



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO (CEPAE)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)

JAKELINE PEREIRA NUNES

**Crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de  
Educação de Goiânia, Goiás: acolhimento e alfabetização**

GOIÂNIA  
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES  
E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

**1. Identificação do material bibliográfico**

☒ Dissertação    ☐ Tese    ☐ Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

**2. Nome completo do autor**

Jakeline Pereira Nunes

**3. Título do trabalho**

CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, GOIÁS:  
ACOLHIMENTO E ALFABETIZAÇÃO

**4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)**

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM    ☐ NÃO<sup>1</sup>

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
  - b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
- O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice De Sousa Carvalho Rocha, Usuária Externa**, em 14/07/2026, às 19:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jakeline Pereira Nunes, Discente**, em 07/08/2026, às 10:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ugf.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ugf.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6303223** e o código CRC **4A65A3EF**.

JAKELINE PEREIRA NUNES

## **Crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás: acolhimento e alfabetização**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador (a): Professor(a) Doutor(a) Maria Alice de Sousa Carvalho

GOIÂNIA  
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Nunes, Jakeline Pereira

CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, GOIÁS [manuscrito]: ACOLHIMENTO E ALFABETIZAÇÃO / Jakeline Pereira Nunes. - 2026.

CLXXXII, 182 f.:

Orientadora: Prof(a). Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2026.

Apêndice.

1. Crianças Migrantes Internacionais.. 2. Educação Básica. 3. Alfabetização. 4. Rede Municipal de Educação de Goiânia. 5. Acolhimento.  
I. Carvalho, Maria Alice de Sousa , orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos trinta dias do mês de junho de dois mil e vinte e seis, às 14h30, por meio de webconferência pelos sistemas da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, GOIÁS: ACOLHIMENTO E ALFABETIZAÇÃO” e do Produto Educacional intitulado “ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS: entre línguas e culturas”, pela discente **Jakeline Pereira Nunes**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,**

**Profa. Dra. Rosiris Pereira de Souza (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante (PUC GOIÁS) – membro externo.**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice De Sousa Carvalho Rocha, Usuária Externa**, em 15/07/2026, às 13:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosiris Pereira De Souza, Professor do Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 15/07/2026, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Valente Cavalcante, Usuário Externo**, em 12/08/2026, às 20:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6259732** e o código CRC **F8718F06**.

Referência: Processo nº 23070.028835/2026-43

SEI nº 6259732

NUNES, Jakeline Pereira. **Crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás: acolhimento e alfabetização**. 2026. 182f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2026.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa os processos de acolhimento e alfabetização de crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia, considerando as orientações institucionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), parte-se do aumento da presença de crianças migrantes internacionais na rede municipal e dos desafios que esse fenômeno impõe às políticas educacionais e às práticas escolares relacionadas ao acolhimento, à inclusão e à alfabetização em contextos de diversidade linguística e cultural. O objetivo do estudo foi analisar como se configuram os processos de acolhimento e alfabetização dessas crianças na Rede Municipal de Educação de Goiânia, a partir da análise de documentos orientadores e das práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico, análise documental e investigação empírica realizada em uma escola pública da rede municipal. Foram analisados documentos da Secretaria Municipal de Educação, o Projeto Político-Pedagógico da escola-campo e entrevistas realizadas com quatro professoras, com o objetivo de compreender suas percepções, experiências e estratégias pedagógicas. Os resultados evidenciam que, embora existam avanços no campo normativo relacionados ao acolhimento de crianças migrantes internacionais, ainda persistem desafios para a efetivação dessas diretrizes no cotidiano escolar. Destacam-se a ausência de formação específica para o trabalho com estudantes migrantes internacionais, a falta de orientações metodológicas sistematizadas para a alfabetização em contextos de diversidade linguística e cultural e a predominância de estratégias construídas a partir de iniciativas individuais das docentes. Verificou-se, ainda, um distanciamento entre as orientações institucionais e sua materialização nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola investigada. Como produto educacional, foi elaborado o e-book *Alfabetização de Crianças Migrantes Internacionais: entre línguas e culturas*, contendo orientações e propostas pedagógicas voltadas ao trabalho docente em contextos de diversidade linguística e cultural.

**Palavras-chave:** Crianças Migrantes internacionais. Educação Básica. Alfabetização. Rede Municipal de Educação de Goiânia. Acolhimento.

NUNES, Jakeline Pereira. **International Migrant Children in the Municipal Education Network of Goiânia, Goiás: Reception and Literacy**. 2026. 182f. Dissertation (Master's Degree in Basic Education Teaching) – Graduate Program in Basic Education Teaching, Center for Teaching and Research Applied to Education, Federal University of Goiás, Goiânia, GO, Brazil, 2026.

## ABSTRACT

This research analyzes the processes of reception and literacy of international migrant children in the Municipal Education Network of Goiânia, considering the institutional guidelines of the Municipal Department of Education (SME) and the pedagogical practices developed in the early years of Elementary School. Developed within the Graduate Program in Basic Education Teaching (PPGEEB), at the Center for Teaching and Research Applied to Education (CEPAE), Federal University of Goiás (UFG), it is based on the increasing presence of international migrant children in the municipal network and the challenges that this phenomenon poses to educational policies and school practices related to reception, inclusion, and literacy in contexts of linguistic and cultural diversity. The objective of the research was to analyze how the processes of reception and literacy of these children are configured in the Municipal Education Network of Goiânia, based on the analysis of guiding documents and pedagogical practices developed by teachers in the early years of Elementary School. This is a qualitative study, developed through a bibliographic survey, documentary analysis, and empirical investigation conducted in a public school within the municipal network. Documents from the Municipal Department of Education, the Political-Pedagogical Project of the school investigated, and interviews conducted with four teachers were analyzed in order to understand their perceptions, experiences, and pedagogical strategies. The results show that, although there have been advances in the normative framework related to the reception of international migrant children, challenges remain in implementing these guidelines in everyday school practices. The absence of specific training for working with international migrant students, the lack of systematized methodological guidelines for literacy in contexts of linguistic and cultural diversity, and the predominance of strategies developed through teachers' individual initiatives stand out. A distance was also identified between the institutional guidelines and their implementation in the pedagogical practices developed at the school investigated. As an educational product, the e-book *Literacy of International Migrant Children: Between Languages and Cultures* was developed, containing guidelines and pedagogical proposals aimed at teaching practices in contexts of linguistic and cultural diversity.

**Keywords:** International Migrant Children. Basic Education. Literacy. Municipal Education Network of Goiânia. Reception.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Introdução.....</b>                                                                                                                                                  | <b>8</b>   |
| <b>Capítulo 1 – Migração internacional no Brasil: percurso histórico e marcos legais de garantia de direitos .....</b>                                                  | <b>23</b>  |
| 1.1 A migração internacional no Brasil.....                                                                                                                             | 24         |
| 1.2 Migração internacional em Goiás.....                                                                                                                                | 32         |
| <b>Capítulo 2 – Políticas públicas educacionais e o direito à educação da população migrante internacional.....</b>                                                     | <b>37</b>  |
| 2.1 Políticas públicas educacionais no Brasil.....                                                                                                                      | 38         |
| 2.2 Diretrizes e documentos normativos da educação brasileira.....                                                                                                      | 44         |
| 2.3 Políticas públicas para migrantes internacionais em Goiás.....                                                                                                      | 52         |
| <b>Capítulo 3 – Acolhimento e alfabetização de crianças migrantes internacionais na rede municipal de educação de Goiânia.....</b>                                      | <b>57</b>  |
| 3.1 A presença de crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia.....                                                                       | 59         |
| 3.2 A política municipal de alfabetização e seus desafios diante da migração internacional.....                                                                         | 64         |
| 3.3 A Secretaria Municipal de Educação e suas iniciativas para o acolhimento e a inclusão de crianças migrantes.....                                                    | 69         |
| 3.4 Alfabetização de crianças migrantes internacionais: práticas discursivas, heterogeneidade linguística e desafios pedagógicos .....                                  | 73         |
| <b>Capítulo 4 – O contexto da pesquisa e a análise do acolhimento e das práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização de crianças migrantes internacionais.....</b> | <b>78</b>  |
| 4.1 Aspectos éticos.....                                                                                                                                                | 78         |
| 4.2 A escola-campo: perfil institucional e contexto da pesquisa.....                                                                                                    | 79         |
| 4.3 Instrumentos de coleta de dados.....                                                                                                                                | 84         |
| 4.4 Participantes da pesquisa.....                                                                                                                                      | 86         |
| 4.5 Procedimentos de análise dos dados.....                                                                                                                             | 89         |
| 4.6 Análise e interpretação dos dados.....                                                                                                                              | 92         |
| 4.6.1 Categoria 1 – Alfabetização e diversidade linguística.....                                                                                                        | 93         |
| 4.6.2 Categoria 2 – Práticas de alfabetização.....                                                                                                                      | 96         |
| 4.6.3 Categoria 3 – Formação docente e alfabetização de crianças migrantes internacionais.....                                                                          | 99         |
| 4.6.4 Categoria 4 – Participação das famílias.....                                                                                                                      | 101        |
| 4.6.5 Categoria 5 – Acolhimento e alfabetização.....                                                                                                                    | 102        |
| <b>Capítulo 5 – Produto Educacional.....</b>                                                                                                                            | <b>105</b> |
| 5.1 O produto educacional: contexto e objetivos.....                                                                                                                    | 105        |
| 5.2 Fundamentos teóricos e legais do produto educacional.....                                                                                                           | 106        |
| 5.3 Estrutura e organização do produto educacional.....                                                                                                                 | 107        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                                        | <b>110</b> |

|                                                                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                    | <b>114</b> |
| <b>APÊNDICE A – Produto Educacional: Alfabetização de Crianças Migrantes Internacionais: entre línguas e culturas.....</b> | <b>120</b> |

## Introdução

O interesse pela alfabetização de crianças migrantes internacionais<sup>1</sup> surgiu em decorrência do crescimento dessa população no estado de Goiás e, sobretudo, de minha atuação como professora alfabetizadora em Goiânia. Em 2020, ao assumir uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, recebi um aluno haitiano de seis anos de idade. Nosso primeiro contato foi marcado pelo encontro entre diferentes repertórios linguísticos e culturais. Enquanto a criança iniciava sua inserção na língua portuguesa, eu não possuía conhecimentos sobre sua língua de origem. A comunicação com a família também se mostrava reduzida, exigindo constantes mediações.

Desde o início do ano letivo, a escolarização dessa criança foi atravessada por desafios relacionados às diferenças linguísticas e culturais, bem como às interações estabelecidas com os colegas. Pouco tempo depois, a pandemia de Covid-19 agravou esse contexto, uma vez que as atividades passaram a ocorrer predominantemente por meio de aplicativos de mensagens e de roteiros pedagógicos encaminhados às famílias. Diante dessa realidade, busquei orientações e formações que pudessem subsidiar minha prática docente. Porém, constatei que, tanto na Rede Municipal de Educação de Goiânia quanto na Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, onde também atuava, inexistiam, naquele momento, orientações sistematizadas ou formações específicas para o trabalho pedagógico com crianças migrantes internacionais em fase de alfabetização. Essa ausência de diretrizes institucionais revelou a necessidade de refletir sobre as condições oferecidas aos professores para o atendimento dessa população e sobre seus impactos na garantia do direito à educação, o que se tornou central para esta pesquisa.

Apesar dos desafios encontrados, ao longo do ano letivo foram construídas estratégias pedagógicas que buscaram considerar a trajetória do aluno e estimular sua participação nas atividades escolares. Ao final do período, a criança encontrava-se alfabetizada e com significativos avanços na oralidade em língua portuguesa. A experiência evidenciou a

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, adota-se o termo migrantes internacionais para designar pessoas que se deslocam através de fronteiras nacionais, independentemente de sua condição jurídica específica, abrangendo categorias como imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas. Essa opção fundamenta-se nas definições adotadas por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), que considera migrante internacional aquele que altera seu país de residência habitual (ONU, 2019). Ao longo da dissertação, utiliza-se também a expressão criança migrante internacional, por compreender a infância como uma categoria histórica e cultural cuja experiência migratória envolve dimensões afetivas, linguísticas e identitárias que extrapolam classificações administrativas. Tal escolha dialoga com a perspectiva intercultural, que reconhece os sujeitos como portadores de identidades plurais e historicamente construídas (Candau, 2008). Ressalta-se, contudo, que, ao dialogar com a literatura especializada, serão mantidas as terminologias adotadas pelos autores analisados, respeitando seus referenciais teóricos e metodológicos.

complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido em contextos de diversidade linguística e cultural e despertou o interesse em aprofundar essa temática no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. A presente pesquisa vincula-se também ao projeto de pesquisa institucional *Arte, psicanálise e educação: os procedimentos estéticos do cinema e as vicissitudes da infância*.

Nos últimos anos, observa-se um crescimento expressivo de crianças migrantes internacionais no Brasil, o que suscita questionamentos acerca de formas de acolhimento e alfabetização oferecidas pelas redes públicas de ensino. De acordo com o relatório *Refúgio em Números 2025*, divulgado pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), o país registrou, em 2024, 68.159 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado<sup>2</sup> e de outras pessoas<sup>3</sup> que necessitam de proteção internacional, provenientes majoritariamente da Venezuela. O relatório também aponta que 41,8% das pessoas reconhecidas como refugiadas naquele ano eram crianças, adolescentes e jovens de até 18 anos. Esses dados comprovam a relevância de discutir os processos de escolarização, acolhimento e alfabetização dessa população nos sistemas educacionais brasileiros. Entre os fatores que impulsionam os deslocamentos internacionais destacam-se crises econômicas, conflitos, violações de direitos humanos, violência e desastres socioambientais.

Segundo o mesmo relatório, Goiás ocupou a 13ª posição entre os estados brasileiros com maior número de registros de migrantes internacionais, com predominância de pessoas oriundas da Venezuela e do Haiti. Estudos sobre migração e políticas públicas assinalam que essa população enfrenta desafios quanto ao acesso a direitos e serviços básicos. Entre os principais obstáculos sobressaem-se os desafios de comunicação decorrentes da diversidade linguística, a inserção no mercado de trabalho, a regularização documental e o acesso à saúde e à educação (Baeninger, 2021).

A migração venezuelana para o Brasil está associada à grave crise política, econômica e social vivenciada pelo país desde 2013, caracterizada pela escassez de alimentos e medicamentos, instabilidade institucional e violações de direitos humanos (Baeninger, 2021). Em razão da proximidade geográfica e das políticas de acolhimento adotadas pelo governo

---

<sup>2</sup> Refugiados são pessoas reconhecidas, nos termos da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951, como aquelas que se encontram fora de seu país de nacionalidade ou residência habitual e que não podem ou não desejam retornar em razão de fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opinião política.

<sup>3</sup> Outras pessoas que necessitam de proteção internacional incluem migrantes forçados que, embora não se enquadrem na definição jurídica de refugiado, deslocam-se em decorrência de graves crises humanitárias, conflitos, desastres ambientais ou situações de instabilidade política e social em seus países de origem.

brasileiro, o Brasil tornou-se um dos principais destinos dessa população. Entre as iniciativas implementadas destaca-se a Operação Acolhida, instituída pela Medida Provisória nº 820/2018 e posteriormente convertida na Lei nº 13.684/2018. Um de seus eixos centrais é a interiorização, estratégia de redistribuição voluntária de migrantes para diferentes unidades da federação. Por meio dessa ação, milhares de famílias passaram a residir em diversos estados brasileiros, incluindo Goiás, onde passaram a integrar os sistemas locais de educação, saúde e assistência social.

O Haiti, por sua vez, apresenta um histórico de instabilidade política e vulnerabilidade socioeconômica agravado por desastres naturais recorrentes, como o terremoto de 2010 e o furacão Matthew, em 2016 (Baeninger, 2021). Esses eventos impulsionaram o deslocamento de milhares de haitianos para diversos países, entre eles o Brasil, o qual adotou mecanismos específicos para a concessão de vistos humanitários. Goiás figura entre os estados que receberam parte dessa população, composta por pessoas que buscam melhores condições de vida e oportunidades de trabalho.

O artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Nessa perspectiva, o direito à educação alcança todos os sujeitos que vivem em território nacional, independentemente de sua nacionalidade ou condição migratória.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) também reafirma esse direito ao instituir que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 1996).

A educação, enquanto direito fundamental, não se restringe à nacionalidade dos sujeitos, a qual deve ser assegurada a todas as pessoas. Nesse sentido, o princípio da universalidade do direito à educação, previsto tanto na Constituição da República Federativa do Brasil quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garante o acesso à educação pública às pessoas em situação de migração internacional, independentemente de sua condição migratória (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

Com o intuito de compreender a produção acadêmica sobre a temática investigada, realizou-se um levantamento bibliográfico abrangendo os últimos dez anos. Para esse levantamento, utilizou-se exclusivamente a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e

Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A escolha da BDTD justifica-se por reunir, em acesso aberto, teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação de diversas instituições brasileiras, o que permite uma visão abrangente da produção nacional sobre a escolarização de crianças migrantes internacionais. Além de integrar os repositórios das principais universidades do país, a plataforma dispõe de mecanismos de indexação e recuperação da informação, propiciando a confiabilidade da busca realizada. Reconhece-se, entretanto, que essa opção é um recorte metodológico, visto que a inclusão de outros repositórios poderia ampliar o corpus analisado.

Para a localização dos estudos, foram empregadas combinações de descritores articulados por operadores booleanos, especialmente AND e OR. Entre os termos usados destacam-se: “crianças migrantes”, “ensino fundamental”, “educação básica”, “alfabetização” e “ensino da língua portuguesa”. Também foram testadas expressões como “imigrantes AND alfabetização”, “crianças migrantes AND ensino fundamental” e “educação básica AND imigração”, de modo a recuperar trabalhos com maior proximidade em relação ao objeto desta investigação.

**Tabela 1** - Resultados do levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

| Plataforma | Trabalhos encontrados | Trabalhos selecionados | Trabalhos eliminados |
|------------|-----------------------|------------------------|----------------------|
| BDTD       | 29                    | 10                     | 19                   |

Fonte: Elaborado pela própria autora (2026)

Após a leitura dos títulos, dos resumos e, quando necessário, dos textos completos, estabeleceram-se critérios de inclusão e exclusão para a composição do corpus. Foram selecionadas teses e dissertações publicadas entre 2015 e 2025, disponíveis integralmente em formato digital, que abordavam a escolarização de crianças migrantes internacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando temas como alfabetização, ensino da língua portuguesa, práticas pedagógicas, interações culturais e políticas de acolhimento. A seleção também considerou a consistência metodológica das produções analisadas.

Foram excluídos trabalhos sobre processos históricos de migração sem relação com o contexto escolar, pesquisas direcionadas exclusivamente ao Ensino Médio, à Educação de Jovens e Adultos ou ao Ensino Superior, bem como estudos focados em descendentes de migrantes sem vínculo com os fluxos migratórios contemporâneos. Ademais, não foram levadas

em conta produções que abordavam a migração internacional sem articulação direta com o campo educacional.

Ao final do processo, foram identificadas 29 produções, das quais 10 atenderam aos critérios estabelecidos. O número de trabalhos selecionados mostra a limitada produção acadêmica dedicada à alfabetização de crianças migrantes internacionais no contexto brasileiro, o que salienta a relevância desta investigação. Com o conjunto de estudos analisados, foram identificadas abordagens teórico-metodológicas recorrentes, bem como contribuições e lacunas presentes na literatura especializada. A Tabela 2 ilustra as produções selecionadas, indicando tipo de publicação, instituição de origem, autoria, ano e título.

**Tabela 2** – Produções acadêmicas selecionadas sobre alfabetização e inclusão de crianças migrantes internacionais

|   | <b>Tipo</b> | <b>Universidade</b>                                                                    | <b>Autor(es)</b>               | <b>Ano</b> | <b>Título</b>                                                                                                                                                                                                                  |
|---|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Tese        | PUC-SP<br>Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade | MOLINARI, Simone Garbi Santana | 2016       | Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos                                                                                                                                                         |
| 2 | Tese        | UFMG<br>Pós-Graduação em Estudos Linguísticos                                          | NEVES, Amélia de Oliveira      | 2018       | Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro                                                                                                                                     |
| 3 | Dissertação | UFSC<br>Pós-Graduação em Estudos Linguísticos                                          | GREUEL, Izabel Cristina        | 2018       | “[...] Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando(.) daí é outra coisa”: um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem dos imigrantes haitianos em uma escola pública no município de Blumenau - SC |
| 4 | Dissertação | USCS<br>Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado Profissional                  | SOARES, Giseli Pimentel.       | 2020       | Alfabetização e letramento de crianças haitianas no contexto escolar: desafios da prática docente.                                                                                                                             |
| 5 | Dissertação | USP<br>Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano     | FELIPPE, Irene Monteiro        | 2023       | Corpos que se aproximam e se afastam: Interações entre crianças de origem imigrante e brasileira na escola                                                                                                                     |
| 6 | Dissertação | USP<br>Programa de Pós-graduação em Educação                                           | SANTOS, Verônica Vizotto dos   | 2023       | Ensino de uma segunda língua para crianças imigrantes no período da alfabetização na escola democratizada                                                                                                                      |
| 7 | Dissertação | PUC-SP                                                                                 | CASTRO, Vivian Monsef de       | 2024       | A efetivação do direito à educação escolar de crianças                                                                                                                                                                         |

|    |             |                                                |                                    |      |                                                                                                                                                                                                                                               |
|----|-------------|------------------------------------------------|------------------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    |             | Programa de Pós-Graduação em Direito           |                                    |      | imigrantes e refugiadas em São Paulo                                                                                                                                                                                                          |
| 8  | Dissertação | UFRGS<br>Programa de Pós-graduação em Educação | LEMBECK, Elaine                    | 2024 | Alfabricolar: alfabetização como criação de uma unidade sistemática de estratégias multimetodológicas no ensino de alunos imigrantes                                                                                                          |
| 9  | Tese        | UFPR<br>Programa de Pós-graduação em Educação  | DANIEL, Fernanda Cargnin Gonçalves | 2025 | “Profe. sabia que nós dois falamos espanhol? A gente veio da Venezuela”: relações com as diferentes linguagens de crianças migrantes e filhas de migrantes internacionais em uma instituição de educação infantil pública de Florianópolis/SC |
| 10 | Tese        | USP<br>Programa de Pós-graduação em Educação   | LEVEL, Beatriz Patrícia de Lima    | 2025 | Preconceito e discriminação contra migrantes e refugiados venezuelanos em Boa Vista - RR e seus reflexos no campo educacional                                                                                                                 |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As pesquisas sobre a escolarização de crianças migrantes internacionais no Brasil revelam desafios recorrentes ligados à alfabetização, às práticas de linguagem e às condições institucionais de inclusão. Um dos estudos pioneiros nesse campo é o de Molinari (2016), o qual foi desenvolvido em duas escolas públicas municipais de Guarulhos (SP), localizadas nas regiões dos Pimentas e de Bonsucesso, áreas caracterizadas pela expressiva presença de famílias bolivianas.

A autora investigou os processos de escolarização e alfabetização de crianças bolivianas cuja língua materna<sup>4</sup> não era o português, articulando análise da legislação educacional, entrevistas com gestoras e professores alfabetizadores, observações do cotidiano escolar e exame de cadernos produzidos pelas crianças. A análise revelou uma distância significativa entre as garantias previstas nas políticas educacionais e as condições encontradas no cotidiano escolar. Embora o acesso à matrícula estivesse assegurado, inexistiam orientações institucionais específicas para o trabalho pedagógico com alunos não falantes da língua portuguesa, fazendo com que as estratégias de alfabetização dependessem, em grande medida, das iniciativas individuais de professores e gestores.

A pesquisa demonstra que a ausência de diretrizes sistematizadas compromete tanto a aprendizagem quanto a permanência escolar dessas crianças, evidenciando limites estruturais

<sup>4</sup> Nesta pesquisa, considera-se língua materna a primeira língua adquirida pela criança em seu contexto familiar e social.

das políticas educacionais diante da diversidade linguística e cultural presente nas redes públicas de ensino.

Essa constatação dialoga com o estudo de Neves (2018), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A autora analisou a política linguística de acolhimento implementada em uma escola pública de Ensino Fundamental de Belo Horizonte (MG), a partir de um estudo de caso longitudinal envolvendo uma criança síria, identificada pelo pseudônimo Nina.

A investigação examinou ações explícitas e implícitas desenvolvidas pela escola para favorecer a inclusão linguística e escolar da estudante, entre elas aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)<sup>5</sup>, apoio pedagógico em sala e participação no Programa Escola Integrada. Embora a instituição tenha mobilizado estratégias importantes para o acolhimento, tais iniciativas ocorreram de forma pontual e pouco sistematizada, mostrando a ausência de políticas linguísticas institucionais voltadas ao atendimento de crianças migrantes.

A autora pontua tensões quanto à visibilização das diferenças linguísticas e culturais sem que isso resulte em processos de exotização, além dos desafios na comunicação entre escola e família e do risco de subordinação da língua materna ao ensino do português. Como contribuição, ela propõe o fortalecimento do diálogo intercultural e a ampliação das ações de Português como Língua de Acolhimento, ao mesmo tempo em que demonstra a persistência de distanciamentos entre os direitos formalmente garantidos e as condições efetivas de inclusão escolar.

No campo das pesquisas que articulam a migração internacional, escola e práticas linguísticas, destaca-se a dissertação de Greuel (2018), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Realizada em uma escola pública do município de Blumenau (SC), a investigação buscou compreender as práticas de linguagem de crianças haitianas no contexto escolar, considerando suas dimensões socioculturais, identitárias e políticas.

Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza etnográfica, cujos dados foram produzidos por meio de observações em sala de aula, entrevistas com as crianças e análise documental. A autora examina as interações linguísticas estabelecidas entre os estudantes

---

<sup>5</sup> Neste trabalho, compreende-se o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) como uma perspectiva de ensino da língua portuguesa destinada a sujeitos em contexto de migração, que articula aprendizagem linguística, acolhimento e participação social. Essa concepção reconhece a língua como instrumento de inserção nos diferentes espaços sociais e escolares, dialogando com os estudos de Neves (2018) sobre políticas linguísticas voltadas ao acolhimento de crianças migrantes no contexto educacional brasileiro.

haitianos e a comunidade escolar, mobilizando conceitos como educação bilíngue, translinguagem, identidade, alteridade e ideologia linguística.

A análise comprova que essas crianças acionam continuamente diferentes repertórios linguísticos, em especial o crioulo haitiano, o francês e o português, recorrendo a práticas de translinguagem para entender os conteúdos escolares e participar das interações em sala de aula. O estudo mostra que as crianças se apoiam na alfabetização prévia em sua língua materna e mobilizam recursos de tradução, mesmo em um contexto escolar marcado por uma ideologia monolíngue que tende a invisibilizar o bilinguismo crioulo-português.

A autora argumenta que a ausência de reconhecimento institucional dessas práticas linguísticas auxilia na reprodução de relações de poder e de hierarquização das línguas, reforçando a posição desses sujeitos como *outsiders* no espaço escolar. Apesar disso, a pesquisa evidencia a construção de estratégias de resistência e pertencimento, por meio das quais as crianças negociam sentidos e identidades no cotidiano escolar.

As contribuições do estudo residem na demonstração de que a aprendizagem do português como língua adicional <sup>6</sup> não ocorre de maneira linear, mas por meio de práticas situadas e socialmente construídas, reforçando a necessidade de políticas linguísticas e de práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade linguística presente na escola.

No âmbito das investigações acerca do trabalho docente, salienta-se a pesquisa de Soares (2020), realizada na rede municipal de ensino de Santo André (SP). O estudo teve como objetivo compreender os desafios enfrentados por professores alfabetizadores no processo de alfabetização e letramento de crianças haitianas recém-chegadas ao Brasil e ainda não falantes da língua portuguesa.

Com abordagem qualitativa e caráter exploratório, a pesquisa aplicou entrevistas narrativas com quatro professoras e uma assistente pedagógica, além de levantamento do contexto escolar e análise documental. A análise revela a predominância de concepções tradicionais de alfabetização, pouco sensíveis às especificidades linguísticas e culturais das crianças, o que limita sua participação e aprendizagem.

O estudo aponta, ainda, a inexistência de formação inicial e continuada para o ensino de português como língua de acolhimento, exigindo que os docentes conciliem, simultaneamente, o processo de alfabetização e o ensino da língua portuguesa como língua adicional. Como

---

<sup>6</sup> Termo utilizado para designar uma língua aprendida além da língua materna, sem pressupor substituição ou hierarquia entre as línguas.

contribuição, a autora defende práticas pedagógicas fundamentadas nos letramentos, nos multiletramentos, na interculturalidade e no reconhecimento da língua materna das crianças.

Como produto da pesquisa, a autora elaborou um material didático sobre o trabalho pedagógico com crianças estrangeiras. A iniciativa evidencia que, diante da ausência de políticas estruturadas, professores e equipes escolares constroem alternativas próprias para responder às demandas do cotidiano, ainda que essas ações não sejam suficientes para superar os desafios institucionais identificados.

No campo das investigações que deslocam o foco da alfabetização estritamente linguística para as experiências de convivência no espaço escolar, destaca-se a pesquisa de Felipe (2023), desenvolvida em uma escola municipal de Ensino Fundamental do município de São Paulo, envolvendo turmas do 1º ao 3º ano. Fundamentado em uma abordagem qualitativa de inspiração fenomenológica, o estudo analisou as interações entre crianças de origem imigrante e brasileira a partir das noções de corporeidade e intercorporeidade.

A produção dos dados incluiu observações realizadas em sala de aula, nos momentos de recreio e nas aulas de Artes e Educação Física, além de entrevistas com professores, coordenação pedagógica e equipe gestora. A análise revelou que as relações estabelecidas entre as crianças são marcadas por movimentos simultâneos de aproximação e afastamento, nos quais convivem práticas de acolhimento, solidariedade e curiosidade linguística, mas também situações de discriminação, silenciamento e agressividade.

