anos iniciais do ensino fundamental, como o (a) professor (a) ensinaria o português, atendendo uma turma de aproximadamente 30 crianças e sendo capaz de abordar todos os outros conteúdos previstos no currículo? Reconhecemos aqui o desafio, a falta de preparo de nossos profissionais (pensando em pedagogos e nos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que não recebem uma formação linguística ampla) e também a lacuna deixada pela falta de políticas públicas, responsabilidade do Governo.

Não há uma política pública para o ensino de estrangeiros: não são disponibilizadas aulas bilíngues ou aulas extras para aprender o idioma, nem mesmo programas de adaptação. Além disso, a formação dos docentes não considera a presença de estudantes estrangeiros nas salas de aula, deixando professores, diretores e profissionais da educação sem saber muito bem como acolher e integrar esses alunos, considerando sua cultura e sua identidade de origem. (ASBRAD, 2017, apud CABRAL, 2019, p. 174)

Assim, conceber o português brasileiro, neste caso, como língua de acolhimento, indispensável para socialização e integração é o primeiro passo para tornar este ensino significativo. A maioria das pessoas que têm requerido asilo no Brasil não é falante do português, o que pressupõe que há outra língua dominante na sua forma de comunicação. Não é como alfabetizar uma criança que cresceu ouvindo seus pais falarem português; há especificidades. Para entendermos o que isso quer dizer, antes é necessário diferenciar o conceito de segunda língua e de língua estrangeira; usamos a definição de Leffa (1998) (apud SENE, 2017, p. 24) que afirma que:

De acordo com Leffa, segunda língua é a língua não materna aprendida ou adquirida em um processo de imersão, isto é, onde a língua é usada pela comunidade, como língua estrangeira é a língua não materna aprendida em um ensino formal ou não, não sendo essa língua usada pela comunidade.

Quando falamos de imigrantes, o conceito recente que melhor define a aprendizagem dessa segunda língua é “língua de acolhimento”. Sene (2017, p. 26 e 27) se referindo a Grosso (2010) coloca que:

Quando Grosso pontua que a língua de acolhimento se aproxima e ao mesmo tempo, ultrapassa o conceito de língua estrangeira e língua segunda, compreendo que essa aproximação se dá, respectivamente, pelo fato de ser um ensino-aprendizagem de uma língua não-nativa e pela aprendizagem e aquisição dessa língua se desenvolver em um processo de imersão, ou seja, no país de acolhida. No entanto, ultrapassa esses conceitos, pois 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.

Assim, há uma forma especial de aprendizagem da língua - e conseqüentemente de ensinar também. Considerar a cultura e a língua primária da criança, como também o fato de não era seu desejo estar ali, mas que por motivos de força maior precisou deixar seu lugar de origem, pode ser o primeiro passo para estabelecer um contato. Para o imigrante, criança ou não, a aquisição da língua do país de acolhida é fator fundamental para integração no novo lugar; há uma papel de sobrevivência em aprender o idioma. Sene (2017, p. 19, 20), quando cita Ança (2003) afirma:

[...] a aquisição da língua do país para o qual migrou é uma das vias poderosas para promover “a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania”. Sabemos que isso não se constitui uma garantia, mas uma possibilidade para que esses recém-



chegados consigam, por meio da aquisição da língua do país, se comunicarem, se expressarem, compreenderem as práticas socioculturais, agirem e se movimentarem socialmente na nova comunidade, criarem redes de amizade, se defenderem, transitarem entre culturas, terem acesso a melhores oportunidades de trabalho e educação, assim como se sentirem seguros e acolhidos, pois, quando rompida a barreira linguística, as tensões e os desconfortos provenientes do processo e do contexto migratório poderão ser de certa maneira amenizados ou mesmo compartilhados na nova sociedade de acolhimento.

