



ENSINO DE PORTUGUÊS E COLABORAÇÃO INTERGERACIONAL A PARTIR DO CASO DE CRIANÇAS REFUGIADAS COMO AGENTES DE INCLUSÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

PORTUGUESE TEACHING AND INTERGENERATIONAL COLLABORATION FROM THE CASE OF REFUGEE CHILDREN AS AGENTS AS INTEGRATION AND SOCIAL TRANSFORMATION

Elisandra Ramos de Carvalho¹

Jacqueline de Souza Gomes²

Resumo: Neste artigo, analisamos possíveis relações entre direitos humanos, intergeracionalidade e ensino de português, destacando o aprendizado da língua por crianças refugiadas como um catalisador para a transformação familiar e social. Metodologicamente, realizamos uma revisão integrativa nas bases SCIELO, Periódicos CAPES e Repositório da Universidade Federal Fluminense, o que revelou a escassez de estudos sobre o tema. Epistemologicamente, nos fundamentamos em Fanon (2008), Pereira (2019), Silva (2012), dentre outros(as), e em documentos como o Relatório ACNUR. O objetivo foi refletir sobre o papel das crianças refugiadas como agentes de inclusão social que, ao aprenderem o português, podem atuar como multiplicadoras da língua entre suas famílias. Os resultados indicam que o ensino de português como língua de acolhimento tende a favorecer o acesso a direitos humanos e a colaboração intergeracional, apontando para a necessidade de ampliar as pesquisas acadêmicas e políticas públicas voltadas às populações refugiadas.

Palavras-chave: Ensino de português; Crianças refugiadas; Intergeracionalidade; Aprendizado; Família.

Abstract: In this article, we analyze possible relationships between human rights, intergenerational and Portuguese teaching, highlighting the learning of language by refugee children as a catalyst for family and social transformation. Methodologically, we conducted an integrative review in the databases SciELO, CAPES Journals and Institutional Repository of the Universidade Federal Fluminense, which revealed the scarcity of studies on the subject. Epistemologically, we're based on Fanon (2008), Pereira (2019), Silva (2012), among others, and on documents such as the UNHCR Report. The object was to reflect on the role of refugee children as agents of social inclusion by learning Portuguese, which can act as multipliers of the language among their families. The results indicate that teaching Portuguese as a host language tends to favor access to human rights and intergenerational collaboration, pointing to the need to expand academic research and public policies aimed at refugee populations.

Keywords: Teaching Portuguese; Refugee children; Intergeration; Learnin; Family.

1 Introdução

Sinergia é o que une mundos, une línguas, une pessoas em cooperação para o alcance de um objetivo comum. Ao considerarmos crianças refugiadas não apenas como

¹ Doutoranda e mestre em Ensino - Universidade Federal Fluminense (UFF), Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil. Email: elisandrarc@id.uff.br

² Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense (UFF), Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil. Email: jsgomes@id.uff.br



beneficiárias de programas de ensino de português, mas também como agentes ativas na promoção e na inclusão de suas famílias na sociedade brasileira, este artigo examina o papel que elas podem desempenhar como elo na sinergia a promover a inclusão e a transformação social de gerações de pessoas refugiadas em território brasileiro. Não se trata de uma abordagem etarista, mas de uma investigação que busca explorar a interface entre direitos humanos de pessoas refugiadas, a intergeracionalidade, o ensino da língua portuguesa e estratégias possíveis para a promoção da inclusão e do acesso a direitos na prática. Problematicamos, assim, a importância do domínio do português, ainda que parcial, por essas crianças e a participação delas nos ambientes escolares inclusivos, não apenas facilitam sua própria inclusão, mas também pode favorecer a transformação no ambiente familiar, a inclusão social de famílias refugiadas na cultura brasileira, potencializar o acesso a serviços públicos e oportunidades de empregos de refugiados/as e imigrantes e fortalecer a construção de uma sociedade mais inclusiva e acolhedora para todos/as. Neste artigo, o foco está nas relações colaborativas e não meramente hierárquicas entre crianças e adultos/as que fundamentam nossa sociedade marcadamente adultocêntrica.

Nos últimos anos³, o Brasil tem sido um destino crescente⁴ para pessoas em situação de refúgio e imigrantes provenientes de diferentes regiões do mundo, que, ao chegarem ao país, enfrentam inúmeros desafios na adaptação à nova cultura, à nova realidade e a novos modos de vida. “Ter” de aprender a língua portuguesa pode ser considerado um grande obstáculo por algumas pessoas refugiadas ou imigrantes na sua adaptação na sociedade brasileira, pois, temendo algum tipo de alijamento, experimentam um sofrimento internalizado pelos efeitos de inúmeras barreiras (físicas, culturais, econômicas, psicológicas, nos processos de ensino-aprendizagem do português, etc.). Crianças refugiadas, como outras pessoas que não são o foco deste artigo, em sua complexidade de intersecções e experiências, mesmo expostas a várias vulnerabilidades⁵,

³ Dados divulgados na última edição do relatório “Refúgio em Números”, apenas em 2023, no Brasil, foram feitas 58.628 solicitações da condição de refugiado, provenientes de 150 países (Silva *et al.*, 2023).

⁴ Segundo o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), destaca-se o crescimento exponencial no número de casos de refugiados analisados pelo Conare, em comparação com o ano de 2022. No último ano, foram proferidas 140 mil decisões de refugiados, das quais 77,3 mil foram aprovadas, representando mais de 55% dos pedidos (Brasil, 2025).

⁵ Segundo a ONU Migração, a “vulnerabilidade” é definida no Protocolo de Assistência a Migrantes em Situação de Vulnerabilidade como “migrante ou grupo de migrantes com a capacidade limitada de evitar, resistir, lidar ou recuperar-se do risco potencial ou da situação de violência, exploração e abuso a que são expostos ou que vivenciam no contexto migratório. Essa capacidade reduzida é o resultado da interação de fatores individuais, familiares, comunitários e estruturais”. No Brasil, a vulnerabilidade é definida na Lei

têm grande potencial de adaptação e de aprendizagem linguística. Em diversos casos, têm potencial para se tornarem mediadoras da comunicação entre seus pais e a comunidade brasileira. Ou seja, argumentamos neste artigo que as crianças refugiadas, ao aprenderem o português, podem desempenhar um papel fundamental na promoção e apoio a seus pais, ajudando-os desde em situações cotidianas, como ir à padaria ou interações na vizinhança ou em estabelecimentos comerciais, até em contextos institucionais mais complexos, como o acesso a serviços públicos básicos, como o de saúde, por exemplo. Ao fazê-lo, não estamos defendendo que somente as crianças o fazem, mas é sobre elas que buscamos aqui refletir.

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa centrou-se em demonstrar que o conhecimento da língua portuguesa e a participação de crianças refugiadas em ambientes escolares inclusivos não apenas facilitam sua própria inclusão social, mas também atuam como catalisadores para a transformação intergeracional, promovendo a inclusão social de seus familiares e parentes, bem como podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora. Já os objetivos específicos foram: a) verificar o que dizem os estudos quanto à possibilidade de as crianças refugiadas, ao aprenderem o português, desempenharem um papel muito importante na promoção e apoio a seus pais, exercendo o papel de promotoras do saber; b) a partir dos estudos encontrados, analisar de que modo a inclusão de crianças refugiadas pode favorecer transformações no ambiente familiar; c) defender a importância de novos estudos sobre colaboração intergeracional e sobre as possibilidades de crianças refugiadas atuarem como elo de aprendizagem e de inclusão de seus familiares na sociedade brasileira.

Metodologicamente, realizamos um estudo exploratório, materializado numa revisão integrativa que utilizou as bases Scientific Electronic Library Online – SciELO, Periódicos CAPES e Repositório Institucional da Universidade Federal Fluminense-RIUFF com vistas a mapear a produção acadêmica sobre o tema a fim de buscar identificar possíveis lacunas na literatura e apontar recomendações e possibilidades para investigações futuras mais aprofundadas. Epistemologicamente, fundamentamos este estudo em autores(as) como Fanon (2008), Pereira (2019), Silva (2012), Oliveira e Silva (2017), Lopes e Diniz (2018), Volmer e Ros (2020), dentre outros(as), e em documentos como Relatório ACNUR.

n. 13.684 (Brasil, 2018) como a condição emergencial e urgente que evidencia a fragilidade da pessoa no âmbito da proteção social, decorrente de fluxo migratório desordenado provocado por crise humanitária.



