

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT08.026

IMPACTOS LINGUÍSTICOS E CULTURAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS SULAMAZONENSES¹

Marlene Schussler D'Aroz²Reiciele da Silva Castro³

RESUMO

O acolhimento e integração da infância migrante nos sistemas de ensino brasileiro é uma questão social iminente que defronta múltiplos desafios, principalmente na alfabetização, etapa entendida como base para a iniciação da leitura e escrita, envolvendo também o domínio das diferentes linguagens usadas no cotidiano. No caso das crianças migrantes internacionais, o desafio é ainda maior, pois precisam aprender uma segunda língua: o português. Assim, o currículo e as práticas alfabetizadoras precisam ser sensíveis às particularidades linguísticas de cada criança. Diante da temática em questão, partimos da seguinte questão investigativa: quais são os impactos linguísticos e culturais na alfabetização de crianças migrantes internacionais no sul do Amazonas? Tem-se como objetivo central analisar os impactos linguísticos e culturais na alfabetização da criança migrante internacional no Sul do Amazonas. A investigação é de Iniciação Científica e envolve professores

- 1 O resumo apresentado integra uma pesquisa em andamento, no IEAA/UFAM, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica - PIBIC (2025-2026).
- 2 Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas PPGECH/UFAM, e-mail: marlenedaroza@ufam.edu.br;
- 3 Graduanda em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM, e-mail: reicielecastro@gmail.com)

alfabetizadores de escolas municipais e privadas, dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Humaitá-AM, por meio de entrevista. O estudo caracteriza-se como qualitativo e exploratório (MARCONI; LAKATOS, 2003), do tipo estudo de caso (CRESWELL, 2014). O tema foi investigado nas bases de dados Scielo, Capes e Google acadêmico a partir dos descritores: criança migrante; infância migrante; alfabetização AND linguagem verbal; migração infantil internacional, entre outros. Os dados investigados serão analisados e descritos com base na abordagem descritiva de Creswell (2014). Até o momento, os achados revelam lacunas na educação e ressaltam a necessidade de uma maior ênfase nos currículos escolares, bem como na formação dos professores no que diz respeito às diversidades cultural e linguística voltadas para as crianças migrantes, como forma de amenizar os impactos e superar os desafios enfrentados por este público na efetiva integração.

Palavras-chave: Infância migrante, Alfabetização, Linguagem verbal, Cultura linguística.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, no Brasil, tem sido expressiva a chegada de migrantes e refugiados, dentre eles, muitas crianças, situação que vem exigindo uma resposta tanto governamental, como das escolas. Com a família, com parentes e muitas vezes sozinhas, as crianças chegam de todas as partes do mundo. Cruzam oceanos navegados em embarcações frágeis e apinhadas de gente ou caminham por desertos perigosos na clandestinidade.

No processo migratório, as causas são muitas, entre elas: guerras, fome, climas extremos, doenças, violações de diversos tipos, perseguições e falta de perspectivas. São milhares de meninos e meninas que, forçadamente, abandonam suas identidades, seus pertences, amigos, parentes etc. Alguns deixam a família e trazem consigo a esperança de vidas melhores. Assim, após esta intensa travessia, a infância destas crianças precisa, na maioria dos casos, ser reconstruída e redescoberta.

Para entender o conceito de migração, citamos a Organização das Nações Unidas (ONU, 2017), a qual a conceitua como sendo “o deslocamento de uma área definidora do fenômeno para outra [...]” e a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), que a define como “pessoas envoltas num processo ‘voluntário’ buscando melhores oportunidades de trabalho e educação ou procurando viver com parentes que moram fora do país de origem” (2018). Já a Organização Internacional para as Migrações (OIM) a define como o processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado (Araújo, 2021).

No Brasil, no caso deste estudo, na região Norte, vive-se lado a lado das línguas indígenas e portuguesa, mas também de outras línguas, como o espanhol. Dos países de língua espanhola, o aumento significativo de migrantes na Região Amazônica é de países que fazem fronteira, como a Venezuela, a Colômbia e o Peru, uma vez que o Brasil, além da proximidade, é um país que acolhe melhor imigrantes do que países como os EUA.