Além de tornar possível as tarefas mais simples do cotidiano, aprender o idioma abre novos horizontes e oportunidades. Entretanto, se este ensino não se der de forma adequada e contextualizada, deixará falhas. Sene (2017, p. 77), falando sobre seus estudos com o ensino de português para imigrantes adultos afirma:

Notei que alguns aprendentes apresentavam dificuldades na aprendizagem e na aquisição do português, porque, muitas vezes, não tinham nenhum conhecimento das culturas presentes na sociedade brasileira e também porque não tinham contato mais próximo com brasileiros para que pudessem criar redes de amizade e vivenciar trocas culturais. [...] sugiro que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento busque proporcionar um ensino linguístico-cultural entrelaçado com práticas de letramentos e interculturalidades, para que assim, os aprendentes consigam adquirir a língua-alvo para poderem agir e se movimentar linguisticamente, culturalmente e socialmente nas diversas situações cotidianas da nova sociedade[...]

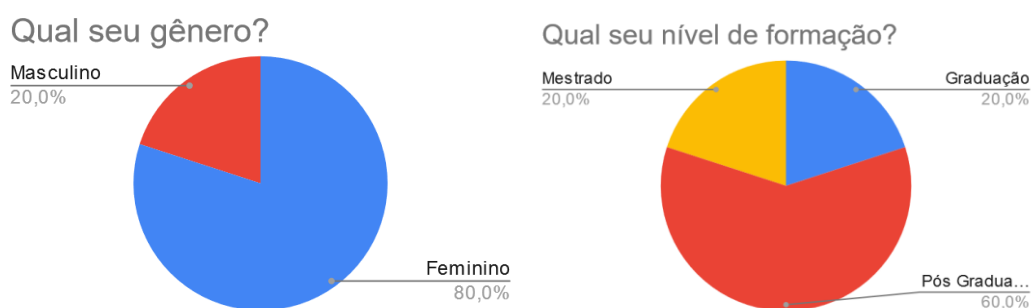
Portanto, o direito garantido por lei já é uma conquista. Mas é preciso mais para acolher as crianças refugiadas em nossas escolas. Elas requerem uma atenção especial, com seus direitos e culturas sendo respeitadas e que o português brasileiro, principal fator para inclusão, socialização e comunicação seja ensinado como língua de acolhimento. Há uma necessidade urgente de observarmos como isto vem ocorrendo na prática, se é de forma contextualizada - para que sejam incluídas na cultura de fato - ou se essa aprendizagem tem se dado mais de forma autônoma, pelas limitações encontradas nas instituições brasileiras. Ainda, é preciso que políticas públicas sejam criadas e que a formação de professores seja contemplada, tanto de pedagogos quanto das demais licenciaturas, pois são os profissionais que trabalham diretamente na inclusão destas crianças.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Como apresentado na Metodologia, a coleta de dados foi realizada através de um questionário anônimo, direcionado para professores que lecionam para alunos

refugiados e imigrantes. Assim, as primeiras perguntas, de ambas categorias, buscaram traçar um perfil para os sujeitos pesquisados. No caso dos professores, obtivemos 5 respostas. Eles têm entre 31 e 46 anos; a maioria é do gênero feminino e 3 dos pesquisados possuem pós-graduação, como mostram os gráficos da Figura 1, abaixo:

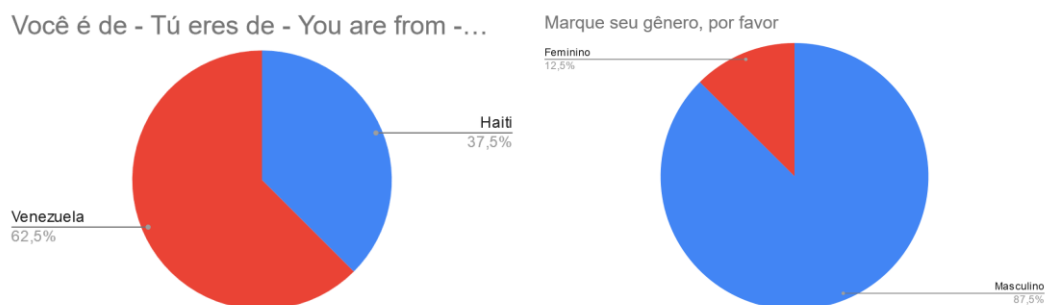
Figura 01: Caracterização dos sujeitos



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa, 2020.