O presente artigo, portanto, apresenta alguns aspectos sobre a valorização do ensino de português nas escolas inclusivas para crianças em situação de refúgio como ferramenta para facilitar a inclusão de suas famílias na sociedade brasileira e, com isto, busca dialogar com estudos que auxiliam a comprovar a importância de se considerar a colaboração intergeracional quando pensamos em inclusão em educação de crianças refugiadas. Entendemos que as crianças refugiadas, em suas dinâmicas complexas e interseccionais, também são agentes da inclusão de suas famílias na sociedade brasileira. Certamente que a barreira linguística não é o único dos desafios para pessoas refugiadas em nossa estrutura social perversa, mas trazer à baila o tema da inclusão de crianças refugiadas nos espaços escolares em interface com reflexões sobre o ensino de português e a colaboração intergeracional nos parece de inestimável valor para reforçarmos a luta pelo reconhecimento e proteção dos direitos e necessidades de desses/as sujeitos/as nas pautas políticas e sociais, bem como que sejam incorporados à outras investigações científicas.

2 Procedimentos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza exploratória, fundamentada na revisão integrativa de literatura, com o objetivo de obter um aporte teórico e conceitual a respeito da temática em análise. Tal abordagem visa promover maior familiaridade com o problema pesquisado, quer explicitando-o, quer construindo hipóteses, envolvendo levantamento bibliográfico que permitisse a compreensão aprofundada do objeto do estudo. A revisão integrativa constitui-se em uma abordagem onde é possível a articulação de dados da literatura teórica e empírica com estudos experimentais. Segundo Teixeira *et al.* (2013), Souza, Silva e Carvalho (2010 *apud* Batista e Kumada, 2021), o processo de elaboração da revisão integrativa pode ser resumido nas seguintes ações: 1) elaboração da pergunta norteadora; 2) busca na literatura; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos estudos incluídos; 5) discussão dos resultados; 6) apresentação da revisão integrativa.

Por certo, a revisão integrativa apresenta limitações inerentes à metodologia utilizada, podendo, inclusive, resultar em diferentes resultados dependendo das combinações terminológicas utilizadas nas bases de dados pesquisadas. Tal aspecto, contudo, não invalida os resultados desta pesquisa, ao contrário, demonstra o caráter exploratório do estudo. Assim, a presente revisão constitui-se como uma contribuição



situada no campo investigado, ao reunir e analisar produções importantes, ao mesmo tempo em que aponta possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas futuras que ampliem e aprofundem as discussões aqui apresentadas. Ao contrário, isso mostra que o estudo tem uma abordagem exploratória e reforça a intenção de ajudar a organizar e refletir sobre o conhecimento já existente sobre o tema.

2.1 Pergunta Norteadora

Esta pesquisa problematiza a seguinte questão: o aprendizado de português por crianças refugiadas e a participação delas nos ambientes escolares inclusivos facilitam sua própria inclusão e favorecem a inclusão social de suas famílias na cultura brasileira, potencializando o acesso a outros direitos humanos?

2.2 Busca na literatura

As bases de dados pesquisadas foram Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos CAPES e Repositório Institucional da Universidade Federal Fluminense (RIUFF), com vistas a mapear a produção acadêmica existente sobre o tema, bem como identificar lacunas e apontar para investigações futuras mais aprofundadas. Para a delimitação do material estudado e pesquisado, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão, selecionamos os textos publicados no período de 2020a 2024, classificados entre os Qualis A1-B3, que abordassem total ou parcialmente sobre “crianças refugiadas”, “português como língua de acolhimento”, “educação básica” e “inclusão” e que tivessem sido submetidos à revisão por pares. Por sua vez, foram excluídos textos indisponíveis, duplicados e/ou sem aderência ao objeto da pesquisa, bem como aqueles produzidos a partir de experiências de brasileiros/as no exterior. Adicionalmente, desconsideramos as publicações em revista classificadas Qualis B4. Em relação às palavras-chave, optamos pela utilização de palavras que dialogassem com a pesquisa, conectando-as com operadores booleanos (AND), de modo a refinar os resultados obtidos.

2.3 Coleta de dados

A pesquisa nas bases de dados selecionadas foi realizada no segundo semestre de 2024, especificamente nos meses de agosto, setembro e outubro. As buscas foram conduzidas nas bases de dados previamente definidas, mediante a utilização de palavras-chave “ensino no contexto de migração e refúgio”, “português como língua de acolhimento” e “inclusão”. Os textos selecionados foram organizados, tabulados e os que não atendiam aos critérios de elegibilidade foram descartados. Em todas as combinações realizadas, procedemos à variação entre formas no singular e no plural, bem como flexões de gênero, sempre que necessário, com o objetivo de ampliarmos o alcance dos resultados.

Ao realizarmos a pesquisa no Periódico CAPES e no SciELO, não encontramos resultados para essas combinações iniciais. Resultado semelhante foi observado quando combinamos as palavras: “crianças migrantes e refugiadas”, “português como língua de acolhimento” e “inclusão”. Diante da escassez de resultados, procedemos a diversas alterações na combinação de palavras-chave em busca de materiais que dialogassem com o tema proposto. Ao utilizarmos “crianças em situação de refúgio”, “português” e “inclusão”, foram encontrados 3 documentos na base de Periódicos CAPES, datados entre 2015 e 2023, contudo, os resultados foram negativos após a aplicação dos critérios de elegibilidade. Já na base SciELO, novamente não foram encontrados resultados.

A busca seguinte foi realizada alterando-se ou modificando-se palavras-chave, como “crianças”, “estrangeiros” e “português como língua de acolhimento”. Nesta, a pesquisa retornou com 2 artigos, dos quais um deles foi excluído por não ter sido submetido à avaliação por pares. Ao realizarmos a pesquisa na base SciELO, não foram encontrados resultados. Dando continuidade, realizamos consulta com as palavras-chave “crianças”, “refugiadas” e “ensino de língua portuguesa”, também não encontramos resultados em ambas as bases de dados (Periódico CAPES e SciELO). Por outro lado, ao empregarmos “crianças refugiadas”, “inclusão” e “português”, no Periódico CAPES, identificamos 7 textos, publicados entre 2009 e 2024, entretanto, todos foram excluídos após a aplicação dos critérios de elegibilidade. Na base SciELO, essa mesma combinação não apresentou resultados.

Ao inserirmos as palavras “crianças”, “refugiadas” e “educação infantil”, a pesquisa retornou com 6 estudos, com publicações concentradas entre 2009 e 2010 (não permitindo alterações para maior), o que, de acordo com os critérios de elegibilidade, já



os tornava excluídos. Novamente, não identificamos resultados na base SciELO. Ao consultarmos as palavras-chave “aprendizagem intergeracional”, “crianças refugiadas” e “escola inclusiva”, em ambas as bases de dados pesquisadas (CAPES e SciELO) não encontramos resultados. Por fim, ao realizarmos a busca por “aprendizagem intergeracional” e “educação”, localizamos 37 documentos publicados entre 2007 e 2024. Após a aplicação dos critérios de inclusão, restaram 6 textos a serem analisados. Na base SciELO, não encontramos documentos para essa combinação.

No Repositório Institucional da Universidade Federal Fluminense – RIUFF, a busca pelas palavras “crianças”, “refugiado” e “ensino de língua portuguesa”, nos resultou em 27.827 documentos, com publicações datadas de 1883. Após a aplicação de filtros relacionados à área de “educação” e à natureza científica das produções, o número foi reduzido para 114 trabalhos. Dando prosseguimento à avaliação segundo o critério de elegibilidade estabelecido como parâmetro desta pesquisa, sobraram apenas 2 documentos. Resultado semelhante obtivemos com a combinação “crianças refugiadas”, “inclusão” e “português”. Já na busca por “crianças”, “refugiadas” e “educação infantil”, a base RIUFF nos retornou com 114 documentos, dos quais nenhum atendeu aos critérios de inclusão e exclusão.

Na consulta com os termos “aprendizagem intergeracional”, “crianças refugiadas” e “escola inclusiva”, encontramos 31.899 documentos, com publicações entre 1856 e 2024. Após a aplicação dos critérios de exclusão, restaram 70 textos, os quais, no entanto, descartamos por não apresentarem alinhamento com o tema. Os mesmos resultados foram observados na busca pelas palavras-chave “aprendizagem intergeracional” e “educação”.