O estudo evidencia que muitas dessas dinâmicas se manifestam antes mesmo da linguagem verbal, por meio do corpo, do movimento, do toque e do silêncio, demonstrando que os processos de inclusão e exclusão são construídos de forma cotidiana nas interações escolares. Ao ressaltar o papel da corporeidade na mediação dos encontros interculturais, a pesquisa aumenta a compreensão sobre a escolarização de crianças migrantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sugere que práticas pedagógicas sensíveis aos aspectos corporais da experiência escolar podem propiciar processos mais inclusivos de acolhimento e participação.

No âmbito das discussões sobre alfabetização e ensino de línguas em contextos de migração internacional, Santos (2023) problematiza o ensino de uma segunda língua para crianças migrantes durante o período da alfabetização na denominada escola democratizada. A investigação desenvolve uma análise histórica e documental das políticas educacionais brasileiras, articulando legislações, documentos oficiais e experiências escolares envolvendo crianças migrantes.

A autora demonstra que, embora o acesso à escola seja formalmente garantido, a alfabetização dessas crianças ocorre em um cenário marcado pela ausência de diretrizes

específicas para o ensino do português como língua adicional, pela formação docente centrada quase exclusivamente na língua materna e por práticas escolares que tendem a invisibilizar as línguas e culturas de origem. Nesse cenário, a imposição do português nos anos iniciais pode intensificar processos de exclusão, sobretudo quando desconsidera os repertórios linguísticos que as crianças trazem consigo.

Ao articular alfabetização, linguagem, cultura e políticas públicas, o estudo mostra que a democratização do acesso não se converte automaticamente em justiça educacional. A análise reforça a necessidade de políticas linguísticas e práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento da diversidade linguística como dimensão constitutiva do direito à educação.

Em diálogo com essas discussões, Castro (2024) analisou a efetivação do direito à educação escolar de crianças migrantes e refugiadas na rede pública de ensino do município de São Paulo. Inserida no campo da Educação, a investigação articulou pesquisa bibliográfica e documental, com ênfase nos marcos legais nacionais e internacionais, a um estudo de campo realizado em escolas municipais que recebem crianças migrantes.

Mediante entrevistas com gestores, professores e coordenadores pedagógicos, a autora examinou como as garantias legais acerca do direito à educação se materializam no cotidiano escolar. Os resultados revelam que, embora o acesso à matrícula esteja assegurado, a efetivação desse direito é perpassada por desafios linguísticos, culturais e institucionais, além da ausência de políticas públicas específicas e de formação docente sobre o trabalho com a diversidade.

A análise demonstra que a distância entre os dispositivos legais e as práticas escolares reduz as condições de permanência e aprendizagem das crianças migrantes, fazendo com que os processos de inclusão dependam, em grande medida, de iniciativas locais e do engajamento das equipes escolares. Ao expor essas tensões, o estudo reafirma que a garantia do direito à educação exige ações pedagógicas e institucionais articuladas, não se restringindo à existência de marcos normativos.

Mais recentemente, as investigações sobre a escolarização de crianças migrantes passaram a incorporar propostas pedagógicas referentes à construção de práticas alfabetizadoras mais sensíveis à diversidade linguística e cultural. Nessa direção, salienta-se a pesquisa de Lembeck (2024), desenvolvida junto a professores da Educação Básica da rede pública de Porto Alegre (RS) e profissionais atuantes em uma escola do estado de São Paulo, por meio da aplicação de questionários e entrevistas.

De natureza qualitativa e exploratória, a pesquisa concebe a alfabetização como um processo inventivo e situado, defendendo a articulação de diferentes métodos, estratégias e recursos em função das especificidades linguísticas e culturais das crianças. A análise indica

que práticas alfabetizadoras baseadas em modelos homogêneos tendem a restringir as possibilidades de aprendizagem de crianças migrantes, enquanto propostas que reconhecem as línguas de origem, os repertórios culturais e as trajetórias migratórias favorecem maior participação nos processos de leitura e escrita.

Ao mobilizar conceitos como translanguagem, justiça linguística e alfabetização como bricolagem, a autora aponta que a ausência de formação docente específica e de políticas estruturadas para o ensino do português como língua de acolhimento mantém-se como um dos principais limites identificados. Como desdobramento, o estudo sistematiza uma unidade pedagógica para o acompanhamento das hipóteses de escrita e para o acolhimento de crianças migrantes internacionais, enriquecendo o debate sobre práticas alfabetizadoras em contextos de migração internacional.

Em diálogo com essas discussões, pesquisas mais recentes ampliam o olhar para a Educação Infantil, possibilitando compreender como os processos de linguagem são vivenciados por crianças migrantes desde os primeiros anos de escolarização. Nesse contexto, Daniel (2025) investigou as relações estabelecidas com diferentes linguagens por crianças migrantes e filhas de migrantes internacionais em uma instituição pública de Educação Infantil de Florianópolis (SC), com destaque para crianças venezuelanas falantes de espanhol.

Fundamentado em uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico, o estudo baseou-se em observações do dia a dia escolar, registros das interações e escuta sensível das crianças, reconhecidas como sujeitos de linguagem. A análise mostrou que suas experiências linguísticas são frequentemente atravessadas por silenciamentos, hierarquizações das línguas e expectativas monolíngues, os quais limitam suas possibilidades de expressão e participação na escola.

Ao mesmo tempo, a pesquisa demonstra que situações de brincadeira, interação entre pares e práticas pedagógicas abertas ao diálogo linguístico levam ao reconhecimento dos repertórios das crianças e a construção de relações mais inclusivas. As reflexões desenvolvidas pela autora reforçam que o acolhimento linguístico auxilia na inclusão na Educação Infantil, antecipando desafios que também se manifestam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e dialogam diretamente com as preocupações desta dissertação.

Por fim, Level (2025) analisou a inserção de crianças e adolescentes migrantes e refugiados venezuelanos em escolas públicas de Boa Vista (RR), examinando os impactos do preconceito e da discriminação nos processos de escolarização. Com abordagem qualitativa, a investigação articulou observação participante, registros de campo e análise documental, relacionando as experiências escolares ao contexto mais amplo da migração venezuelana e das políticas de acolhimento implementadas na região de fronteira.

A análise comprova que, apesar das garantias legais de acesso à educação, os estudantes venezuelanos enfrentam dificuldades quanto à permanência escolar, marcadas por práticas discriminatórias, estigmatização, os desafios de comunicação decorrentes da diversidade linguística e invisibilização de suas experiências culturais. O estudo demonstra que essas situações extrapolam os limites da escola e refletem discursos sociais e institucionais maiores, frequentemente reforçados por narrativas midiáticas e políticas que associam a migração à sobrecarga dos serviços públicos.

Ao expor os efeitos do preconceito sobre as trajetórias escolares desses sujeitos, a autora reforça que a inclusão de crianças migrantes exige mais do que o cumprimento formal da legislação. A garantia do direito à educação demanda práticas pedagógicas interculturais, formação docente e políticas públicas capazes de responder às especificidades dos contextos migratórios contemporâneos.

O conjunto das pesquisas analisadas demonstra que a escolarização de crianças migrantes internacionais no Brasil vem sendo investigada sob diferentes perspectivas, abrangendo processos de alfabetização, práticas de linguagem, trabalho docente, interações escolares e efetivação do direito à educação. Apesar das especificidades teóricas e metodológicas de cada estudo, observa-se um ponto de convergência: a garantia formal de acesso à escola não assegura, por si só, condições efetivas de aprendizagem, participação e permanência escolar dessas crianças, especialmente em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural.

As produções examinadas também indicam que as respostas institucionais às demandas decorrentes da migração internacional permanecem, em grande medida, dependentes de iniciativas locais e do engajamento individual de professores, gestores e equipes escolares. Embora parte dos estudos apresente propostas pedagógicas, materiais didáticos e estratégias de acolhimento, essas iniciativas nem sempre estão articuladas a políticas públicas sistematizadas ou a orientações institucionais permanentes, o que limita sua abrangência e continuidade no cotidiano das redes de ensino.

A análise do conjunto da produção acadêmica revela, ainda, algumas lacunas. Verifica-se a predominância de pesquisas desenvolvidas em capitais e grandes centros urbanos, bem como a concentração de estudos voltados às experiências escolares, às práticas linguísticas e aos processos de inclusão de crianças migrantes. Em contrapartida, mantêm-se menos exploradas as investigações que examinam a articulação entre orientações institucionais, políticas educacionais locais e práticas pedagógicas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino

Fundamental, especialmente em redes municipais situadas fora dos principais centros migratórios do país.

É nesse contexto que se insere a presente dissertação, que tem como foco o acolhimento e a alfabetização de crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia. A pesquisa busca compreender como as orientações institucionais produzidas pela Secretaria Municipal de Educação se relacionam com as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, tomando como referência as seguintes indagações: quais ações têm sido sugeridas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para o acolhimento e a alfabetização de crianças migrantes internacionais? De que maneira essas orientações se materializam nas práticas das professoras alfabetizadoras? Como as professoras percebem e desenvolvem práticas de alfabetização em contextos atravessados pela diversidade linguística e cultural em uma escola pública da rede municipal?

A aprendizagem da língua portuguesa é o cerne desta investigação, uma vez que a apropriação da escrita é vista como um processo social, discursivo e ideológico. Conforme assinala Collelo (2021, p. 159), “o problema não é só aprender algo que não faz parte de seu mundo; o problema é aprender algo que contraria seu mundo e nega suas origens”. Sob essa perspectiva, a alfabetização de crianças migrantes não pode ser dissociada de suas experiências linguísticas, culturais e sociais.

Nessa direção, a alfabetização em contextos de diversidade linguística demanda uma compreensão que vá além dos limites da aprendizagem técnica do sistema de escrita, considerando também as condições institucionais, pedagógicas e socioculturais em que esse processo se desenvolve. Ao longo desta dissertação, opta-se pela utilização da expressão criança migrante internacional, por interpretar a infância como uma categoria histórica e cultural cuja experiência migratória envolve dimensões afetivas, linguísticas e identitárias que extrapolam a condição administrativa atribuída pelos dispositivos legais. Essa escolha apoia-se na perspectiva histórico-cultural, a qual concebe o desenvolvimento infantil como socialmente constituído e mediado pela linguagem Vygotsky (1991), bem como na concepção intercultural, que reconhece os sujeitos como portadores de identidades plurais e historicamente construídas (Candau, 2008).

De acordo com Soares (2020), a aprendizagem do sistema alfabético de escrita ultrapassa o reconhecimento de letras e sons, envolvendo a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, a alfabetização de crianças migrantes requer propostas pedagógicas capazes de reconhecer seus repertórios linguísticos e culturais, favorecendo sua inserção em contextos de uso da linguagem escrita.

Esse entendimento encontra respaldo nos estudos de Borges (2006) e Carvalho (2011), que problematizam concepções de alfabetização com ênfase exclusivamente no desenvolvimento cognitivo. Ao acompanharem os percursos iniciais de escolarização, as autoras demonstram que as produções orais e escritas das crianças constroem-se no interior das relações que estabelecem com a linguagem e com os diferentes campos discursivos dos quais participam. Nessa lógica, a aprendizagem da escrita não se reduz à assimilação de conhecimentos formais, porque envolve processos de significação perpassados pelas experiências vividas pelas crianças e pelos modos como se relacionam com a linguagem.

Nesse sentido, falar e escrever vão além da mera aquisição de competências técnicas. Conforme argumenta Carvalho (2011, p. 81), esse processo “pode ser relacionado à falta, à tentativa de elaborar algo que excede ao corpo e que o significante não tem como formalizar”. As práticas pedagógicas, portanto, precisam estimular a circulação de várias formas de expressão, abarcando a oralidade, a escrita, as imagens, os gestos e outras linguagens, de modo a ampliar as possibilidades de participação e produção de sentidos.

Durante o período da alfabetização, as crianças experimentam um intenso processo de constituição subjetiva. Trata-se de uma experiência que se inscreve tanto em um tempo cronológico quanto em um tempo lógico, cujos efeitos podem repercutir ao longo da trajetória escolar e da vida social, conforme discute Carvalho (2011). Desse modo, uma prática pedagógica comprometida com essa compreensão deve garantir condições para a enunciação do sujeito, acolhendo seus dizeres, descobertas, dúvidas, equívocos e formas singulares de significar o mundo. Mais do que ensinar um código linguístico, alfabetizar implica criar oportunidades para que a criança produza sentidos, atribua significado às próprias experiências e participe ativamente das práticas sociais de linguagem.

A Rede Municipal de Educação de Goiânia tem registrado crescimento expressivo no número de crianças migrantes internacionais matriculadas em suas unidades escolares. Provenientes de países como Venezuela, Bolívia, Colômbia, Haiti e Nigéria, essas crianças ocupam de forma cada vez mais significativa a realidade educacional do município. Segundo o documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (2023), a rede atendia 109.774 crianças, das quais 358 eram imigrantes oriundos de diferentes países. Dados mais recentes da Diretoria Administrativa da Secretaria Municipal de Educação (DIREDU/SME) apontam que, em maio de 2026, esse número alcançou 1.216 crianças migrantes matriculadas na rede.

A ampliação dessa demanda impulsionou a construção de ações institucionais de acolhimento e inclusão dessa população. Embora a Secretaria Municipal de Educação de

Goiânia tenha iniciado esse processo só em 2022, observa-se, nos últimos anos, uma sistematização de orientações e de formação continuada para os profissionais da rede. Nesse contexto, foi elaborado o documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (2023), com o objetivo de subsidiar as unidades escolares em aspectos pedagógicos e administrativos de atendimento de crianças migrantes.

Além da publicação desse documento orientador, em 2024 foram ofertados dois cursos de formação continuada destinados a professores da rede municipal, contemplando discussões sobre ensino de espanhol e produção de materiais didáticos sobre o trabalho com crianças migrantes. Em 2025, foi realizado o curso *Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos*, com carga horária de 80 horas, desenvolvido em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás e coordenado pela professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Cláudia Valente Cavalcante. A formação abordou temas acerca dos direitos humanos, do acolhimento, do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), da interculturalidade e da inclusão escolar de migrantes, refugiados e apátridas.

Dentre as diversas questões relacionadas à escolarização dessa população, esta pesquisa analisa as condições de acolhimento e alfabetização desenvolvidas em uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Para isso, articula as orientações institucionais da Secretaria Municipal de Educação às práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como as orientações institucionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia se articulam às práticas pedagógicas de alfabetização de crianças migrantes internacionais, considerando os documentos orientadores da rede, o Projeto Político-Pedagógico da escola investigada e as práticas relatadas pelas professoras participantes da pesquisa.

Para alcançar esse objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar o processo histórico da migração internacional no Brasil e em Goiás, situando o contexto social e institucional em que se insere a escolarização de crianças migrantes internacionais;
- Analisar os principais marcos legais e normativos que estruturam as políticas públicas voltadas à população migrante no Brasil e suas implicações para a garantia do direito à educação;

- Examinar a política municipal de alfabetização da Rede Municipal de Educação de Goiânia, identificando seus limites diante da diversidade linguística e cultural presente nas escolas;
- Investigar como o acolhimento e as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização de crianças migrantes internacionais vêm sendo desenvolvidos em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia;
- Elaborar um produto educacional, em formato de e-book, contendo orientações e propostas pedagógicas voltadas ao acolhimento e à alfabetização de crianças migrantes internacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro apresenta um panorama da migração internacional no Brasil, em Goiás e no município de Goiânia, discutindo aspectos históricos e marcos legais sobre a garantia de direitos da população migrante. O segundo capítulo analisa as políticas públicas e educacionais dessa população, com ênfase nas diretrizes e ações desenvolvidas nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

O terceiro capítulo discute o acolhimento e os desafios da alfabetização de crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia, examinando as iniciativas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação e os limites da política municipal de alfabetização diante da diversidade linguística e cultural. O quarto capítulo apresenta o contexto da pesquisa e a análise dos dados produzidos, contemplando os aspectos éticos da investigação, a caracterização da escola-campo e das quatro professoras participantes, bem como a análise do acolhimento e das práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização de crianças migrantes internacionais desenvolvidas na escola investigada. O quinto capítulo apresenta o produto educacional elaborado no contexto da investigação, disposto em um e-book contendo orientações e propostas pedagógicas voltadas ao acolhimento e à alfabetização de crianças migrantes internacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o aprofundamento das discussões sobre a alfabetização de crianças migrantes internacionais na educação pública brasileira, em especial no contexto das redes municipais de ensino, além de oferecer subsídios para a construção de práticas pedagógicas e orientações institucionais comprometidas com o acolhimento e a garantia do direito à educação.

## **Capítulo 1 – Migração internacional no Brasil: percurso histórico e marcos legais de garantia de direitos**

A migração internacional é um fenômeno histórico e social que acompanha a formação da sociedade brasileira ao assumir diferentes configurações conforme as transformações econômicas, políticas e culturais de cada período. Na contemporaneidade, os deslocamentos populacionais intensificam-se em escala global em decorrência de crises econômicas, conflitos armados, instabilidades políticas, desigualdades sociais e desastres socioambientais, configurando novas dinâmicas de mobilidade humana. Nesse contexto, este estudo focaliza os fluxos migratórios internacionais recentes e suas implicações para o acolhimento e a alfabetização de crianças migrantes internacionais na rede pública de Goiânia.

Os fluxos migratórios contemporâneos incidem diretamente sobre as políticas públicas e as instituições sociais, entre elas a escola, que passa a acolher crianças cujas trajetórias são marcadas por diferentes experiências linguísticas, culturais e identitárias. A presença dessas crianças desafia a organização das práticas escolares e evidencia a necessidade de compreender a educação como um direito fundamental e como um espaço de reconhecimento da diversidade, no qual experiências, saberes e formas de expressão sejam valorizados, sem processos de silenciamento ou hierarquização.

Este capítulo tem como objetivo apresentar o processo histórico da migração internacional no Brasil e em Goiás, situando o contexto social e institucional em que se insere a escolarização de crianças migrantes internacionais. Ao construir esse panorama, busca-se entender como as dinâmicas migratórias incidem na formulação de políticas públicas e de ações educacionais voltadas a essa população. Essa compreensão é fundamental para a garantia de direitos, entre eles o acesso ao sistema educacional, a alfabetização na língua de acolhimento e a continuidade da trajetória escolar. Além disso, possibilita analisar os desafios e as responsabilidades assumidos pelos sistemas públicos de ensino diante da crescente presença de crianças migrantes nas escolas brasileiras.

### **1.1 A migração internacional no Brasil**

A migração internacional no Brasil possui suas raízes históricas que remontam ao período colonial entre os séculos XVI e XVIII, quando a ocupação portuguesa esteve vinculada à exploração econômica do território e à apropriação de seus recursos naturais. Segundo Patarra (1997), durante os primeiros séculos da colonização, a dinâmica populacional esteve associada à implantação da grande lavoura de exportação. Para sustentar esse modelo econômico,

recorreu-se ao tráfico transatlântico de africanos escravizados, configurando um amplo processo de deslocamento forçado que perdurou por mais de três séculos. Esse fenômeno deixou marcas profundas na formação social, econômica e cultural brasileira, cujos desdobramentos permanecem presentes na sociedade contemporânea.

Entre os séculos XIX e XX, o país recebeu expressivos contingentes de imigrantes, sobretudo provenientes de Portugal, Itália e Espanha, com a finalidade de atender à crescente demanda por mão de obra na economia agrícola. Conforme destaca Fernandes (2015), a chegada desses grupos, inicialmente vinculada aos interesses políticos e econômicos da Coroa Portuguesa, passou a responder às necessidades produtivas de uma economia em expansão:

Se no primeiro momento, após a descoberta, a chegada de imigrantes vinha atender aos interesses políticos e econômicos da Coroa Portuguesa, no século XIX os que aportaram no Brasil, na maior parte dos casos, estavam inseridos em processo migratório que tinha por objetivo atender à crescente demanda por mão de obra no setor agrícola (Fernandes, 2015, p. 20).

Essa mudança no perfil dos fluxos migratórios revela transformações significativas na organização econômica e social do país. A chegada desses contingentes populacionais auxiliou na expansão das atividades produtivas nas regiões agrícolas, além de influenciar a composição demográfica brasileira. Estima-se que, entre o início do século XIX e a década de 1930, mais de quatro milhões de estrangeiros tenham ingressado no território nacional, participando ativamente das transformações que marcaram esse período histórico.

Contudo, a migração internacional para o Brasil não se restringiu ao século XIX. A chegada de imigrantes europeus continuou nas primeiras décadas do século XX e levou à consolidação gradual do trabalho livre, em substituição ao sistema escravista que estruturou a sociedade brasileira até a abolição da escravidão, em 1888. Nesse contexto, os movimentos migratórios reorganizaram as relações de trabalho e constituíram novas dinâmicas sociais.

Fernandes (2015) observa que os fluxos migratórios sofreram alterações a partir da segunda metade do século XX. No período posterior à Segunda Guerra Mundial, verificou-se uma redução da imigração para o Brasil. Já a década de 1970 foi marcada pela diminuição dos registros de entrada de migrantes internacionais, configurando aquilo que o autor denomina de fase de “fechamento migratório”, caracterizada pelo enfraquecimento da participação brasileira nos movimentos internacionais de pessoas.

Paralelamente, a partir da década de 1970, os deslocamentos internos ganharam intensidade e impulsionaram o acelerado crescimento urbano do país, promovendo a transferência de grandes contingentes populacionais do campo para as cidades. Esse processo

favoreceu a expansão de centros urbanos como São Paulo e Rio de Janeiro, os quais passaram a concentrar populações superiores a dez milhões de habitantes. A reorganização espacial da população alterou profundamente a configuração demográfica brasileira e expandiu os desafios relacionados à infraestrutura urbana e à oferta de serviços públicos.

A década de 1980 representou uma nova inflexão na trajetória migratória nacional. Conforme Patarra (1997, p. 9), “de país historicamente receptor de imigrantes, o Brasil passa a ser um intenso expulsor da população”. Assim, o país deixou de se caracterizar como destino migratório e passou a registrar um fluxo crescente de brasileiros em direção aos Estados Unidos, ao Japão e a diversos países europeus. A crise econômica vivenciada naquele período, junto à busca por melhores oportunidades de trabalho e renda, intensificou esse movimento.

De acordo com Fernandes (2015), a ausência de registros precisos dificulta a mensuração exata desses deslocamentos. Ainda assim, estimativas baseadas nos dados do Censo Demográfico de 1991 indicam saldo migratório negativo durante a década de 1980, demonstrando uma mudança no perfil migratório nacional. Esse cenário consolidou o Brasil, naquele contexto histórico, como um país marcado pela emigração, redefinindo sua posição nos fluxos migratórios internacionais.

Apesar da autoimagem difundida do Brasil como um país hospitaleiro e acolhedor, a trajetória da legislação migratória nacional revela um histórico marcado por práticas de exclusão e discriminação. Durante grande parte de sua história, as políticas migratórias brasileiras foram estruturadas de acordo com interesses políticos, econômicos e raciais, favorecendo determinados grupos e restringindo o ingresso de outros. Nesse sentido, a narrativa de acolhimento atribuída ao país nem sempre correspondeu às práticas adotadas pelo Estado.

Consoante a Sprandel (2015, p. 41), “as políticas e leis de imigração, até meados do século XX, eram absolutamente restritivas, privilegiando imigrantes europeus brancos e criminalizando o acesso de grupos considerados indesejáveis”. Essa perspectiva mostra o caráter seletivo das políticas migratórias brasileiras, historicamente orientadas por critérios que contribuíram para a exclusão de populações consideradas incompatíveis com os projetos nacionais vigentes. Dessa forma, a construção da sociedade brasileira foi atravessada por mecanismos institucionais que reproduziram desigualdades e práticas de discriminação racial no âmbito das políticas migratórias.

Esse viés excludente permaneceu presente na Lei nº 6.815/1980, conhecida como Estatuto do Estrangeiro, promulgada durante o regime militar. Fundamentada na doutrina da segurança nacional, essa legislação concebia os estrangeiros como potenciais ameaças à ordem interna, restringindo direitos e limitando sua participação na vida política e social do país. Nessa

visão, a questão migratória era tratada prioritariamente sob o enfoque do controle e da vigilância, em detrimento da garantia de direitos (Sprandel, 2015).

A partir da década de 1990, o Brasil passou por transformações econômicas que influenciaram diretamente sua dinâmica migratória. Segundo Fernandes (2015), a implementação do Plano Real, em 1994, estabilizou a economia ao controlar a inflação e elevar a previsibilidade das condições econômicas, favorecendo a retomada do crescimento do país. Simultaneamente, a adoção de políticas neoliberais e a ampliação do processo de privatização no setor de telecomunicações levaram à inserção da economia brasileira nos mercados globais. Embora essas medidas não tenham produzido crescimento expressivo de forma imediata, redefiniram o papel do Brasil no cenário econômico internacional e influenciaram os fluxos migratórios das décadas seguintes.

Diante das transformações econômicas, políticas e sociais que reconfiguraram os movimentos populacionais a partir do final do século XX, torna-se necessário delimitar os conceitos mobilizados nesta pesquisa. Nos documentos oficiais que orientam a produção de dados e a formulação de políticas públicas no Brasil, a expressão “migrantes internacionais” é aplicada como uma categoria abrangente, destinada à compreensão dos deslocamentos humanos transfronteiriços em sua diversidade de perfis e condições jurídicas. O Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) usa essa nomenclatura para designar diferentes formas de mobilidade internacional, abrangendo situações relacionadas à migração, ao refúgio e a outros deslocamentos populacionais. Essa classificação, adotada na sistematização de registros administrativos e estatísticas oficiais, contempla a diversidade dos fluxos migratórios contemporâneos e a pluralidade de condições jurídicas que caracterizam esses deslocamentos (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

Essa compreensão também está presente no Plano Estadual de Políticas Públicas para Refugiados, Migrantes e Apátridas de Goiás (2025). O documento trata a migração internacional como um fenômeno composto por sujeitos com diferentes enquadramentos normativos e trajetórias de vida, cujas demandas exigem respostas articuladas por parte das políticas públicas.

No que se refere ao refúgio, observa-se uma ampliação dos mecanismos de proteção internacional adotados pelo Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Conforme analisa Baeninger (2021), o reconhecimento do direito ao refúgio no país teve início com a adesão à Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 1951. Elaborada no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, a Convenção estabelecia uma definição restrita de refugiado, limitada a acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e, originalmente, vinculada ao contexto

européu. Essa formulação refletia as circunstâncias históricas do período e as demandas decorrentes dos deslocamentos populacionais provocados pela guerra.

Posteriormente, a adoção do Protocolo de 1967 das Nações Unidas representou um marco na expansão desse conceito. Ao eliminar as restrições temporais e geográficas previstas na Convenção de 1951, o documento possibilitou o reconhecimento da condição de refugiado em diferentes contextos de perseguição e violação de direitos humanos, independentemente da região de origem dos solicitantes.

No Brasil, esse processo foi consolidado por meio da Lei nº 9.474, de 1997, considerada um dos principais marcos normativos da proteção aos refugiados no país. A legislação incorporou princípios humanitários e de direitos humanos, fortalecendo os mecanismos de proteção e estabelecendo critérios para o reconhecimento da condição de refugiado em território nacional.

Ao longo desse percurso, observa-se um movimento gradual de adequação da legislação brasileira aos parâmetros internacionais de proteção dos direitos humanos. Embora persistam desafios referentes à efetivação desses direitos, as mudanças normativas revelam avanços no reconhecimento e na proteção de migrantes, refugiados e demais sujeitos em situação de mobilidade internacional.

No início do século XXI, o Brasil vivenciou um período de expansão econômica impulsionado por investimentos em infraestrutura e pela implementação de políticas sociais de ampliação do acesso ao consumo e inclusão social. Esse cenário aumentou as oportunidades de trabalho e atraiu fluxos migratórios. Porém, a crise financeira internacional de 2008 produziu impactos como a desaceleração do crescimento econômico, a redução da oferta de empregos e a reorientação dos fluxos migratórios na economia brasileira e nos deslocamentos populacionais observados naquele período. Conforme assinala Fernandes (2015, p. 24), “tal quadro impactou as comunidades, reduzindo a oferta de emprego e forçando os recém-chegados a uma nova migração, desta vez interna, na busca por centros da economia nacional mais dinâmicos”.

A retração econômica desencadeou novos arranjos de mobilidade, marcados tanto pelo retorno de brasileiros residentes no exterior quanto pela circulação interna em direção a regiões com maior oferta de trabalho. Esses deslocamentos refletem mudanças estruturais relacionadas à inserção do Brasil na economia global e à crescente demanda por trabalhadores com diferentes níveis de qualificação. Nesse período, os fluxos migratórios passaram a ser influenciados pelas oportunidades de trabalho e pelas oscilações dos mercados nacionais e internacionais.