Quanto ao ano que lecionam, 3 são professores do 1º ano, 1 do 2º ano e outro ainda do 6º ao 9º. A respeito de quantos alunos possuem em sua turma, a resposta é unânime entre todos: de 20 a 30. Em relação aos alunos, obtivemos 8 respostas. São em sua maioria originários da Venezuela, mas também há alguns do Haiti, têm entre 9 e 14 anos e são, em maior parte, meninos, como mostram os gráficos da Figura 02.

Figura 02: Origem e idade dos sujeitos



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa, 2020.

Sobre o ano escolar em que estão, encontram-se distribuídos entre o 3º e o 8º ano, sendo que a maior incidência faz parte do 4º ano. Sobre o tempo que vivem no Brasil, varia de 8 meses a 5 anos. É importante salientar que aqueles que aqui residem

abaixo de dois anos preferiram responder o questionário em sua língua materna. Na continuidade do questionário, as perguntas ficam mais específicas, para que possamos compreender a visão dos alunos e dos professores sobre as questões pertinentes à escola e à escolarização. Perguntamos aos alunos como se sentiram quando chegaram à escola e se haviam sido bem recepcionados: A maioria respondeu que foram bem recebidos, mas há respostas que nos levam a análises mais profundas.

Um estudante afirmou que se sentiu estranho em seu primeiro dia de aula, mesmo que as pessoas tenham sido receptivas. Outro respondeu que ficou tímido e outro ainda, que se sentia fora do lugar. Também temos o relato de uma aluna que iniciou seus estudos durante a presente pandemia. Assim, não teve contato com os colegas e com a professora, somente online. Essas narrativas nos levam a refletir sobre as questões de acolhimento e pertencimento, chaves essenciais para a inclusão da criança estrangeira. Para além dos desafios da idade cronológica, há uma bagagem muito maior de vivências experienciadas.

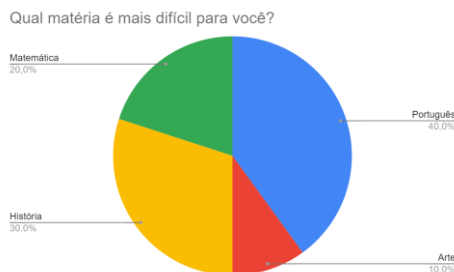
A categoria de refugiado carrega em si as noções de transitoriedade, provisoriedade e temporalidade. Os refugiados se situam entre o país de origem e o país de destino. Ao transitar entre os dois universos, ocupam posição marginal, tanto em termos identitários, culturais e sociais, assentada na falta de pertencimento pleno enquanto membros da comunidade receptora e nos vínculos introjetados por códigos partilhados com a comunidade de origem; quanto em termos jurídicos, ao deixar de exercer, ao menos em caráter temporário, o *status* de cidadão no país de origem e portar o *status* de refugiado no país receptor. (MOREIRA, 2014, p. 87)

Assim, o esperado é que a escola não só receba bem essas crianças e jovens, mas consiga criar um ambiente que seja de fato inclusivo e promotor de socialização (ANDRÉ, 2016). Isto depende, no macro, de políticas públicas criadas pelo Governo Federal. Como sabemos que as políticas de acolhimento e inclusão são isoladas e que não há, de forma nacional, dispositivos para o cumprimento destas questões, ressaltamos que em uma esfera menor, é responsabilidade da gestão escolar propor e realizar estratégias que sanem este quesito.

Quando questionamos sobre as diferenças entre a escola do Brasil e a que frequentava, a maioria respondeu que é o idioma e a cultura; outro afirmou que aqui possui amigos e na outra escola, não possuía e ainda, outros dois, comparam a rigidez da instituição que frequentavam com a brasileira. Dizem que aqui não veem a memorização que era exigida em seu país natal e que sua escola era como uma

“escrava”. Por último, ainda há um relato que afirma que “aqui é diferente, pois tem diversão”. Resgatando as respostas sobre a dificuldade com o idioma e a cultura, o gráfico 5 nos revela que essa é uma dificuldade real e bem presente, pois o Português é considerada a matéria mais difícil, como ilustra o gráfico da Figura 03.