No estado do Amazonas, capital Manaus, atualmente e segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur, 2022), é a primeira opção de cidade brasileira para permanência de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas. O acesso destas pessoas ao Brasil é através da fronteira entre Santa Elena de Uairén, na Venezuela, e Pacaraima, no estado de Roraima. Muitas delas seguem para a cidade de Manaus. No que tange a educação destes migrantes, em Manaus, as escolas municipais e estaduais já enfrentam os efeitos desta migração e, entre eles, os fatores linguísticos e culturais. A escolha envolve também, a diversidade cultural e de certa forma, linguística deste estado.

No entanto, apesar dessa rica diversidade linguística, as escolas amazônicas carregam as tradições da maioria das escolas brasileiras onde a lógica monolíngue predomina na sala de aula, promovendo a invisibilização e o apagamento da identidade dos alunos migrantes.

É possível reinventar uma fase tão fundamental para o desenvolvimento humano em um lugar que ainda está aprendendo a acolher? A esse respeito, Cantinho (2018) diz que a migração de crianças se tornou uma realidade global e não se pode ignorar a sua presença e negar a sua participação social.

Da chegada da criança migrante internacional à efetividade dos direitos, principalmente na Educação Básica, independente do lugar de chegada, há um longo percurso a ser trilhado que vai além da matrícula em uma escola, mas acolher e integrar valorizando, ao mesmo tempo, suas culturas de origem, língua e nacionalidade. Portanto, discutir esta temática tem relevância social, uma vez que crianças chegam no nosso país sem conhecer a cultura e as linguagens, fundamentais para o seu processo de adaptação e desenvolvimento em todos os sentidos. Assim, o interesse e investigação do tema justifica-se pela necessidade de compreender como uma criança migrante internacional é alfabetizada numa segunda língua, em um novo país, num processo que, além da língua, envolve diversos fatores sociais e culturais.

Hall (2013) diz que, embora as chamadas migrações livres e forçadas como tem sido o caso do aumento de imigrantes no Brasil, este público está mudando a composição, diversificando as culturas e pluralizando as identidades culturais da sociedade e de algumas comunidades. Suas contribuições linguística e cultural são bastante expressivas, o que representa uma riqueza extraordinária para o trabalho em sala de aula. Em outras palavras, estas não devem ser vistas como um problema, mas como aporte pedagógico, onde a interação e a troca de conhecimentos das culturas diversas só tem a contribuir para o enriquecimento do ambiente escolar.

A Resolução nº1 CNE/CEB, de 13 de novembro e em vigor desde 1º de dezembro de 2020, considera que a educação é um direito inalienável. Em seu Art. 1º, § 2º, “A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios”. Esta diz ainda que “na ausência de documentação escolar, os estudantes estrangeiros serão avaliados e matriculados em qualquer etapa conforme o seu desenvolvimento e faixa etária” (Art. 1º, § 5º). Destaque para: exceto a matrícula na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, que obedecerá apenas ao critério da idade da criança (Art. 2º).

No entanto, quando se trata da criança e a sua inserção no ambiente escolar, na alfabetização, etapa da Educação Básica que encaminha para a compreensão da leitura e escrita, a língua e seus elementos linguísticos se tornam um desafio ainda maior, principalmente para a criança. Neste caso, o professor precisa ter conhecimento sobre a alfabetização no país de origem das crianças migrantes da sua turma, principalmente para entender conceitos e códigos, nem sempre com significados semelhantes. Deve ainda integrar o aluno estrangeiro à cultura brasileira, mas sem jamais tentar apagar sua cultura de origem. Preservar as “raízes” do estudante imigrante deve ser entendido como motivo de orgulho e como uma oportunidade de reforçar o respeito à diversidade e ampliar os horizontes dos alunos brasileiros. Somados a estes, está a cultura. Assim, estes

dois aspectos juntos ampliam os desafios tanto para o aluno como para os professores.