Para complementar a pesquisa no RIUFF, realizamos uma busca por palavras-chave isoladas, ou seja, somente com um termo, qual seja, “crianças refugiadas”, o que nos retornou com 3 documentos, sendo um duplicado, o que levou à seleção final de 2 publicações. Já, ao pesquisarmos “crianças refugiadas em situação de refúgio” tivemos o retorno de 12 pesquisas, das quais 9 atenderam aos critérios estabelecidos e incluídas na análise.

2.4 Apresentação da revisão integrativa

A busca inicial nas bases de dados utilizadas na pesquisa resultou em 28.290 documentos/textos. Após a aplicação dos critérios de elegibilidade previamente definidos, esse quantitativo foi reduzido para 22 documentos a serem analisados. Na

sequência, procedemos à leitura dos títulos e dos resumos, restando 5 trabalhos nas bases de dados do Periódico CAPES, SciELO e RIUFF, para uma análise mais aprofundada que se alinhasse com os objetivos desta pesquisa. Em seguida, realizamos a leitura integral e a análise dos textos selecionados, com o objetivo de identificar as informações relevantes em diálogo com o tema proposto. Ao final desse processo, selecionamos 4 artigos que, embora não abordassem integralmente a temática proposta, apresentaram contribuições significativas para alicerçar a pesquisa. Como não havia documentos em outra língua que não fosse o português, não foi necessário nenhum procedimento de tradução. Com o intuito de proporcionar uma organização clara dos dados coletados e permitir uma análise comparativa entre as palavras-chave utilizadas, dispomos sinteticamente nos quadros 1 e 2, os resultados obtidos:

Quadro 1: Busca de palavras-chave nos Periódicos Capes e SciELO

Numeração	Palavras-chave	Resultado da busca
1	“ensino no contexto de migração e refúgio”, “português como língua de acolhimento”, “inclusão”	Nenhum resultado encontrado
2	“crianças migrantes e refugiadas”, “português como língua de acolhimento”, “inclusão”	Nenhum resultado encontrado
3	“crianças em situação de refúgio”, “português”, “inclusão”	3 documentos (2015-2023), mas nenhum elegível após os critérios. SciELO: Nenhum resultado
4	“crianças”, “estrangeiros”, “português como língua de acolhimento”	2 artigos, 1 excluído por não ser revisado por pares. SciELO: Nenhum resultado
5	“crianças”, “refugiada”, “ensino de língua portuguesa”	Nenhum resultado em ambas as bases
6	“crianças refugiadas”, “inclusão”, “português”	7 documentos (2009-2024), todos excluídos pelos critérios. SciELO: Nenhum resultado
7	“crianças”, “refugiadas”, “educação infantil”	6 documentos (2009-2010), todos excluídos por data inadequada. SciELO: Nenhum resultado
8	“aprendizagem intergeracional”, “escola inclusiva”	Nenhum resultado encontrado
9	“aprendizagem intergeracional”, “educação”	37 documentos (2007-2024), 6 textos restantes após critérios de inclusão. SciELO: Nenhum resultado

Fonte: Autoras (2024)

Quadro 2: Pesquisa realizada no Repositório UFF

Numeração	Palavras-chave	Resultado da busca
1	“crianças”, “refugiado”, “ensino de língua portuguesa”	27.827 documentos desde 1883; 2 elegíveis após critérios
2	“crianças refugiadas”, “inclusão”, “português”	114 produções; 2 elegíveis
3	“crianças”, “refugiadas”, “educação infantil”	114 documentos; nenhum elegível
4	“aprendizagem intergeracional”, “crianças refugiadas”, “escola inclusiva”	31.899 documentos (1856-2024); 70 restantes, mas nenhum pertinente
5	“aprendizagem intergeracional”, “educação”	31.899 documentos; todos excluídos por critérios
6	“crianças refugiadas”	3 documentos, 1 repetido; 2 elegíveis
7	“crianças refugiadas em situação de refúgio”	12 documentos; 9 textos elegíveis
8	“refugiados”, “português como língua de acolhimento”	26 textos; ao incluir “criança”, restaram 2

Fonte: Autoras (2024).

3 Resultado e Discussão

3.1 Identificando o problema

Com a pesquisa realizada, verificamos que, embora as crianças refugiadas sejam frequentemente vistas com um certo apelo emocional em publicidades e mencionadas com relativa recorrência nos discursos/produção científicos/a, os estudos de maior rigor acadêmico ainda são escassos no que se refere a reflexões sobre suas próprias experiências e de suas necessidades concretas, especialmente no que concerne à aprendizagem da língua portuguesa e à inclusão escolar. Análises sobre as crianças refugiadas no contexto escolar inclusivo ainda necessitam, portanto, de maior visibilidade e investigação no campo científico. Dito isto, a partir dos materiais selecionados na etapa de revisão, prosseguimos à análise crítica do objeto de estudo propriamente dito.

3.1.1 Imigrantes e Refugiados/as: Diferenças e aproximações

Diante da recente (e ainda atual) crise humanitária global, o Brasil, no final de 2023, acolheu mais de 70 mil refugiados/as, conforme dados do Comitê Nacional para Refugiados – Conare (Silva *et al.*, 2024)⁶. Essa população, constituída por homens (51,7%) e mulheres (47,6%), buscou em nosso país um porto seguro, um local para

⁶ Dados constantes no Refúgio em Números 2024 (Silva *et al.*, 2024)

reconstruir suas vidas e escapar de situações de extrema vulnerabilidade que viviam em seus países de origem, decorrentes de conflitos, perseguições (políticas, religiosas, de gênero, etc.) e graves violações de direitos humanos. A tabela, demonstra que, entre os pedidos e concessão da condição de “refúgio” (Silva *et al.*, 2024), segundo identidade de gênero, destacam-se pessoas oriundas da Venezuela, do Afeganistão e da Síria.

Tabela 1: Número de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado deferido, por gênero, segundo país de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2023

País de nacionalidade ou residência habitual	Total	Número de processos		
		Sexo		
Total		Masculino	Feminino	Não Especificado
VENEZUELA	77.065	39.859	36.698	508
AFEGANISTÃO	75.238	38.778	35.955	505
SÍRIA	916	571	345	0
BURKINA FASO	288	213	75	0
NIGÉRIA	112	92	20	0
GUINÉ BISSAU	86	4	82	0
MALI	73	0	73	0
IRAQUE	67	63	4	0
EGITO	65	45	20	0
GUINÉ	26	6	20	0
OUTROS	25	1	24	0
	169	86	80	3

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Comitê Nacional para os Refugiados – Conare/MJSP (2023), conforme Silva *et al.* (2024, p. 27).

Reconhecemos que as experiências de pessoas venezuelanas, afegãs e sírias são distintas, contudo não identificamos, no âmbito desta investigação, estudos que permitissem apresentar um detalhamento mais aprofundado das especificidades que marcam a diversidade de experiências das pessoas refugiadas⁷. De acordo com Pereira (2019, p. 26), as pessoas refugiadas podem ser compreendidas como migrantes forçados, uma vez que foram obrigados/as a abandonarem seus países e, com eles, suas famílias. A busca por segurança e por melhores perspectivas de vida impulsiona muitos/as a deixarem seus países de origem, a se aventurarem em um país com língua, culturas e costumes diferentes. Nesse cenário, refugiados/as⁸ e imigrantes⁹ enfrentam jornadas desafiadoras em busca de emprego e de um ambiente seguro e de paz para reconstruírem suas vidas.

⁷ Segundo Pereira (2019, p. 34) refugiado é aquele que “migra forçadamente em virtude de bem fundado temor de perseguição nas cinco situações definidas pelo Estatuto dos Refugiados de 1951 – ligadas à raça, nacionalidade, religião, pertencimento a determinado grupo social e opinião política”.

⁸ Segundo a Lei nº 9.474 (Brasil, 1997), em seu artigo 1º define refugiado como todo indivíduo que: I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país

⁹ A Lei 13.445 (Brasil, 2017), conhecida como Lei de Migração, considera imigrante a pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil.

Mesmo distante, muitos/as mantêm suas famílias no país de origem, enviando recursos para garantir sua sobrevivência e bem-estar e buscando meios de reunificação familiar.