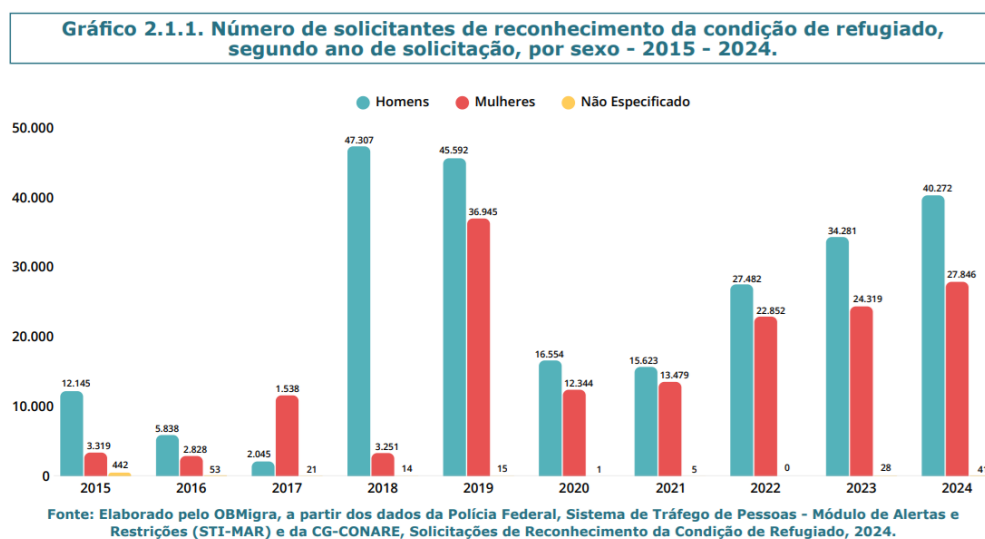
Observa-se, assim, que o país passou a experimentar simultaneamente a entrada de migrantes internacionais e o retorno de parcela significativa de seus nacionais. Segundo

Fernandes (2015), esse movimento reduziu em mais de 35% o número de brasileiros residentes no exterior. No Japão, por exemplo, aproximadamente 45% dos brasileiros retornaram ao país. Na Europa, os pedidos de repatriação também aumentaram, sobretudo em países da Península Ibérica, como Espanha e Portugal. Esses deslocamentos redefiniram a configuração migratória brasileira nas primeiras décadas do século XXI, evidenciando a estreita relação entre mobilidade humana e conjunturas econômicas.

A pandemia de Covid-19, iniciada em 2020, produziu novos impactos sobre a mobilidade internacional e acentuou vulnerabilidades já presentes na realidade migratória brasileira. Consoante a Baeninger (2021), antes da emergência sanitária havia um aumento dos fluxos migratórios para o Brasil, especialmente de venezuelanos. Com o fechamento das fronteiras e as restrições à circulação, esses deslocamentos foram reduzidos e as dificuldades enfrentadas pelos migrantes se intensificaram.

As consequências da crise sanitária ultrapassaram as restrições ao deslocamento. A redução das oportunidades de trabalho, a instabilidade das condições de permanência e as limitações de acesso a direitos sociais intensificaram a exposição dessa população a situações de precariedade. Em muitos casos, a sobrevivência passou a depender da inserção em ocupações marcadas pela informalidade e pela insegurança laboral. Essa conjuntura revelou a vulnerabilidade social enfrentada por parte dos migrantes e expôs fragilidades nas ações estatais voltadas ao acolhimento, à inclusão e à garantia de direitos.

Dados recentes apresentados por Junger da Silva, Cavalcanti e Oliveira (2025), na 10ª edição do relatório *Refúgio em Números*, mostram o aumento do fenômeno do refúgio no Brasil ao longo da última década. Segundo os autores, entre 2015 e 2024 foram registradas 454.165 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, provenientes de pessoas oriundas de 175 países, o que demonstra a crescente inserção do Brasil nas rotas contemporâneas de mobilidade humana e proteção internacional. Embora o relatório tenha sido publicado em 2025, a série histórica contempla o período de 2015 a 2024, compondo o conjunto de dados mais atualizado disponível para a análise desse fenômeno.

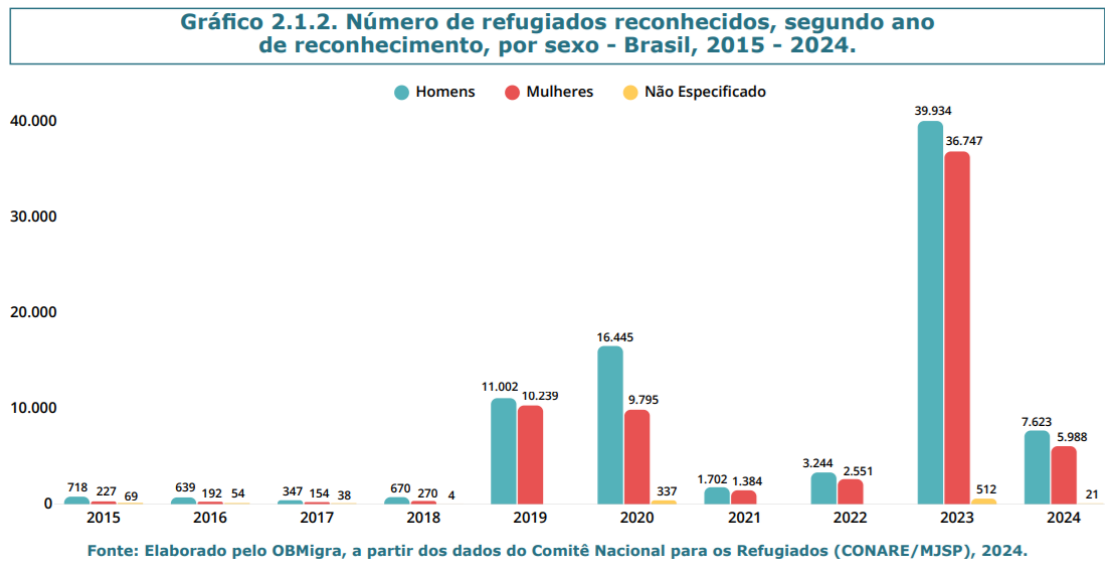
**Figura 1** – Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil (2015–2024)

Fonte: Junger da Silva, Cavalcanti e Oliveira (2025).

No mesmo período, 150.906 pessoas tiveram a condição de refugiado reconhecida pelo Estado brasileiro. O ano de 2023 concentrou o maior número de reconhecimentos da série histórica, totalizando 77.193 casos, resultado associado, em grande medida, ao reconhecimento de situações de grave e generalizada violação de direitos humanos em determinados países.

Em 2024, foram registradas 68.159 novas solicitações, configurando o terceiro maior volume da série histórica e indicando a retomada dos fluxos de mobilidade internacional após as restrições impostas pela pandemia de Covid-19. Os dados revelam ainda o crescimento da participação de crianças, adolescentes e mulheres entre os solicitantes e entre aqueles que tiveram a condição de refugiado reconhecida, o que aponta mudanças importantes no perfil da população atendida pelas políticas de proteção internacional.

**Figura 2** - Reconhecimentos da condição de refugiado no Brasil (2015–2024)



Fonte: Junger da Silva, Cavalcanti e Oliveira (2025).

**Figura 3** - Perfil de solicitantes e refugiados reconhecidos no Brasil por sexo e faixa etária

**Tabela 2.2.1. Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado protocoladas em 2024, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil – 2024.**

| Principais Países    | Nº de solicitações |
|----------------------|--------------------|
| <b>Total</b>         | <b>68159</b>       |
| Venezuela            | 27150              |
| Cuba                 | 22288              |
| Angola               | 3421               |
| Índia                | 2144               |
| Vietnã               | 1914               |
| Nepal                | 1437               |
| Colômbia             | 1131               |
| China                | 598                |
| Marrocos             | 477                |
| Somália              | 429                |
| Bangladesh           | 415                |
| Camarões             | 391                |
| Togo                 | 362                |
| Paquistão            | 355                |
| Afeganistão          | 345                |
| Haiti                | 313                |
| República Dominicana | 295                |
| Peru                 | 249                |
| Congo                | 239                |
| Líbano               | 232                |
| Outros               | 3974               |

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da CG CONARE, Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado, 2024.

Fonte: Junger da Silva, Cavalcanti e Oliveira (2025).

Apesar do crescimento recente da migração internacional para o Brasil, ainda existem limitações quanto à mensuração desse fenômeno e à caracterização do perfil da população migrante presente no país. Uma das principais fontes de informação disponíveis é o Censo Demográfico, responsável por reunir dados sobre a naturalidade e a situação migratória da população residente. Contudo, os levantamentos domiciliares têm restrições metodológicas que podem resultar em subnotificações e dificultar a compreensão mais precisa dos fluxos migratórios contemporâneos (Fernandes, 2015).

No campo normativo, observa-se um processo de atualização das políticas migratórias brasileiras, particularmente a partir da promulgação da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Lei de Migração), que substituiu o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980). Diferentemente da legislação anterior, fundamentada na lógica da segurança nacional, a nova lei passou a incorporar princípios orientados pela promoção dos direitos humanos, pela não discriminação e pela garantia de direitos à população migrante, respondendo às novas

configurações da migração internacional e às demandas decorrentes da crescente mobilidade humana.

Além da Lei de Migração, outros instrumentos jurídicos incidem sobre a proteção dessa população, entre eles a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e a Lei do Refúgio (Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997). Em conjunto, esses dispositivos são a base legal que orienta o acesso a direitos e a formulação de políticas públicas destinadas a migrantes, refugiados e demais sujeitos em situação de mobilidade internacional.

Desse modo, o entendimento da migração internacional no Brasil exige a articulação entre os processos históricos de deslocamento populacional, as condições de inserção social dos sujeitos migrantes e os marcos normativos que regulam a garantia de direitos. A análise desses aspectos permite situar a migração internacional como um fenômeno que vai além do deslocamento territorial e envolve disputas, direitos, formas de pertencimento e garantia das políticas públicas.

## 1.2 Migração internacional em Goiás

No estado de Goiás, embora historicamente não figurasse entre os principais destinos da migração internacional no Brasil, observa-se, nas últimas décadas, um crescimento expressivo da presença de migrantes internacionais provenientes de diferentes países. De acordo com o relatório *Imigração Internacional em Goiás* (2023), elaborado pelo Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IMB), os principais grupos residentes no estado são oriundos da Venezuela e do Haiti, formando um perfil migratório distinto daquele registrado em períodos anteriores (Vianna; Macêdo, 2023).

Esse crescimento deve ser analisado à luz das características geográficas e históricas de Goiás. Segundo Vianna e Macêdo (2023), a localização do estado na região Centro-Oeste e a ausência de fronteiras internacionais contribuíram para reduzir a intensidade dos fluxos migratórios internacionais direcionados ao estado e limitar sua inserção nas principais rotas de entrada de migrantes no país, durante longo período, para que Goiás não se destacasse como destino da migração internacional:

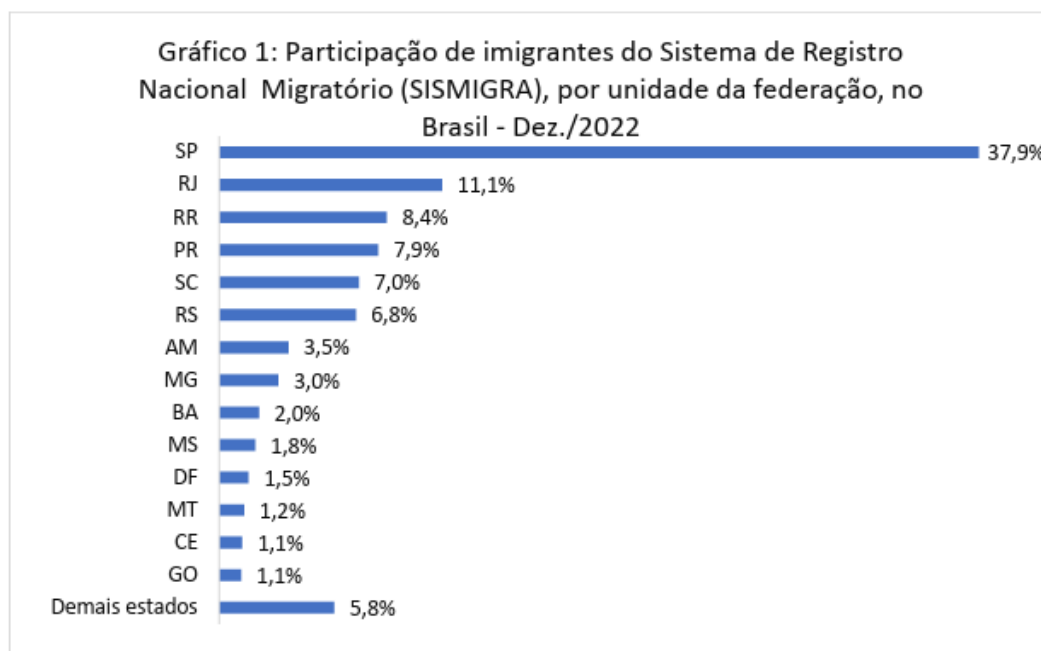
No Estado de Goiás, há grande quantidade de imigrantes de outros estados brasileiros, mas não existe número relativamente significativo de imigrantes internacionais. Isso ocorre devido a diversos motivos que poderiam ser objeto de investigações futuras, mas a localização geográfica do estado – no centro do país e sem fazer fronteira com outras nações – seguramente implica nesse fato. Ainda assim, nota-se que a chegada

de imigrantes tem aumentado bastante no estado, em especial com origens em alguns países específicos, por exemplo, Venezuela e Haiti (Vianna; Macêdo, 2023, p. 5).

Apesar de os dados oficiais serem fundamentais para entender o perfil da população migrante em Goiás, eles apresentam limitações no que se refere às pessoas que não possuem registro formal junto aos órgãos competentes. Conforme pontuam Vianna e Macêdo (2023), nos registros administrativos, identifica-se parte significativa dos fluxos migratórios, mas não contemplam integralmente todos os indivíduos que residem no estado. Desse modo, o quantitativo de migrantes internacionais pode ser superior ao indicado pelas estatísticas oficiais, o que impõe desafios à formulação de políticas públicas voltadas a essa população.

Com base em Vianna e Macêdo (2023), em 2022, o Brasil contabilizava 1.569.217 migrantes internacionais registrados. Desse total, 37,9% residiam no estado de São Paulo, seguido pelo Rio de Janeiro (11,1%) e por Roraima (8,4%). Goiás ocupava a 14ª posição entre as unidades federativas com maior número de registros, concentrando 1,1% da população migrante internacional presente no país.

**Figura 4** - Participação de migrantes internacionais registrados no SISMIGRA por unidade da federação no Brasil (dez. 2022)



Fonte: Polícia Federal/SISMIGRA

Elaboração: IMB

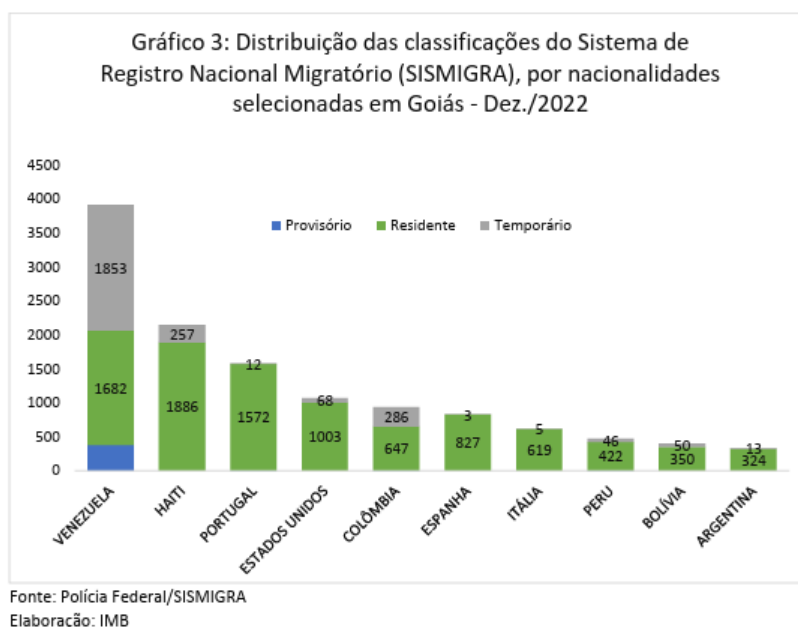
Fonte: Vianna e Macêdo (2023), com base em Polícia Federal/SISMIGRA.

Em relação às nacionalidades dos migrantes internacionais residentes em Goiás, verifica-se o predomínio de venezuelanos, seguidos por haitianos e portugueses. A presença de

venezuelanos é particularmente expressiva, representando 39,1% dos registros realizados entre 2018 e 2022 no país. Esse fluxo migratório liga-se à crise política, econômica e social enfrentada pela Venezuela nos últimos anos (Vianna; Macêdo, 2023).

Os haitianos são um grupo grande entre os migrantes internacionais residentes em Goiás. Porém, quando comparados aos venezuelanos, apresentam menor número de registros no período analisado. Para Vianna e Macêdo (2023), essa migração intensificou-se após o terremoto ocorrido no Haiti em 2010 e em decorrência das dificuldades econômicas e sociais enfrentadas pelo país.

**Figura 5** - Distribuição das classificações migratórias por nacionalidades selecionadas em Goiás (dez. 2022)



Fonte: Vianna e Macêdo (2023), com base em Polícia Federal/SISMIGRA.

A análise realizada por Vianna e Macêdo (2023) também expõe a dinâmica dos fluxos migratórios recentes em Goiás. Os dados sugerem redução dos registros de haitianos ao longo do período analisado e crescimento da participação de migrantes colombianos, cuja presença apresenta tendência de expansão desde 2020. Entre 2018 e 2022, foram registrados 8.224 novos migrantes internacionais no estado, o que posiciona Goiás na 14ª colocação entre as unidades federativas brasileiras em número de novos registros. Esses dados demonstram a continuidade dos fluxos migratórios internacionais para o estado e a diversificação gradual das nacionalidades presentes em seu território.

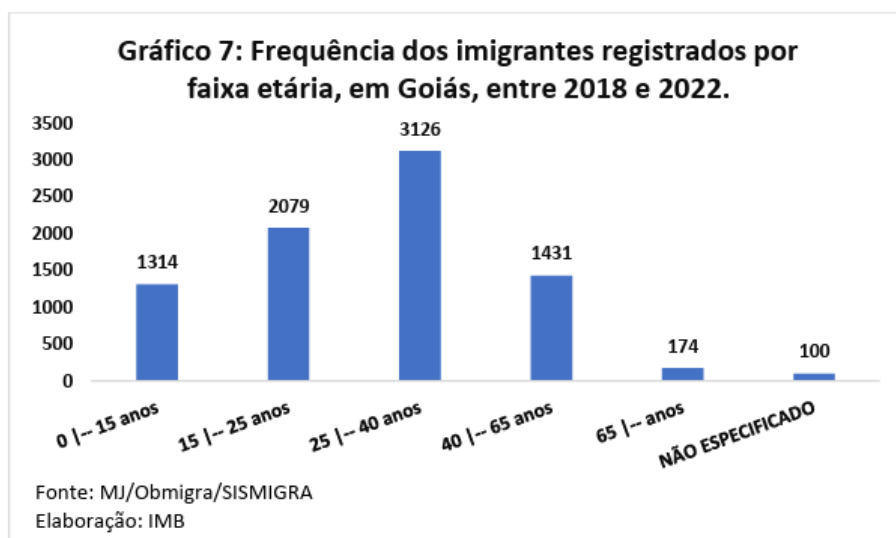
Em relação à condição legal dos migrantes internacionais, Vianna e Macêdo (2023) observam que em Goiás predominam migrantes internacionais residentes permanentes,

representando 79,1% dos registros, acima da média nacional, que é de 75,7%. Por outro lado, a condição de migrantes internacionais temporários em Goiás é ligeiramente menor (17,7%) do que a média nacional de 19,7%.

No que se refere à distribuição etária, Vianna e Macêdo (2023) constata a predominância de pessoas com idade entre 25 e 40 anos, faixa que concentra a maior parte dos registros migratórios no estado. Segundo os autores, esse dado aponta que parcela significativa dessa população se desloca em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida.

Observa-se também a presença de crianças e adolescentes entre os migrantes internacionais registrados em Goiás. No caso da população venezuelana, esse dado relaciona-se às condições de crise enfrentadas pelo país nos últimos anos, o que levou ao deslocamento de famílias em direção a diferentes regiões do Brasil (Vianna; Macêdo, 2023).

**Figura 6** - Frequência dos migrantes internacionais registrados por faixa etária em Goiás (2018–2022)



Fonte: Vianna e Macêdo (2023), com base em MJ/OBMigra/SISMIGRA.

A inserção no mercado de trabalho é um dos aspectos centrais da experiência migratória em Goiás. De acordo com Vianna e Macêdo (2023), grande parcela dos registros concentra-se na categoria “outra ocupação não classificada”, seguida pelas categorias “estudante” e “sem ocupação”. Ademais, os dados mostram a presença de migrantes internacionais em atividades ligadas ao comércio, aos serviços e ao trabalho doméstico.

A distribuição das ocupações registradas sugere a heterogeneidade dos perfis migratórios presentes no estado, abrangendo tanto pessoas inseridas no mercado de trabalho

quanto indivíduos que se encontram em processo de formação educacional ou de reorganização de suas trajetórias profissionais.

**Figura 7** - Principais ocupações registradas entre os novos migrantes internacionais em Goiás (2018–2022)



Fonte: Vianna e Macêdo (2023), com base em MJ/OBMigra/SISMIGRA.

A análise realizada por Vianna e Macêdo (2023) demonstra o crescimento da presença de migrantes internacionais em Goiás nas últimas décadas. Com esses dados, notam-se mudanças no perfil da população migrante residente no estado, o que auxilia a compreender os desafios colocados às instituições públicas responsáveis pela garantia de direitos e pelo acesso a serviços essenciais.

O Plano Estadual de Políticas Públicas para Refugiados, Migrantes e Apátridas de Goiás (2025) apresenta um panorama da presença de migrantes internacionais no território goiano com base em dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA) e do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE). Segundo o documento, até junho de 2024 havia 13.729 pessoas refugiadas, migrantes e apátridas com registro ativo no estado, sendo as principais nacionalidades a venezuelana (45%), a haitiana (12%) e a colombiana (10%). Esses dados indicam que Goiás passou a integrar de forma mais expressiva os fluxos migratórios contemporâneos, em especial aqueles relacionados a crises humanitárias e socioeconômicas na América Latina (Goiás, 2025).

Quanto à distribuição territorial, o Plano Estadual informa que “a capital do estado concentra a maior parcela desta população, com cerca de 28% das pessoas residindo em

Goiânia” (Goiás, 2025, p. 6). O documento sistematiza dados do Censo Escolar da Educação Básica, sugerindo que, em 2022, Goiás possuía 3.787 crianças refugiadas e migrantes matriculadas, das quais aproximadamente 70% frequentavam a rede pública de ensino. Desse total, 1.471 estavam vinculadas às redes municipais, 1.183 à rede estadual e 34 a instituições federais. O Plano aponta ainda que, ao longo de aproximadamente quinze anos, esse contingente quintuplicou, revelando o crescimento da presença de crianças e adolescentes migrantes nas escolas goianas (Goiás, 2025).

A escolarização de crianças migrantes internacionais tornou-se uma demanda permanente para as redes públicas de ensino do estado. Nesse contexto, o aumento das matrículas cria desafios ao acesso à escola e às condições de permanência e aprendizagem, considerando as diferentes trajetórias linguísticas, culturais e escolares dessas crianças.

Além de Goiânia, municípios da Região Metropolitana, como Aparecida de Goiânia, Anápolis e Valparaíso de Goiás, também concentram contingentes expressivos dessa população (Goiás, 2025). Essa distribuição reforça o papel das redes municipais na garantia do direito à educação e no desenvolvimento de ações voltadas ao acolhimento de crianças migrantes internacionais.

O panorama apresentado ao longo deste capítulo mostra que a presença de crianças migrantes internacionais nas escolas públicas goianas é uma realidade que acompanha o crescimento dos fluxos migratórios recentes. Diante desse contexto, torna-se necessário examinar, no capítulo seguinte, as políticas públicas e educacionais relacionadas à garantia do direito à educação dessa população.

## **Capítulo 2 - Políticas públicas educacionais e o direito à educação da população migrante internacional**

Nas últimas décadas, a intensificação da migração internacional para o Brasil tem ampliado as demandas dirigidas ao poder público no que se refere ao acesso a direitos e à proteção social da população migrante. Nesse contexto, a presença de crianças e adolescentes nas redes de ensino coloca em evidência questões relacionadas à escolarização, ao acolhimento e às condições de permanência na escola. A discussão sobre o direito à educação desses sujeitos insere-se, portanto, no debate sobre a garantia de direitos humanos.

O ordenamento jurídico brasileiro reconhece o direito à educação independentemente da nacionalidade ou da condição migratória. Porém, a sua concretização depende da articulação

entre legislações, diretrizes educacionais e políticas públicas capazes de orientar ações efetivas nos sistemas de ensino. Compreender esse processo requer examinar como o Estado brasileiro regulou, ao longo do tempo, a vinda de estrangeiros a seu território e quais dispositivos normativos sustentam a inclusão educacional da população migrante.

Este capítulo analisa os principais marcos legais e normativos que estruturam as políticas públicas voltadas à população migrante no Brasil e suas implicações para a garantia do direito à educação. Para esse propósito, são discutidos o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980), a Constituição Federal de 1988, a Lei do Refúgio (Lei nº 9.474/1997) e a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017). No âmbito educacional, a análise contempla a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e a Resolução CNE/CEB nº 1/2020, que dispõe sobre a matrícula e o acolhimento de crianças, adolescentes e jovens migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio.

A discussão desses documentos permite compreender que a existência de garantias legais, embora indispensável, não assegura por si só sua efetivação no cotidiano das instituições educacionais. Entre a previsão normativa e as práticas desenvolvidas nas redes de ensino há desafios, limites e contradições que influenciam as condições de acesso, permanência e aprendizagem da população migrante.

## **2.1 Políticas públicas educacionais no Brasil**

O fenômeno migratório no Brasil, embora tenha se intensificado nas últimas décadas, ainda não é acompanhado por políticas públicas suficientes para promover a inclusão dos migrantes internacionais, especialmente no campo educacional. Durante o período da Ditadura Militar (1964–1985), vigorou o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980), que regulamentou a política migratória brasileira por quase quatro décadas. Elaborada em um contexto autoritário, essa legislação possuía caráter restritivo e tratava o migrante internacional como uma possível ameaça à segurança nacional. O Art. 1º da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, estabelece: “Em tempo de paz, qualquer estrangeiro poderá, satisfeitas as condições desta Lei, entrar e permanecer no Brasil e dele sair, resguardados os interesses nacionais.” O dispositivo revela a ênfase na proteção da ordem interna e da segurança nacional na política migratória da época, impondo restrições à circulação e à permanência de estrangeiros no país.

A Constituição Brasileira de 1988 representa um marco na consolidação do Estado Democrático de Direito e na ampliação da proteção aos direitos fundamentais. O Art. 5º institui

que: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988). Esse princípio assegura que os direitos fundamentais não se restringem aos cidadãos brasileiros, alcançando também os estrangeiros residentes no país. Assim, a Constituição é um avanço em relação ao Estatuto do Estrangeiro, ao deslocar o foco da segurança nacional para a garantia de direitos e para a proteção da dignidade humana.

Apesar desse avanço, a regulamentação específica de determinados grupos migratórios ocorreu de forma gradual. A situação dos refugiados passou a ser disciplinada pela Lei nº 9.474/1997, que estabelece os critérios para o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil e garante direitos relacionados à educação, à saúde, ao trabalho e à assistência jurídica. O Art. 1º da referida lei dispõe:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado 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 (Brasil, 1997).

O dispositivo delimita as situações em que o reconhecimento da condição de refugiado pode ser concedido, abrangendo indivíduos que se encontram impossibilitados de retornar ao país de origem em razão de perseguições ou graves violações de direitos humanos. A legislação também assegura aos refugiados o acesso à educação pública em condições de igualdade com os cidadãos brasileiros. Entretanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta obstáculos quanto às diferenças linguísticas, à ausência de formação específica para profissionais da educação e à escassez de políticas educacionais para esse público.

Mesmo que a Constituição Federal de 1988 tenha incorporado princípios alinhados às normas internacionais de direitos humanos, somente em 2017 ocorreu uma reformulação mais ampla da política migratória brasileira, com a promulgação da Lei nº 13.445/2017, conhecida como Lei de Migração. Além de revogar o Estatuto do Estrangeiro, a nova legislação passou a reconhecer os migrantes internacionais como sujeitos de direitos. De acordo com o Art. 1º da lei, considera-se imigrante a “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (Brasil, 2017). A definição contempla

indivíduos que se deslocam em busca de trabalho, estudo, melhores condições de vida ou proteção diante de situações de vulnerabilidade.

No campo educacional, o Art. 4º da Lei nº 13.445/2017 garante ao migrante o “direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Brasil, 2017). Esse dispositivo reafirma o princípio da universalidade do direito à educação e assegura que o acesso à escola pública não pode ser condicionado à nacionalidade ou à situação migratória. Desse modo, a Lei de Migração consolida uma perspectiva pautada na igualdade de direitos e no reconhecimento da dignidade humana, reafirmando que a educação é um direito de todas as pessoas que residem no país.

O documentário *La cour de Babel – O Pátio de Babel* – (Bertuccelli, 2013), dirigido pela cineasta francesa Julie Bertuccelli, acompanha o cotidiano de uma turma de acolhimento linguístico em uma escola pública de Paris e é uma importante referência para refletir sobre a presença de migrantes internacionais nas escolas e sobre as políticas educacionais de inclusão. Ao retratar, ao longo de um ano letivo, uma classe organizada pelo sistema público francês para atender estudantes migrantes internacionais recém-chegados, a obra retrata que a escolarização desses sujeitos envolve tanto a aprendizagem de conteúdos escolares quanto as experiências marcadas por afetos, identidades, desigualdades e deslocamentos.

A professora responsável pela turma, Brigitte Cervoni, especializada no trabalho com estudantes migrantes internacionais, atua como mediadora entre diferentes universos culturais e linguísticos. Desde os primeiros dias de aula, convida os alunos a se apresentarem, compartilhando suas origens e elementos de suas línguas maternas. Essa prática valoriza os repertórios culturais dos estudantes e propicia a construção de um ambiente pautado na escuta, no pertencimento e no reconhecimento da diversidade. Em diversos momentos, ela também realiza mediações linguísticas entre o francês e os idiomas dos alunos, assumindo a função de interlocutora entre diferentes sistemas de significação (Bertuccelli, 2013).