No caso de Humaitá, no sul do Amazonas, identificar os impactos e dilemas é fundamental para que se possa ampliar esforços e buscar saná-los, a fim de garantir direitos para este público. No tocante à escola, mais que prover uma vaga, é preciso prover condições de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, com este trabalho, objetiva-se compreender as barreiras linguísticas e culturais enfrentadas pela criança migrante internacional, no Sul do Amazonas, cujo enfoque centra-se na educação, na sala de aula e no processo de alfabetização.

A CRIANÇA MIGRANTE: NOVO PAÍS, OUTRA E INVISÍVEL INFÂNCIA

Antes da constituição do modelo familiar contemporâneo, inexistia uma consideração especial para com a infância (ZILBERMAN, 1983). A esse respeito, a autora diz que “a escola é que vai garantir uma nova mentalidade em relação à criança e à infância, irá manter esse ‘sentimento’ e essa nova condição de um sujeito escolar” (p. 15). Com isso, a infância passa a ser entendida como uma construção social e histórica que não se prende a um só significado, o que nos remete a várias infâncias.

De acordo com Sarmiento (2003), a infância é um período historicamente construído a partir de um processo de longa duração, contínuo de mudanças, uma nova concepção de infância e de que a criança pode mudar de acordo com o país e a cultura de origem. Sobre a cultura, Sarmiento (2003) diz que a infância sofre influência da coletividade na qual está inserida a criança, sendo a interação infância x sociedade marcada por “relações desiguais de classe, de gênero e de etnia” (p. 8).

A criança migrante, ao migrar para outro país, abandona parte da sua história social e cultural e passa a ganhar um novo capítulo, nele, uma nova infância. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2017) considera criança, a pessoa com até 12 anos incompletos.

Segundo o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2020), muitas crianças de várias partes do mundo chegam ao Brasil em busca de refúgio, dignidade e futuro trazendo consigo uma bagagem de experiências muitas vezes dolorosas. De acordo com o referido observatório, os dados mais expressivos são de migrantes venezuelanos e, sobre eles, sabe-se que, além da fronteira com a região Norte do Brasil, a procura por refúgio neste país é devida às condições sociais, políticas e econômicas do país de origem. Nesta expressividade migratória está a criança e será sobre ela a nossa reflexão.

Figura 1 – Migrantes – Registros Ativos até 31/12/24

Edição 8 – Fevereiro de 2025		
Dados atualizados até 31 de dezembro de 2024		
REGISTROS ATIVOS (ATÉ 31/12/24) <small>Fonte: Polícia Federal</small>	ANUAL (2024) <small>Fonte: OBMigra</small>	MENSAL (DEZEMBRO 2024) <small>Fonte: OBMigra</small>
Migrantes*	Migrantes*	Migrantes*
1.726.872	194.331	13.824
Refugiados(as) Reconhecidos(as)	Refugiados(as) Reconhecidos(as)	Refugiados(as) Reconhecidos(as)
66.002	13.632	292
Solicitantes de Reconhecimento da Condição de Refugiado(a)	Solicitantes de Reconhecimento da Condição de Refugiado(a)	Solicitantes de Reconhecimento da Condição de Refugiado(a)
69.168	68.159	5.771
Total	Total	Total
1.862.042	276.122	19.887

*Enquadram-se em "Migrantes" os dados relacionados a Residentes, Temporários e Fronteiriços.

Fonte: OBMigra (2025) - 8ª edição do Boletim de Migração do Departamento de Migração, Secretaria Nacional de Justiça e Ministério da Justiça e Segurança Pública.

Embora o boletim migratório informe que o número total de migrantes, refugiados e solicitantes de refúgio no Brasil é de aproximadamente 1,86 milhão em 2024/2025, não detalha matrículas na Educação Infantil e nem no Ensino Fundamental, dificultando, com isso, a mensuração do acesso real desse público à escola.