Um ponto considerado relevante sob o aspecto jurídico-normativo consiste no fato de que a concessão do refúgio implica a submissão às leis e aos regulamentos do país de acolhida, que lhe assegura proteção. É importante destacar que os termos “refugiado” e “migrante” possuem particularidades distintas. Enquanto migrantes são pessoas que se movem entre países por diversas razões, como busca por melhores oportunidades de trabalho ou reunião familiar, podendo esse deslocamento assumir caráter temporário ou permanente, refugiados/as, por sua vez, possuem uma definição jurídica específica, vinculada a contextos de perseguição, conflito ou grave violação de direitos. Podemos perceber, portanto, que nem todo migrante/imigrante é considerado/a um/a refugiado/a.

A Lei de Migração (Brasil, 2017) é um importante marco na legislação brasileira, principalmente no que se refere às nomenclaturas utilizadas na legislação anterior, o Estatuto do Estrangeiro (Brasil, 1980). Enquanto este último empregava o termo “estrangeiro”, a Lei de Migração passou a utilizar uma nova terminologia: “migrante”, “imigrante” e “visitante”. Oliveira e Sampaio (2020) apontam que a Lei de Migração apresenta uma abordagem abrangente, ao envolver diferentes participantes no processo migratório. A lei se debruça não somente sobre os imigrantes internacionais que buscam uma nova vida no Brasil, mas também versa sobre a comunidade brasileira que vive no exterior e moradores/as de regiões fronteiriças. O processo de migração afeta não somente a pessoa refugiada quando é obrigada a abandonar seu país, mas também a todos/as os/as seus/suas descendentes, às crianças e a todos que partilham seu convívio social.

3.1.2 Crianças refugiadas e educação: O que as leis têm a dizer?

Pessoas refugiadas, em especial crianças, frequentemente enfrentam inúmeros desafios ao chegarem a solo brasileiro, sobretudo no que se refere aos processos de inclusão educacional. Nossa cultura etarista, adultocêntrica, patriarcal, machista, misógina, racista, capacitista, homofóbica e xenófoba tende a engendrar um número de violências para com pessoas refugiadas. A exclusão escolar pela barreira linguística é apenas uma delas. Por certo que as crianças que estão em solo brasileiro, especialmente as refugiadas, não estarão em igualdade de condições no acesso à educação, mesmo enquanto direito positivado. Neste sentido, nos indagamos: quais normas e políticas estarão a protegê-las? Serão elas insuficientes? O que têm a nos dizer, afinal?



A Convenção sobre os Direitos da Criança¹⁰, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, constitui-se como um instrumento jurídico internacional. Seu objetivo é assegurar amparo legal e humanizado a todas as crianças¹¹, assegurando-lhes a proteção e o cuidado que sejam necessários para seu bem-estar, preconizando, ainda, como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade (artigo 1º). Trata-se, portanto, de um marco legal importante dentro de uma leitura tradicional dos direitos humanos, ao afirmar a centralidade da criança como sujeito/a de direitos.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990a) considera criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos”. Já o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013) considera jovens “as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos”. No campo educacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, considerada criança o “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2009, p. 1). Observa-se, portanto, a existência de diferenciação entre o ECA e a Convenção sobre os Direitos das Crianças. Contudo, para efeitos de proteção humanitária, deverá prevalecer, entre os países signatários, o conceito estabelecido pela Convenção sobre os Direitos da Criança, que reconhece como criança toda pessoa com menos de dezoito anos de idade.

Como iniciamos a dizer, crianças em situações de deslocamentos forçados, por vários motivos, são frequentemente submetidas e expostas a inúmeras situações de extrema gravidade. Nesse processo, acabam vivenciando uma dupla situação de vulnerabilidades, pois, além de lidarem com a mudança do país, de abandonarem o conhecido, carregando consigo as marcas in/visíveis das experiências vividas, também precisam lidar com os desafios decorrentes da inserção em um novo contexto linguístico e cultural. Identificamos, tanto na legislação brasileira quanto na internacional, diretrizes voltadas à garantia dos direitos das crianças refugiadas, entre as quais se destacam a preservação de sua identidade cultural¹² e a não discriminação.

¹⁰ Decreto nº 99.710 (Brasil, 1990b), que promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.

¹¹ De acordo com a legislação internacional, a definição de 'criança' abrange todas as pessoas com menos de dezoito anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm.

¹² Segundo o artigo 8º do Decreto nº 99.710/1990, toda criança tem direito à sua própria identidade.



A Agenda de Educação de 2030¹³ constitui um compromisso assumido por vários países com o objetivo de garantir o acesso a uma educação de qualidade a todas as pessoas, incluindo refugiados/as. Essa iniciativa está amparada nos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e nas 169 metas a serem atingidas até 2030. Dentre esses objetivos, destaca-se a ODS 4¹⁴, voltada ao direito universal à educação, buscando garantir o acesso a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, para todos/as, independentemente de sua origem, raça/etnia, gênero, condição social ou deficiência.

Sob essa perspectiva, a ODS 4 pode ser compreendida como um importante instrumento para o reconhecimento da educação inclusiva como um direito humano. Entretanto, apesar de tais orientações para expandir o acesso à educação para crianças em situação de refúgio, a meta estabelecida na estratégia da Agenda 2030 ainda encontra-se distante de ser alcançada. Milhões de crianças refugiadas continuam sem acesso à escolarização, revelando a persistência de grandes desafios estruturais neste sentido. Por ora, temos a Agenda 2030, em seguida talvez a Agenda 2060 ou a 2080. Quantas mais teremos até que haja revisão, investimento e tomada de ação efetiva sobre tais pautas de interesses?

Em 2018, a ONU adotou o Pacto Global para Migração¹⁵, considerado o primeiro acordo intergovernamental a abordar integralmente a questão da migração internacional, reconhecendo a migração como uma realidade global. Esse instrumento articula-se ao ODS 10 da Agenda 2030, na qual os Estados Membros se comprometem a cooperar internacionalmente para facilitar a migração segura, ordenada e regular. No mesmo ano, foi endossado pelos membros da Assembleia Geral das Nações Unidas o Pacto Global sobre Refugiados¹⁶, com o objetivo de aumentar o apoio às pessoas refugiadas com as comunidades que as acolhem. Inúmeras são as disposições existentes, mas os direitos

¹³ Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/hotsites/agenda-2030/>.

¹⁴ A ODS 4 – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável – visa assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>.

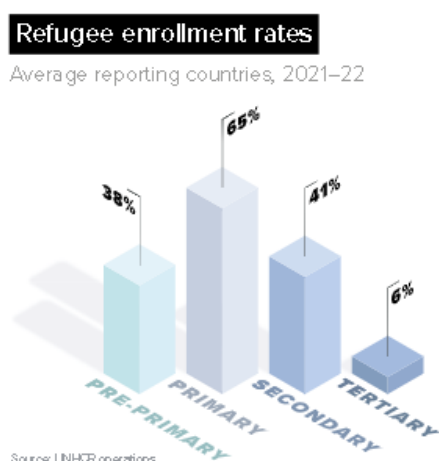
¹⁵ O Pacto Global para Migração, do qual o Brasil é signatário, é o primeiro acordo negociado intergovernamentalmente elaborado sob as indicações das Nações Unidas, abrangendo todas as dimensões da migração internacional de forma holística e abrangente. É um documento não vinculativo que respeita o direito soberano dos estados de determinar quem entra e permanece no seu território e demonstra o compromisso com a cooperação internacional em matéria de migração. Disponível em <https://brazil.iom.int/pt-br/pacto-global-para-uma-migracao-segura-ordenada-e-regular>.

¹⁶ O Pacto Global sobre Refugiados, estabelece um plano para apoiar países e comunidades que acolhem refugiados visando garantir que esses indivíduos tenham melhor acesso à saúde, educação e meios de subsistência, e que possam se integrar às comunidades de acolhimento desde o início. (OIM, 2018).

humanos, como nos ensinou Joaquín Herrera Flores (2009), precisam ser reinventados para além das normativas.

De acordo com o Relatório sobre Educação da ACNUR¹⁷, publicado em 2023, mais de 7 milhões de crianças refugiadas estão fora da escola. O documento relata, ainda, que o acesso à educação varia consideravelmente conforme os países pesquisados. O gráfico abaixo demonstra haver “38% matriculados no nível de pré-escola, 65% no Ensino Fundamental, 41% no Ensino Médio e apenas 6% no Ensino Superior”¹⁸. O que chama atenção é a desigualdade latente se compararmos as taxas de matrícula para pessoas refugiadas/as e não refugiados/as em países com mais recursos financeiros. Quais interesses estão nas entrelinhas? É possível, pois, perceber mesmo pelos números, que a falta de acesso à educação limita as oportunidades de crianças e jovens refugiados/as ao conhecimento.