Figura 03: Qual matéria é mais difícil para você?



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da pesquisa, 2020.

Nesse sentido, ANDRÉ (2016, p. 65) afirma que:

As dificuldades para dominar a língua da sociedade receptora são um dos principais desafios para todo e qualquer sujeito que resolve emigrar. Compreender e ser compreendido pelo outro é fundamental em um processo comunicativo. Porém, quando esta comunicação não acontece, ou demora muito a acontecer, as relações se veem prejudicadas, e os sujeitos muitas vezes se distanciam procurando seu grupo cultural ou de afinidade linguística.

Portanto, aprender o idioma é essencial; é também aprender a cultura, os costumes e portanto, inserir-se no lugar de acolhimento. ANDRADE e SANTOS (2010, p. 40) ainda colocam que “A aprendizagem da língua portuguesa, nesse caso, assume uma importância crucial, pois é a ferramenta necessária para que esses alunos possam alcançar integração na sociedade à qual agora pertencem.” E este ensino, de suma importância, não pode acontecer de qualquer forma. É preciso que a língua e a cultura do aluno sejam consideradas e que nesta aprendizagem do país de acolhimento, suas origens não sejam esquecidas ou negadas.

Sobre o que mais gostam de fazer no intervalo na escola, a resposta que mais aparece é jogar futebol, seguida de brincar, ler, escutar música e comer. Acerca do que mais gostam e do que não gostam na escola, as respostas se dividem em gostar dos amigos, de aprender coisas novas, conhecer pessoas novas e jogar futebol; a parte que não gostam, segundo a fala de um deles, são os banheiros sujos - que

sabemos ser uma realidade nas escolas públicas. Além disso, há o relato da participante que nem teve a oportunidade do presencial, mas quer saber como é.

Perguntamos às crianças para quem elas faziam perguntas quando tinham dúvidas. Somente dois fazem perguntas para a professora; alguns não perguntam e outros indagam seus pais. Questionamos posteriormente se eles realizam perguntas ao professor(a) e seis deles responderam que “sim” e outros dois, “às vezes”. Podemos perceber que as questões não convergem nas respostas. Na sequência, questionamos se gostam de seu(sua) professor(a) e todos disseram que sim. O motivo mais recorrente é que são consideradas(os) carinhosas(os), seguido de respeitosa(o) e atenta/o. Uma possível razão para as perguntas não feitas é colocada por Andrade e Santos (2010, p. 53 e 54):

Esses alunos encontram dificuldades para se comunicar em sala de aula com seus professores e com os demais colegas. Além disso, sentem-se encabulados por não entenderem o que se fala e têm medo de se expressar em português. Em consequência, sentem-se desmotivados, não se adaptam às regras da disciplina escolar e acabam por ser discriminados (CALDEIRA et al., 2004).

Mesmo de forma online, estas questões não desaparecem. Inclusive, podem até aumentar, pois convivem somente com sua família que fala sua língua materna, tornando mais difícil o aprendizado e compreensão do português brasileiro, como veremos mais adiante.

No que diz respeito à quantidade de amigos que possuem, a maioria diz que não tem muitos; E quando analisamos a resposta para o que sentem mais falta em sua antiga escola, vemos uma convergência, pois o que mais aparece é falta dos amigos e da professora. Apenas dois não sentem falta de muita coisa, pois eram novos quando chegaram ao Brasil. André (2016, p. 68) afirma que:

Os vínculos de amizade que os alunos estrangeiros criam com seus pares no processo migratório são de suma importância para que eles se sintam pertencentes ao novo contexto cultural. Estas amizades tanto podem ser entre seus grupos culturais, grupos culturais de afinidades e/ou com os nativos. Quanto maior for a diversidade nos relacionamentos, mais probabilidade deste aluno desenvolver um sentimento de pertencimento dentro destes grupos e possivelmente na nova sociedade. Estas novas amizades também favorecem o desenvolvimento de laços afetivos e trocas culturais com os colegas, assim como colaboram no processo de aprendizagem do idioma [...]