Por outro lado, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) informa que, no estado de Roraima, norte do Brasil, apenas entre janeiro até agosto de 2024, mais de 60 mil refugiados e migrantes entraram no

Brasil por Pacaraima, representando uma média de 250 pessoas por dia. Destes, aproximadamente 21 mil são crianças e adolescentes (4-17 anos). Muitas chegam sozinhas ou com pessoas que não são suas responsáveis legais. Diante desse cenário, o UNICEF tem trabalhado com autoridades federais e locais para garantir que toda criança, adolescente e jovem refugiado e migrante que chega ao Brasil tenha todos os seus direitos garantidos (UNICEF, 2025).

Vale ressaltar que o ingresso desses alunos no sistema de ensino não garante, por si só, a efetivação do direito à Educação. As barreiras enfrentadas pelas crianças que migram vão da matrícula em uma escola à barreira linguística (GARCÍA; WEI, 2014). Tem crianças que falam inglês, outras o francês, espanhol, diferente de outras que são oriundas de um país árabe. O idioma é o primeiro grande impacto para a adaptação, seguido da adaptação cultural frente à grande diversidade encontrada, especialmente em sala de aula. A língua materna, principalmente na sala de aula, na alfabetização, onde a criança amplia o processo de leitura e escrita de forma mais organizada, torna-se uma barreira para o aprendizado e desenvolvimento da criança. Se já não é fácil para a criança aprender a ler e escrever no próprio idioma, quanto não deve ser aprender grafemas em outra língua?

As migrações diversificam as culturas que, por sua vez, enriquecem as relações e conhecimentos sobre muitos aspectos sociais. Por diversidade cultural, entende-se a reunião de tudo aquilo que apresenta múltiplos aspectos e que se diferenciam entre si, podendo ser também biológica, étnica, linguística, religiosa, social, de gênero, dentre outras, as quais se encaixam perfeitamente na seguinte definição: A diversidade cultural é uma fusão de diferentes culturas, com língua, tradição, religião, costumes, organização familiar e política, que possuem características próprias de determinada sociedade, estado ou país.

Na visão de Candau (2014), um país intercultural é aquele que valoriza e pratica “a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais”

(p.7). A mesma autora diz que o Brasil é o país mais multicultural do planeta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) preconiza a valorização da diversidade cultural, o respeito às diferenças étnicas e culturais e o acolhimento aos imigrantes e refugiados. O mesmo documento destaca a importância de garantir o acesso à Educação para todos, independentemente de sua situação legal no país. No entanto, o documento enfatiza a importância do ensino de língua portuguesa, mas não aborda a situação de crianças matriculadas no país que não falam o português como primeira língua, dificultando, com isso, a integração destes povos na sociedade brasileira (BRASIL, 2017). Sobre a alfabetização, a situação da criança é ainda mais preocupante e exige atenção redobrada por parte da sociedade em geral.

De acordo com Soares (2003), alfabetização designa o aprendizado inicial da leitura e da escrita, a natureza e o funcionamento do sistema de escrita cujo objetivo maior é ensinar a ler e a escrever. Diferente de letramento que, por sua vez, consiste no “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, ou, em outras palavras, “o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2003, p. 31).

Quem não a domina a comunicação passa por dificuldades, uma vez que a língua é um fato social, um saber coletivo, que existe em função da interação do indivíduo com os seus pares e, portanto, deve criar oportunidades iguais para todos (TRAVAGLIA, 2005). O aluno precisa compreender a norma culta da língua para se comunicar e o papel da escola é ensiná-la, estimular as capacidades cognitiva e linguística do aluno através do desenvolvimento da sua competência oral e escrita. No caso da criança migrante, tudo para ela é novo, diferente, situação que eleva o nível de estresse, muitas vezes deixando marcas severas que podem acompanhar para toda a vida. Com a chegada de alunos estrangeiros sem o conhecimento da Língua Portuguesa, a escola tem um grande desafio: o de

atender a barreira linguística para além de casos de crianças com deficiências.

Barros e Pereira (2013), ao citar a criança migrante, esclarecem que o português será sua segunda língua (L2), a qual que consiste na língua adquirida em consequência de uma vivência em outro país onde esta seja a L1 ou língua oficial. Aprender a língua portuguesa se torna imprescindível para sua adaptação intercultural e integração social, no entanto, como consequência, sentem-se desmotivados, não se adaptam às regras da disciplina escolar e acabam por serem discriminados; em muitos casos, são considerados indisciplinados.