Gráfico 1: Taxas de inscrição de Refugiados/as



Fonte: 2023, UNHCR Refugee Education.

Recentemente publicada, a edição de 2024 do “Relatório sobre Educação de Refugiados” aponta para uma crise educacional para pessoas refugiadas. O estudo, realizado em 65 países que acolhem pessoas refugiadas, aponta que aproximadamente 7,2 milhões de crianças, encontram-se fora da escola por diversos fatores, dentre eles a falta de segurança, políticas educacionais inadequadas e barreiras linguísticas. Tais desafios

¹⁷ Trecho retirado de ACNUR (2023).

¹⁸ Relatório sobre Educação de Refugiados do ACNUR (2023), que se baseia em dados de mais de 70 países que abrigam pessoas refugiadas para fornecer o quadro mais claro até o momento sobre a situação da educação entre os refugiados em todo o mundo. Disponível em <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity?>.



estimulam e perpetuam as desigualdades, impedindo o desenvolvimento dessas crianças e ampliando processos de exclusão social.

Entre as estratégias propostas para o alcance das metas da Agenda 2030, encontra-se a promoção de tratamentos equitativos e inclusivos nos sistemas educativos nacionais para refugiados/as e imigrantes. Contudo, os desafios enfrentados pelos/as refugiados/as são inúmeros e complexos. No levantamento realizado nesse estudo, por exemplo, a questão do acesso à documentação, apesar de extremamente relevante para a efetivação do direito à educação, mostrou-se pouco explorada nos estudos analisados. Assim, como fica o acesso à educação quando as crianças refugiadas sequer possuem documentação para comprovar idade e nível escolar em nosso país?

Pela Resolução nº 01, de 13 de novembro de 2020, emitida pelo CNE/CEB, constitui um marco normativo no acesso à educação, permanência e aprendizagem de crianças e adolescentes migrantes, refugiados/as, apátridas¹⁹ e solicitantes de refúgio²⁰ no sistema público de ensino brasileiro. Entre suas disposições, estabelece-se que o direito de matrícula deve ser garantido independentemente de documentação completa ou com prazo de validade de documentos expirados e apresentados. A norma, ainda, prevê a dispensa de tradução juramentada de documentos, ou ainda, ausentes de documentação que comprove a escolaridade do aluno. Nesses casos, assegura-se às crianças e adolescentes migrantes, refugiados/as, apátridas e solicitantes de refúgio, a realização de uma avaliação/classificação pela instituição de ensino, com o objetivo de possibilitar sua matrícula, atentando-se, sobretudo, a faixa etária do/a aluno/a.

Importante ressaltar que a referida Resolução dialoga diretamente com a Lei nº 9.474 (Brasil, 1997), conhecida como Estatuto dos Refugiados. Em seus artigos 43 e 44, a legislação estabelece que as instituições de ensino devem facilitar a apresentação de documentos emitidos por seus países de origem, bem como os processos de reconhecimento de certificados e de ingresso facilitado, considerando-se em conta a situação vivenciada pelas pessoas refugiadas. Tal previsão reforça a necessidade de sensibilidade institucional diante das situações de vulnerabilidade das crianças refugiadas. Em que pese à necessidade de avaliação por parte da instituição escolar, esta

¹⁹ Indivíduo que não é considerado por qualquer Estado como seu nacional. O apátrida não é detentor de direitos, como proteção diplomática ou direito de regresso, caso decida viajar (OIM, 2018).

²⁰ Pessoa que solicita às autoridades competentes ser reconhecida como refugiada, mas que ainda não teve seu pedido deliberado pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) ((Silva *et al.*, 2024).

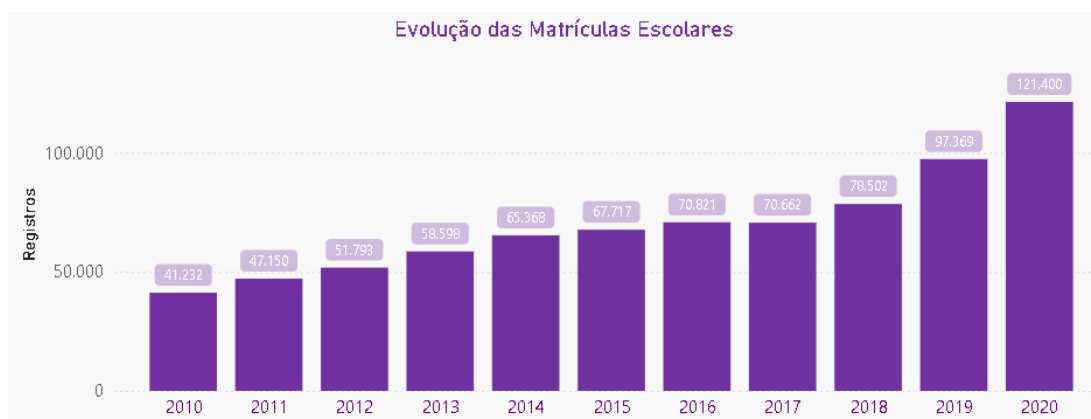
deve ser elaborada e realizada nos moldes da língua²¹ e da cultura da criança refugiada ou imigrante.

Apesar de avanços na democratização da escola e na existência de políticas públicas que respaldam e garantem o direito ao acesso à educação para crianças refugiadas e imigrantes, na prática, não é bem assim (Azevedo; Amaral, 2023 *apud* Patto, 2000). Nesse sentido, diferentes estudos apontam que o simples acesso aos bancos escolares não significa, necessariamente, que essas crianças estão incluídas em igualdade de condições e sem discriminação. Ainda que matriculadas, muitas dessas crianças podem experimentar processos de exclusão no próprio ambiente escolar, sendo, por vezes, marginalizadas, invisibilizadas ou, ainda, privadas de oportunidades efetivas de aprendizagem.

Além disso, tais situações podem se dar por “práticas de exclusão brandas”, por meio de práticas sutis e excludentes que ocorrem de forma quase que imperceptível, materializando a violência simbólica, nos termos de Pierre Bourdieu (2012), expressando-se por meio das sutilezas, palavras, gestos e brincadeiras, muitas vezes imperceptíveis que, embora simulem inofensividade, carregam mensagens de hostilidade, preconceito e exclusão.

De acordo com dados do Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (Nepe) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 2019, o Brasil registrou 130.067 estudantes imigrantes matriculados/as na Educação Básica. Essa informação, apresentada no gráfico abaixo, demonstra um aumento crescente das matrículas:

Gráfico 2: Evolução das Matrículas Escolares de estudantes imigrantes internacionais no Brasil



Fonte: Nepe/Unicamp (2019).

²¹ Segundo a *Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2020*, em seu artigo 3º, § 6º, o processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento.



Segundo Filippo Grandi (2024, apud McAuliffe; Oucho, 2024, p. 16)²², “sem a chave da educação, nunca desbloqueamos o potencial que se encontra dentro das crianças refugiadas. A educação tem um grande potencial transformador, é por meio dela que podemos transformar nossas vidas, trilhando caminhos para uma sociedade mais justa e equânime”.

Outro aspecto relevante contido na Resolução CNE/CEB nº 01/2020 consiste na promoção da oferta do Português como Língua de Acolhimento – PLAc, com o objetivo de favorecer a inserção social de crianças e adolescentes migrantes, refugiados/as, apátridas e solicitantes de refúgio que possuem pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa. (Brasil, 2020). O ensino de português como língua de acolhimento é desenvolvido como uma (re)significação do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Segunda Língua (L2)²³, mas com outro foco – às pessoas deslocadas forçadamente de seus países, que se encontram em vulnerabilidade e da necessidade de aprenderem a língua.

Segundo Grosso (2010), o conceito de Língua de Acolhimento aproxima-se das noções de PLE e de L2, mas diferencia-se por estar diretamente vinculado ao contexto migratório, em especial ao de acolhimento. Nessa circunstância, os aprendizes, geralmente adultos, aprendem a língua principalmente por necessidades de sobrevivência. Nesse aspecto, para Ança (2008, p. 84 *apud* Rocha; Gileno, 2021, p. 91), “o acolhimento no ensino de Português se constitui como um direito à existência e como ponte para o acesso a espaços sociais e laborais da sociedade que o acolhe”, possibilitando o processo de (re)significação de suas próprias existências.