Portanto, desenvolver amizades é fundamental para a inclusão do aluno imigrante, tanto na sociedade como na escola. Apesar de esta estratégia ser quase nula neste ano, devido à pandemia do Covid-19, cabe à escola possibilitar oportunidades para que estes laços possam se formar de forma orgânica, sempre indo de encontro a toda e qualquer forma de preconceito - o que nem sempre é admitido pelas crianças (ANDRÉ, 2016), pela dor que causa, mas precisa ter um olhar especial a partir dos professores e gestores.

Na seção dos docentes, indagamos então, sobre o modo como foi feita a escolha da turma para inserção do aluno estrangeiro e se essa escolha foi aleatória ou não. Três dos professores afirmaram que a seleção foi aleatória, sem nenhum critério que justificasse; já outros dois, afirmam que depende do turno que a família escolhe, pois só há duas turmas do ano em questão disponíveis.

Percebemos aqui a enorme falha da gestão escolar, como um todo. André (2016, p. 74) coloca que:

A questão da acolhida não está relacionada só com a recepção do novo aluno ou das atitudes culturais de respeito. Esta acolhida tem a ver também com as atitudes pedagógicas desenvolvidas pela escola. Para Carrasco (2004), o tipo de acolhida é que vai caracterizar o tipo de adaptação realizada pelo aluno.

Assim, a falta de intencionalidade relatada até na escolha da turma nos dá indício de uma negligência por parte das escolas com estas crianças e adolescentes. Quanto ao auxílio oferecido pelo município às escolas, são unânimes na resposta: Não houve nenhuma. Questionamos também se o estudante ingressou na escola brasileira na mesma série em que estaria em seu país. As respostas divergem: um docente afirma que sim, dois que não e ainda outros dois não sabem. Outra pergunta se referia ao conhecimento dos professores em relação aos alunos; se eles sabiam se as crianças entraram na escola no mesmo ano em que chegaram ao Brasil. Três docentes afirmaram não saber e dois disseram que sim. Sem conhecer o mínimo histórico dos jovens e crianças, pensar em propostas pedagógicas se torna praticamente impossível. André (2016, p. 59, 60) declara que:

Conhecer quem são os alunos estrangeiros que estão colorindo nossas salas de aula com sua cultura, suas linguagens, saber onde estudam, conhecer que aspectos culturais poderiam ser trocados, e identificar as possíveis dificuldades que apresentam em seu cotidiano escolar, nos daria base para pensarmos em uma política pedagógica para melhor atendimento deste alunado. [...] os filhos e filhas dos trabalhadores estrangeiros deixam suas

escolas para acompanharem seus pais em um projeto migratório que não é deles (ANDRÉ, 2011). Por isso, independentemente do tempo que fiquem entre nós, quanto melhor forem assistidos, melhor será seu desenvolvimento escolar e pessoal.

Assim, é preciso um esforço das escolas, para conhecer mais do que é apresentado nos documentos (ou na falta deles); só assim a recepção é possível proposta pedagógica estará de acordo com a realidade. Quando comparamos esta resposta com a dos alunos que participaram da pesquisa, podemos perceber que dos oito respondentes apenas 3 ingressaram de forma direta na escola; um deles começou a estudar somente 7 meses depois; outros 3 começaram no ano em que chegaram ao Brasil, mas somente em adaptação. E ainda, outro começou as aulas durante a pandemia. Portanto, não teve contato com os colegas de forma presencial. Podemos constatar, então, que para a maioria das crianças o ingresso na educação básica não foi imediato, o que vai contra aos direitos estabelecidos por lei, repetidamente apresentados na seção de Referencial Teórico. Isto pode ocorrer pela falta de instrução e informação dos imigrantes, aliado à falta de políticas públicas do Estado brasileiro para o cumprimento dos dispositivos assegurados pela legislação. (ANDRÉ, 2016, p. 58)

Na sequência, perguntamos aos professores se havia algum tipo de acompanhamento extraclasse para os alunos: Dois responderam que havia sala de recursos e três afirmaram que não, isso não existia. Também, perguntamos se já haviam ouvido falar sobre o conceito de “língua de acolhimento”; apenas um professor respondeu que sim. Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola possuir ou não uma proposta de inclusão, todos concordaram que há, mas que não abrange estrangeiros.