O trabalho pedagógico desenvolvido na turma ultrapassa o ensino formal da língua francesa. Em uma das atividades retratadas, a professora promove uma discussão sobre o papel da mulher em diferentes contextos culturais, possibilitando que os estudantes expressem posicionamentos influenciados por suas experiências familiares, religiosas e socioculturais. A cena mostra o potencial da escola como espaço de diálogo intercultural e de reflexão sobre valores, identidades e formas de convivência (Bertuccelli, 2013).

Outra atividade significativa envolve a produção de textos autobiográficos e o compartilhamento de trajetórias migratórias. Ao narrarem experiências relacionadas à guerra, à perda de familiares e às dificuldades enfrentadas durante o processo migratório, os estudantes

revelam suas subjetividades frequentemente silenciadas nos processos de escolarização. A escuta dessas narrativas por parte dos colegas e da professora transforma a sala de aula em um espaço de reconhecimento mútuo, empatia e reconstrução simbólica (Bertuccelli, 2013).

Os aspectos emocionais da migração também aparecem em situações de vulnerabilidade linguística. Em uma das cenas, uma estudante chinesa demonstra insegurança ao se expressar em francês e é acolhida pela professora de forma sensível e respeitosa. O episódio demonstra que o acolhimento escolar envolve tanto a aprendizagem da língua quanto o reconhecimento das fragilidades emocionais que acompanham os processos de deslocamento e inclusão (Bertuccelli, 2013).

Ao longo do documentário, observa-se ainda a construção de uma comunidade de aprendizagem baseada na cooperação. Os estudantes ajudam uns aos outros por meio de traduções, explicações e compartilhamento de conhecimentos, enquanto a professora fomenta práticas colaborativas e fortalece os vínculos do grupo. No encerramento do ano letivo, ao preparar os alunos para a inserção nas turmas regulares, a docente revela a importância do acompanhamento pedagógico no processo de escolarização desses estudantes. O documentário sugere que o acolhimento linguístico está inserido em uma política educacional que prevê recursos institucionais, organização pedagógica específica e acompanhamento dos estudantes em seu percurso escolar (Bertuccelli, 2013).

Nesse sentido, *La cour de Babel* explicita como a existência de turmas de acolhimento e a atuação de profissionais preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural integram expressões concretas de políticas educacionais comprometidas com o direito à escolarização de crianças migrantes internacionais. Essa discussão torna-se relevante quando analisada à luz do contexto brasileiro. Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 13.445/2017 tenham ampliado o reconhecimento formal dos direitos da população migrante internacional, especialmente no que se refere ao acesso à educação pública, ainda se nota um distanciamento entre as garantias legais e sua efetivação nas políticas e práticas educacionais.

Nesse contexto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, também representa um importante marco na garantia dos direitos das crianças migrantes internacionais. Fundamentado no princípio da proteção integral, o documento reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, assegurando-lhes prioridade absoluta no acesso à educação, à saúde, à convivência familiar e comunitária, à dignidade e à proteção contra qualquer forma de discriminação. Ainda que o ECA não trate especificamente da migração internacional, seus princípios aplicam-se a todas as crianças e adolescentes presentes em território brasileiro, independentemente de nacionalidade ou situação migratória.

No campo educacional, o Estatuto estabelece, em seu art. 53, que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990). Essa garantia gera implicações relevantes para a escolarização de crianças migrantes internacionais diante dos desafios linguísticos, culturais e sociais que seus processos de inserção e permanência na escola sofrem. Nessa perspectiva, o direito à educação refere-se ao acesso à matrícula e à garantia de condições efetivas de acolhimento, participação e aprendizagem.

Apesar dessas garantias legais, a efetivação desses direitos ainda enfrenta inúmeros desafios no âmbito das políticas públicas educacionais. Observa-se, frequentemente, a ausência de ações articuladas entre os diferentes níveis de governo, bem como a carência de diretrizes e práticas institucionais capazes de responder às demandas específicas dessa população. Como alertam Figueredo e Zanelatto (2016), mesmo perante avanços legislativos e institucionais, a resposta estatal é limitada frente à complexidade da realidade migratória contemporânea. Para os autores, os dispositivos legais existentes permanecem “a uma considerável distância de alcançar um patamar mínimo que possa assegurar tranquilidade e acesso aos direitos universais de cidadania e dignidade da pessoa humana” (Figueredo; Zanelatto, 2016, p. 271), o que revela a insuficiência das políticas atualmente implementadas diante das demandas dessa população. Nesse cenário, a gestão da migração no Brasil continua marcada por uma lógica seletiva, a qual privilegia a entrada de estrangeiros com maior qualificação profissional em detrimento daqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade social.

Essa crítica é reforçada por Patarra e Fernandes (2011), ao afirmarem que “o tema da imigração está a demandar um sério debate: Que imigração é essa? De pobres, não documentados, que viriam desempenhar tarefas com salários mais baixos?” (Patarra; Fernandes, 2011, p. 8). Tal questionamento sugere que, embora persista o discurso de acolhimento, o país ainda adota mecanismos que, na prática, privilegiam determinados perfis migratórios e relegam outros à invisibilidade, como trabalhadores informais, refugiados e pessoas em situação migratória irregular. Esse contexto repercute no direito à educação, visto que esses sujeitos enfrentam obstáculos para acessar a escola, seja em razão de dificuldades documentais, seja pela ausência de políticas educacionais que considerem suas línguas, culturas e trajetórias de vida.

Ainda que as ações governamentais tenham promovido avanços importantes no processo de regularização migratória, há lacunas na implementação de medidas estruturantes que garantam o acesso pleno aos direitos sociais assegurados por lei. Muitos migrantes conseguem regularizar sua permanência no país, mas continuam encontrando dificuldades para

usufruir de serviços essenciais, como educação e saúde. Patarra e Fernandes (2011) explicam que “as novas leis de imigração se colocam nas condições gerais de desenvolvimento econômico e social, inseridas no processo de integração da América do Sul” (Patarra; Fernandes, 2011, p. 83), assinalando que a legislação migratória brasileira está vinculada a um projeto mais amplo de integração regional. Contudo, essa integração nem sempre se traduz em ações concretas capazes de garantir atendimento adequado nas escolas, nos serviços de saúde e na assistência social. Essa avaliação é corroborada por Figueredo e Zanelatto (2016), ao salientarem que “sem uma atualização da legislação brasileira pertinente às migrações [...], não há como se afirmar que as políticas públicas brasileiras são capazes de atender à demanda imigratória” (Figueredo; Zanelatto, 2016, p. 269). Desse modo, embora o discurso oficial apresente o Brasil como um país comprometido com os direitos humanos, a concretização desses princípios encontra limites no âmbito das políticas públicas.

Mesmo com avanços normativos e maior alinhamento às perspectivas dos direitos humanos, o Brasil enfrenta dificuldades para converter as garantias legais em ações efetivas capazes de alcançar a população migrante. No campo educacional, persistem desafios quanto à formulação de políticas específicas, à formação de professores e à disponibilização de materiais pedagógicos que contemplem a diversidade linguística e cultural presente nas escolas. Como destacam Figueredo e Zanelatto (2016), as medidas de amparo destinadas a essa população são “poucas ou quase nenhuma”, o que demonstra uma lacuna entre a previsão legal e a efetivação dos direitos. Logo, a ausência de ações coordenadas e de investimentos contínuos compromete o acesso à educação, bem como a permanência e a qualidade das experiências escolares vivenciadas por crianças migrantes internacionais.

Apesar das mudanças legislativas ocorridas nas últimas décadas, o Brasil ainda não dispõe de uma política migratória articulada capaz de orientar, de forma concreta, a aplicação de recursos destinados à garantia dos direitos da população migrante nas diferentes regiões do país. Como afirmam Patarra e Fernandes (2011), “a gestão pública da migração no Brasil prescinde, ainda, de uma política nacional e local sobre como direcionar estes recursos de modo a favorecer o desenvolvimento regional” (Patarra; Fernandes, 2011, p. 85). Essa constatação revela o distanciamento existente entre os dispositivos legais e sua materialização no dia a dia das instituições públicas. Mesmo em localidades que concentram contingentes expressivos de migrantes, há desafios relacionados à ausência de políticas educacionais específicas, à insuficiência de formação docente, à escassez de materiais pedagógicos adequados e à persistência de práticas marcadas pelo preconceito e pelo desconhecimento dos direitos dessa população.

Nesse contexto, a inclusão escolar de crianças migrantes internacionais continua condicionada a fatores que dificultam a plena concretização dos direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Migração. Em muitas situações, as escolas encontram obstáculos para responder às demandas decorrentes da diversidade linguística e cultural presente em seus espaços. Como pontuam Patarra e Fernandes (2011), “apesar dos discursos elogiosos à política imigratória, há muito a ser feito para garantir um tratamento verdadeiramente digno aos que migram para o Brasil” (Patarra; Fernandes, 2011, p. 85). Esse cenário evidencia que a garantia do acesso à matrícula, embora fundamental, não é suficiente para assegurar processos efetivos de inclusão. Assim, torna-se necessário investir em políticas educacionais que considerem as especificidades desse público, promovam a formação dos profissionais da educação, incentivem a produção de materiais adequados e articulem ações entre os setores da educação, da saúde e da assistência social, de modo a propiciar condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessa direção, Figueredo e Zanelatto (2016) defendem que o Estado brasileiro adote uma postura mais coerente com os novos fluxos migratórios e promova “políticas públicas adequadas que possam proporcionar-lhes o estabelecimento de uma vida digna e com as mesmas possibilidades que os nacionais” (Figueredo; Zanelatto, 2016, p. 270), em consonância com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal. Essa percepção reforça que é preciso compreender a migração internacional como uma questão transversal, cuja abordagem exige ações articuladas e comprometidas com os princípios da justiça social e da garantia de direitos.

## **2.2 Diretrizes e documentos normativos da educação brasileira**

A educação brasileira é orientada por um conjunto de legislações e documentos normativos que buscam garantir o acesso, a permanência e a qualidade do ensino. Entre os principais referenciais que estruturam o sistema educacional, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE), responsáveis por determinar princípios, diretrizes e metas para a organização da educação no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é o principal marco legal da educação brasileira. A legislação define as diretrizes, finalidades e normas que orientam a organização do ensino, assegurando o direito à educação em todas as etapas e modalidades educacionais.

De acordo com o artigo 2º da LDB, a educação é compreendida como um direito fundamental e um dever compartilhado entre a família e o Estado, a qual deve orientar-se por valores de liberdade e solidariedade humana:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, art. 2).

Essa concepção atribui à educação um papel que não se restringe à transmissão de conteúdos escolares, vinculando-a à formação integral dos sujeitos e à construção da cidadania. Ao enfatizar os princípios de liberdade e solidariedade, a legislação reafirma o compromisso com o respeito às diferenças e com a promoção de relações pautadas na convivência democrática.

Nessa perspectiva, o direito à educação estende-se também às crianças e aos adolescentes migrantes internacionais, independentemente de sua nacionalidade ou situação documental. Como ressaltam Giroto e Paula (2020), “por princípio, e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996), a educação pública deve ser um direito garantido a todos” (Giroto; Paula, 2020, p. 166). Excluir migrantes internacionais e refugiados do acesso à escola significa, portanto, contrariar os fundamentos que sustentam a legislação educacional brasileira.

A discussão sobre o direito à educação exige, porém, refletir sobre as condições de inclusão desses sujeitos no espaço escolar. Candau (2006) argumenta que a escola ainda opera, em muitos contextos, a partir de uma lógica monocultural que tende a invisibilizar diferenças e silenciar vozes historicamente marginalizadas. Para a autora, reconhecer que “a diferença está no chão da escola” implica compreender a diversidade como componente fundamental da prática educativa e como condição para a construção de uma educação comprometida com a justiça social.

Outro importante documento para a educação brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Trata-se de um documento normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, orientando a elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas das redes de ensino.

Organizada em torno das etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a BNCC prescreve dez competências gerais fundamentadas em princípios de equidade, inclusão, cidadania, ética e valorização da diversidade. Entre essas competências,

salienta-se o compromisso com o reconhecimento das diferenças socioculturais e com a construção de relações pautadas no respeito aos direitos humanos.

A nona competência geral propõe:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2017, p. 9).

Essa diretriz fortalece a defesa de uma educação inclusiva e comprometida com a valorização da diversidade cultural, linguística e social presente nas escolas brasileiras. Sob esse ângulo, a BNCC oferece base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam as experiências, os repertórios linguísticos e as trajetórias das crianças migrantes internacionais.

Entretanto, a existência de diretrizes normativas não garante, por si só, transformações nas práticas escolares. Candau (2006) alerta que a defesa da igualdade pode converter-se em mecanismo de apagamento das diferenças quando a diversidade não é reconhecida como dimensão estruturante da educação. Para a autora, articular igualdade e diferença implica combater processos de discriminação e legitimar os diversos saberes e práticas culturais presentes no espaço escolar.

Em diálogo com essa percepção, Giroto e Paula (2020) defendem que os fluxos migratórios sejam incorporados ao currículo como parte de um projeto político-pedagógico comprometido com a pluralidade de experiências que compõem a sociedade contemporânea. Segundo os autores, é necessário garantir “uma formação democrática que auxilie, tanto na questão intelectual, quanto na garantia de manter os espaços escolares com identidades variadas” (Giroto; Paula, 2020, p. 167), superando perspectivas assimilacionistas que historicamente marcaram a educação brasileira.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, é o principal instrumento de planejamento educacional do país, com vigência decenal e a finalidade de orientar as ações dos sistemas de ensino nas diferentes esferas federativas. Entre seus objetivos, destacam-se a ampliação do acesso, da permanência e da aprendizagem com qualidade, em consonância com os princípios da equidade e da inclusão.

O PNE institui diretrizes para a construção de uma educação democrática e socialmente referenciada. Entre elas, ressalta-se a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (Brasil, 2014,

p. 32). Essa diretriz gera implicações para a escolarização de crianças migrantes internacionais, cujas trajetórias são atravessadas por desafios linguísticos, culturais e sociais. O plano também prevê a universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos, com atenção às populações em situação de vulnerabilidade, entre as quais se inserem crianças e adolescentes em contexto de migração internacional.

No que se refere à formação docente, o PNE reconhece a necessidade de qualificação dos profissionais da educação para responder à diversidade presente nas escolas. A Meta 16 estabelece o compromisso de “formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (Brasil, 2014, p. 35). Trata-se de um aspecto fundamental para a construção de práticas pedagógicas capazes de acolher diferentes experiências socioculturais e linguísticas na escola.

Recentemente, o Plano Nacional de Educação foi atualizado pela Lei nº 15.388/2026, que instituiu o PNE para o decênio 2026 - 2036. O novo documento apresenta avanços significativos ao incorporar as crianças migrantes internacionais em diferentes metas e estratégias educacionais. A Estratégia 3.7 estabelece a promoção de políticas de formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, prevendo atenção a contextos sociais, culturais e linguísticos diversificados (Brasil, 2026). Tal estratégia representa um importante reconhecimento da necessidade de preparar os profissionais da educação para atuar em contextos marcados pela diversidade cultural e linguística. No campo da alfabetização, a Estratégia 3.3 prevê o apoio à alfabetização de crianças migrantes por meio da produção de materiais didáticos específicos e do desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem suas identidades e especificidades (Brasil, 2026). Trata-se de um avanço relevante, pois reconhece que os processos de ensino e aprendizagem não podem desconsiderar as experiências culturais, linguísticas e sociais desses sujeitos e a importância de recursos pedagógicos adequados para favorecer os processos de aprendizagem.

A preocupação com o acesso e a permanência escolar também se faz presente na Estratégia 4.3, que prevê a ampliação do acesso e a garantia da permanência de crianças e adolescentes migrantes na educação básica em tempo integral (Brasil, 2026). De modo semelhante, a Estratégia 12.7 propõe a ampliação das políticas de assistência estudantil destinadas a populações em situação de vulnerabilidade, incluindo explicitamente pessoas refugiadas, considerando suas particularidades culturais e contextos socioeconômicos (Brasil,

2026). Essas estratégias evidenciam o entendimento de que garantir o direito à educação ultrapassa a matrícula escolar, exigindo condições concretas para que os estudantes permaneçam e tenham acesso a oportunidades educacionais em condições de equidade.

A inserção desse público nas estratégias do novo PNE representa um avanço significativo para as políticas públicas educacionais brasileiras. A presença explícita dos migrantes internacionais em um documento de planejamento nacional amplia sua visibilidade no cenário educacional e fortalece a responsabilidade dos sistemas de ensino na formulação de ações voltadas à garantia de seus direitos. Além disso, o reconhecimento das especificidades dessas populações cria condições para o desenvolvimento de programas, projetos e políticas que promovam o acesso, a permanência, a aprendizagem e o respeito à diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e socialmente justa.

Dessa forma, tanto as diretrizes legais quanto documentos como a BNCC e o PNE precisam ser compreendidos a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Candau (2006) defende a reconstrução da dinâmica educacional para além de ações pontuais, de modo a alcançar todos os aspectos da prática escolar. Essa percepção pressupõe transformações no currículo, nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e nas formas de relação estabelecidas no espaço escolar, propiciando a construção de uma escola democrática e plural. Para a autora, o acolhimento é entendido como um processo educativo contínuo e coletivo que permeia o currículo, as relações interpessoais e a gestão escolar. Nessa perspectiva, a inclusão de migrantes e refugiados nas metas e estratégias do novo Plano Nacional de Educação representa um avanço importante para o reconhecimento dessa população no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Entretanto, a simples presença desses sujeitos nos documentos normativos não garante, por si só, a efetivação de seus direitos educacionais.

Logo, a efetividade das diretrizes previstas no PNE em relação às crianças migrantes internacionais depende da capacidade dos sistemas de ensino e das instituições escolares de transformar os princípios de inclusão, equidade e respeito à diversidade em ações concretas que promovam o acolhimento, a participação, a permanência e a aprendizagem desses estudantes. Como afirmam Giroto e Paula (2020), não basta garantir o acesso à escola se a permanência e o sucesso escolar dessas crianças não forem igualmente considerados. A inclusão exige, para além do direito formal, condições materiais, afetivas, linguísticas e pedagógicas que sustentem suas trajetórias escolares. A Resolução CNE/CEB nº 1/2020 estabelece normas específicas para a matrícula de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas escolas públicas brasileiras:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

§ 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

§ 3º Nos termos do caput deste artigo, não consistirá em óbice à matrícula (Brasil, 2020, p. 2).

O documento reafirma que a ausência de documentação pessoal não pode ser impedimento para a matrícula, assegurando o acesso imediato à educação básica e reforçando o caráter universal desse direito, bem como a responsabilidade do poder público em garanti-lo a todos os sujeitos presentes no território nacional.

Entretanto, “a garantia da matrícula não significa acesso à educação” (Rocha; Mendes, 2024, p. 21), visto que o exercício desse direito depende de condições institucionais, pedagógicas e linguísticas capazes de promover a permanência e a aprendizagem dos estudantes no contexto escolar.

Nesse sentido, embora a Resolução nº 1/2020 represente um avanço ao eliminar barreiras administrativas ao ingresso escolar, a matrícula, por si só, não garante processos efetivos de participação, aprendizagem e inclusão. Trata-se de um passo importante, porém insuficiente, quando não acompanhado por práticas pedagógicas e organizacionais que levem em conta as especificidades desses estudantes, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que se concentram desafios quanto à alfabetização.

A própria resolução explicita que a atenção às singularidades linguísticas, culturais e sociais dos estudantes constitui condição essencial para a efetivação do direito à educação:

Art. 5º As avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento.

Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes:

I - não discriminação;

II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia;

III - não segregação entre alunos brasileiros e não brasileiros, mediante a formação de classes comuns;

IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não brasileiros;

V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não brasileiros;

VI - oferta de ensino de português como língua adicional, visando a inserção social e o desenvolvimento de competências necessárias para a aprendizagem (Brasil, 2020, p. 3).

Essas orientações pressupõem uma mudança de perspectiva na forma de conceber e organizar a educação. Elas evidenciam o compromisso com a construção de um ambiente

escolar que reconheça a diversidade como princípio constitutivo da prática pedagógica. Nessa perspectiva, o acolhimento não deve se restringir ao ato da matrícula, mas perpassar o cotidiano escolar, exigindo preparo institucional e sensibilidade dos profissionais da educação diante das diferentes realidades culturais presentes nas escolas públicas brasileiras.

Quando entendido como um processo contínuo, o acolhimento demanda uma escola que facilite o diálogo intercultural e crie condições para que os estudantes se sintam ouvidos, reconhecidos e pertencentes ao espaço escolar. Isso implica questionar currículos monoculturais, promover práticas de letramento que considerem a pluralidade linguística e rever posturas pedagógicas que ainda invisibilizam ou desvalorizam as experiências desses estudantes.

Sob essa perspectiva, o pensamento de Evaristo (2020) oferece uma contribuição relevante. Ao discutir o conceito de escrevivência, a autora convida à valorização de sujeitos historicamente silenciados por meio do reconhecimento de suas experiências e narrativas. Essa compreensão reforça a necessidade de escutar crianças e adolescentes migrantes internacionais, incorporando suas histórias, memórias e referências culturais aos processos educativos e ao currículo escolar.

Essa atenção às trajetórias e às experiências dos sujeitos migrantes internacionais pode ser observada no curta-metragem *A sopa* (Moreno, 2022). Produzido em Goiás mediante uma parceria entre a Escola Casa Verde e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), o curta, dirigido e roteirizado por Andressa Moreno, apresenta, em formato de animação digital, a trajetória de uma menina migrante que enfrenta os desafios de reconstruir sua vida em um novo contexto sociocultural.

A narrativa aborda questões relacionadas ao pertencimento, à memória e à constituição identitária, revelando como tradições, saberes e práticas culturais herdados de gerações anteriores permanecem presentes mesmo em contextos de deslocamento. Nessa perspectiva, a obra aproxima-se da noção de escrevivência proposta por Evaristo (2020), ao conferir visibilidade a experiências e subjetividades que permanecem à margem dos discursos hegemônicos. Na construção da narrativa, a sopa passa a remeter às lembranças familiares, as práticas culturais transmitidas entre gerações e as referências ao lugar de origem.

Ao mobilizar elementos simbólicos da cultura, o curta leva à reflexão acerca da necessidade de uma escola capaz de reconhecer experiências marcadas por deslocamentos territoriais, culturais e emocionais. Nessa direção, o acolhimento não se reduz ao cumprimento de procedimentos institucionais, mas envolve práticas de escuta, reconhecimento e valorização das trajetórias dos sujeitos.

A narrativa também mostra que os processos educativos de migração internacional exigem mais do que a transmissão de conteúdos escolares. Exigem a construção de condições que estimulem o pertencimento, a participação e o reconhecimento das crianças migrantes no espaço escolar. Sob essa visão, a interculturalidade se concretiza pela convivência entre grupos culturalmente distintos e pela construção de relações que possibilitem o diálogo, a negociação de sentidos e o reconhecimento da diferença.

Dessa forma, o curta-metragem *A Sopa* (Moreno, 2022) contribui para a compreensão de que a escola pode ser um espaço de acolhimento, escuta e reconhecimento das diferenças. Mais do que admitir a presença do outro, trata-se de incorporar suas experiências, memórias e referências culturais aos processos educativos, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão, a valorização da diversidade e a garantia do direito à educação.

A análise da LDB, da BNCC, do PNE e da Resolução CNE/CEB nº 1/2020 mostra que há um conjunto de marcos normativos o qual, em termos legais, assegura o direito à educação a todos os sujeitos, abrangendo crianças e adolescentes migrantes internacionais. Porém, a garantia formal desse direito não elimina os desafios para sua efetivação no cotidiano escolar. Embora esses documentos afirmem princípios de equidade, inclusão e valorização da diversidade, a materialização desses pressupostos nas práticas educativas ainda encontra limites de natureza institucional, pedagógica e formativa.

A inclusão educacional de crianças migrantes internacionais é um desafio complexo, atravessado por questões linguísticas, culturais e socioeconômicas. Conforme observa Damasio (2022), a rede pública de ensino é a principal responsável pelo atendimento dessa população, apesar de dispor de poucas orientações pedagógicas e estratégias institucionais de acolhimento e de acompanhamento dessas crianças. Nesse cenário, a efetivação das políticas educacionais depende de investimentos em formação docente, na construção de ambientes escolares mais inclusivos e na produção de materiais pedagógicos sensíveis à diversidade linguística e cultural presente nas escolas.

Mesmo que a LDB, a BNCC, o PNE e a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 representem avanços no reconhecimento do direito à educação, nenhum desses dispositivos é capaz, isoladamente, de responder às demandas concretas que emergem dos processos de escolarização de crianças migrantes internacionais. A garantia da matrícula, o reconhecimento da diversidade e a defesa da equidade são condições indispensáveis, mas insuficientes, quando não acompanhadas de ações pedagógicas e institucionais que considerem as especificidades desses sujeitos.

Nessa direção, torna-se necessário compreender que garantir o direito à educação vai além do acesso formal à escola. Implica repensar currículos, práticas pedagógicas e formas de organização escolar à luz da diversidade cultural que caracteriza a sociedade contemporânea. Com frequência, os currículos são estruturados a partir de referenciais que se apresentam como universais, porém que tendem a invisibilizar experiências, saberes e modos de vida distintos daqueles historicamente legitimados pela escola.

Essa discussão aproxima-se das reflexões de Candau (2012), para quem o reconhecimento das diferenças culturais é indissociável do direito à educação. Ao afirmar que é preciso “reconhecer e valorizar as diferenças culturais, os diversos saberes e práticas, e afirmar sua relação com o direito à educação de todos” (Candau, 2012, p. 246), a autora salienta que a construção de uma educação democrática requer reconhecer a diversidade como fundamental nos processos educativos. Sob essa perspectiva, a inclusão de crianças migrantes internacionais demanda o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de incorporar suas experiências, histórias de vida, repertórios linguísticos e referências culturais ao dia a dia escolar.

Desse modo, a efetivação dos princípios presentes nos documentos normativos analisados depende da construção de políticas educacionais e práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diferença, a promoção da justiça social e o reconhecimento da pluralidade cultural. Mais do que assegurar o ingresso na escola, trata-se de criar condições para que crianças migrantes internacionais participem dos processos educativos, produzam sentidos sobre suas experiências e sejam reconhecidas como sujeitos de direitos no espaço escolar.

### **2.3 Políticas públicas para migrantes internacionais em Goiás**

Embora os marcos normativos nacionais estabeleçam diretrizes para a garantia do direito à educação de migrantes internacionais, sua concretização depende das interpretações e das ações desenvolvidas pelos estados e municípios no âmbito de suas políticas públicas. Nesse sentido, a análise das políticas estaduais e municipais permite compreender como o reconhecimento formal desses direitos se traduz em orientações para as redes públicas de ensino, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa marcada por importantes desafios relacionados à alfabetização.

No âmbito estadual, a formulação do Plano Estadual de Políticas Públicas para Refugiados, Migrantes e Apátridas de Goiás (2025) representa um avanço institucional ao reconhecer que a efetivação dos direitos dessa população depende da articulação entre

diferentes políticas públicas. O documento adota a categoria “migrantes internacionais”, alinhando-se à terminologia utilizada nas normativas federais e nos sistemas oficiais de produção de dados, o que possibilita abranger, de forma conjunta, migrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas.

Ao discutir o papel dos governos locais na promoção de direitos, o documento destaca que estados e municípios desempenham função estratégica na oferta de serviços públicos essenciais. Essa compreensão é explicitada ao afirmar que:

Os governos locais, como Estados e Municípios, são peças-chave na integração bem-sucedida de pessoas refugiadas, migrantes e apátridas, visto que podem ser responsáveis pela prestação direta de serviços públicos essenciais, em áreas como saúde, educação e assistência social, fundamentais para um acolhimento bem-sucedido e a promoção dos direitos básicos dessas populações (Goiás, 2025, p. 2).

A partir desse entendimento, o acolhimento é compreendido como um processo que se materializa por meio da oferta contínua de serviços públicos, entre os quais a educação ocupa lugar central. Nesse contexto, a educação é apresentada como um componente fundamental da garantia de direitos, e não como uma medida acessória. Essa percepção mostra que o acolhimento de migrantes internacionais envolve a participação das redes públicas de ensino, atribuindo à escola uma função relevante nos processos de inclusão e de acesso a direitos.

Nessa direção, a escolarização de crianças migrantes internacionais deve contemplar o reconhecimento e a valorização de suas línguas, culturas e trajetórias. Essa compreensão aproxima-se da reflexão de Rocha e Mendes (2024), segundo os quais:

Entendemos, a partir da literatura científica, que incluir ainda se configura como um passo além da integração, pois não é a criança migrante que precisa modificar sua conduta e apagar sua cultura, mas sim a sociedade precisa estar aberta ao novo, às diferenças e ser acessível (Rocha; Mendes, 2024. p. 35).

Essa perspectiva desloca a responsabilidade da inclusão para o sujeito migrante e enfatiza a necessidade de transformação das instituições sociais, particularmente da escola, para que possam acolher e valorizar as diferenças. Sob esse enfoque, a inclusão pressupõe a construção de condições que permitam às crianças migrantes internacionais participar da vida escolar sem renunciar às suas identidades culturais.

A centralidade atribuída à educação é reafirmada quando o Plano organiza suas ações em eixos temáticos e estabelece objetivos específicos para o campo educacional. No Eixo III – Acesso à Educação, define como diretriz:

Garantia do direito à educação a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos refugiados, migrantes e apátridas por meio do acesso, permanência e terminalidade dos estudos em todos os níveis de educação (Goiás, 2025, p. 13).