No contexto escolar, reconhecer a língua espanhola ou qualquer outra língua dos alunos migrantes como recursos legítimos para aprender português e se engajar no processo de alfabetização é fundamental. A esse respeito, Yip e Garcia (2018, p. 168) fazem referência ao termo translinguagem que, por sua vez, “refere-se aos pontos de vista internos que permitem ver os desempenhos linguísticos de crianças bilíngues, não simplesmente como sendo conhecidos em línguas - inglês, espanhol, chinês, português etc”.

Para as autoras, a concepção citada quer dizer que português e espanhol não podem ser ensinados de forma separada, e sim, permitir que elas convivam, que se entrelacem na produção de sentido, uma vez que, na compreensão das autoras, as línguas fazem parte de um único repertório que se mobiliza conforme a situação.

Sobre a translinguagem e o papel do professor (GARCIA; JONSON; SELTZER, 2016 citados por YIP; GARCIA, 2018, p. 170) ressaltam que:

A postura dos professores, as suas crenças filosóficas sobre o valor do bilinguismo na vida de uma criança falante de línguas minoritárias são muito importantes. Exceto se o professor tenha uma postura crítica sobre as práticas de reducionismos linguísticos que ocorrem nas escolas, ele ou ela não procurará por espaços com translinguagens em suas classes. Exceto se o professor enxergue a si mesmo como um co -aprendiz, disponível para aprender com as crianças sobre as suas práticas linguísticas e culturais, além de suas compreensões de mundo, não será possível criar um espaço para as translinguagens.

Para que isso aconteça, os autores afirmam que é necessário muito mais que simplesmente uma postura, uma vez que as translínguas são sempre estratégicas e propositais. Esta afirmação nos faz refletir que, apesar de a educação ser direito de qualquer cidadão, os alunos migrantes se deparam com uma escola que ainda não é para todos, contrariando a falácia sobre inclusão quando o que se vive, de fato, ainda é exclusão.

Mais que a barreira da língua e da cultura, estão os comprometimentos educacionais como as deficiências e os transtornos globais de desenvolvimento. A esse respeito, Rocha, Loureiro e Mendes (2023) ressaltam desafios que ainda não são destaques nos debates e pautas educacionais e governamentais. Os autores citam casos de crianças migrantes internacionais, na cidade de São Paulo, Brasil, com indicação de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ser aluno com TEA e precisar se comunicar em outra língua dificulta ainda mais situações já existentes.

De acordo com a American Psychiatric Association (2014, p. 75), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outras características, “caracteriza-se por apresentar déficits na reciprocidade social e em comportamentos não verbais na comunicação” (2023, p. 296). E mais, de “padrões restritos, ritualizados e repetitivos dos comportamentos, em interesses e em atividades específicas e a inflexibilidade cognitiva” (p. 303).

Entre os estados brasileiros, o Amazonas é o que tem as variedades linguísticas de forma mais rica e diversificada. Com o avanço migratório no estado, a SEDUC/AM instituiu, por meio da Instrução Normativa Nº 001/2019, as orientações para o acolhimento, matrícula e inclusão de estudantes migrantes. No entanto, uma vaga na escola não significa garantias em relação à efetivação dos direitos, dentre estes, o aprendizado da diversidade linguística.

Outro ponto relevante a ser ressaltado é a falta de uma política linguística específica para os estudantes migrantes, uma vez que o aprendizado do português vai além da questão linguística, é instrumento essencial para dominar a cultura e entender os códigos sociais do país onde se vai

passar a viver. Tal fato dificulta atingir a proficiência em português por parte destes.

Em Humaitá-AM, há crianças migrantes internacionais em algumas creches e escolas, mas ainda não estão disponíveis dados sobre elas, razão pela qual se faz necessário e importante investigar a presença e a inclusão deste público de forma a contribuir com a educação e os direitos, bem como o trabalho dos professores.