Aqui fica claro a falta de preparo do Município, da escola e docentes. Estas lacunas possuem diferentes instâncias: Há a falta de formação inicial dos professores, o despreparo da escola - porque não possui nenhuma menção nem no PPP - e a falta de investimento no Município, tanto em formação continuada para gestores e docentes quanto em ações práticas de aplicação direta.

Quando perguntamos sobre o que consideram essencial para a inclusão do aluno estrangeiro, três responderam que seria “conhecer o mínimo da língua do aluno” e dois consideraram outros aspectos, como a socialização, tempo de aprendizagem, respeito à cultura e valores, ensino personalizado (de acordo com seus conhecimentos) e manutenção do vínculo afetivo e acolhimento. Acerca dos

parâmetros para avaliação, se há alguma diferença para os alunos estrangeiros, todos responderam que sim, adotam e apresentaram diferentes estratégias: de acordo com as dificuldades apresentadas, baseado na construção diária - demonstrando seus avanços e não comparando com o grupo que fala português brasileiro, consideram a dificuldade da língua no processo de alfabetização e ainda permitem escrever na língua materna; este docente que permite esta última estratégia ainda lê com o estudante, quando há dúvidas.

É possível constatar que mesmo a maioria não conhecendo o conceito de “Língua de Acolhimento”, como vimos acima, e sem a formação teórica necessária, os professores têm um olhar sensível e adotam diferentes estratégias tanto para avaliação, quanto para a inclusão destes alunos. Não é o cenário ideal, mas diante das possibilidades oferecidas, é o primeiro passo para uma acolhida humanizada. Conforme ANDRÉ (2016, p. 67)

[...] em um primeiro momento, mais importante que o aluno dominar cem por cento o idioma, é ele conseguir se relacionar com os colegas, com os professores, fazer-se entender e sentir-se seguro nestas relações. Com a convivência, com a vontade, com o esforço e com o passar do tempo, a maioria dos alunos vão conquistando sua autonomia linguística.

Com relação ao contato que a escola mantém com as famílias, dois afirmaram que existe, outros dois disseram que é esporádico e outro afirmou que não há. Tomando como base a coleta de dados desta pesquisa, onde indicamos os detalhes na seção da Metodologia, podemos supor que esse contato realmente não existe, pois do contrário, as crianças teriam acesso ao questionário. Por último, questionamos sobre como está sendo lecionar através do ensino remoto. As respostas apontam para um tom parecido: “*desafiador*”, “*muito difícil*”, “*o aluno não frequenta as aulas*”, “*Esse aluno em específico, não participa das aulas síncronas, o que aumenta ainda mais a distância, ele só busca as atividades na escola*” e “*Péssimo. Como a escola monopoliza o contato dos alunos, não falo com a aluna estrangeira desde março. Como em casa, só falam em espanhol com ela, deve ter regredido muito na aprendizagem da língua portuguesa.*” Quando comparamos estas respostas com a dos alunos, vemos reclamações e sentimentos semelhantes: “*Con Google Classroom y Otras apps, en realidad no me gustan las aulas virtuales, a veces me preocupa más hacer las actividades que aprender, pero igual las tengo que hacer :(*”, “*Es un poco complicado porque muchas veces no entiendo las materias y el internet también no*



*es bueno”, “Se me ha hecho difícil porque el idioma no lo domino y no he tenido el material suficiente para poder aprender”.*

Este ano, mais do que os outros, trouxe desafios que ninguém estava esperando encontrar e que ultrapassam as dificuldades “corriqueiras”, enfrentadas todos os dias nos chãos das escolas públicas. A falta de letramento tecnológico dos professores e pais, a responsabilidade maior da família no apoio para realização das atividades, bem como o déficit de materiais como notebooks, smartphones e internet de qualidade aumentaram em um nível muito acima de lecionar e aprender. Tudo isso, enfrentado a nível mundial e que produziram sentimentos e inquietações semelhantes (RIBEIRO, SOUSA e LIMA, 2020). E se tratando da aprendizagem dos alunos estrangeiros, podemos perceber pelos relatos acima que o ensino EAD não foi benéfico e tornou mais lento a aquisição do português brasileiro, necessário para sua inclusão na escola e na sociedade.