A garantia do direito à educação de pessoas em situação de refúgio e imigrantes encontra respaldo em vários marcos normativos brasileiros. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) prevê a universalidade, gratuidade e obrigatoriedade para todos/as, incluindo refugiados/as e estrangeiros/as, atribuindo ao Estado e à família, o dever de assegurar o acesso e a permanência escolar.

Outro importante marco é a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define os princípios e normas que

²² Transcrição (pessoal das autoras) de Filippo Grandi no Relatório sobre Educação para refugiados – “Without the key of Education, we will never unlock the potential that lies within refugee children”. Disponível em: <https://www.unhcr.org/media/unhcr-education-report-2023-unlocking-potential-right-education-and-opportunity?>

²³ Segundo Almeida Filho (2007, p. 16), a L2 pode ser a segunda ou outra língua falada por um indivíduo em uma área multilíngue ou pode ser uma língua estrangeira.



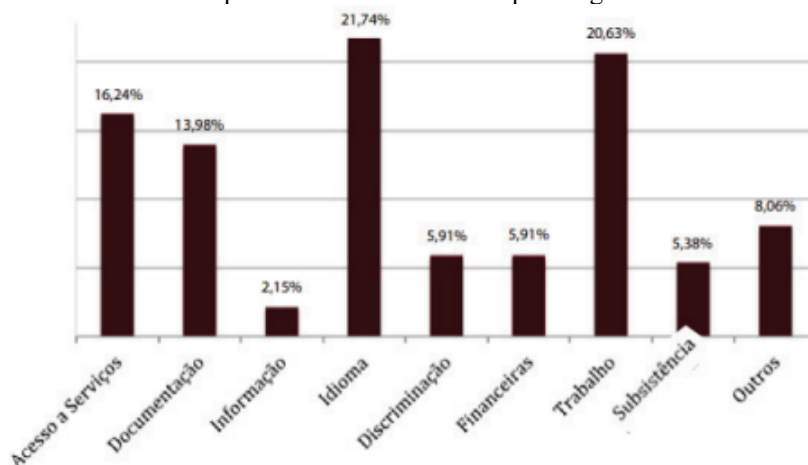
estruturam o sistema educacional brasileiro, garantindo o direito à educação para todos os residentes no Brasil, independentemente da sua nacionalidade. Complementando essas disposições, a Lei nº 8.069 (Brasil, 1990a), mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), assegura a proteção integral e os direitos fundamentais de todas as crianças e adolescentes, incluindo aqueles em situação de refúgio.

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 (Brasil, 2014), estabelece diretrizes, metas e estratégias voltadas à promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para brasileiros, pessoas refugiadas ou imigrantes. Apesar da existência de diversos marcos normativos, observa-se que poucos são os direitos efetivados e as necessidades reconhecidas de inclusão educacional dessas populações.

3.1.3 Aprendizagem de português em colaboração intergeracional: ferramenta para (re)começos de refugiados/as e imigrantes no Brasil

Desde os primórdios da civilização, a língua tem se constituído como um dos principais instrumentos de comunicação e interação social, desempenhando papel fundamental na construção e no fortalecimento de relações sociais, profissionais e familiares. Quando uma pessoa refugiada ou imigrante chega ao Brasil, via de regra, depara-se com inúmeros desafios e, dentre eles, esta a barreira linguística, uma vez que muitos possuem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (Oliveira; Silva, 2017). A dificuldade de comunicação pode, portanto, comprometer o acesso a direitos básicos e a condições de vida digna. Segundo Olsen e Kozicki (2019), o idioma constitui-se como a maior das barreiras enfrentadas por refugiados/as e imigrantes. Neste sentido, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2015, realizou uma pesquisa chamada de “Migrantes, Apátridas e Refugiados” com o objetivo de identificar e analisar algumas das dificuldades encontradas por imigrantes ao chegarem no Brasil (Chilante; Silva, 2020). Dentre as dificuldades apresentadas, o “idioma” ficou em primeiro lugar, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 3: Principais dificuldades relatadas por imigrantes no Brasil



Fonte: Migrantes, Apátridas e Refugiados (Ipea, 2015, p. 138).

É importante o ensinamento de Fanon (2008) sobre o valor da linguagem e da fala como forma de existência, relacionando a linguagem à nossa identidade, ou seja, a nossa existência depende da capacidade de comunicação e de como interagimos com o outro por meio da fala. As ideias de Volmer e Ros (2020) reforçam nossas primeiras conclusões sobre a importância de refugiados/as e imigrantes conhecerem o idioma para compreenderem os valores e as normas culturais do país que estão os/as acolhendo. Conhecer o idioma contribui na construção das identidades, na inclusão e na garantia de direitos humanos, pois

O refugiado, assim como todo ser humano, tem sua identidade construída através da língua. A língua materna, representa para o ser humano, não apenas um símbolo da sua nacionalidade, mas, também, a sua identidade cultural. É importante que os refugiados além de expostos à diversidade cultural, possam continuar usando a sua língua materna mesmo no país estrangeiro, para que a sua identidade seja preservada e a sua cultura, que é veiculada por sua língua materna, seja mantida, mesmo em meio ao processo de integração a uma nova sociedade (Peres, 2015, p. 29-30)

Entendemos que a linguagem para refugiados/as tende a ser reconhecida para a construção da identidade, de possibilidades de desenvolvimento de habilidades comunicacionais e interacionais, integrando-os/as com a sociedade brasileira, e, assim, garantindo que usufruam dos mesmos direitos e oportunidades que os cidadãos nativos, incluindo o acesso à educação, saúde, moradia, entre outros. Segundo Oliveira, Faneca e Ferreira (2007 *apud* Chilante; Silva, 2020), conhecer a língua do país acolhedor possui um valor muito além do que possamos imaginar; para os/as refugiados/as, é a possibilidade de

“(...) interagir com as outras pessoas, para exercer uma profissão, para transmitir, receber e perpetuar conhecimentos, para expressar opiniões e sentimentos, para pedir informações, entre tantas outras funções que não são só comunicativas, mas antes também afectivas, cognitivas e socializantes”.



(Oliveira, Faneca e Ferreira, 2007 *apud* Chilante; Silva, 2020, p. 44).

A educação (e o ensino/aprendizagem) é um direito humano fundamental, devendo ser acessível a todos/as, independentemente de raça, religião, sexo/gênero, crença ou convicção política ou filosófica (Silva, 2012). Neste sentido, aprender português (ou a LIBRAS para pessoas surdas que dela fazem uso) deveria ser um direito garantido a todos/as que residem no Brasil, uma vez que a língua configura-se como instrumento a oportunizar direitos de cidadania e de participação ativa na sociedade brasileira. A comunicação em português possibilita o acesso a espaços sociais, laborais e a programas de auxílios ofertados tanto por órgãos públicos quanto por instituições comandadas por sociedade civil (Chilante; Silva, 2020).

Nesta medida, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) constitui uma poderosa ferramenta na promoção dos direitos humanos e na inclusão social de refugiados/as e imigrantes não nativos de português (Lopez; Diniz, 2018). Conforme destacam Santos, Barros e Mattos (2024), o PLAc pode ser entendido sob a perspectiva do ensino-aprendizagem de Português como uma política linguística que demarca o ato de “acolher”.

A adoção dessa nomenclatura, neste estudo, justifica-se pela possibilidade de compreender as necessidades inerentes a cada refugiado/a e imigrante ao chegar em território brasileiro, ainda que se reconheça a existência de outras nomenclaturas e diferentes posicionamentos no campo acadêmico. Diante desse cenário, cabe indagar: Como tem sido o acesso ao aprendizado de Português por refugiados/as em nosso país?

O anuário “Refúgios em Números (2024)” apresenta dados que contribuem para a compreensão das diferentes nuances do refúgio no Brasil e das barreiras linguísticas. Segundo o relatório, somente em 2023 foram registradas mais de 50.000 solicitações da condição de refugiado/a no Brasil, provenientes de mais de 100 países, com destaque para pessoas oriundas da Venezuela, Cuba e Angola (Silva *et al.*, 2024). O documento revela, ainda, que uma parcela significativa dessas solicitações é composta por crianças e adolescentes. Conforme demonstrado na tabela 2, mais de 14.000 solicitações foram realizadas por pessoas inferiores a 15 anos, seguidas pelos pedidos feitos em nome de crianças com idade compreendida entre 0 a 6 anos, com mais de 6.500 solicitações realizadas, de acordo com a tabela abaixo.