Por outro lado, olhar para a formação dos futuros professores/pedagogos, prepará-los para compreender mesmo que minimamente o idioma dos alunos migrantes, a cultura, as brincadeiras, oportunizando interação e identificação entre os alunos, é fundamental, uma vez que a criança brinca e corre do mesmo jeito em qualquer lugar do mundo.

METODOLOGIA

Este estudo é qualitativo, de cunho teórico e documental, baseado em Marconi e Lakatos (2003), investigados nas bases de dados Scielo, Capes e Google Acadêmico. Os referenciais teóricos e documentais identificados integram uma pesquisa de Iniciação Científica em andamento no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), em Humaitá-AM, desenvolvidos com base na abordagem descritiva de Creswel (2014).

Humaitá é um município localizado no sul do Estado do Amazonas, com 33.111,129 km² de extensão territorial, no entroncamento das rodovias Transamazônica (BR-230) e Manaus-Porto Velho (BR-319). Geograficamente, Humaitá está situada na Mesorregião do Sul Amazonense e na Microrregião do Madeira. No referido município, a Educação Básica, de acordo com o censo do IBGE de 2022, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conta com escolas estaduais, municipais, particulares e indígenas estaduais e municipais. 57 são escolas do campo. No âmbito estadual, há 11 escolas, enquanto a rede municipal compreende 84 unidades e sete instituições. Das 103 escolas

localizadas no município, 14 são escolas indígenas que também atendem ribeirinhos.

Por se tratar de um município fronteiriço, Humaitá favorece a entrada de migrantes e refugiados, uma das razões do elevado número de migrantes nos últimos anos. Concomitante à descrição dos dados, uma breve discussão irá permear o tema. Para a investigação teórica, partiu-se dos seguintes descritores: criança migrante; imigração internacional; alfabetização AND segunda língua; translinguagens, entre outros.

Almeja-se, com os dados investigados, conhecer e compreender como a criança migrante internacional é alfabetizada e quais impactos linguísticos e culturais estão envolvidos neste processo. Com isso, pretende-se contribuir para a garantia dos direitos à Educação e também à aprendizagem de uma segunda língua. Ainda acredita-se que os achados vão colaborar para o avanço de pesquisas educacionais, de forma que o conhecimento construído nesta pesquisa possa auxiliar na formulação de políticas públicas mais efetivas para este público, principalmente na área do ensino em Humaitá-AM.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falar de inclusão escolar é, por si só, um tema abrangente. Quando a inclusão é de crianças migrantes e internacionais, incluir demand a uma compreensão que perpassa pela conquista de uma vaga na escola e uma carteira na sala de aula suscitando, com isso, amplo debate social e político.

Sobre inclusão, Mantoan (2003, p. 16) diz que “a inclusão deve incorporar práticas que beneficiam todos os grupos, contextos sociais e políticos e diferenças que existem dentro da escola, implicando em uma mudança de perspectiva educacional”. Roldão, Ferreira e Branco (2021) complementam destacando que, ao se tratar de alunos migrantes, devem estar em constante interação com os alunos brasileiros e, entre eles, a gestão escolar deve estabelecer diálogos constantes e afetivos. A esse respeito,

o estado do Amazonas, mais precisamente a capital Manaus, há mobilizações e ações para acolhimentos e encaminhamentos da população migrante refugiados, no entanto, no interior, em especial a questão das crianças migrantes. anda a passos lentos.

Das leituras realizadas sobre o tema, até o momento, o que se percebe é a ausência de um caminho real para encaminhá-la, sabendo que, na prática, sua garantia se dá, primeiramente, pelo aprendizado da língua oficial do país de acolhimento – no caso do Brasil, o português.

Com base nas leituras, é possível considerar a importância do tema, uma vez que a estigmatização da língua de origem dos alunos é uma das causas do seu isolamento na escola e na sociedade. Na escola e na sala de aula, a criança enfrenta exclusão silenciosa quando ela deveria ser acolhida e preparada para se sentir pertencente. O acolhimento, por sua vez, é uma resposta imediata que chamamos de receber o outro. Entre os maiores desafios enfrentados, está as barreiras linguísticas e as desvantagens socioeconômicas como obstáculos ao sucesso na escola. O que, de fato, se espera é um acolhimento contínuo, que possa se manter a longo prazo, visando a transformação.