Ainda, como o questionário foi enviado aos responsáveis, um dos pais fez um comentário que as dificuldades com o português brasileiro eram somente no começo, mas que depois a criança conseguiria facilmente. Ele cita um exemplo do filho de um amigo, “que só quer falar o Português com seus pais, nada de língua materna”; a atribuição deste fato se dá pelo contexto escolar, onde o aluno precisa aprender, pois está imerso em um lugar que não fala sua língua de origem. Concordamos com esta afirmação, (ANDRÉ, 2016) mas quando pensamos neste contexto de pandemia, as coisas mudam. Isso porque, em casa, assim como o relato de um dos docentes nos indica, não há contato com pessoas que falam a língua do país de acolhimento e nem contato com efetivo com os colegas de classe, o que pode obstaculizar sua aprendizagem.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As migrações modernas são uma realidade cada vez mais presente no Brasil. A maioria dessas pessoas que batem à nossa porta não queriam estar aqui; elas vem pois não encontram outra alternativa a não ser deixar seu lugar de origem e começar do zero. O mínimo que nos cabe é acolher e prover o necessário para o bom desenvolvimento dos indivíduos e sua inclusão na sociedade.

Então, quando falamos das crianças que acompanham suas famílias, a promoção de inclusão e socialização é ainda mais necessária. E a porta de entrada para que isso ocorra é a escola. A comunicação, item básico ao ser humano, é essencial para todo e qualquer troca relacional. Assim, o idioma é apontado como a principal barreira para que ocorra, de forma efetiva, uma inclusão. Nossa pesquisa, portanto, se debruçou a saber como, no município de Canoas, as crianças estavam adquirindo o português brasileiro - se era através de uma perspectiva de língua de acolhimento ou contemplava alguma proposta diferenciada.

Como referencial teórico, apresentamos os principais motivos migratórios das pessoas que se encontram aqui no Brasil bem como a legislação de migração, em âmbito nacional e internacional. Ainda, relembramos os principais documentos que regulam os direitos da criança e do adolescente e as garantias básicas asseguradas por lei. E já que um direito básico é a educação pública, partimos do pressuposto que essa educação deve contemplar uma perspectiva inclusiva, e que isso pode se dar através do ensino do português brasileiro como língua de acolhimento. Posto isso, esta pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, buscou em sua coleta de dados, através do Forms, do Google, atingir professores que lecionam ou já haviam lecionado para crianças refugiadas e crianças estrangeiras.

Os resultados revelam que não houve nenhum auxílio diferenciado e nenhum tipo de investimento; os professores não receberam formação e as crianças não têm acompanhamento diferenciado, mesmo nesse tempo de aulas remotas. Inclusive, uma das barreiras que quase impossibilitaram essa pesquisa foi localizar essas famílias, pois as escolas mantinham contato mínimo e não há dados compilados que mostrem onde se encontram. Ainda, apesar do esforço dos professores e da adoção de diferentes estratégias de avaliação, a gestão das escolas não foi efetiva em cumprir seu papel.

Como perspectiva futura, esperamos que esse assunto tão importante receba mais atenção. Como dito durante o referencial teórico, além dos desafios da idade, estas crianças enfrentam muito mais desafios e quase não há pesquisas sobre este público. Esperamos também que políticas públicas sejam criadas, que dados acerca das crianças estrangeiras sejam compilados e que haja inclusão de fato, na escola e na sociedade. Desejamos também que a formação de professores possa contemplar uma perspectiva multicultural, bem como questões básicas à língua e conceitos

importantes, como considerar a língua do país acolhedor como “língua de acolhimento”. Ainda, é possível a parceria entre Universidades e escolas, tal como investimento por parte dos Poderes. Concluímos, portanto, que há um longo caminho a ser percorrido para inclusão destas crianças que já estão em nosso meio. Mesmo assim, as discussões e escritas acadêmicas sobre o assunto já são um indicativo de uma mudança - lenta, mas ainda assim, uma mudança.