Tabela 2: Número de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado deferidos, por sexo, segundo grupos de idade, Brasil – 2023

Grupos de Idade	Processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado			
	Total	Sexo		
		Masculino	Feminino	Não Especificado
Total	77.065	39.859	36.698	508
Menor que 15 anos	28.127	14.115	13.660	352
0 a 6 anos	10.115	5.034	4.978	103
7 a 11 anos	11.507	5.775	5.569	163
12 a 18 anos	12.481	6.327	6.002	152
15 a 24 anos	17.728	9.374	8.259	95
25 a 39 anos	19.530	10.484	9.001	45
40 a 49 anos	6.054	3.198	2.849	7
50 a 59 anos	3.337	1.621	1.707	9
60 anos ou mais	2.288	1.066	1.222	0
Não Especificado	1	1	0	0

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Comitê Nacional para os Refugiados – Conare/MJSP (2023), conforme Silva *et al.* (2024, p. 30)

Na tabela apresentada, demonstra-se um número expressivo de crianças e adolescentes que solicitaram refúgio no Brasil. Trata-se de sujeitos/as que, em muitos casos, foram compelidos a abandonar seus lares, amigos e família para cruzar fronteiras fugindo de conflitos armados, violações de direitos humanos, dentre outros fatores que os obrigaram ao deslocamento forçado. Diante desse cenário, os processos educativos destinados a esse público devem considerar todo o processo doloroso e sofrido com o deslocamento forçado.

Apesar das condições de vulnerabilidades expostas e vivenciadas por crianças refugiadas, elas costumam demonstrar uma capacidade significativa de aprendizagem e adaptação, particularmente no que se refere à aquisição da língua do país acolhedor. Em muitos casos, acabam se tornando o ponto de comunicação entre seus pais e a comunidade brasileira. A imersão no ambiente escolar e a convivência cotidiana com crianças brasileiras na escola inclusiva favorecem esse processo, contribuindo não apenas para a aprendizagem da língua portuguesa, mas também para a familiarização com os costumes brasileiros.

Segundo Vygotsky (1994), quando a criança é incentivada na sua aprendizagem, ela se desenvolve melhor e o seu crescimento é potencializado. Nessa perspectiva, o aprendizado e o desenvolvimento estão, pois, quando a criança aprende ou vai aprendendo, o seu desenvolvimento vai aumentando. O autor destaca, ainda, o papel fundamental da escola no processo de desenvolvimento, ensino-aprendizagem e considera-a o meio essencial para o desenvolvimento humano (Vygotsky, 1989 *apud* Rosa; Goi, 2024). Assim, o aprendizado das crianças refugiadas não se restringe à transmissão formal de conteúdos em sala de aula. Ela se constrói também nas interações,



nas rodas de conversa, nas brincadeiras, no horário recreativo, etc. A aprendizagem, portanto, estende-se para além da sala de aula, ocorrendo em várias situações vivenciadas no cotidiano, desde o trajeto entre a casa e a escola, até as interações estabelecidas com colegas, professores/as e com a comunidade escolar.

Na experiência profissional de uma das autoras enquanto docente de pessoas refugiadas, ao longo das atividades pedagógicas, muitos foram os relatos informais de estudantes refugiados/as adultos/as acerca dos desafios enfrentados no processo de inserção linguística e social no Brasil. Muitos/as relataram que, ao chegarem ao Brasil, sentiram-se receosos/as de interagir com falantes nativos/as da língua portuguesa e inseguros/as ao se expressarem em público, mesmo em lugares/situações cotidianos como vizinhança, mercado, padaria, entre outros, e, ainda, pelas violências que experimentam ao longo do processo de aprendizagem, como piadas e gestos negativos.

As inseguranças aqui expostas eram frequentemente acompanhadas pelo receio de enfrentar preconceito linguístico ou manifestação de xenofobia. Muitos sinalizaram, inclusive, experiências de racismo que não imaginavam vivenciar em um país como o Brasil. Assim, a aprendizagem da língua portuguesa foi à alternativa apontada como estratégia para o reconhecimento e o alcance de melhores condições de vida em um país desconhecido.

Alguns relatos também indicaram que o convívio com crianças refugiadas pertencentes ao seu núcleo familiar favorece e potencializa o aprendizado e o uso da língua portuguesa nas atividades cotidianas. Essa dinâmica demonstra que as crianças refugiadas, ao se inserirem em ambientes escolares e nas interações sociais cotidianas, podem desempenhar um papel de mediadoras no processo de ensino/aprendizagem de suas famílias. Nessa perspectiva, entendemos ser neste espaço que a escola inclusiva poderia se materializar como lugar de conexão de mundos, de gerações e de promoção de maior inclusão social.

Com o aprendizado da língua portuguesa ocorrido nas instituições escolares, as crianças refugiadas ampliam suas possibilidades de comunicação na sociedade de acolhida e passam, muitas vezes, a compartilhar esse aprendizado/conhecimento com seus familiares, transmitindo esses saberes no interior de seu próprio grupo familiar. Neste sentido, entendemos que serem necessários mais estudos consistentes que versem sobre a educação intergeracional em articulação com a educação inclusiva, especialmente no que se refere à inclusão de crianças refugiadas na escola inclusiva, à superação/eliminação da barreira linguística, ao envolvimento de suas famílias e de toda

a comunidade. Silva e Cordeiro (2020, p. 33) afirmam que “a educação intergeracional estimula a aprendizagem, cria vínculos e favorece a educação ao longo da vida, gerando benefícios para todos, incluindo todas as gerações participantes, mas também as sociedades e comunidades que as envolvam”.

Sob essa perspectiva, as crianças em situação de refúgio, além de figurarem como beneficiárias da escola inclusiva e de programas de ensino de português, também ocupariam o lugar de agentes ativos na promoção da inclusão de suas famílias na sociedade brasileira. O aprendizado do português pode, portanto, constituir-se como um instrumento para romper, ainda, outras barreiras que dificultam a inclusão de pessoas refugiadas e imigrantes na sociedade brasileira. É por meio do domínio de português que esses/as sujeitos/as podem compreender um pouco mais a sociedade em que estão imersos, acessar informações essenciais como serviços públicos e direitos positivados, e, ainda, contribuir para a desconstrução de estereótipos impostos pela sociedade.

4 Considerações finais

Neste artigo, buscamos mapear a produção acadêmica publicada e disponibilizada nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Periódicos CAPES e Repositório Institucional da Universidade Federal Fluminense – RIUFF, nos últimos 5 anos (2020 a 2024), que abordasse a temática do ensino de português e da colaboração intergeracional pelas crianças refugiadas, principalmente no que se refere ao papel que essas crianças podem desempenhar como elo para inclusão social de seus familiares. Parte-se do pressuposto de que, ao se inserirem no ambiente escolar e no processo de aprendizagem da língua portuguesa, elas podem contribuir para o rompimento de barreiras linguísticas, culturais e sociais que frequentemente dificultam a inclusão na sociedade brasileira.

A pesquisa realizada demonstrou uma lacuna significativa de produção acadêmica que abordasse a articulação entre educação inclusiva, educação intergeracional e o português como língua de acolhimento. Essa constatação torna-se de suma importância quando se considera que, nos últimos anos, o Brasil tem sido um destino crescente para pessoas refugiadas e imigrantes de vários lugares do mundo.

A análise das referências encontradas permite observar que pessoas em situação de refúgio, ao chegarem em um país totalmente desconhecido, enfrentam inúmeros desafios na adaptação à nova cultura. Nesse contexto, as crianças refugiadas



constantemente se encontram em condição de dupla vulnerabilidade, por vivenciarem as dificuldades decorrentes do processo de deslocamento forçado e os desafios com a inserção no novo sistema educacional do país acolhedor. Problematisa-se, ainda, que a ausência ou limitação da comunicação em língua portuguesa tende a intensificar a sensação de vulnerabilidade de estar em outro país totalmente desconhecido, dificultando a socialização e podendo, inclusive, contribuir para intensificar situações de discriminação, racismo e xenofobia.

Diante desse cenário, conclui-se pela necessidade de ampliar o número de estudos a fim de que se possa refletir sobre o tema na interface com discussões sobre o ensino da língua portuguesa como ferramenta na promoção dos direitos humanos e na inclusão social. A aprendizagem da língua do país acolhedor constitui, nesse sentido, um importante instrumento de ampliação de acesso a direitos, à inserção no mercado de trabalho e ao exercício da cidadania, devendo sempre considerar e respeitar as diferenças culturais e as trajetórias de vida de cada pessoa refugiada ou imigrante.