Ao estabelecer o acesso, a permanência e a terminalidade como aspectos fundamentais do direito à educação, o documento amplia o entendimento desse direito para além do ingresso na escola. Reconhece, assim, que a garantia da escolarização envolve a continuidade dos estudos e a conclusão dos percursos formativos em todos os níveis de ensino.

O Plano também reconhece que os desafios enfrentados por migrantes internacionais no acesso às políticas públicas relacionam-se às vulnerabilidades do processo de deslocamento. Dessa maneira, afirma que “o próprio processo de deslocamento é um fator que deve ser considerado como produtor de especificidades e vulnerabilidades” (Goiás, 2025, p. 4). Essa perspectiva contribui para analisar as dificuldades enfrentadas por crianças migrantes no contexto escolar como situações associadas às condições sociais e às experiências decorrentes da migração, exigindo ações institucionais capazes de responder a essas demandas.

A preocupação com a garantia de direitos se expressa no enfrentamento das desigualdades e discriminações que perpassam a experiência migratória. No Eixo VII, o documento institui como diretriz:

Combate a todas as formas de discriminação contra a população refugiada, migrante e apátrida, com especial atenção ao combate ao racismo e à xenofobia; ao preconceito sobre práticas culturais, religiosas e tradicionais; às desigualdades e à violência contra as mulheres e a população LGBTQIA+; à discriminação e o isolamento de pessoas idosas e pessoas com deficiência (Goiás, 2025, p. 14).

Ao explicitar as diferentes formas de discriminação enfrentadas por refugiados, migrantes e apátridas, o documento revela que essas desigualdades são obstáculos estruturais à efetivação dos direitos sociais. Embora esse eixo não trate das práticas escolares, a inclusão do combate ao racismo, à xenofobia e ao preconceito cultural como diretriz estatal permite compreender que esses enfrentamentos devem atravessar os diferentes serviços públicos, entre eles a educação.

Ao reconhecer que discriminações quanto à origem, à cultura, à religião, ao gênero e à condição migratória afetam a vida social dos sujeitos, o Plano oferece subsídios para se perceber que a escola não está dissociada dessas dinâmicas. A presença de crianças migrantes nas redes públicas de ensino ocorre em contextos marcados por desigualdades e tensões sociais, o que reforça a necessidade de que políticas educacionais e práticas institucionais estejam alinhadas aos princípios de combate à discriminação previstos no documento.

Desse modo, o Plano Estadual de Políticas Públicas para Refugiados, Migrantes e Apátridas de Goiás é uma importante referência normativa para a construção de políticas educacionais sensíveis às trajetórias linguísticas, culturais e sociais dos migrantes internacionais. Entretanto, como será discutido a seguir, esse reconhecimento presente no âmbito estadual não se traduz de forma explícita nas políticas educacionais do município goiano.

Em Goiânia, o Plano Municipal de Educação (PME), instituído pela Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015, estabelece metas e estratégias para a educação no município durante o período de 2015 a 2025.

Entre seus principais compromissos, o plano ressalta a garantia da qualidade da educação básica e a promoção da equidade, com atenção a diferentes realidades sociais. A Meta 5, por exemplo, busca “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, e uma de suas estratégias propõe “garantir a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, respeitando a identidade cultural dessas comunidades” (Goiânia, 2015, p. 11). Essa proposta demonstra uma preocupação com grupos historicamente vulnerabilizados e excluídos, embora não mencione explicitamente as crianças migrantes internacionais.

Ao não contemplar esse público, que também vive desafios linguísticos, culturais e socioeconômicos, o PME evidencia uma lacuna no que se refere à ampliação do conceito de diversidade cultural. Apesar de compartilharem dificuldades semelhantes às enfrentadas pelos grupos mencionados no documento, as crianças migrantes internacionais ainda ocupam posição pouco visível nas políticas educacionais locais. Esse aspecto realça a necessidade de olhar com atenção para diversidade presente nas escolas da rede municipal, reconhecendo o crescimento da população migrante internacional e o direito dessas crianças a uma educação acolhedora e inclusiva.

Essa ausência pode ser problematizada à luz das reflexões de Candau (2006), a qual alerta para os riscos de currículos que silenciam as diferenças e operam a partir de uma lógica monocultural. Ao não considerar as demandas relacionadas à migração internacional, o PME demonstra uma compreensão limitada da diversidade, que precisa ser ampliada por meio de políticas capazes de reconhecer as novas configurações culturais presentes no espaço escolar.

Nesse contexto, as contribuições de Chacón (2021) tornam-se relevantes ao mostrar que os processos de assimilação sociolinguística de migrantes internacionais em Goiás ocorrem de forma desigual, atravessados por fatores como origem étnica, vínculos culturais e condições de acolhimento. Ao analisar a recepção da língua portuguesa como língua de acolhimento, o autor

evidência que esse processo é marcado por tensões e obstáculos que variam conforme as trajetórias dos sujeitos. Nessa perspectiva, afirma que “a assimilação sociolinguística é um produto em processo inacabado de construção social, porque não funciona da mesma forma para todos os envolvidos” (Chacón, 2021, p. 18). Essa compreensão reforça a necessidade de políticas públicas que considerem as diferentes experiências de inserção social, linguística e cultural dos migrantes internacionais, evitando abordagens homogêneas. Quando o Plano Municipal de Educação silencia sobre as demandas dessa população, limita as possibilidades de construção de estratégias educacionais sensíveis à diversidade que compõe as escolas da rede municipal.

Além disso, outra estratégia do PME ressalta a importância da formação dos educadores para lidar com a diversidade presente na escola. A Estratégia 15.3 determina a necessidade de “implementar, em regime de colaboração, a política de formação dos(as) profissionais da educação básica e avaliá-la, periodicamente” (Goiânia, 2015). Ainda que não mencione explicitamente as crianças migrantes internacionais, essa é um instrumento útil para a qualificação das práticas pedagógicas de acolhimento e de inclusão de sujeitos que vivenciam diferentes trajetórias linguísticas e culturais.

Candau (2003) defende que a formação docente orientada pela perspectiva intercultural deve ir além das abordagens pontuais das diferenças e promover práticas pedagógicas capazes de articular igualdade e diferença, reconhecendo os múltiplos saberes presentes no espaço escolar. Para a autora, “não se pode pensar numa igualdade que não incorpore o tema das diferenças” (Candau, 2003, p. 6), o que implica conceber as experiências linguísticas, culturais e sociais das crianças migrantes internacionais como aspectos legítimos do processo educativo.

Para além do reconhecimento da diversidade, torna-se necessário que o município de Goiânia desenvolva ações que articulem políticas públicas e práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Gotzinger e Luna (2015) salientam que a escola historicamente operou como espaço de nacionalização e apagamento das línguas e culturas de migrantes internacionais. A superação dessa lógica demanda o acolhimento formal desses sujeitos e o reconhecimento do direito à diferença, o que envolve currículos mais plurais, valorização das trajetórias de vida das crianças e práticas pedagógicas sensíveis à diversidade linguística e cultural.

Candau (2006) propõe, como eixo estruturante de uma didática intercultural, o compromisso com a desconstrução de preconceitos e a promoção de experiências sistemáticas de interação com a alteridade. Essa percepção contribui para a construção de uma escola comprometida com o reconhecimento, o respeito e a justiça social, compreendendo a diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa.

A discussão sobre acolhimento linguístico adquire novos contornos quando se reconhece que língua e cultura não estão dissociadas. Conforme argumenta Chacón (2021), ambas expressam processos sociais e históricos permeados por disputas simbólicas e suscetíveis a diferentes formas de apropriação ideológica. O autor aponta que “língua e cultura são indissociáveis na medida em que representam movimentos próprios, reais, e que estão em constante perigo de manipulação ideológica” (Chacón, 2021, p. 17). Essa compreensão desloca o acolhimento de uma perspectiva focada exclusivamente no ensino da língua portuguesa para uma abordagem mais ampla, a qual considera as dimensões afetivas, culturais e sociais presentes nos processos de escolarização.

Chacón (2021, p. 23) também ressalta que “o acolhimento prevalece nas relações socioculturais, ideológicas e afetivas do anfitrião e do imigrante”, evidenciando que práticas neutras ou universalistas mostram-se insuficientes perante a complexidade das experiências migratórias. A ausência de políticas educacionais que considerem as especificidades linguísticas e culturais das crianças migrantes internacionais tende a fragilizar seus processos de escolarização, contribuindo para o silenciamento de identidades e para a reprodução de desigualdades já existentes. Dessa forma, políticas educacionais interculturais devem abordar a língua de acolhimento como um meio para promover pertencimento, visibilidade e justiça cultural no âmbito do direito à educação.

Ainda que o PME não mencione explicitamente os migrantes internacionais, a valorização da formação docente para o trabalho com a diversidade abre possibilidades para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às demandas linguísticas, culturais e sociais dessas crianças. Entretanto, a ausência de referências diretas a esse público revela limites importantes no reconhecimento da diversidade presente nas escolas da rede municipal.

A análise dos marcos legais, das políticas públicas e dos documentos normativos discutidos neste capítulo demonstra que o ordenamento jurídico brasileiro reconhece formalmente o direito à educação de crianças migrantes internacionais, assegurando o acesso à matrícula e a não discriminação no sistema público de ensino. Contudo, a efetivação desse direito depende da articulação entre esses dispositivos e políticas educacionais capazes de responder às especificidades do acolhimento e da aprendizagem desses sujeitos. A distância entre as garantias normativas e as condições concretas de escolarização torna-se visível no contexto local, o que justifica o aprofundamento da análise das políticas educacionais do município de Goiânia no capítulo seguinte.

### **Capítulo 3 – Acolhimento e alfabetização de crianças migrantes internacionais na rede municipal de educação de Goiânia**

A crescente presença de crianças migrantes internacionais nas escolas públicas brasileiras impõe novos desafios às redes municipais de ensino no que se refere à garantia do direito à alfabetização. Em Goiânia, esse fenômeno tem se intensificado nos últimos anos, exigindo da Rede Municipal de Educação respostas mais estruturadas e inclusivas. A análise desenvolvida neste capítulo foca na articulação entre a política municipal de alfabetização e as demandas específicas dessas crianças, considerando os desafios nas ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) e nas práticas escolares cotidianas. Nessa perspectiva, a alfabetização é concebida como prática social e discursiva, examinada a partir das condições institucionais e pedagógicas em que se realiza.

A presença crescente de crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia e os desafios dela decorrentes para a alfabetização constituem um dos focos deste capítulo. Nesse contexto, são examinados os fundamentos, as metas e os eixos estratégicos do programa Alfabetização em Foco à luz das demandas impostas pela pluralidade linguística e cultural presente nas escolas. Os estudos de Freire (1989), Soares (2004), Arroyo (2015) e Chacón (2021) subsidiam uma leitura crítica dos dispositivos avaliativos e da lógica gerencial que perpassa as políticas educacionais.

Ademais, integram a análise as iniciativas institucionais de acolhimento e formação docente, entre elas o documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (Goiânia, 2023) e os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação. A investigação toma como referência uma das escolas da rede que concentra o atendimento de crianças migrantes internacionais, buscando compreender de que modo as orientações institucionais se materializam nas práticas de acolhimento e alfabetização desenvolvidas no cotidiano escolar. A alfabetização de crianças migrantes internacionais é abordada como uma prática social, histórica e discursiva, perpassada por diversas línguas, culturas e trajetórias escolares. Com base nas contribuições de Smolka (2012), Goulart (2015), Soares (2004; 2020) e Borges (2006), a ênfase desloca-se da correção formal para a produção de sentidos nas interações escolares, reconhecendo a criança migrante como sujeito histórico, produtora de cultura e participante legítima das práticas de leitura e escrita.

Este capítulo tem como objetivo examinar as iniciativas institucionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia voltadas ao acolhimento e à alfabetização de crianças

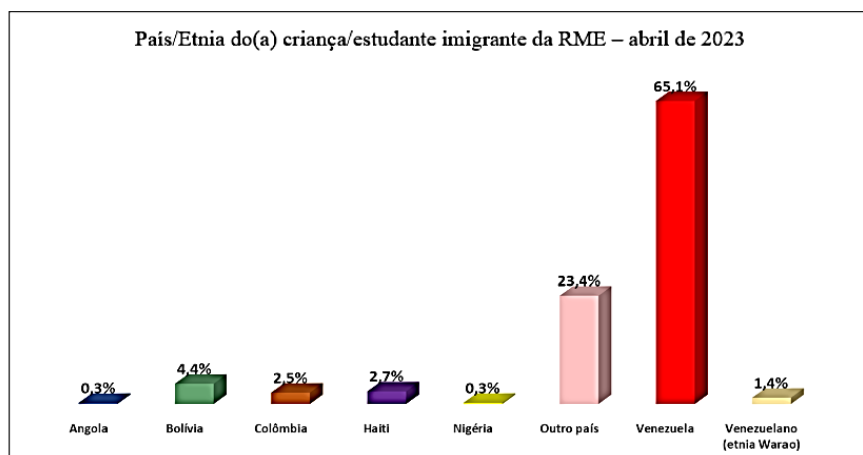
migrantes internacionais, analisando o documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia*, a Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação e outras ações desenvolvidas pela rede, identificando suas contribuições e limites diante da crescente diversidade linguística e cultural presente nas escolas.

### **3.1 A presença de crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia**

A Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME) tem registrado o aumento da presença de crianças migrantes internacionais em suas unidades escolares. De acordo com dados do documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (SME, 2023), a rede era composta, à época, por 378 unidades educacionais, entre Centros de Educação Infantil (CEI), Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e escolas de Ensino Fundamental, atendendo a um total de 109.774 crianças e estudantes. Desse contingente, 109.416 eram brasileiros e 358 correspondiam a migrantes internacionais de diferentes nacionalidades.

Entre as nacionalidades representadas na RME, os estudantes provenientes da Venezuela compõem o grupo mais numeroso, correspondendo a 65,8% do total de migrantes internacionais matriculados. Na sequência, têm-se os discentes oriundos da Bolívia (4,4%), Haiti (2,7%), Colômbia (2,5%) e da etnia indígena venezuelana Warao (1,4%). Alunos provenientes de Angola e Nigéria representavam, individualmente, 0,3% das matrículas de migrantes internacionais.

**Figura 8** - Distribuição das crianças/estudantes migrantes internacionais por país ou etnia na Rede Municipal de Educação de Goiânia (2023)

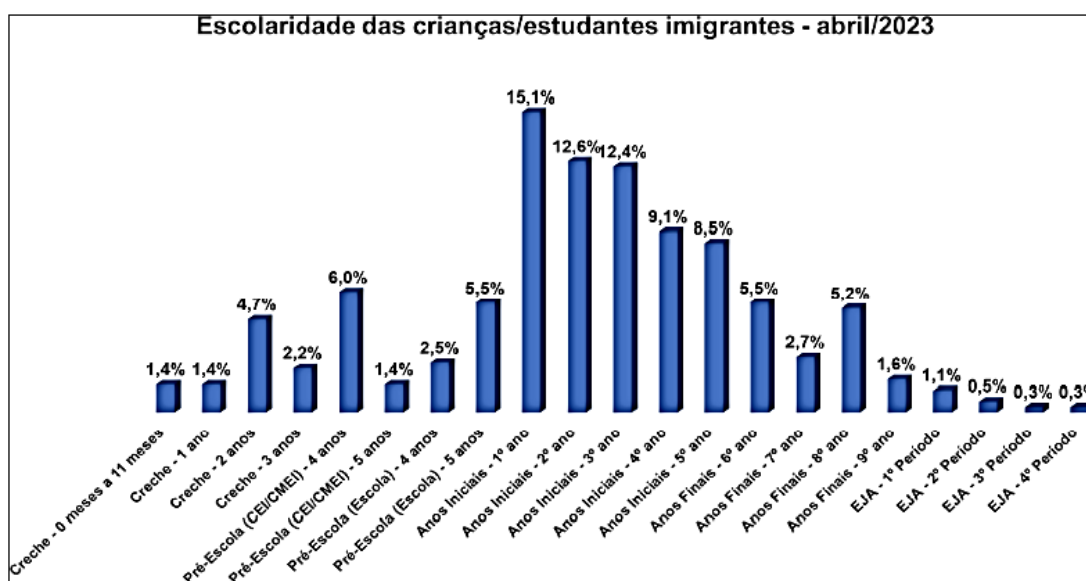


(Imagem 2) Fonte: Sistema de Gestão Educacional SISGE/SME (11/04/2023).

Fonte: Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. Sistema de Gestão Educacional (SIGGE/SME), dados de abril de 2023.

Quanto à distribuição por etapas de ensino, verifica-se maior concentração de estudantes migrantes internacionais nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que reuniam 57,7% das matrículas. A Educação Infantil correspondia a 25,1% do total, enquanto os Anos Finais do Ensino Fundamental concentravam 15% dos estudantes. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), por sua vez, atendia a 2,2% desse público.

**Figura 9** - Distribuição das crianças/estudantes migrantes internacionais por etapa de escolarização na Rede Municipal de Educação de Goiânia (2023)



(Imagem 3) Fonte: Sistema de Gestão Educacional SISGE/SME (11/04/2023).

Fonte: Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. Sistema de Gestão Educacional (SIGGE/SME), dados de abril de 2023.

A concentração das matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental assume relevância para esta pesquisa, visto que se trata da etapa em que as crianças estão em processo de apropriação da leitura e da escrita. Essa configuração mostra a importância de refletir sobre as condições de acolhimento e alfabetização oferecidas pelas escolas diante da crescente diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula.

Nessa perspectiva, os desafios enfrentados pelas instituições escolares envolvem tanto o acesso à matrícula quanto a construção de condições pedagógicas que estimulem a participação e a aprendizagem das crianças migrantes internacionais. Entre os desafios identificados em pesquisas sobre a escolarização de crianças migrantes internacionais, destacam-se as dificuldades de comunicação decorrentes das diferenças linguísticas, que repercutem nos processos de interação e na organização do trabalho pedagógico.

Ao investigar as percepções docentes acerca da presença de estudantes migrantes internacionais nas escolas, Azevedo e Amaral (2025) identificam a comunicação como um dos principais focos de preocupação dos professores. Segundo o autor:

[...] podemos inferir que ter um aluno proveniente de fluxos migratórios, em um primeiro momento, é percebido como algo preocupante, temeroso, assustador, ou seja, está associado a sentimentos negativos. Entretanto, isso não ocorre pela presença da criança em si, mas pela professora não saber como ensinar, pois não teve orientação ou formação, e, além disso, haverá outras 20 ou 30 crianças que também demandarão atenção (Azevedo; Amaral 2025, p. 6).

Percebe-se, pela análise proposta por Azevedo e Amaral (2025), que as dificuldades relatadas pelos docentes não decorrem da diversidade cultural ou linguística trazida pelos estudantes migrantes internacionais. Elas estão associadas, sobretudo, à insuficiência de formação e de orientações institucionais que auxiliem os profissionais da educação a responder às demandas produzidas por contextos escolares cada vez mais heterogêneos.

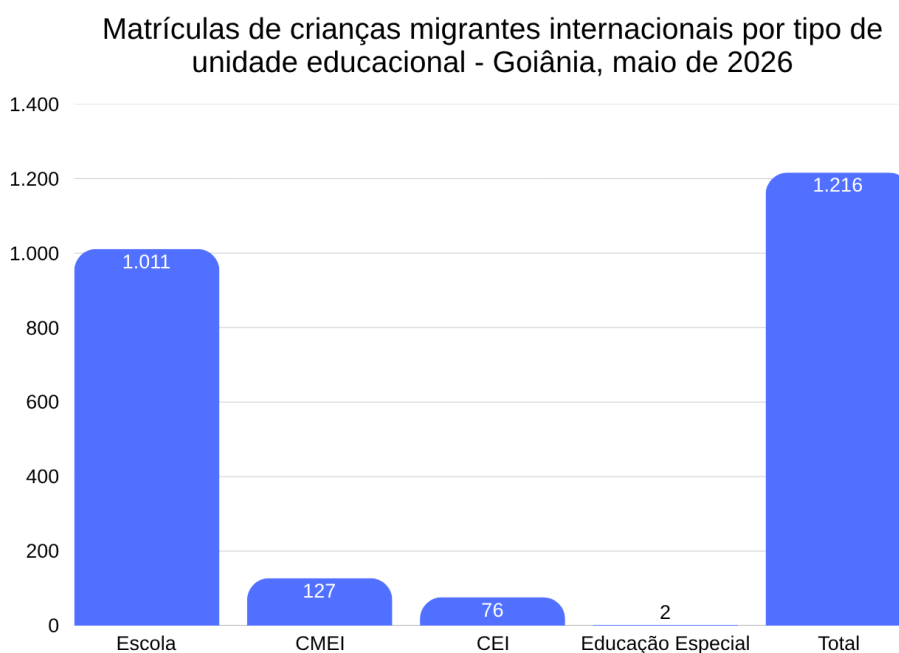
Dados mais recentes, divulgados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e referentes às matrículas da rede municipal no ano de 2026, sugerem um crescimento expressivo da presença de estudantes migrantes internacionais na RME. De acordo com o levantamento atualizado, a rede passou a registrar 1.216 estudantes e crianças migrantes internacionais matriculadas em suas unidades educacionais, número substancialmente superior ao identificado no documento *Linhas Guias* (SME, 2023), que registrava 358 estudantes.

Entre as nacionalidades presentes na rede, os estudantes provenientes da Venezuela compõem o grupo mais numeroso, totalizando 572 matrículas. Ademais, destacam-se o quantitativo oriundo de Cuba, Haiti, Portugal, Colômbia, Estados Unidos, Bolívia, Espanha e

Reino Unido. Além desses grupos, foram identificadas matrículas de discentes provenientes de países como Peru, Bélgica, França, Suriname, Afeganistão e Paraguai, entre outras nacionalidades representadas em menor número.

A distribuição desses alunos pelas unidades educacionais demonstra maior concentração nas escolas de Ensino Fundamental. Das 1.216 matrículas registradas, 1.011 encontravam-se em escolas, 127 em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), 76 em Centros de Educação Infantil (CEI) e 2 em unidades de educação especial. Entre os estudantes matriculados em escolas, 901 frequentavam o Ensino Fundamental, 87 a Educação Infantil e 23 a Educação de Jovens e Adultos (EJA). As informações foram disponibilizadas pela Diretoria Administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (DIREDU/SME), por meio do Sistema de Gestão Escolar e Pedagógica (SIGEP), referentes ao ano de 2026.

**Figura 10** - Matrículas de crianças migrantes internacionais por tipo de unidade educacional na Rede Municipal de Educação de Goiânia (2026)



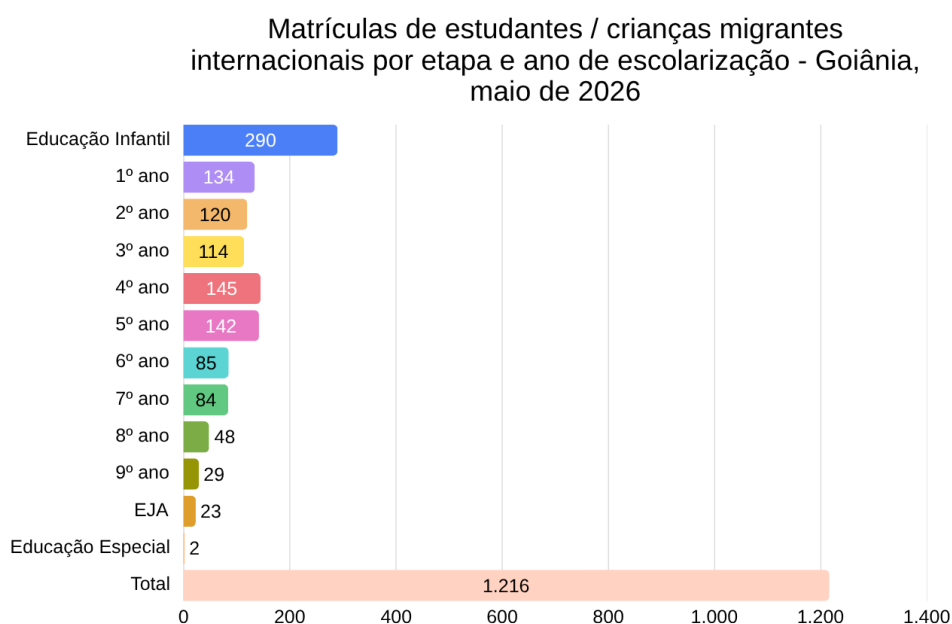
Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Sistema de Gestão Escolar e Pedagógica (SIGEP/SME), maio de 2026.

No que se refere à distribuição por etapas de escolarização, verifica-se novamente maior concentração de crianças migrantes internacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O

levantamento identificou 655 matrículas entre o 1º e o 5º ano, enquanto a Educação Infantil reunia 290 crianças, considerando as matrículas registradas em escolas, CMEI e CEI.

A comparação entre os dados de 2023 e 2026 mostra um crescimento aproximado de 239,7% (cerca de 240%) no número de crianças e estudantes migrantes internacionais matriculados na Rede Municipal de Educação de Goiânia, passando de 358 registros, em 2023, para 1.216, em 2026, acompanhado da ampliação de sua participação nas diferentes etapas da Educação Básica. A expressiva concentração de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental reforça a necessidade de discutir as condições de acolhimento e alfabetização oferecidas pela rede diante do aumento da diversidade linguística e cultural presente nas escolas municipais.

**Figura 11** - Matrículas de estudantes e crianças migrantes internacionais por etapa e ano de escolarização na Rede Municipal de Educação de Goiânia (2026)



Fonte: Elaborada pela autora com base em dados do Sistema de Gestão Escolar e Pedagógica (SIGEP/SME), maio de 2026.

O crescimento do número de crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia produz demandas para além da garantia do acesso à matrícula. O aumento da diversidade linguística e cultural nas escolas exige a construção de estratégias institucionais voltadas ao acolhimento, à alfabetização e à inclusão dessas crianças, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa que concentra a maior parte das matrículas identificadas.

Nesse contexto, os desafios enfrentados pelas unidades escolares estão relacionados à necessidade de desenvolver práticas pedagógicas capazes de dialogar com diferentes trajetórias de escolarização, repertórios linguísticos e experiências culturais. Essas questões incidem sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre os processos de formação docente, exigindo das redes de ensino ações que auxiliem no atendimento de uma população escolar cada vez mais heterogênea.

Ao mesmo tempo, a presença de crianças migrantes internacionais amplia as experiências educativas marcadas pelo contato entre diferentes culturas, línguas e formas de significar o mundo. Nessa direção, Candau (2012, p. 245) afirma que a interculturalidade “fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição”. Assim, a convivência entre crianças de diferentes origens pode favorecer processos de interação e reconhecimento da diversidade, colaborando para a construção de ambientes escolares mais sensíveis à pluralidade cultural presente na sociedade contemporânea.

Os dados apresentados demonstram que a presença de crianças migrantes internacionais integrou de forma permanente a realidade da Rede Municipal de Educação de Goiânia, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O crescimento elevado das matrículas entre 2023 e 2026 aponta que a escolarização dessa população deixou de ser uma demanda pontual, passando a exigir respostas institucionais contínuas por parte da rede municipal.

Diante desse cenário, os percalços relacionados ao acolhimento, à alfabetização e à permanência escolar mostram-se complexos diante da ampliação da diversidade linguística e cultural presente nas unidades educacionais. Mais do que garantir o acesso à escola, essa realidade requer ações pedagógicas e institucionais capazes de responder às especificidades das trajetórias escolares vivenciadas pelas crianças migrantes internacionais, questão que será aprofundada nas próximas seções deste capítulo.

### **3.2 A política municipal de alfabetização e seus desafios diante da migração internacional**

A Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação de Goiânia (Goiânia, 2024) foi formulada em resposta aos desafios históricos e contextuais enfrentados pelas crianças, especialmente no período pós-pandêmico. Em 2021, foi instituído o programa Alfabetização em Foco, com o objetivo de promover o diagnóstico e a recomposição das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática nos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A iniciativa articula-se a diretrizes nacionais e estaduais, entre elas o Programa AlfaMais Goiás, desenvolvido em

regime de colaboração com os municípios e voltado à garantia da alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental.

O documento reconhece a alfabetização como um direito fundamental a ser assegurado desde os primeiros anos da infância. Com base em seu texto, “a alfabetização é considerada um direito que visa o pleno desenvolvimento humano, que se inicia desde o nascimento [...] e que se amplia ao longo da vida” (Goiânia, 2023, p. 3). A partir de 2022, sua abrangência aumentou para incluir os agrupamentos de 4 e 5 anos da Educação Infantil, em consonância com os princípios estabelecidos no Documento Curricular da Educação Infantil da SME de Goiânia (2020) e no Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado, 2019).

Em conformidade com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, a rede municipal prescreveu como meta garantir que 100% das crianças estejam alfabetizadas até 2030. Essa definição baseia-se nos critérios da Pesquisa Alfabetiza Brasil, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), segundo os quais é considerada alfabetizada a criança que “lê pequenos textos, localiza informações explícitas em textos lidos, produz inferências básicas entre a linguagem verbal e não verbal [...] e escreve textos presentes em seu cotidiano” (Brasil, 2023).

A política organiza-se em sete eixos: financeiro, ordenamento da rede, modulação, formação continuada, ação pedagógica, avaliação e monitoramento das aprendizagens, mobilização e engajamento da sociedade. Entre eles, destaca-se a formação continuada, que prevê ações obrigatórias e contextualizadas destinadas aos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando temas relacionados à diversidade, às relações étnico-raciais e à inclusão (Goiânia, 2023).

Entretanto, a Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação de Goiânia não explicita de que maneira as diferenças linguísticas e culturais devem ser tratadas nos processos de alfabetização e avaliação. Em um cenário marcado pela presença crescente de crianças migrantes internacionais oriundas de distintos contextos socioculturais, espera-se que uma política pública de alfabetização apresente orientações capazes de subsidiar práticas pedagógicas sensíveis a essa realidade.