## 6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. **Educação para refugiados congolese em Duque de Caxias/RJ: a (in)devida inclusão de crianças e adolescentes.** 2017. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2255/1/MSNA Almeida.pdf>> Acesso em 1 de julho de 2020.

ANDRADE, Marilena Somavilla Bomfim de; SANTOS, Percília Lopes Cassemiro dos. **O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal.** Horizontes de Linguística Aplicada, Brasília, v. 9, n. 2, p. 37-60, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/876/760>>. Acesso em 06 de dezembro de 2020.

ANDRÉ, Bianka Pires. **A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação nas escolas brasileiras.** in: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam. (org.) Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos emigratórios. – São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 56-78. Ebook. Disponível em: <<http://oikoseditora.com.br/files/Um%20olhar%20sobre%20as%20diferen%C3%A7as%20-%20e-book%20-%20BAHIA%20e%20SANTOS.pdf>> Acesso em 07 de dezembro de 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção de Genebra Relativa ao Estatuto dos Refugiados.** Genebra, 1951. Disponível em: <[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_a\\_o\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_a_o_Estatuto_dos_Refugiados.pdf)>. Acesso em 22 de junho de 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Crianças.** Nova York, 1989. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em 23 de junho de 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em 22 de abril de 2020.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados**. Nova York, 1967.

Disponível em:

<[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Protocolo\\_de\\_1967.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf)>. Acesso em 22 de junho de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 22 de abril de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961**. Promulga a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/D50215.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D50215.htm)> Acesso em 22 de junho de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 98.602, de 19 de dezembro de 1989**. Dá nova redação ao Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961 que promulgou a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, concluída em Genebra, em 28 de julho de 1951. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/D98602.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D98602.htm#art1)> Acesso em 22 de junho de 2020.

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/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)> Acesso em 23 de junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm)> Acesso em 22 de junho de 2020.

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/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm)> Acesso em 22 de junho de 2020.

CABRAL, Johana. **Políticas Públicas de proteção para as crianças na condição de refúgio no Brasil: Limites e Possibilidades**. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/handle/1/6757>> Acesso em 21 de junho de 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Integração e Inclusão: Do que estamos falando? in** BRASÍLIA. Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais - Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. 96 p. - (Série de Estudos. Educação a Distância, ISSN 1516-2079; v.9) Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/me002692.pdf>> Acesso em 01 de julho de 2020.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). **Refúgio em números: 4ª edição**. Brasília, 2019. Disponível em: <[https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros\\_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf)> Acesso em 22 de abril de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. Atlas: São Paulo, 2008.

KUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: Guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LAZARIN, Monique Roecker. **Quando a infância pede refúgio**: os processos de crianças no Comitê Nacional para os Refugiados. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11627>> Acesso em 24 de junho de 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? — São Paulo : Moderna, 2003. — Coleção cotidiano escolar

MATTOS, Alice Lopes. **A criança Refugiada no Brasil**: Entre a falta de regulamentação e a necessidade de proteção. XII Seminário Nacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea: II Mostra Nacional de Trabalhos Científicos. Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/snpp/article/view/14561/3345>> Acesso em 1 de julho de 2020.

MOREIRA, Julia Bertino. **Refugiados no Brasil**: reflexões acerca do processo de integração local. REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum. Brasília , v. 22, n. 43, p. 85-98, 2014 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-85852014000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852014000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 09 de dezembro de 2020.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza; SOUSA, Clara Maria Miranda de; LIMA, Emanoela Souza (Org.). **Educação em tempos de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível – Petrolina, PE: UNIVASF, 2020. (Ebook)

SENE, Lígia Soares. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento**: um estudo de caso. 2017. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23980>> Acesso em 1 de julho de 2020.

SIMÕES, G. ; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. ; MOREIRA, E. ; CAMARGO, J. Resumo executivo. **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Conselho Nacional de Imigração. Brasília, DF: CNIG, 2017. Disponível em: <[https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2017/Perfil\\_imigracao\\_ven\\_Roraima\\_resumo.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2017/Perfil_imigracao_ven_Roraima_resumo.pdf)> Acesso em 22 de abril de 2020.