Constata-se, portanto, que a educação inclusiva, enquanto direito humano fundamental, constitui base para o exercício de outros direitos, e por essa razão, demanda maior investimento direcionado para as demandas de pessoas em situação de refúgio no âmbito do sistema educacional brasileiro, especialmente no tocante ao ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento.

Ademais, o estudo demonstrou que a língua para as pessoas refugiadas é muito mais do que simplesmente uma forma de comunicação, é a possibilidade de desenvolver habilidades de interação, além de ser porta de acesso à inclusão na sociedade brasileira. No caso das crianças refugiadas, quando estas são efetivamente acolhidas e incluídas no ambiente escolar, em contato com o aprendizado da língua do país acolhedor, tendem a desenvolver maior autonomia comunicativa e passam, muitas vezes, a desempenhar um papel muito importante no aprendizado e apoio linguístico e social às suas famílias. Nesse processo, podem contribuir para mediar interações cotidianas, auxiliando seus pais e familiares a romperem com a barreira linguística, e consequentemente, atuando como agentes de inclusão da própria família à sociedade brasileira.

Cumpré destacar, contudo, que esse estudo possui limitações inerentes ao próprio delineamento metodológico adotado. A seleção de palavras-chave utilizadas e as bases de dados consultadas, ainda que realizada de forma criteriosa e alinhada aos objetivos da pesquisa, pode ter restringido o alcance dos resultados obtidos, considerando que tais



produções podem estar indexadas em bases distintas ou descritas sobre outras palavras-chave.

Apesar dessas limitações, o levantamento realizado no presente artigo de natureza exploratória, oferece um panorama inicial significativo acerca da produção científica sobre o tema, e permite demonstrar a relevância da articulação entre educação inclusiva, educação intergeracional e português como língua de acolhimento, embora o levantamento tenha identificado um número reduzido de produções acadêmicas. Tal constatação reforça o caráter exploratório deste estudo e, ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de mais pesquisas e publicações acadêmicas que aprofundem a compreensão dessa temática.

Concluímos ressaltando a importância de ampliar investigações que articulem os campos da educação inclusiva, da educação intergeracional e do português como língua de acolhimento, reconhecendo o papel das crianças refugiadas como possíveis mediadoras linguísticas e culturais de suas famílias. Ao problematizar essa articulação ainda pouco explorada na produção científica, o estudo contribui para aumentar o debate sobre as experiências educacionais de populações em situação de refúgio, especialmente das crianças refugiadas. Da mesma forma, pretende-se contribuir para fomentar reflexões e fortalecer políticas públicas mais sensíveis às especificidades desses/as sujeitos/as, sobretudo no que se refere à garantia do direito à educação, à superação de barreiras linguísticas e à construção de processos mais efetivos de inclusão social.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de língua**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2007. 75 p.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS – ACNUR. Novo relatório do ACNUR revela que mais de 7 milhões de crianças refugiadas estão fora da escola. **ACNUR Brasil**, 8 set. 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/novo-relatorio-do-acnur-revela-que-mais-de-7-milhoes-de-criancas>.

BATISTA, L. S.; KUMADA, K. M. O. O. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 8, p. e 021029, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/pt_BR/article/view/113.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 208 p.



BRASIL. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980.** Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 16.533, 21 ago. 1980.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990a. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. 1990b. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 22256, 22 nov. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 1997.** Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 15822, 23 dez. 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional da Juventude – Sinajuve. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, p. 1, 6 ago. 2013.

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

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 1-7, 25 maio 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018.** Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 2, 22 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção, p. 103-106, 29 out. 2020.

BRASIL. **Boletim das Migrações 2024.** Ministério da Justiça e Segurança Pública, Boletim 8, Fevereiro de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-migracao-8.pdf>.

CHILANTE, I. S. P.; SILVA, J. F. S. O papel da língua portuguesa sob o olhar de imigrantes alunos do Neppe-UEMS. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, v. 7, n. 1, p. 42-51, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/9202>.



FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. 1. ed. Salvador: Ed. UFBA, 2008. 194 p.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>.

HERRERA FLORES, J. A **(re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. 1. ed. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009. 231 p.

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos. **Migrantes, apátridas e refugiados**: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil. Brasília. Série Pensando o Direito, n. 57, 2015. Disponível em: <http://dspace.mj.gov.br/handle/1/16213>.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, Brasília, Edição especial. n. 1, p. 31-56, 2018. Disponível em: <https://assiple.org/revista-siple/>.

MCAULIFFE, M.; OUCHO, L. A. (ed.). **World Migration Report 2024**. Geneva: International Organization for Migration (IOM). 384 p. Disponível em <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>.

NEPO/UNICAMP – OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES EM SÃO PAULO. **Banco Interativo** – Estudantes Imigrantes Internacionais no Brasil Matriculados no Ensino Básico, 2010-2019. Campinas, SP.

OLIVEIRA, E. M. M.; SAMPAIO, C. **Estrangeiro, nunca mais!** Migrante como sujeito de direito e a importância do advocacy pela nova lei de migração brasileira. 1. ed. São Paulo: Centro de Estudos Migratórios, 2020. 266 p. Disponível em: https://www.conectas.org/wp-content/uploads/2021/03/Estrangeiro-Nunca-Mais_Livro-Lei-de-Migracao1.pdf.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá**, Niterói, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33466>.

OLSEN, A. C. L.; KOZICKI, K. A língua como impasse para o reconhecimento e a integração dos refugiados no Brasil. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 22, n. 126, p. 138-163, 2020 (ou 2019). <https://doi.org/10.20499/2236-3645.RJP2020v22e126-1499>.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES – OIM. **Pacto Global sobre Refugiados**. OIM, 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/o-que-fazemos/pacto-global-sobre-refugiados>.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo**: escritos de psicologia e política. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2000. 224 p.

PEREIRA, G. L. **Direitos humanos e migrações forçadas**: introdução ao direito migratório e ao direito dos refugiados no Brasil e no mundo. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. 120 p.

PERES, G. P. **Situação linguística de refugiados sírios no Brasil**: o ensino de português como língua de acolhimento. 2015. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.



ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. **Português língua estrangeira e suas interfaces**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2021. 294 p.

ROSA, A. P. M.; GOI, M. E. J. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 10, 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>.

SANTOS, I. A.; BARROS, C. G. P.; MATTOS, S. J. Direitos humanos e acesso à cidadania: “O projeto de extensão português – língua de acolhimento” (PLAc-U FMT). In: SILVA, A.; SANTOS, I. A. (org.). **Desafios Contemporâneos** – Vol. 1. Cuiabá: Paraná Editora, 2024. p. 50-68. *E-book*. Disponível em: https://paruna.com.br/wp-content/uploads/2024/11/desafios-contemporaneos_ebook_paruna-1.pdf.

SILVA, C. A. S. (org.). **Direitos humanos e refugiados Dourados**. 1. ed. Editora UFGD, 2012. 144 p.

SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; LEMOS, S. F. (org.). **Refúgio em Números 2023**. Brasília: Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento das Migrações, 2023. 48 p. Disponível em https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/portal-de-imigracao-laboral/obmigra-1/relatorios-obmigra/refugio-em-numeros/2023/refugio_em_numeros_2023.pdf.

SILVA, G. J.; CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; LEMOS, S. F. (org.). **Refúgio em Números 2024**. Brasília: Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento das Migrações, 2024. 52 p. Disponível em <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/portal-de-imigracao-laboral/obmigra-1/relatorios-obmigra/refugio-em-numeros/2024/refugio-em-numeros-9-edicao-2024.pdf>.

SILVA, M. A.; CORDEIRO, M. B. G. Roteiro de atividades em educação intergeracional na perspectiva interdisciplinar no ensino médio integrado. **EduCAPES**, SP, 2020. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586644>.

TEIXEIRA, E.; MEDEIROS, H. P.; NASCIMENTO, M. H. M.; SILVA, B. A. C.; RODRIGUES, C. Revisão integrativa da literatura passo-a-passo & convergências com outros métodos de revisão. **Revista de Enfermagem da UFPI**, v. 2, n. esp., p. 3-7, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/reufpi/article/view/118/112>.

VOLMER, L.; ROS, P. Língua como acolhimento e construção identitária. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 17, p. 87-95, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3757>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 190 p.

Recebido em: 12 de novembro de 2025.

Aceito em: 23 de março de 2026.