Essa lacuna pode ser analisada a partir das reflexões de Chacón (2021), para quem língua e cultura são indissociáveis. Sob essa ótica, os processos de ensino e aprendizagem são marcados por relações simbólicas que não podem ser ignoradas pelas políticas educacionais, principalmente quando envolvem a escolarização de crianças migrantes internacionais.

Desse modo, a alfabetização envolve o reconhecimento dos repertórios linguísticos e culturais que constituem as experiências das crianças. Em uma rede de ensino diversificada,

como a de Goiânia, é fundamental desenvolver práticas que valorizem diferentes trajetórias de aprendizagem e favoreçam o pertencimento escolar. Como pontua Chacón (2021), a identidade compõe “uma variável que se apoia na sincronia do construto social real” (Chacón, 2021, p. 29), configurando-se como uma construção dinâmica e relacional. Esse entendimento demanda da escola uma escuta atenta às vozes silenciadas e o reconhecimento das diferentes formas de pertencimento que atravessam o espaço educativo.

A ausência de orientações explícitas sobre as diferenças linguísticas e culturais nos processos de alfabetização revela um limite da política municipal. Ao discutir a relação entre educação e realidade social, Freire (1989, p. 17) ressalta que “temos de respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão, em nome de sua libertação, é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade”. Essa reflexão leva à compreensão de que a alfabetização exige o reconhecimento dos modos pelos quais as crianças interpretam e significam suas experiências. Desconsiderar esses aspectos em nome de uma suposta neutralidade pedagógica legitima referências culturais hegemônicas e silencia outras maneiras de conhecimento e expressão.

De modo semelhante, Soares (2004) afirma que alfabetização e letramento são processos inseparáveis, visto que “não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis” (Soares, 2004, p. 14). Esse entendimento desloca a alfabetização para além da aprendizagem do sistema de escrita e requer a consideração das práticas sociais de linguagem que integram o cotidiano das crianças. No contexto da migração internacional, isso implica reconhecer diferentes repertórios linguísticos e culturais, estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos no espaço escolar e aqueles produzidos em outros contextos de vida.

A ausência de orientações explícitas para a alfabetização e a avaliação em contextos marcados por diferenças linguísticas e culturais representa um ponto vulnerável da Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Com isso, espera-se que políticas dessa natureza sejam mais sensíveis à diversidade linguística e cultural presente nas escolas.

Além das ações pedagógicas, a política prevê mecanismos de avaliação e monitoramento, entre os quais se sobressaem o Sistema de Avaliação Educacional de Goiânia (SaeGyn), as avaliações do Programa AlfaMais Goiás e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esses instrumentos subsidiam o planejamento pedagógico e a definição de intervenções voltadas ao acompanhamento das aprendizagens. O documento também prevê estratégias de valorização profissional, incluindo incentivos financeiros por metas de desempenho, bem como a atuação de professores articuladores da alfabetização, coordenadores

pedagógicos e demais profissionais envolvidos na gestão dos processos de ensino e aprendizagem da rede municipal.

A Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação de Goiânia não apresenta orientações específicas para a avaliação de crianças em contextos marcados pela pluralidade linguística e cultural. Essa lacuna estimula desigualdades ao desconsiderar trajetórias escolares, experiências socioculturais e formas de participação que não correspondem aos referenciais predominantes na escola. A Resolução CNE/CEB nº 1/2020 determina que a trajetória, a língua e a cultura de crianças migrantes internacionais devem ser levadas em conta nos processos de avaliação e classificação (Brasil, 2020). Quando aspectos relacionados à trajetória, à língua e à cultura dessas crianças não são incorporados aos procedimentos avaliativos, aumenta o uso de instrumentos padronizados pouco sensíveis aos diferentes percursos de escolarização, com impactos sobre a aprendizagem e a permanência escolar.

A ênfase atribuída às avaliações externas pode ser compreendida no contexto das reformas educacionais de orientação neoliberal. Nesse cenário, sistemas como o SAEB, o AlfaMais Goiás e o SaeGyn operam a partir de uma racionalidade gerencial voltada ao monitoramento de resultados e à responsabilização dos agentes educacionais. Freitas (2012, p. 195) observa que “estas ações impostas ao interior da escola têm por base a intensificação da padronização da atividade pedagógica como forma de viabilizar o controle ideológico da escola”. Sob essa lógica, a busca por indicadores homogêneos de desempenho tende a reduzir a visibilidade das diferenças sociais, culturais e linguísticas que caracterizam os contextos educativos, dificultando o reconhecimento de sujeitos cujas experiências de escolarização não se ajustam aos parâmetros definidos pelos sistemas avaliativos.

A presença das avaliações externas nas políticas educacionais aumenta a influência dos indicadores de desempenho sobre a organização do trabalho escolar. Diante disso, determinados conhecimentos passam a ocupar posições privilegiadas, enquanto outros tendem a perder espaço nos processos de ensino. Ao discutir essa dinâmica, Arroyo (2015, p. 49) aponta que “o currículo se tem convertido em uma ferramenta de regulação do conhecimento e das práticas educativas”. A reflexão proposta pelo autor chama atenção para as consequências desse processo na definição dos saberes que ganham reconhecimento e visibilidade no cotidiano escolar.

À medida que os resultados das avaliações passam a orientar decisões e prioridades institucionais, conteúdos, práticas e experiências que escapam aos parâmetros estabelecidos pelos sistemas avaliativos correm o risco de ocupar posições secundárias. Essa questão adquire contornos particulares em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural. Na Rede

Municipal de Educação de Goiânia, a associação entre incentivos financeiros e alcance de metas evidencia o peso atribuído aos resultados das avaliações. Embora essa estratégia busque fortalecer a aprendizagem, seus efeitos precisam ser analisados à luz das distintas condições de escolarização presentes nas unidades educacionais da rede.

A crítica às avaliações padronizadas aproxima-se das reflexões de Libâneo (2012) sobre o modelo educacional brasileiro, marcado pelo que o autor denomina de “dualismo perverso”. A expressão refere-se à coexistência de uma escola orientada pelo desempenho e outra destinada ao atendimento de populações socialmente vulnerabilizadas, muitas vezes por meio de ações fragmentadas e compensatórias. Consoante ao autor, essa lógica aprofunda desigualdades ao oferecer percursos educativos distintos para grupos sociais distintos. Como frisa, “a escola pública de qualidade é, para os pobres, cada vez mais substituída por programas de reforço, avaliações externas e metas de desempenho que não consideram sua realidade” (Libâneo, 2012, p. 7).

Sob essa perspectiva, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de acompanhamento da aprendizagem e passa a integrar mecanismos maiores de regulação das práticas escolares. As contribuições de Arroyo (2015), Freitas (2012) e Libâneo (2012) permitem compreender que os processos avaliativos expressam determinadas concepções de conhecimento, currículo e qualidade da educação. Quando orientados por indicadores padronizados, tendem a reduzir a visibilidade de experiências que escapam aos referenciais hegemônicos presentes na escola.

A política municipal também enfatiza a mobilização e o engajamento da sociedade, reconhecendo que a alfabetização extrapola os limites da sala de aula e envolve famílias, comunidades e diferentes atores sociais. As ações de comunicação, os encontros com a comunidade escolar e as estratégias de aproximação com as famílias reforçam o princípio da corresponsabilidade no processo educativo.

As questões discutidas nesta seção demonstram que a Política de Alfabetização da Rede Municipal de Educação de Goiânia apresenta esforços relevantes no acompanhamento das aprendizagens e na organização das ações pedagógicas. Contudo, a análise do documento evidencia a necessidade de maior atenção às demandas decorrentes da pluralidade linguística e cultural presente nas escolas da rede. Diante do crescimento do número de crianças migrantes internacionais matriculadas no município, torna-se pertinente refletir sobre estratégias de alfabetização, avaliação e acompanhamento pedagógico que dialoguem com diferentes trajetórias de escolarização e ampliem as condições de participação dessas crianças no contexto escolar.

### 3.3 A Secretaria Municipal de Educação e suas iniciativas para o acolhimento e a inclusão de crianças migrantes internacionais

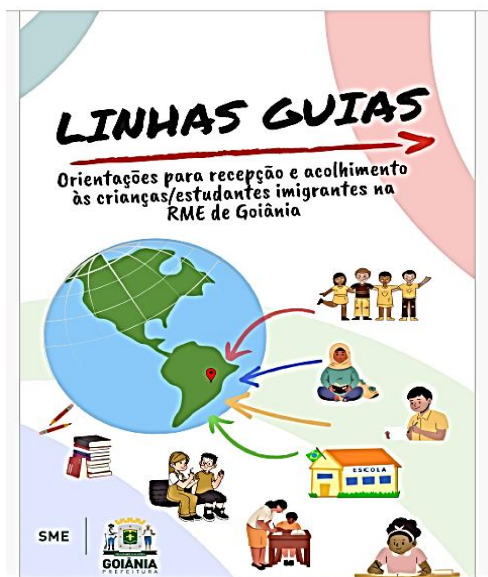
A presença cada vez mais expressiva de famílias migrantes internacionais em Goiânia, sobretudo oriundas da Venezuela, Bolívia, Colômbia e Haiti, tem produzido novos desafios para a Rede Municipal de Educação. Diante desse contexto, a Secretaria Municipal de Educação (SME) realizou, em 2023, um levantamento das matrículas de migrantes internacionais, que resultou na elaboração do documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (Goiânia, 2023). Elaborado por equipes técnicas da secretaria e encaminhado às unidades escolares, o material reúne orientações destinadas ao trabalho pedagógico com esse público.

A publicação foi produzida pelo Grupo de Trabalho para Imigrantes (GTI), composto por técnicos da Diretoria Pedagógica da SME e das Gerências de Inclusão, Diversidade e Cidadania (GERINC), Educação Fundamental (GEREFU), Educação de Jovens e Adultos (GEREJA) e Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR). Conforme registrado no documento, sua finalidade é:

Apresentar orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia, na perspectiva de possibilitar um ambiente agradável, receptivo, favorável e acolhedor para aprendizagem (Goiânia, 2023, p. 4).

O *Linhas Guias* (2023) é uma ação institucional voltada à organização de práticas escolares de recepção de migrantes internacionais. Entre as principais concepções estão o respeito aos direitos humanos, o enfrentamento à xenofobia e ao racismo, a valorização das culturas de origem e o incentivo à participação das crianças na vida escolar. O conjunto dessas orientações mostra a incorporação da temática migratória à agenda educacional do município e revela uma preocupação institucional com as transformações socioculturais observadas na rede de ensino.

**Figura 12** – Capa do documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia*



Fonte: Goiânia. Secretaria Municipal de Educação (2023).

As orientações apresentadas contemplam dimensões administrativas e pedagógicas, como a flexibilização da matrícula de estudantes sem CPF, a incorporação de sinalizações em diferentes línguas, o uso de recursos visuais, o incentivo à translanguagem, o desenvolvimento de ações interculturais e a adoção de procedimentos avaliativos de caráter processual e formativo. O material também propõe que a recepção dos estudantes seja um compromisso da instituição escolar, articulado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP).

A publicação fundamenta-se em marcos legais nacionais e internacionais, entre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 e a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Até o momento, o *Linhas Guias* (2023) é a principal iniciativa da Secretaria Municipal de Educação dedicada à recepção de crianças migrantes internacionais. Sua elaboração revela a incorporação da temática migratória ao campo das ações educacionais da rede e dialoga com discussões sobre interculturalidade e reconhecimento das diferenças culturais presentes no espaço escolar (Candau, 2012; Fernandes, 2015).

Entretanto, quando observadas as demandas relacionadas à alfabetização, algumas limitações tornam-se evidentes. Embora o material apresente princípios de valorização das línguas de origem e das relações interculturais, não são explicitadas orientações metodológicas para o trabalho com a leitura e a escrita em contextos de pluralidade linguística. As recomendações concentram-se na criação de condições favoráveis à inserção escolar dos estudantes, mas oferecem poucos encaminhamentos didático-pedagógicos para o desenvolvimento das práticas de alfabetização. Essa ausência torna-se particularmente

relevante diante do crescimento das matrículas de crianças migrantes internacionais na rede municipal e reforça a pertinência do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa.

Para além da elaboração do *Linhas Guias* (2023), a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia tem desenvolvido outras ações de formação de professores para o trabalho com migrantes internacionais. Ao serem solicitadas informações sobre documentos orientadores, formações e capacitações específicas, foi informado que a Gerência de Formação da SME, em parceria com instituições de ensino superior, promoveu dois cursos em 2024 e um em 2025, conforme disposto na Tabela 3.

**Tabela 3** – Cursos de formação continuada sobre migração internacional e acolhimento ofertados aos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia (2024–2025)

| Curso                                                                                    | Ano  | Instituição/Parceria    | Público-alvo                  | Carga horária                      | Objetivos principais                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------------------|-------------------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Noções básicas de espanhol                                                               | 2024 | SME Goiânia + UFG       | Professores da rede municipal | 40h presenciais (1x/mês)           | Introduzir fundamentos do espanhol para apoiar acolhimento de alunos hispano-falantes                                                                                                                                                                  |
| Produção de materiais didáticos                                                          | 2024 | SME Goiânia + UFG       | Professores da rede municipal | 40h (16h presenciais + 24h online) | Analisar metodologias e elaborar materiais pedagógicos inclusivos                                                                                                                                                                                      |
| Educação e Migração Internacional: Aspectos Políticos, Sociais, Culturais e Pedagógicos. | 2025 | SME Goiânia – PUC Goiás | Professores da rede municipal | 80h presencial 1x ao mês           | Proporcionar uma formação interdisciplinar sobre educação, migração e prática docente a professores e professoras da Rede Municipal de Educação, de Goiânia, para atuação com crianças, estudantes e adultos migrantes e refugiadas no espaço escolar. |

Fonte: Elaborada pela autora com base em informações fornecidas pela Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2025).

O curso *Noções Básicas de Espanhol*, ofertado em 2024, destinou-se aos profissionais da rede municipal e teve como foco a introdução de conhecimentos básicos da língua espanhola, com vistas a favorecer a comunicação e o atendimento educacional de estudantes hispanofalantes. No mesmo ano, foi realizado o curso *Produção de Materiais Didáticos*, voltado à discussão de metodologias de ensino e à elaboração de recursos pedagógicos para o trabalho com estudantes estrangeiros matriculados na rede.

Em relação às duas formações desenvolvidas em parceria com a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, não foi possível obter acesso às respectivas ementas ou a relatórios detalhados. Em contato com a Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação, fui informada de que esses documentos ainda se encontravam em processo de sistematização. A indisponibilidade desses registros restringe uma análise mais aprofundada sobre os conteúdos abordados e os resultados alcançados pelas ações formativas, evidenciando fragilidades no processo de documentação e acompanhamento dessas iniciativas.

Em 2025, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia passou a ofertar uma ação formativa voltada especificamente à temática das migrações internacionais. O curso *Educação e Migração Internacional: aspectos políticos, sociais, culturais e pedagógicos*, com carga horária de 80 horas e desenvolvido entre março e novembro de 2025, resultou de uma parceria entre a SME e o Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. A iniciativa foi coordenada pela professora Cláudia Valente Cavalcante, em articulação com o Programa de Direitos Humanos da instituição, no âmbito das ações de extensão universitária.

A ementa contempla discussões sobre migrações internacionais no Brasil e seus desdobramentos educacionais, abordando aspectos políticos, históricos, sociais e culturais relacionados à presença de migrantes internacionais nas redes públicas de ensino. Entre os temas propostos encontram-se o acolhimento de crianças e famílias, o português como língua de acolhimento, a escolarização de migrantes, refugiados e apátridas e as práticas pedagógicas de diversidade étnico-cultural e racial. Em comparação aos cursos ofertados anteriormente, nota-se uma ampliação do escopo temático e maior aproximação com debates sobre interculturalidade, direitos humanos e inclusão educacional.

Outra iniciativa identificada foi a Prática como Componente Curricular (PCC) *Acolhimento intercultural aos estudantes imigrantes hispano-americanos das escolas municipais de Goiânia-GO*, implementada em 2024 pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Coordenada pela professora Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva, a atividade integrou a formação de licenciandos do curso de Letras: Espanhol e contou com carga horária de 100 horas. Essa proposta articulou estudo teórico e atuação em campo. Sua

organização envolveu discussões sobre língua-cultura, língua de acolhimento e interculturalidade crítica, visitas às escolas da rede municipal com presença de migrantes internacionais, realização de atividades culturais e elaboração de portfólios para registro e avaliação das experiências desenvolvidas.

O projeto teve como objetivo investigar manifestações culturais hispanofalantes sob uma perspectiva intercultural crítica. As atividades incluíram ações de sensibilização de futuros docentes para debates sobre interculturalidade, identificação de demandas linguísticas e culturais dos estudantes e experiências de mediação linguística em contexto escolar. O cronograma também contemplou encontros destinados à leitura e discussão de autores como Walsh (2020), Candau (2012) e Guillén Díaz (2005), unindo referenciais teóricos e experiências práticas.

Embora não tenha sido concebida como ação de formação continuada para professores da rede, a PCC aproximou universidade e escola básica, além de inserir licenciandos em contextos marcados pela pluralidade linguística e cultural. Seu alcance permaneceu restrito ao número de participantes e unidades escolares envolvidas, porém a experiência revela possibilidades de articulação entre formação inicial, pesquisa e práticas de acolhimento desenvolvidas na rede municipal.

O conjunto das ações analisadas demonstra que a temática das migrações internacionais passou a integrar, ainda que de forma incipiente, algumas iniciativas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e de instituições parceiras. A elaboração de documentos orientadores e a oferta de atividades formativas apontam movimentos de aproximação com essa realidade. No entanto, os dados examinados sugerem que essas experiências ainda não são uma política sistematizada de formação direcionada ao atendimento educacional de crianças migrantes internacionais.

### **3.4 Alfabetização de crianças migrantes internacionais: práticas discursivas, heterogeneidade linguística e desafios pedagógicos**

A alfabetização de crianças migrantes internacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental exige que a escola considere a diversidade de trajetórias, línguas e experiências presentes nas salas de aula. As crianças chegam à escola brasileira em condições muito distintas: algumas não tiveram acesso à escolarização formal em seus países de origem; outras iniciaram o processo de alfabetização em outra língua; há ainda aquelas que já participavam de práticas de leitura e escrita antes da migração. Diante dessa realidade, a alfabetização não pode

ser compreendida como um percurso homogêneo, organizado a partir de um único modelo de aprendizagem ou de uma única referência linguística.

Nesse sentido, a alfabetização é entendida como um fenômeno social, histórico e discursivo, mediado e constituído pela linguagem e pelas interações estabelecidas no cotidiano escolar. Mais do que instrumento de comunicação, a linguagem participa da constituição do sujeito, pois é por meio dela que a criança produz sentidos, organiza o pensamento e se insere nas relações sociais. Conforme argumenta Smolka (2012), “a alfabetização implica, desde a sua gênese, a produção do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura” (Smolka, 2012, p. 95). Essa compreensão desloca a alfabetização de uma prática focada na aprendizagem técnica do código escrito para uma prática marcada pela interação na e pela linguagem, bem como pela participação da criança nas práticas sociais.

Essa perspectiva torna-se visível nas próprias produções das crianças. Em atividades de cópia ou ditado, a escrita tende a evidenciar claramente a relação entre som e grafia. Já em situações de autoria, como narrativas, relatos e produções espontâneas, aparecem marcas das experiências, dos repertórios linguísticos e das formas de significação construídas ao longo de suas vivências.

Quando as crianças escrevem palavras soltas ou ditadas pelos adultos (tipo nomeação, lista, repertório ou ditado), a característica da produção é uma, e evidencia-se, mais facilmente, a correspondência entre a dimensão sonora e a extensão gráfica. Mas quando as crianças começam a escrever o que pensam, o que querem dizer, contar, narrar, elas escrevem porções, fragmentos do “discurso interior” (que é sempre diálogo consigo mesmo ou com outros) (Smolka, 2012, p. 104).

Esse “discurso interior”, mencionado por Smolka, expressa experiências, conhecimentos e modos de dizer construídos pelas crianças em diferentes contextos sociais, culturais e linguísticos. Reconhecer esse aspecto implica compreendê-las como sujeitos de linguagem, concepção contida nos trabalhos de Borges (2006) e Carvalho (2011). Em ambas as pesquisas, a análise das produções infantis mostra os efeitos da imersão na e pela linguagem nos processos de construção da escrita.

Sob esse enfoque, o desenho, os traçados, a oralidade e as produções escritas são formas de expressão por meio das quais se manifestam significados, experiências e modos singulares de relação com a linguagem. Essas produções revelam recortes, associações, combinações e deslocamentos produzidos no jogo significante, configurando-se como efeitos de diferentes cadeias discursivas e simbólicas, inclusive do Inconsciente. Essa percepção evita que elas sejam

analisadas apenas como erros, desvios ou inadequações em relação à norma-padrão e às convenções escolares. Em vez disso, possibilita reconhecê-las como manifestações legítimas dos processos de significação e apropriação da escrita vivenciados pelas crianças.

Nas situações envolvendo crianças migrantes internacionais, essa questão torna-se ainda mais complexa, pois suas produções mobilizam diferentes línguas, referências culturais e experiências sociais. Suas formas de escrever, narrar e interpretar o mundo integram os processos de aprendizagem e revelam modos singulares de relação com a linguagem escrita.

O que as histórias podem nos revelar sobre as crianças? Que significados e sentidos elas atribuem às situações que vivem? Que conhecimentos e valores são produzidos nas interações sociais? Como as crianças interpretam e representam o mundo em que vivem? Como, na escola, podemos atuar respeitando sua sensibilidade, seus saberes, seus interesses, seus sentimentos, sem ficar somente no que elas já conhecem, mas promovendo oportunidades para que ampliem seus conhecimentos, tendo acesso aos patrimônios culturais e aos conteúdos escolares socialmente legitimados? (Goulart, 2015, p. 19).

Essa reflexão apresenta a criança como sujeito de linguagem e de conhecimento, capaz de interpretar, narrar e ressignificar o mundo em que vive. No caso das crianças migrantes internacionais, suas narrativas são marcadas por deslocamentos, mudanças culturais, experiências de perdas e contato com diferentes línguas. Quando as práticas pedagógicas privilegiam formas padronizadas de linguagem e desconsideram essas experiências, corre-se o risco de invisibilizar os sentidos produzidos pelas crianças em suas interações cotidianas.

Nesse contexto, alfabetizar requer compreender a língua portuguesa como espaço de interação, diálogo e produção de sentidos, e não só como instrumento de correção normativa. Em turmas caracterizadas pela coexistência de diferentes línguas e experiências culturais, as produções escritas das crianças nem sempre se alinham imediatamente às convenções da escrita escolar. Entretanto, interpretá-las exclusivamente como erro significa ignorar que a apropriação da escrita ocorre em processos discursivos complexos, mediados pelas relações sociais estabelecidas na escola.

Assim, letras, pseudo-palavras, pseudo-frases, unidades de toda natureza – que não têm valor em si mesmas – assumem, ainda que provisoriamente, valores e lugares estruturais [...] determinados pelas posições que lhes são abertas nos discursos orais e escritos do Outro, ou seja, daqueles que circulam em sala de aula. O estatuto de “significante” das unidades em jogo lhes confere essa virtualidade (Borges, 2006, p. 148).

A partir dessa formulação, entende-se que o sentido das produções escritas não se restringe à forma gráfica, mas é produzido nas relações discursivas em que essas produções

circulam. No caso das crianças migrantes internacionais, o reconhecimento pedagógico dessas manifestações depende também da maneira como a escola acolhe e legitima as diferentes experiências linguísticas e culturais presentes na sala de aula. Quando as práticas pedagógicas se organizam prioritariamente em torno da correção e da padronização da escrita, corre-se o risco de invisibilizar conhecimentos e experiências que as crianças mobilizam em seus processos de aprendizagem.

A língua materna dessas crianças, portanto, não deve ser vista como obstáculo à alfabetização, e sim como elemento constitutivo das formas pelas quais as crianças significam o mundo e se relacionam com a linguagem escrita. Desconsiderar essa dimensão implica reduzir a alfabetização a um processo de substituição linguística, apagando saberes e experiências que integram a trajetória dos sujeitos antes mesmo de seu ingresso na escola.

A alfabetização em contextos de migração internacional exige reconhecer que as produções infantis não podem ser reduzidas a estágios previamente definidos nem avaliadas a partir de respostas esperadas pela instituição escolar. Nesse sentido, é necessário problematizar práticas que classificam determinadas crianças como “atrasadas”, “imaturas” ou “carentes” porque seus modos de falar, escrever ou aprender não correspondem aos padrões valorizados pela escola.

Como promover oportunidades mais justas e democráticas para aquelas crianças que destoam do modelo de escola ainda dominante, que cobra resultados, e que, por isso, são rotuladas como “atrasadas”, “imaturas”, “carentes” e tantos outros adjetivos utilizados para justificar a discriminação, a reprovação, a exclusão, a evasão e o fracasso escolar? Temos nos orientado por estudos recentes que reconhecem as crianças como sujeitos históricos, social e culturalmente situados, cidadãos com direitos e responsabilidades, atores ativos e criativos, construtores de conhecimento e produtores de cultura (Goulart, 2015, p. 17).

A reflexão proposta por Goulart (2015) direciona o foco da suposta insuficiência individual para as condições pedagógicas e institucionais em que os processos de aprendizagem se desenvolvem. Nessa lógica, os desafios observados na alfabetização não podem ser atribuídos às crianças, mas também às formas pelas quais a escola organiza o trabalho pedagógico, seleciona conteúdos e legitima determinados usos da linguagem.

Conforme destaca Soares (2004, p. 16), a alfabetização envolve a “participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Essa concepção é relevante para analisar os processos de alfabetização de crianças migrantes internacionais, cujas

experiências são marcadas por diferentes repertórios linguísticos, culturais e sociais, nem sempre contemplados pelas práticas escolares tradicionais.

Os dados sistematizados no Plano Estadual de Políticas Públicas para Refugiados, Migrantes e Apátridas de Goiás (2025) mostram que a escolarização de crianças migrantes internacionais no estado, sobretudo em Goiânia, deixou de ser um fenômeno pontual e passou a integrar a realidade das redes públicas de ensino. Esse cenário indica que a garantia do direito à educação requer a criação de condições efetivas de aprendizagem que considerem os percursos sociais, culturais e linguísticos dessas crianças.

Nesse contexto, alfabetizar em situações de migração internacional pressupõe construir práticas pedagógicas que estimulem o diálogo, a interação e a participação das crianças migrantes nas diferentes práticas de linguagem presentes no cotidiano escolar. A alfabetização passa a ser compreendida como um processo relacional, que demanda da própria escola a revisão de suas práticas, materiais e formas de organização pedagógica.

Essa visão aproxima-se de uma abordagem intercultural, que ultrapassa o simples reconhecimento da diversidade e pressupõe a construção de relações pautadas na interação e no diálogo entre diferentes sujeitos. No campo da alfabetização, isso significa entender que as crianças migrantes internacionais não abandonam suas referências linguísticas e culturais ao ingressarem na escola; ao contrário, mobilizam esses repertórios na produção de novos conhecimentos e na construção de suas experiências de aprendizagem.

Os desafios relacionados à alfabetização de crianças migrantes internacionais não podem ser reduzidos a características individuais delas ou de suas famílias. Eles revelam tensões presentes nas formas de organização escolar, nas concepções de linguagem que orientam o trabalho pedagógico e nas condições oferecidas pelas redes de ensino para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

Como afirma Borges (2006), “Para que a criança tenha acesso à língua escrita, precisa do outro-discurso” (Borges, 2006, p. 148). Essa formulação evidencia que a inserção da criança no universo da escrita é mediada pelas posições que lhe são oferecidas no espaço escolar. No caso das crianças migrantes internacionais, essas posições são marcadas por relações de poder, por concepções normativas de língua e por expectativas pedagógicas que nem sempre reconhecem a legitimidade de outros repertórios linguísticos.

A alfabetização, nesse contexto, vai além da aprendizagem técnica da escrita e envolve processos de significação construídos nas interações sociais e culturais dos sujeitos. As questões discutidas ao longo desta seção apontam que os desafios enfrentados por crianças migrantes internacionais estão relacionados às práticas pedagógicas e às formas institucionais de

organização da escolarização. A análise dessas condições é importante quando se busca compreender como as redes de ensino têm respondido à diversidade linguística e cultural presente em suas escolas, aspecto que será examinado nas próximas seções deste capítulo.

## **Capítulo 4 – O contexto da pesquisa e a análise do acolhimento e das práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização de crianças migrantes internacionais**

Este capítulo tem como objetivo analisar como o acolhimento e as práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização de crianças migrantes internacionais vêm sendo desenvolvidos em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia, considerando as orientações presentes no documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (2023). A investigação possui abordagem qualitativa e busca examinar, por meio da análise de documentos institucionais e de informações produzidas no contexto escolar, os sentidos atribuídos ao acolhimento e à alfabetização dessas crianças.

A escolha da abordagem qualitativa decorre das características do objeto investigado, que envolve significados, experiências e processos vivenciados no cotidiano escolar. Segundo Lüdke e André (2022), esse tipo de pesquisa mostra-se adequado quando se pretende analisar a realidade a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando os contextos em que os fenômenos se produzem e as relações que os constituem.

A pesquisa fundamenta-se na análise articulada de três fontes: o documento *Linhas Guias* (2023), elaborado pela Secretaria Municipal de Educação para orientar as escolas diante do aumento das matrículas de crianças migrantes internacionais; o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola participante; e as respostas fornecidas por quatro professoras da instituição a um formulário on-line composto por questões abertas e fechadas. Esse instrumento possibilitou às docentes relatar experiências, desafios e percepções do processo de alfabetização. Os dados produzidos foram examinados à luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2021), o que propiciou a construção de categorias analíticas relacionadas à compreensão do objeto investigado.