A criança imigrante já carrega o estigma de não se sentir parte do lugar, isso, somado a falta de atenção e encaminhamentos por parte da escola, torna ainda mais agravante a infância, pois uma vez em condição de vulnerabilidades, outros problemas serão associados.

Pensar no processo de alfabetização/letramento, significa pensar sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua materna. No caso das crianças migrantes, recorreremos aos estudos de Pacheco (2006), uma vez que para o autor, alfabetizar alunos estrangeiros requer entender o papel do professor neste processo. O autor diz que não se trata de ensinar uma nova técnica, antes, é preciso ajudar a criança a olhar do mundo com outras lentes. Para alfabetizar, o professor deve partir observando a realidade de cada aluno, nas questões linguísticas, a fim de minimizar os impactos da formação. E ainda, resgatar as raízes culturais das crian-

ças que, de certa forma, são riquíssimas e devem ser socializadas com as crianças brasileiras, para após iniciar a alfabetização propriamente dita.

Estudos como de Rocha, Loureiro e Mendes (2023) apontam que migrar é apenas o primeiro desafio. Com esta ação, há muitos outros passos cujos debates ainda não foram iniciados. É o caso de crianças migrantes internacionais com deficiências e/ou transtornos globais de desenvolvimento. As dificuldades a serem enfrentadas são ainda maiores.

Documentos como o Referencial Curricular Amazonense - RCA (Amazonas, 2020) faz uma breve descrição dos povos originários, com destaque para os povos Indígenas e Quilombolas, e indica a escola como responsável por realizar uma abordagem na perspectiva multiculturalista, porém, não faz menção às linguagens verbais que identificam estes povos e tão pouco os migrantes internacionais.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), documento orientador curricular vigente, coloca que o ensino de linguagens ocorre em todas as etapas da Educação Básica, mas em nenhum momento faz referência aos aspectos linguísticos envolvendo os povos originários e os imigrantes, tão pouco refere-se a situações particulares como as da região Norte. Assim, ressalta-se que, além da necessidade de um currículo inclusivo, é preciso que haja políticas públicas que garantam a sua efetividade.

Na prática, o primeiro passo para essa inclusão geralmente envolve a aprendizagem da língua predominante do país que acolhe os migrantes, no caso do Brasil, o português. Assim, a habilidade de se integrar e participar efetivamente na sociedade muitas vezes depende do uso da língua local. Esse desafio linguístico pode representar uma barreira significativa para o pleno acesso aos direitos e oportunidades disponíveis no novo ambiente.

Neste novo ambiente está a criança. Aprender outra língua, num país totalmente estranho e ainda lidar com as perdas, as saudades, a distância dos amigos, de familiares, é certamente um grande desafio para a criança, é reinventar a sua infância buscando resgatar a essência.

Para este estudo, investigar como a criança percebe a sua nova infância é crucial, pois entende-se que a sua essência vem com ela e não depende da língua, mas das inter-relações. É também crucial ouvi-las, pois as crianças têm voz. Precisamos criar espaços sensíveis para escutá-las. Neste processo de escolarização e de adaptação, não podemos responsabilizar somente o professor, mas a escola, a sociedade e as políticas públicas. Com isso, é possível minimizar os impactos tanto sociais quanto culturais e linguísticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as barreiras linguísticas e culturais enfrentadas pela criança migrante internacional no Sul do Amazonas é o objetivo do estudo em andamento.

Embora existam diretrizes e iniciativas governamentais para garantir o acolhimento no Brasil, bem como o acesso à educação para todas as crianças, sabemos que ainda há lacunas significativas em muitos aspectos, mas principalmente no que diz respeito à aprendizagem da segunda língua, situação que preocupa por se tratar da alfabetização, etapa em que a criança inicia o processo de interação entre pares, da ampliação da leitura e da escrita, sem esquecer da vida sociocultural.