### **4.1 Aspectos Éticos**

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG), por meio da Plataforma Brasil, em conformidade com as diretrizes

previstas pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos. O estudo foi aprovado sob o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 84894524.5.0000.5083, após parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

Após a análise dos aspectos éticos e metodológicos, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, conforme documento apresentado nos anexos. A aprovação garantiu que os procedimentos adotados observassem princípios referentes ao respeito à dignidade humana, à autonomia dos participantes, à confidencialidade das informações e ao direito de desistência, assegurando a preservação de sua integridade e privacidade.

#### **4.2 A escola-campo: perfil institucional e contexto da pesquisa**

Para preservar a privacidade da escola e dos participantes da pesquisa, optou-se pela utilização de nome fictício para a escola investigada e pela identificação das professoras por meio das denominações “Professora 1”, “Professora 2”, “Professora 3” e “Professora 4”. Essa medida visa assegurar a confidencialidade das informações e evitar possíveis constrangimentos decorrentes da divulgação dos dados.

A escolha da escola-campo foi orientada pelo levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), o qual identificou as unidades com maior número de crianças migrantes internacionais matriculadas na rede. A instituição selecionada figura entre aquelas que concentram quantitativo expressivo desse público nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Pré-escola, configurando-se como um espaço relevante para a investigação das ações de acolhimento e dos processos de alfabetização desenvolvidos com essas crianças.

Neste estudo, a instituição será denominada Escola Municipal Caminhos do Saber. Localizada em um bairro de classe média da zona urbana de Goiânia (GO), a escola atende crianças da Educação Infantil (4 e 5 anos) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em regime parcial, nos turnos matutino e vespertino.

No turno matutino, a unidade atende oito agrupamentos: uma turma de Educação Infantil (5 anos) e sete turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano A, 2º ano A, 3º ano A, 4º anos A e B, 5º anos A e B). No período vespertino, também são atendidos oito agrupamentos, distribuídos entre duas turmas de Educação Infantil (4 e 5 anos) e seis turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º anos B e C, 2º anos B e C, 3º anos B e C).

A Escola Caminhos do Saber conta com equipe administrativa e pedagógica responsável pelo funcionamento da unidade escolar e pelo atendimento às crianças. No âmbito

administrativo, atuam profissionais da secretaria, do ambiente informatizado, da manutenção e conservação dos espaços, da preparação das refeições e do apoio educacional, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino.

Além dos servidores efetivos, a instituição possui sete profissionais contratados em regime especial. Entre os servidores administrativos concursados, nenhum se encontrava em estágio probatório no período da pesquisa. O ingresso desses profissionais ocorreu entre 1993 e 2018. Em relação à escolaridade, o grupo apresenta níveis de formação diversificados, abrangendo ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

A equipe pedagógica é composta por professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de docentes das áreas de Educação Física e Arte. A escola também dispõe de auxiliar de atividades educativas e de atendimento vinculado à sala de recursos multifuncionais.

Dos profissionais docentes lotados na unidade, dezenove são concursados e um atua em regime de contrato especial. Nenhum deles se encontrava em estágio probatório durante a realização da pesquisa. O ingresso desses profissionais ocorreu entre 1995 e 2014. Quanto à formação acadêmica, dezenove possuem especialização *lato sensu* e dois possuem título de mestrado.

A infraestrutura da escola contempla espaços para a realização de atividades pedagógicas, administrativas e de apoio. A unidade dispõe de banheiros adaptados para crianças com mobilidade reduzida, sala de ambiente informatizado, secretaria, coordenação, sala dos professores, cozinha, almoxarifado, área de serviço e sala de recursos multifuncionais. Além disso, possui horta escolar, utilizada em atividades educativas, e espaços para a convivência e o lazer das crianças.

Na área central da escola localiza-se um pátio coberto utilizado para aulas de Educação Física e eventos escolares, além de um parque infantil equipado com brinquedos. A unidade conta ainda com área verde preservada e com adaptações voltadas à acessibilidade, englobando rampas de acesso às dependências escolares. Entre 2019 e 2021, foram feitas intervenções estruturais que ampliaram as condições de circulação e acesso das crianças aos diferentes espaços da instituição.

A proposta pedagógica da Escola Municipal Caminhos do Saber está alinhada às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. O documento orientador da unidade enfatiza a formação integral das crianças, considerando dimensões éticas, estéticas e sociais do desenvolvimento humano. A educação é compreendida como um processo construído nas relações sociais e nos diferentes contextos de

vivência, sendo as práticas educativas e as diferentes formas de expressão elementos centrais nesse percurso formativo.

Nessa perspectiva, a escola assume o compromisso com a formação humana e com a construção de valores relacionados à convivência democrática, ao respeito às diferenças e à participação social. Esses valores são referências importantes para a compreensão das ações desenvolvidas pela instituição diante da diversidade presente em seu contexto escolar.

Ao examinar o documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia*, identifica-se o reconhecimento da diversidade linguística como dimensão relevante da vida escolar. As recomendações apresentadas vão além dos aspectos administrativos e alcançam a organização pedagógica e simbólica da instituição, propondo medidas que estimulem a inserção das crianças migrantes nos diferentes espaços da escola.

Entre as ações sugeridas, destaca-se a adequação da sinalização institucional às línguas de origem das crianças. O documento recomenda “adequar as placas informativas à língua materna das/os crianças migrantes (banheiros, secretaria, coordenação, direção, sala dos professores, sala de leitura, cozinha, ambiente informatizado, dentre outros)” (Goiânia, 2023, p. 9).

Ao propor essa medida, o documento reconhece que a linguagem participa da forma como as crianças circulam, compreendem e se relacionam com os diferentes espaços da escola. A disponibilização de informações em outras línguas pode impulsionar o reconhecimento dos repertórios linguísticos das crianças migrantes internacionais e contribuir para sua inserção no cotidiano escolar.

A análise do Projeto Político-Pedagógico da escola, entretanto, não evidenciou a incorporação dessas recomendações. A presença de crianças migrantes internacionais aparece restrita aos registros de matrícula e ao levantamento quantitativo desse público, sem referências a ações pedagógicas ou organizacionais quanto às especificidades linguísticas e culturais apontadas pelo *Linhas Guias*.

Durante a visita realizada para coleta de informações institucionais, não foram identificados recursos visuais ou sinalizações que contemplassem outros idiomas nos espaços externos da escola. As informações disponíveis encontravam-se exclusivamente em língua portuguesa, revelando um distanciamento entre as orientações presentes no documento e sua materialização no cotidiano institucional.

Ademais, o *Linhas Guias* (2023) ressalta que “é essencial ter sensibilidade em relação à cultura da criança e entender suas perspectivas e valores culturais” (Goiânia, 2023, p. 12).

Embora esse documento apresente diferentes possibilidades de valorização cultural, a escola mencionou apenas uma iniciativa relacionada a esse aspecto: a realização de estudos e pesquisas sobre os países de origem das crianças migrantes internacionais matriculadas, incorporados às atividades desenvolvidas nos campeonatos interclasses, nos quais cada turma representa um país.

O contexto sociocultural da comunidade atendida pela escola caracteriza-se pela presença de famílias oriundas de diferentes trajetórias migratórias, abarcando migrantes nacionais e internacionais. Localizada em um bairro de classe média baixa, a instituição mantém vínculo próximo com a comunidade escolar por meio de reuniões com as famílias, eventos educativos e ações desenvolvidas em parceria com outras instituições.

No momento da coleta dos dados secundários, a escola registrava crianças migrantes internacionais distribuídas entre a Pré-escola (5 anos) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo turmas do 1º ao 4º ano. Essa distribuição mostra que a presença desse público não se concentra em uma única etapa da escolarização, alcançando diferentes momentos do percurso educativo.

A tabela 4 ilustra a distribuição dessas crianças por etapa de ensino. Verifica-se maior concentração na Pré-escola (5 anos) e no 4º ano do Ensino Fundamental. Embora os quantitativos sejam reduzidos, os dados indicam que a diversidade linguística e cultural integra a realidade da instituição em diferentes etapas da escolarização.

A distribuição desses alunos em turmas distintas demanda atenção às formas de acolhimento e acompanhamento pedagógico desenvolvidas pela escola, especialmente diante das orientações previstas no documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (Goiânia, 2023).

**Tabela 4** - Distribuição das crianças migrantes internacionais por etapa de ensino na Escola Municipal Caminhos do Saber (2023)

| ETAPAS DE ENSINO       | QUANTIDADE DE MIGRANTES INTERNACIONAIS |
|------------------------|----------------------------------------|
| Pré-Escola – 5 anos    | 3                                      |
| Anos Iniciais - 1º ano | 1                                      |
| Anos Iniciais - 2º ano | 1                                      |
| Anos Iniciais - 3º ano | 1                                      |
| Anos Iniciais - 4º ano | 2                                      |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da escola-campo (2025).

Com base nos dados atualizados referentes ao ano de 2025, a Escola Municipal Caminhos do Saber registrava quatro crianças migrantes internacionais matriculadas, distribuídas em diferentes etapas de ensino. Havia uma criança na Educação Infantil (5 anos) e três nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, matriculadas no 2º, 3º e 5º anos.

A Tabela 5 apresenta a distribuição desses discentes por etapa de ensino em 2023 e 2025. Os dados revelam redução no número de matrículas ao longo do período analisado, passando de oito para quatro crianças. Ademais, observa-se alteração na distribuição entre as etapas de ensino, com ausência de matrículas nos 1º e nos 4º anos em 2025 e registro de um estudante no 5º ano, etapa que não apresentava matrículas em 2023.

A presença de crianças migrantes internacionais em diferentes etapas da escolarização indica que a temática permanece no cotidiano da instituição, ainda que os quantitativos sejam reduzidos. Esse cenário é um elemento relevante para a análise das estratégias de acolhimento e acompanhamento pedagógico desenvolvidas pela escola.

**Tabela 5** - Comparação do número de crianças migrantes internacionais por etapa de ensino na Escola Municipal Caminhos do Saber (2023–2025)

| <b>Etapa de Ensino</b> | <b>Quantidade em 2023</b> | <b>Quantidade em 2025</b> |
|------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Pré-Escola – 5 anos    | 3                         | 1                         |
| Anos Iniciais - 1º ano | 1                         | 0                         |
| Anos Iniciais - 2º ano | 1                         | 1                         |
| Anos Iniciais - 3º ano | 1                         | 1                         |
| Anos Iniciais - 4º ano | 2                         | 0                         |
| Anos Iniciais - 5º ano | 0                         | 1                         |

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da escola-campo (2025).

A comparação entre os dados de 2023 e 2025 aponta redução no número de crianças migrantes internacionais matriculadas na Escola Municipal Caminhos do Saber. Em 2023, foram registradas oito crianças distribuídas entre a Educação Infantil (5 anos) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2025, esse quantitativo passou para quatro matrículas, distribuídas entre a Educação Infantil e os 2º, 3º e 5º anos do Ensino Fundamental.

A maior redução ocorreu na Educação Infantil (5 anos), que passou de três para uma matrícula. Além disso, não foram identificadas crianças migrantes internacionais no 1º e no 4º anos em 2025, etapas que registravam matrículas em 2023. Por outro lado, observa-se a presença de uma criança no 5º ano, segmento que não apresentava registros no levantamento anterior.

Embora os dados assinalem diminuição das matrículas, esta pesquisa não identifica, de forma conclusiva, os fatores que explicam esse movimento. Mudanças de residência, deslocamentos para outras localidades, características próprias dos fluxos migratórios contemporâneos e alterações nos registros institucionais representam hipóteses possíveis, mas não verificadas no âmbito deste estudo.

Mais do que quantificar matrículas, os dados permitem refletir sobre as condições de escolarização desse público. Ao discutirem o direito à educação de crianças migrantes internacionais, Ludovico, Cavalcante e Bontempo (2024) salientam que sua efetivação envolve desafios quanto às dificuldades linguísticas, ao preconceito, à xenofobia e às práticas escolares que pouco dialogam com a diversidade cultural. Nessa perspectiva, o acesso à matrícula exprime somente um dos aspectos do processo de inclusão escolar.

A pesquisa revelou que a presença de crianças migrantes internacionais é limitada nos documentos institucionais da escola e nas ações registradas pela unidade. Ainda que existam iniciativas de acolhimento, aspectos relacionados à diversidade linguística e cultural são pouco contemplados no Projeto Político-Pedagógico e nas práticas institucionais observadas.

Essa constatação confirma a reflexão de Ludovico, Cavalcante e Bontempo (2024) de que perspectivas monoculturais dificultam o reconhecimento da diversidade nos espaços educativos. Na escola investigada, foram identificadas ações de acolhimento às crianças migrantes internacionais, porém a temática migratória aparece de forma reduzida nas práticas pedagógicas e institucionais.

#### **4.3 Instrumentos de coleta de dados**

Inicialmente, foi feito contato com a direção da escola selecionada para apresentação da proposta de investigação, esclarecimento dos objetivos do estudo e solicitação de autorização para sua realização. Nessa etapa, a equipe gestora foi informada sobre os procedimentos da pesquisa e sobre sua relevância para a compreensão dos processos de acolhimento e alfabetização de crianças migrantes internacionais.

Após a anuência da direção da unidade e da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (UFG) e aprovado em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Concluída a etapa de aprovação ética, as docentes participantes receberam informações detalhadas sobre a pesquisa, seus objetivos e as condições de participação. A adesão ocorreu

mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando participação voluntária e confidencialidade das informações.

Para a produção dos dados, foi utilizado um questionário autoaplicado elaborado na plataforma *Google Forms* e encaminhado às professoras participantes. A escolha desse instrumento propiciou o acesso às docentes, além de garantir autonomia no preenchimento e sigilo das respostas.

Segundo Gil (2019, p. 124), o questionário é uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito, com o objetivo de obter informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências dos participantes. No caso dos questionários autoaplicados, as respostas são fornecidas de modo independente pelos respondentes, o que é compatível com os procedimentos adotados nesta pesquisa.

O instrumento foi composto por 22 questões, sendo cinco fechadas e dezessete abertas. As questões fechadas destinaram-se à caracterização das participantes, contemplando aspectos como formação acadêmica, tempo de atuação profissional, etapa de ensino, experiência com crianças migrantes internacionais e conhecimento de documentos ou recursos institucionais voltados a esse público.

As questões abertas buscaram compreender percepções, experiências e práticas de acolhimento e de alfabetização dessas crianças. Entre os temas abordados estiveram os países de origem das crianças, os desafios encontrados no cotidiano escolar, as estratégias pedagógicas desenvolvidas, a relação com as famílias, situações de preconceito ou xenofobia, bem como o conhecimento e a utilização do documento *Linhas Guias* (2023).

A combinação de questões abertas e fechadas possibilitou reunir informações de caracterização das participantes e, simultaneamente, acessar narrativas mais detalhadas sobre suas experiências profissionais. Conforme ressalta Gil (2019), enquanto as perguntas fechadas contêm alternativas previamente definidas, as perguntas abertas permitem que os participantes respondam com suas próprias palavras, ampliando as possibilidades de análise.

As respostas obtidas foram organizadas para análise posterior. As questões abertas foram submetidas à Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2021), propiciando a construção de categorias temáticas e a interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa.

#### **4.4 Participantes da pesquisa**

Os sujeitos desta pesquisa são quatro professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia, todas com formação em nível de pós-graduação e experiência profissional entre 15 e 29 anos de atuação docente. As participantes lecionam em diferentes etapas da Educação Básica, abrangendo desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Entre as docentes, duas relataram experiências anteriores e duas atuavam, no momento da pesquisa, com crianças migrantes internacionais oriundas da Venezuela, de Cuba e do Paraguai. Essa diversidade de experiências contribui para a compreensão das diferentes formas pelas quais o acolhimento e os processos de alfabetização vêm sendo desenvolvidos no contexto da rede municipal.

As informações coletadas possibilitam caracterizar o perfil profissional das participantes e contextualizar suas experiências com crianças migrantes internacionais. A Tabela 6 ilustra dados referentes ao tempo de atuação docente, à formação acadêmica, à etapa de ensino e à experiência com esse público.

**Tabela 6** - Perfil profissional e experiência das professoras participantes da pesquisa

| Participante | Tempo de atuação (anos) | Formação      | Etapa de ensino              | Experiência com crianças migrantes |
|--------------|-------------------------|---------------|------------------------------|------------------------------------|
| Professora 1 | 23                      | Pós-graduação | Educação infantil            | Experiência anterior               |
| Professora 2 | 15                      | Pós-graduação | 3º ano do Ensino Fundamental | Experiência anterior               |
| Professora 3 | 29                      | Pós-graduação | 5º ano do Ensino Fundamental | Atua atualmente                    |
| Professora 4 | 16                      | Pós-graduação | 2º ano do Ensino Fundamental | Atua atualmente                    |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário aplicado às participantes da pesquisa (2025).

A análise dos dados apresentados na Tabela 6 demonstra que as participantes possuem muita experiência profissional, com tempo de atuação variando entre 15 e 29 anos. Essa trajetória possibilita analisar os desafios e as estratégias mobilizadas no trabalho com crianças migrantes internacionais.

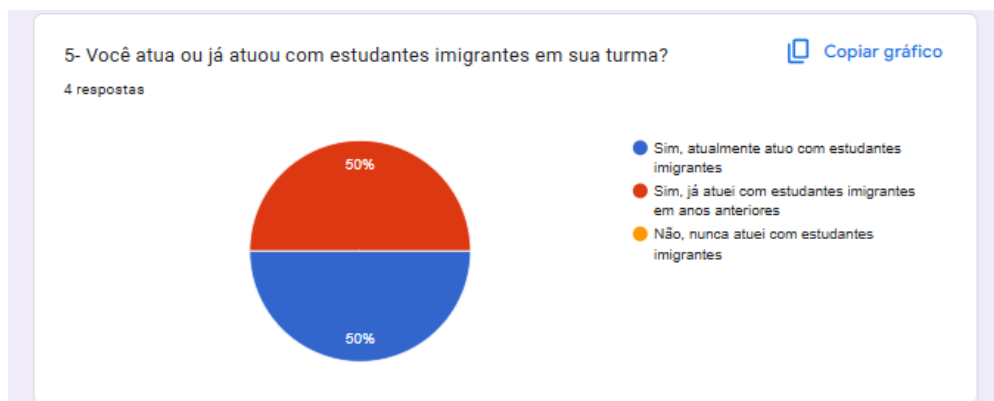
Outro aspecto relevante refere-se à formação acadêmica das participantes. Todas possuem pós-graduação, o que indica investimento contínuo em sua qualificação profissional. Associada à experiência docente, essa formação representa um elemento importante para o entendimento das percepções e práticas relatadas ao longo da pesquisa.

As participantes atuam em diferentes etapas da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Essa diversidade propicia compreender como as

demandas relacionadas ao acolhimento e à alfabetização de crianças migrantes internacionais se manifestam em distintos momentos da trajetória escolar.

Quanto à experiência com esse público, duas docentes relataram atuação atual e duas mencionaram experiências anteriores. Essa distribuição reúne percepções construídas tanto a partir de práticas em andamento quanto de vivências acumuladas ao longo da carreira docente.

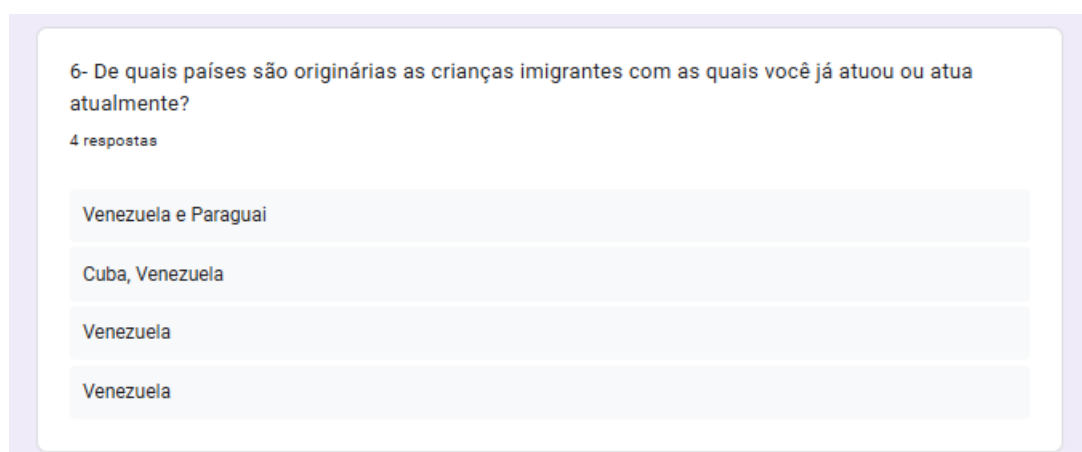
**Figura 13** - Experiência das professoras com crianças migrantes internacionais



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário aplicado às participantes da pesquisa (2025).

No que se refere aos países de origem, os dados sugerem predominância de crianças oriundas da Venezuela, mencionada por todas as participantes. Ademais, foram registrados relatos de experiências com crianças provenientes do Paraguai e de Cuba.

**Figura 14** - Países de origem das crianças migrantes internacionais mencionados pelas participantes



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário aplicado às participantes da pesquisa (2025).

Ao serem questionadas sobre o domínio da língua portuguesa pelas crianças migrantes internacionais, as professoras relataram experiências distintas. Enquanto algumas afirmaram

que as crianças já utilizavam a língua portuguesa no momento da matrícula, outras ressaltaram que elas chegaram à escola sem domínio do idioma. Esse dado evidencia a heterogeneidade dos percursos escolares e linguísticos presentes nos processos de alfabetização, abrangendo tanto crianças já iniciadas na leitura e na escrita em sua língua de origem quanto aquelas que passam a aprender simultaneamente o português oral e escrito.

Os principais desafios apontados pelas participantes concentram-se na dimensão linguística. As respostas mencionam dificuldades quanto à oralidade, ao desconhecimento da língua portuguesa e à insegurança docente diante de situações que envolvem diferentes repertórios linguísticos. Uma das professoras afirma que “a língua” é o principal obstáculo, enquanto outra aponta explicitamente a “falta de preparo” para alfabetizar crianças não falantes do português.

**Figura 15** - Principais desafios apontados pelas professoras para a alfabetização de crianças migrantes internacionais

17- Quais são os principais desafios que você enfrenta para alfabetizar crianças imigrantes?

4 respostas

- Como eu já tive bastante contato com a língua espanhola, em períodos vividos no Perú e Paraguai, esse contato sempre me ajuda muito com as crianças de língua espanhola.
- A oralidade.
- A língua.
- Falta de preparo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário aplicado às participantes da pesquisa (2025).

Os relatos sugerem que as dificuldades enfrentadas pelas docentes não se restringem às diferenças linguísticas presentes no contexto escolar, mas também envolvem desafios relacionados à formação para atuação em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural. Esse aspecto dialoga com a compreensão de que a alfabetização é um processo social e discursivo marcado por relações de linguagem, identidade e pertencimento.

Quanto às estratégias utilizadas no trabalho pedagógico, as participantes mencionam o uso de imagens, recursos visuais, textos simples, contato cotidiano com a língua portuguesa e, em alguns casos, ferramentas de tradução digital como apoio à comunicação. Uma das docentes

relatou não ter desenvolvido estratégias específicas por ter atuado somente com crianças já alfabetizadas.

**Figura 16** - Estratégias utilizadas pelas professoras para alfabetizar crianças migrantes internacionais

18- Quais estratégias você utiliza para alfabetizar crianças imigrantes em sala de aula e para se comunicar com as crianças que não são falantes da nossa língua?

3 respostas

Eles desenvolvem e aprendem muito rápido no contato com o Português (textos, palavras, frases).

Até o presente momento só desenvolvi meu trabalho com estudantes já alfabetizados. Mas uma boa estratégia seria trabalhar o visual. Imagens.

Usava o Google tradutor

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do questionário aplicado às participantes da pesquisa (2025).

As estratégias descritas revelam iniciativas construídas no cotidiano escolar para favorecer a comunicação e o processo de aprendizagem. Entretanto, os dados não assinalam a existência de uma proposta institucional sistematizada para a alfabetização de crianças migrantes internacionais. Essa constatação aponta para um distanciamento entre as orientações presentes nos documentos oficiais e sua incorporação às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado.

#### 4.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados obtidos por meio das respostas ao formulário foram organizados em um *corpus* textual e analisados com base na técnica de análise de conteúdo, segundo a abordagem de Bardin (2021). Trata-se de uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, que possibilita a interpretação sistemática e objetiva das mensagens, permitindo identificar sentidos que ultrapassam o conteúdo manifestado. Conforme a autora, a análise de conteúdo desenvolve-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na etapa de pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante das respostas ao questionário, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Caminhos do Saber e do documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (Goiânia, 2023). Essa leitura inicial teve como finalidade identificar recorrências

temáticas e núcleos de sentido relacionados ao acolhimento e à alfabetização de crianças migrantes internacionais.

Na fase de exploração do material, os conteúdos foram organizados e codificados em unidades temáticas, agrupadas conforme a frequência e a relevância semântica das ideias identificadas. As falas das docentes foram associadas às denominações Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4, preservando os princípios éticos de sigilo e anonimato e possibilitando análises individuais e comparativas.

A partir da leitura dos materiais, foram identificadas unidades de registro recorrentes relacionadas às experiências de alfabetização de crianças migrantes internacionais, às práticas pedagógicas desenvolvidas, às orientações institucionais e às condições oferecidas pela escola para lidar com a diversidade linguística e cultural. Posteriormente, essas unidades foram agrupadas em núcleos de sentido, considerando sua proximidade semântica e conceitual.

Os núcleos de sentido foram construídos a partir da análise das respostas das professoras, do documento *Linhas Guias* (Goiânia, 2023) e do Projeto Político-Pedagógico da escola. Como unidades de registro, consideraram-se expressões, frases e trechos que evidenciavam práticas, percepções, dificuldades ou ausências relacionadas ao acolhimento e, especialmente, aos processos de alfabetização de crianças migrantes internacionais.

A construção desses núcleos também se apoiou no princípio da triangulação de dados. As falas das professoras foram analisadas em diálogo com as orientações presentes no documento *Linhas Guias* e com os elementos registrados — ou ausentes — no Projeto Político-Pedagógico da escola. Esse procedimento permitiu identificar aproximações e distanciamentos entre as práticas docentes, as orientações normativas e a organização pedagógica da unidade escolar.

O Quadro 1 a seguir ilustra as categorias temáticas construídas com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2021). As categorias resultam da leitura comparativa de três conjuntos de dados: (1) o Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Caminhos do Saber; (2) o documento *Linhas Guias* (2023); e (3) as respostas das quatro professoras ao questionário aplicado.

**Quadro 1** – Categorias temáticas construídas a partir da análise das respostas docentes, do documento *Linhas Guias* (2023) e do Projeto Político-Pedagógico da escola

| <b>Categoria temática</b> | <b>Núcleo de Sentido</b> | <b>Unidades de registro (falas das professoras)</b> | <b>Referências documentais – <i>Linhas Guias</i> (2023)</b> | <b>Referências documentais – <i>PPP</i> (2024)</b> |
|---------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
|---------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|

|                                                                                 |                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Alfabetização e diversidade linguística</b>                               | Mediação pedagógica da alfabetização em contextos de diversidade linguística | “A língua” (Prof. 1); “Falta de preparo” (Prof. 2); “A oralidade” (Prof. 3); e “Como eu já tive bastante contato com a língua espanhola, em períodos vividos no Peru e Paraguai, esse contato sempre me ajuda muito com as crianças de língua espanhola” (Prof. 4).                                                          | “Ao ensinar uma criança imigrante uma nova língua em uma nova cultura, é importante oferecer um ambiente acolhedor que permita a/o criança/estudante “translinguar”, isto é, que utilize e se ampare em sua língua materna, enquanto aprende uma segunda língua, fazendo o uso de ambas ao mesmo tempo enquanto realiza suas tarefas em sala de aula (Goiânia, 2023. p. 12). | Não há registro no PPP de adequação de placas, sinalizações ou materiais em outras línguas.      |
| <b>2. Práticas de alfabetização</b>                                             | Uso de estratégias e ausência de orientação metodológica                     | “Usava o Google Tradutor” (Prof. 1); “Até o presente momento, só desenvolvi meu trabalho com estudantes já alfabetizados”, acrescentando que “uma boa estratégia seria trabalhar o visual. Imagens” (Prof. 3); e “Eles desenvolvem e aprendem muito rápido no contato com o português (textos, palavras, frases)” (Prof. 4). | “Disponibilize recursos iconográficos (imagens).” e “Disponibilize dicionários bilíngues.” (p. 13)                                                                                                                                                                                                                                                                           | Não há detalhamento de práticas de alfabetização voltadas a não falantes do português.           |
| <b>3. Formação docente e alfabetização de crianças migrantes internacionais</b> | Falta de preparo para alfabetizar em contexto de migração                    | “Nunca” (Prof. 1); “Não” (Prof. 2); “Não” (Prof. 3); e “Não” (Prof. 4).                                                                                                                                                                                                                                                      | “Investir na capacitação continuada e em contexto de toda equipe pedagógica e administrativa da UE.” (p. 16)                                                                                                                                                                                                                                                                 | “a coordenadora pedagógica realiza o trabalho de formação continuada com os professores” (p. 69) |
| <b>4. Participação das famílias</b>                                             | Diálogo com as famílias como estratégia de acolhimento, com                  | “Não” (Prof. 1); “Não” (Prof. 3); e “Ainda não” (Prof. 4).                                                                                                                                                                                                                                                                   | “É necessário que a equipe pedagógica envolva a família/responsável                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | “O projeto pedagógico prioriza o diálogo com as famílias                                         |

|                                       |                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                       | limitada articulação aos processos de alfabetização                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | e mantenha constante diálogo com ela, conquistando a sua confiança e estabelecendo uma relação de parceria.” (p. 13)                                                                                 | procurando, acolher e respeitar as diferentes culturas e estruturas familiares sem, contudo, perder de vista seus princípios educativos.” (p. 8)                                                           |
| <b>5. Acolhimento e alfabetização</b> | Uso de práticas discursivas e lúdicas como forma inicial de acolhimento linguístico. | “Brincadeiras, músicas na nossa língua e na língua dela.” (Prof 1)<br>“Acolhida individual para o estudante e familiares. Apresentação da professora. Conversa informal.” (Prof. 3) “Buscamos sempre inclui-los na turma mediante a brincadeiras, músicas incentivando a turma a fazer amizade e a valorizar a cultura deles.” (Prof. 4) | “É de fundamental importância que a UE se organize para receber e acolher essa/e criança/estudante com entusiasmo, demonstrando que ele/ela é importante naquele espaço e muito bem-vindo/a.” (p. 9) | “O projeto pedagógico prioriza o diálogo com as famílias, procurando acolher e respeitar as diferentes culturas e estruturas familiares, sem, contudo, perder de vista seus princípios educativos.” (p. 9) |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2025), no documento *Linhas Guias* (Goiânia, 2023) e no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Caminhos do Saber (2024).