Apesar dos esforços já empreendidos na formulação de leis e normas de inclusão nas escolas, há necessidade de rever também, a qualificação profissional de professores e gestores das escolas. Além disso, é essencial promover o aprimoramento dos materiais didáticos que facilitem a compreensão linguística, de forma a contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem de forma substancial. E mais: é preciso pensar um modelo educacional que inclua a temática das migrações nos currículos. Tais medidas podem amenizar os desafios enfrentados pelas crianças imigrantes, bem como promover uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos.

Também é pertinente monitorar as ações conjuntas entre os estados, municípios, governo federal, fundações e Organizações Sem Fins Lucrativos (ONG), como esforço em favor dessas crianças que, apesar da tenra idade, lutam por novas formas de viver e de sobreviver para além dos muros e fronteiras.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos ao Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente no âmbito da Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM) e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), pelo apoio institucional e pela concessão da bolsa de estudos que tornou a pesquisa possível.

REFERÊNCIAS

ACNUR – **Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados**. Diagnósticos para a promoção da autonomia e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas em Manaus: pesquisa de perfil socioeconômico e laboral. Brasil, 2022.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**: Ensino Fundamental II. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Isabella de Meira. **Acesso à escola para migrantes internacionais na educação básica**: uma análise das políticas de distribuição de oportunidades educacionais em Curitiba-PR. Dissertação (Mestrado em Educação), no curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

BARROS, Webert Cavalcante; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Por uma política de Letramento em PLE. **Revista ProLíngua**. Volume 8 – Número 1 – jan/jun de

2013. Disponível em: periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/download/16896/9626. Acesso em: 20 de março. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1 p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 20 de março. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017**. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 fev. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 27 de set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 1, de 13 de Novembro de 2020**.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural**: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais e Educação**: construindo caminhos. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CANTINHO, Izabel. Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos. O social em questão. **Revista do departamento de Serviço Social**. Ano 21, n. 41 - mai.-ago./2018.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

GARCÍA, Ofélia.; WEI, Li. **Translanguaging, language, bilingualism and education**. Londres: Palgrave MacMillan, 2014.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e Mediações Culturais. Editora UFMG. Belo Horizonte. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **World migration report 2018**. Online, 2018. Disponível em: [https://www.iom.int/sites/default/files/coun try/docs/china/r5_world_migration_report_2018_en.pdf](https://www.iom.int/sites/default/files/coun%20try/docs/china/r5_world_migration_report_2018_en.pdf). Acesso em: 15 de mar. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Qual a diferença entre ‘refugiados’ e ‘migrantes’?** 24 nov. 2017. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-ausar-o-termo-correto/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo. Rio de Janeiro, 2006.335p. Tese (Doutorado em Letras. Curso de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ROCHA, Stefani Rafaela Pinto da.; LOUREIRO, Claudia Regina Magalhaes da Silva.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A intersecção entre o direito humano de migrar e o direito humano à educação: o caso das crianças bolivianas com suspeita de diagnóstico de transtorno do espectro autista em São Paulo. **RDP**, Brasília, Volume 20, n. 105, 294-318, Jan./Mar. 2023, DOI: 10.11117/rdp.v20i105.6941 | ISSN:2236-1766.

ROLDÃO, Sandra Felício; FERREIRA, Jacques de Lima; BRANCO, Veronica. Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 49-69, 20 set. 2021. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9771/re.v10i2.36960>>. Acesso em 16 out. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-59, 2003. Disponível em: http://www.tito-sena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em 12 set. 2025.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Composição tipo lógica de textos como atividade de formulação textual. In: **Revista do GELNE**, vol. 4, n. 1/2. Fortaleza: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste / Universidade Federal do Ceará, 2002b. p 32-37. (Impressa em 2005).

YIP, Joanna.; GARCIA, Ofélia. Translinguagens: recomendações para educadores. Iberoamérica Social: **revista-red de estudios sociales** IX, pp. 164 - 177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: 12/09/2025.