As unidades de registro foram compostas por trechos literais das respostas das docentes ao questionário e por excertos extraídos dos documentos analisados (*Linhas Guias*, 2023; PPP, 2024). Todos os fragmentos foram transcritos fielmente, em consonância com os pressupostos da análise de conteúdo, preservando os significados expressos pelos sujeitos e pelas fontes documentais.

#### 4.6 Análise e interpretação dos dados

A análise dos dados foi realizada com base nos pressupostos da análise de conteúdo de Bardin (2021), buscando compreender os sentidos atribuídos pelas professoras às práticas de acolhimento e alfabetização de crianças migrantes internacionais. Para isso, foram articuladas três fontes de informação complementares:

- o documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (Goiânia, 2023), que expressa as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;
- o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola-campo (2024), que evidencia as concepções e ações assumidas pela instituição;
- as respostas das quatro professoras participantes da pesquisa, que revelam experiências, percepções e desafios relacionados ao trabalho com crianças migrantes internacionais.

Com a articulação desses materiais, identificaram-se aproximações e distanciamentos entre as orientações institucionais, a organização pedagógica da escola e as práticas desenvolvidas pelas docentes. A partir desse processo, foram construídas cinco categorias temáticas:

1. Alfabetização e diversidade linguística
2. Práticas de alfabetização
3. Formação docente e alfabetização de crianças migrantes internacionais
4. Participação das famílias
5. Acolhimento e alfabetização

Essas categorias orientam a análise apresentada nas seções seguintes, mostrando como as práticas relatadas pelas professoras dialogam com os documentos institucionais e com os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

#### **4.6.1 Categoria 1 – Alfabetização e diversidade linguística**

A análise desta categoria tem início a partir da seguinte pergunta presente no questionário aplicado às professoras: “Quais dificuldades você percebeu no processo de alfabetização de crianças migrantes internacionais?”.

As respostas das docentes revelam percepções distintas sobre os desafios enfrentados na alfabetização em contextos de migração internacional. As professoras indicaram aspectos relacionados à língua, à oralidade e à preparação profissional para atuar nessa circunstância, conforme evidenciam os seguintes registros: “A língua” (Prof. 1); “Falta de preparo” (Prof. 2); “A oralidade” (Prof. 3); e “Como eu já tive bastante contato com a língua espanhola, em períodos vividos no Peru e Paraguai, esse contato sempre me ajuda muito com as crianças de língua espanhola” (Prof. 4).

Essas respostas sugerem que, para algumas professoras, a língua aparece como um desafio significativo no processo de alfabetização. Para outras, o contato prévio com a língua de origem das crianças surge como elemento mediador capaz de favorecer o trabalho pedagógico. A menção à “falta de preparo”, por sua vez, aponta para uma dimensão estrutural da questão, deslocando a discussão para as condições formativas e institucionais que atravessam o trabalho docente.

Ao articular essas respostas com o documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (Goiânia, 2023), observa-se uma aproximação conceitual importante. O documento municipal reconhece que a aprendizagem da língua portuguesa, em contextos de migração internacional, não deve ocorrer por meio da negação ou do silenciamento das línguas de origem. Ao contrário, parte do pressuposto de que os repertórios linguísticos previamente constituídos pelas crianças podem atuar como recursos legítimos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao ensinar uma criança imigrante uma nova língua em uma nova cultura, é importante oferecer um ambiente acolhedor que permita a/o criança/estudante “translinguar”, isto é, que utilize e se ampare em sua língua materna, enquanto aprende uma segunda língua, fazendo o uso de ambas ao mesmo tempo enquanto realiza suas tarefas em sala de aula. Desta forma, o ambiente deve oferecer um lugar onde não exista uma relação de poder excludente e/ou discriminatória e sim, que propicie uma convivência entre diferentes saberes e sujeitos culturais (Goiânia, 2023, p. 12).

Nesse sentido, a língua materna deixa de ser vista como um obstáculo à aprendizagem e passa a ser reconhecida como um recurso fundamental para a construção de sentidos, a participação nas atividades escolares e o fortalecimento dos vínculos no ambiente educativo.

As orientações presentes no documento municipal encontram respaldo em pesquisas que analisam as práticas linguísticas de crianças migrantes internacionais no cotidiano escolar. Greuel (2018), ao investigar a experiência de crianças haitianas em uma escola pública de Blumenau (SC), mostra que a mobilização simultânea de diferentes línguas constitui uma estratégia legítima de participação e aprendizagem. Segundo a autora, as crianças recorrem

constantemente ao crioulo haitiano, ao francês e ao português para entender conteúdos escolares, interagir com colegas e participar das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Sob essa perspectiva, as práticas de translanguagem não representam obstáculos à aprendizagem. Pelo contrário, configuram formas de negociação linguística e cultural produzidas em contextos escolares que frequentemente permanecem orientados por uma lógica monolíngue. Greuel (2018) observa, entretanto, que essas práticas raramente são reconhecidas institucionalmente, contribuindo para a invisibilização da diversidade linguística no espaço escolar.

Aspectos semelhantes aparecem nas respostas das participantes desta pesquisa. Uma das docentes relata que “eles ainda misturam um pouco a língua e inclusive sentem certa dificuldade com algumas letras que no Português tem outro som como a palavra VACA, muitas vezes escrevem BACA” (Prof. 4). A substituição da letra "V" por "B", mencionada pela professora, pode estar relacionada à influência das características fonológicas da língua espanhola, na qual essas consoantes apresentam realização sonora muito semelhante. Esse fenômeno evidencia processos de transferência linguística decorrentes do contato entre a língua de origem e o português, comuns durante a aprendizagem de uma nova língua. Em um contexto mais amplo, essas ocorrências podem coexistir com práticas de translanguagem, nas quais os estudantes mobilizam recursos de diferentes repertórios linguísticos para construir sentidos e participar das interações escolares. Conforme discutem Borges (2006) e Carvalho (2011), tais ocorrências refletem o funcionamento linguístico-discursivo vivenciado pelos sujeitos em situações de contato entre diferentes línguas e culturas.

Entretanto, embora o documento Linhas Guias apresente orientações para o reconhecimento da diversidade linguística, a análise do Projeto Político-Pedagógico da escola-campo não evidencia a incorporação dessa perspectiva às práticas institucionais. Não foram identificados registros relacionados à utilização de materiais bilíngues, à adequação de sinalizações ou ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas voltadas à valorização das línguas de origem das crianças migrantes internacionais.

Essa ausência revela um distanciamento entre as orientações presentes nos documentos normativos e sua efetiva materialização no planejamento pedagógico da instituição. Embora a língua seja identificada pelas professoras como elemento relevante no processo de alfabetização, ela não aparece como eixo estruturante das ações previstas no Projeto Político-Pedagógico.

Ao investigar a escolarização de crianças bolivianas em escolas públicas do município de Guarulhos, Molinari (2016) notou situação semelhante. A autora constatou que a ausência

de diretrizes institucionais para o trabalho com crianças não falantes do português faz com que as produções linguísticas dessas crianças sejam frequentemente interpretadas como dificuldades individuais, e não como parte dos processos de aprendizagem vivenciados em contextos multilíngues.

Sabendo que não há orientações oficiais, coube às escolas terem a iniciativa de elaborar ações de integração e estratégias didáticas para minimizar a angústia de não compreender o que pais e alunos imigrantes dizem, ou ainda, se eles entenderam o que lhes foi explicado ou solicitado (Molinari, 2016, p. 205).

A inexistência de orientações pedagógicas específicas para o atendimento de crianças migrantes internacionais faz com que as práticas escolares se organizem a partir de parâmetros homogêneos, em que a língua portuguesa é tomada como única referência legítima. Nesse cenário, produções linguísticas decorrentes do contato entre diferentes línguas tendem a ser interpretadas como déficits ou limitações, desconsiderando as trajetórias linguísticas e culturais das crianças.

Ainda que a diversidade linguística seja reconhecida nos documentos analisados, as professoras apontam a língua e a oralidade como aspectos importantes no processo de alfabetização de crianças migrantes internacionais. Ao lado dessas questões, emerge também a “falta de preparo”, indicando que os desafios identificados não se restringem à dimensão linguística, mas envolvem condições formativas e institucionais que sustentam o trabalho pedagógico.

#### **4.6.2 Categoria 2 – Práticas de alfabetização**

Nesta categoria, o foco recai sobre as estratégias pedagógicas mencionadas pelas professoras em resposta à seguinte pergunta do questionário: “Quais estratégias você utiliza para alfabetizar crianças migrantes internacionais em sala de aula e para se comunicar com as crianças que não são falantes da nossa língua?” (Questão 18).

As professoras que responderam à questão indicaram práticas pontuais, fortemente vinculadas à experiência individual e às condições concretas da sala de aula. A Professora 1 relata uma estratégia de mediação linguística direta ao afirmar: “Usava o Google Tradutor” (Prof. 1). Essa fala evidencia o uso de ferramentas tecnológicas como recurso de comunicação, revelando uma tentativa de superar os desafios na comunicação de forma imediata, sem que tal prática esteja articulada a uma proposta metodológica mais ampla de alfabetização em contextos de diversidade linguística.

Essa estratégia de mediação linguística também foi notada por Greuel (2018), que aponta o recurso a tecnologias digitais como forma de viabilizar a comunicação e a compreensão de conteúdos escolares. Diante dos desafios de comunicação decorrentes da diversidade linguística, crianças migrantes recorrem frequentemente a dispositivos tecnológicos, como tradutores digitais, para compreender instruções, textos e atividades escolares. Essas ferramentas passam a compor o repertório de práticas de linguagem mobilizadas no cotidiano escolar, ainda que não sejam reconhecidas ou incorporadas formalmente pelas instituições de ensino como recursos pedagógicos.

No contexto desta pesquisa, o Google Tradutor aparece como uma alternativa utilizada para viabilizar a comunicação, embora a resposta da professora não permita identificar estratégias pedagógicas mais amplas voltadas à alfabetização em contextos multilíngues.

A Professora 2 não respondeu à questão. Embora não seja possível inferir as razões dessa ausência, o dado chama atenção por indicar a inexistência de registros sobre estratégias usadas pela docente para atuar com crianças migrantes internacionais.

A Professora 3, por sua vez, menciona que “até o presente momento só desenvolvi meu trabalho com estudantes já alfabetizados”, acrescentando que “uma boa estratégia seria trabalhar o visual. Imagens” (Prof. 3). A resposta demonstra dois aspectos relevantes. O primeiro refere-se à ausência de experiência direta com crianças migrantes internacionais em processo inicial de alfabetização. O segundo diz respeito ao reconhecimento dos recursos visuais como possibilidade de mediação pedagógica e comunicativa.

O documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (Goiânia, 2023) reconhece a importância de recursos que ampliem as possibilidades de comunicação e aprendizagem da língua portuguesa, recomendando que a escola: “Disponibilize recursos iconográficos (Imagem); Tenha em mente que a/o criança/estudante tem diferentes níveis de linguagem. Disponibilize dicionários bilíngues” (Goiânia, 2023, p. 13).

Essas orientações dialogam com a sugestão apresentada pela Professora 3 acerca do uso de imagens, indicando que essa estratégia encontra respaldo no documento normativo. No entanto, o *Linhas Guias* apresenta essas recomendações de forma geral, sem detalhar procedimentos metodológicos específicos para a alfabetização de crianças migrantes internacionais, em especial daquelas que estão em fase inicial de apropriação da escrita.

Já a Professora 4 afirma que “Eles desenvolvem e aprendem muito rápido no contato com o Português (textos, palavras, frases)” (Prof. 4). A fala sugere uma percepção de rápida inserção das crianças na língua portuguesa a partir do contato cotidiano com materiais escritos

e práticas escolares regulares. Contudo, a docente não explicita estratégias específicas usadas para mediar esse processo, nem menciona ações pedagógicas sistematizadas voltadas ao trabalho com a diversidade linguística.

O foco da experiência individual da professora como principal referência para o trabalho pedagógico com crianças migrantes internacionais é recorrente na literatura. Soares (2020), ao investigar o trabalho de professoras alfabetizadoras em Santo André (SP), identifica que, diante da ausência de orientações institucionais, as práticas se organizam de forma improvisada e pouco sistematizada:

As professoras alfabetizadoras constroem suas práticas a partir de tentativas individuais, apoiadas em experiências anteriores e em estratégias intuitivas, uma vez que não dispõem de formação específica nem de diretrizes pedagógicas institucionais para o trabalho com crianças imigrantes. Essa ausência de orientação contribui para a reprodução de concepções tradicionais de alfabetização, pouco sensíveis às especificidades linguísticas e culturais desses estudantes (Soares, 2020, p. 97).

A análise desenvolvida por Soares (2020) ajuda a compreender por que as práticas relatadas pelas professoras da escola-campo aparecem marcadas pela iniciativa individual e pelas condições imediatas da sala de aula. Na ausência de orientações pedagógicas específicas, as docentes recorrem aos conhecimentos construídos ao longo de sua trajetória profissional e às possibilidades disponíveis em seu cotidiano de trabalho.

Ao confrontar esses dados com o PPP da escola-campo, observa-se que o documento não explicita práticas de alfabetização voltadas à diversidade linguística nem registra o uso sistemático de recursos visuais, tecnológicos ou bilíngues como parte do planejamento pedagógico. Também não há referência a estratégias específicas para crianças não falantes do português.

Esse cenário sugere que as ações relatadas pelas professoras não decorrem de uma diretriz institucional consolidada, mas de iniciativas construídas no cotidiano escolar. As práticas de alfabetização aparecem, assim, marcadas pela experiência individual das docentes e pela ausência de orientações pedagógicas sistematizadas para o trabalho com crianças migrantes internacionais.

Desse modo, os dados revelam uma lacuna entre o reconhecimento normativo da diversidade linguística e sua efetiva incorporação às práticas alfabetizadoras. Apesar do documento *Linhas Guias* apresentar recomendações voltadas ao acolhimento linguístico, as respostas das participantes mostram a predominância de estratégias pontuais e pouco articuladas a uma proposta institucional de alfabetização intercultural, o que reforça a necessidade de ações pedagógicas planejadas, contínuas e assumidas coletivamente pela escola.

#### **4.6.3 Categoria 3 – Formação docente e alfabetização de crianças migrantes internacionais**

A análise desta categoria tem início a partir da seguinte pergunta no questionário aplicado às professoras: “Você já participou de cursos, formações ou atividades promovidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) que tratam da educação de crianças migrantes internacionais? Especifique.”

As respostas das professoras evidenciam que, do ponto de vista das participantes desta pesquisa, não houve acesso efetivo a cursos ou formações promovidos pela Secretaria Municipal de Educação ou pela própria escola relacionados à educação de crianças migrantes internacionais. A recorrência de respostas negativas, como “não” e “nunca”, sinaliza que essas ações não alcançaram o conjunto das docentes da escola-campo, constituindo um dado relevante para a análise das políticas formativas da rede.

A ausência de formação específica para o trabalho com crianças migrantes internacionais é apontada na literatura como um dos principais entraves para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Molinari (2016) frisa que, mesmo em redes de ensino que recebem um número expressivo de estudantes migrantes, os processos formativos destinados aos professores raramente contemplam a diversidade linguística como dimensão constitutiva da escolarização e da alfabetização.

Esse dado ajuda a explicar por que, no contexto da escola-campo, as professoras associam parte das dificuldades encontradas à “falta de preparo”, aspecto já mostrado na categoria anterior. Essa constatação assinala que os desafios relatados não podem ser atribuídos apenas às professoras, uma vez que estão relacionados também às condições oferecidas pelas instituições responsáveis por sua formação e pelo desenvolvimento de seu trabalho.

Cabe destacar, entretanto, que, conforme apresentado anteriormente, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia ofertou três cursos voltados à temática das migrações e da educação de crianças migrantes internacionais. Contudo, essas formações não disponibilizaram vagas suficientes para atender a totalidade dos professores da rede, o que resultou em um acesso restrito às ações formativas.

Essa informação permite compreender que a ausência de participação das professoras não decorre da inexistência de iniciativas formativas promovidas pela SME, mas das limitações de alcance dessas ações. Apesar de importantes, essas iniciativas não se configuraram como políticas universais de formação continuada, mantendo-se restritas a grupos específicos de docentes. Dessa forma, a formação relacionada à educação e à alfabetização de crianças

migrantes internacionais ainda não se consolidou como uma política sistemática da rede municipal.

Ao articular esses dados com o documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (Goiânia, 2023), nota-se uma tensão entre a diretriz normativa e sua efetivação no contexto escolar. O documento recomenda explicitamente a necessidade de “Investir na capacitação continuada e em contexto de toda equipe pedagógica e administrativa da UE” (Goiânia, 2023, p. 16). Entretanto, as respostas das professoras indicam que essa orientação ainda não se materializou de forma abrangente na realidade investigada.

Essa situação dialoga com as reflexões de Santos (2023), que revela fragilidades na formação docente para atuar com crianças migrantes internacionais, especialmente em contextos nos quais o português não constitui a língua materna das crianças:

Além disso, a realidade nas escolas brasileiras pode revelar as fragilidades da formação de professores, pois os licenciados com habilitação em língua inglesa e portuguesa, normalmente, não possuem formação sobre os processos de alfabetização, e os pedagogos não possuem, em sua grade obrigatória, aulas que contemplem o português como língua não materna (Santos, 2023, p. 101).

A análise de Santos (2023) leva à compreensão de que as dificuldades relatadas pelas professoras decorrem tanto da ausência de cursos específicos quanto de lacunas historicamente presentes nos próprios processos de formação inicial. Tanto os cursos de Pedagogia quanto as licenciaturas, em geral, ainda oferecem poucas oportunidades de estudo relacionadas ao ensino de português para falantes de outras línguas ou à alfabetização em contextos multilíngues.

No Projeto Político-Pedagógico da escola-campo, embora exista referência à formação continuada dos professores, não foram identificadas ações específicas voltadas à alfabetização de crianças migrantes internacionais nem menções às formações ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação. Esse aspecto sugere que a temática ainda não ocupa lugar estruturante no planejamento formativo da instituição.

As respostas das professoras sugerem que a ausência de participação em formações específicas sobre educação de crianças migrantes internacionais é importante para entender os desafios do processo de alfabetização desse público. Ainda que existam orientações normativas que reconhecem a diversidade linguística e cultural presente nas escolas, essas diretrizes não se traduzem em políticas formativas de alcance amplo, capazes de apoiar sistematicamente o trabalho docente.

A formação do professor alfabetizador exerce papel decisivo na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Sem uma compreensão consistente acerca da aquisição da língua escrita, das especificidades da alfabetização e das formas de mediação pedagógica, as práticas tendem a apoiar-se em procedimentos tradicionais ou em soluções construídas de maneira intuitiva, que nem sempre respondem às necessidades concretas das crianças.

Nesse sentido, permanece atual a reflexão de Soares (2004) acerca da “necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental” (Soares, 2004, p. 16). À luz dos dados produzidos nesta pesquisa, a ausência de formação específica mencionada pelas participantes aponta desafios que vão além da atuação individual das docentes, estando relacionada às condições institucionais e às limitações das políticas de formação continuada ofertadas pela rede de ensino.

A insuficiência de investimentos em processos formativos para a alfabetização em contextos de diversidade linguística auxilia na manutenção de práticas pouco sensíveis às especificidades culturais e linguísticas das crianças migrantes internacionais. Esse cenário reforça a necessidade de políticas institucionais capazes de articular formação docente, práticas pedagógicas e reconhecimento da diversidade como dimensão constitutiva da educação escolar.

#### **4.6.4 Categoria 4 – Participação das famílias**

Nesta categoria, buscou-se compreender a existência de ações voltadas ao envolvimento das famílias das crianças migrantes internacionais no contexto escolar, a partir da pergunta presente no questionário aplicado às professoras: “Existe alguma ação na escola que envolva as famílias das crianças migrantes internacionais? Quais?”. As respostas das participantes indicaram inexistência de ações específicas, sendo registradas as respostas “Não” e “Ainda não.”

Essa resposta assinala, na percepção das docentes participantes, que não existem iniciativas específicas voltadas ao envolvimento das famílias das crianças migrantes internacionais. O dado sugere que a relação entre escola e família, no que se refere a esse público, ainda não é tratada como uma dimensão planejada das ações pedagógicas desenvolvidas pela instituição.

Ao relacionar essa informação ao documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (Goiânia, 2023), observa-se um distanciamento entre as orientações institucionais e sua efetivação no cotidiano escolar. O documento estabelece que “É necessário que a equipe pedagógica envolva a

família/responsável e mantenha constante diálogo com ela, conquistando a sua confiança e estabelecendo uma relação de parceria” (Goiânia, 2023, p. 13). Nesse documento, a família é compreendida como participante ativa do processo de acolhimento, sendo o diálogo indispensável para a construção de vínculos entre a escola e os sujeitos envolvidos no processo migratório.

O Projeto Político-Pedagógico da escola-campo também atribui relevância à relação com as famílias ao afirmar que “o projeto pedagógico prioriza o diálogo com as famílias, procurando acolher e respeitar as diferentes culturas e estruturas familiares” (PPP, 2024, p. 8). Porém, a análise documental não identificou projetos, estratégias ou ações direcionadas especificamente às famílias das crianças migrantes internacionais, tampouco iniciativas que articulem essa participação aos processos de escolarização e alfabetização.

Essa lacuna adquire maior preponderância quando se considera que a participação familiar pode levar à aproximação entre os repertórios culturais e linguísticos das crianças e às práticas desenvolvidas pela escola. Em contextos marcados pela migração internacional, o diálogo com as famílias possibilita o conhecimento das trajetórias escolares, das línguas de origem e das experiências socioculturais das crianças, o que podem auxiliar na construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade.

Os dados analisados indicam, portanto, que a participação das famílias migrantes internacionais ainda ocupa um lugar pouco definido no contexto investigado. Embora os documentos institucionais reconheçam a importância do diálogo e da parceria com as famílias, essa diretriz não se traduz em ações específicas voltadas a esse público. Com isso, a ausência de iniciativas direcionadas às famílias sugere que um aspecto considerado relevante nos documentos orientadores ainda não foi incorporado às práticas desenvolvidas pela escola, permanecendo como um desafio para a consolidação de uma proposta de acolhimento que contemple as especificidades das crianças migrantes internacionais e de seus responsáveis.

#### **4.6.5 Categoria 5 – Acolhimento e alfabetização**

A análise desta categoria tem como ponto de partida a pergunta 19 do formulário: “Quais ações de acolhimento e inclusão são realizadas na escola para as crianças migrantes internacionais?”.

As respostas das professoras revelam que o acolhimento tem sido conduzido sobretudo por meio de iniciativas construídas no cotidiano escolar, frequentemente mobilizadas pelas próprias docentes diante das demandas apresentadas pelas crianças migrantes internacionais.

Entre as ações mencionadas estão a “acolhida individual para o estudante e familiares”, a “apresentação da professora” e a realização de “conversa informal” (Professora 3). Outra participante ressaltou que inclui as crianças na turma mediante “brincadeiras, músicas”, incentivando os colegas a fazer amizade e a valorizar sua cultura (Professora 4).

Os relatos evidenciam a valorização de práticas voltadas à aproximação inicial da criança com o ambiente escolar, envolvendo momentos de interação e diálogo com os colegas. Essas iniciativas convergem com as orientações contidas no documento *Linhas Guias* (2023), que destaca ser “de fundamental importância que a Unidade Educacional se organize para receber e acolher essa criança/estudante com entusiasmo, demonstrando que ele/ela é importante naquele espaço e muito bem-vindo/a” (Goiânia, 2023, p. 7).

Embora exista aproximação entre as práticas relatadas e as orientações institucionais, os dados sugerem que a efetivação dessas ações depende, em grande medida, da atuação das professoras, não havendo evidências de um conjunto de procedimentos institucionalmente sistematizados para o acolhimento de crianças migrantes internacionais.

A relevância dessas ações não se limita ao aspecto afetivo. Inicialmente, as experiências de interação vivenciadas no espaço escolar desempenham papel importante na inserção da criança em novos contextos sociais, culturais e linguísticos. Nessa direção, Vygotsky (1991) afirma que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

A perspectiva vygotskyana permite compreender que as interações estabelecidas nos momentos iniciais de acolhimento favorecem a apropriação progressiva das formas de comunicação, participação e aprendizagem presentes no ambiente escolar. Para crianças que ainda estão em processo de apropriação da língua portuguesa, essas experiências constituem oportunidades relevantes de construção de sentidos e de inserção nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Entretanto, reduzir o acolhimento a ações pontuais de recepção ou integração inicial pode limitar sua potência educativa. A discussão proposta por Candau (2008) amplia essa compreensão ao defender que a interculturalidade deve atravessar o conjunto das práticas escolares, alcançando currículo, organização institucional, relações pedagógicas e vínculos com a comunidade.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos

em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, etc. (Candau, 2008, p. 54).

Diante dessa visão, o acolhimento deve ser compreendido como uma prática que se estende ao longo da trajetória escolar da criança, envolvendo o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, linguísticas e sociais que formam o cotidiano educativo. Isso implica considerar fatores como formação docente, planejamento pedagógico, participação das famílias, organização curricular e produção de materiais que dialoguem com a diversidade dos sujeitos atendidos.

Ao analisar o documento *Linhas Guias* (2023), observa-se que as orientações se concentram principalmente em ações de recepção, sensibilização da comunidade escolar e valorização da diversidade cultural. Ainda que sejam importantes para a inserção das crianças no ambiente escolar, essas recomendações são pouco indicadas para a alfabetização de crianças migrantes internacionais ou para o acompanhamento pedagógico de seu processo de aprendizagem linguística.

Situação semelhante pode ser vista no PPP da escola-campo. Embora o documento ressalte valores como respeito, inclusão e valorização da diversidade, não foram identificadas ações sistematizadas voltadas ao acolhimento linguístico e pedagógico de crianças migrantes internacionais.

Os dados analisados indicam, portanto, que as práticas de acolhimento desenvolvidas na escola investigada têm se sustentado em especial nas iniciativas das professoras e nas relações construídas no cotidiano escolar. Ainda que essas ações contribuam para a inserção das crianças no ambiente educativo, elas não parecem estar articuladas a uma política institucional mais ampla capaz de integrar acolhimento, alfabetização e diversidade linguística.

A análise das categorias apresentadas ao longo deste capítulo mostra que a Rede Municipal de Educação de Goiânia vem desenvolvendo iniciativas de recepção e acolhimento de crianças migrantes internacionais. Entretanto, ainda há desafios quanto à construção de propostas pedagógicas que articulem, de forma mais consistente, acolhimento, alfabetização e diversidade linguística.

As respostas das professoras revelam dificuldades no trabalho com crianças não falantes da língua portuguesa, limitações no acesso a processos formativos específicos e a utilização de estratégias construídas a partir das demandas imediatas da prática escolar. De modo semelhante, a análise documental demonstrou que, apesar do *Linhas Guias* apresentar orientações para o

acolhimento institucional, há poucas indicações para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras direcionadas a contextos de migração internacional.

Nesse cenário, os resultados obtidos nesta pesquisa também serviram de base para a elaboração do produto educacional. Esse e-book dialoga com as demandas identificadas nos dados analisados, reunindo propostas que articulam alfabetização, acolhimento e interculturalidade. As atividades e orientações nele apresentadas foram organizadas a partir das necessidades evidenciadas pelas participantes da pesquisa, com o propósito de oferecer subsídios pedagógicos para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística e cultural presente nas escolas.

## **Capítulo 5 - Produto Educacional**

Este capítulo tem como objetivo apresentar o produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa de mestrado profissional, materializado no e-book *Alfabetização de Crianças Migrantes Internacionais: entre línguas e culturas*. O material foi concebido como um recurso de apoio ao trabalho docente, destinado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente àqueles que atuam em contextos marcados pela presença de crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia.

Ao longo do capítulo, são descritos o contexto que motivou a elaboração do produto educacional, seus fundamentos teóricos e legais, a estrutura e organização do e-book, os princípios pedagógicos que orientam as propostas desenvolvidas e as possibilidades de uso do material no cotidiano escolar e em ações formativas.

### **5.1 O produto educacional: contexto e objetivos**

O produto educacional elaborado com base nesta pesquisa materializa-se no e-book *Alfabetização de Crianças Migrantes Internacionais: entre línguas e culturas*, destinado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam com crianças migrantes internacionais em contextos escolares marcados pela diversidade linguística e cultural. Sua elaboração respalda-se nos resultados obtidos na investigação, principalmente nas lacunas identificadas nas práticas pedagógicas e nas orientações institucionais para o processo de alfabetização dessas crianças.

A análise dos documentos institucionais e das respostas das professoras evidenciou que, embora existam iniciativas relacionadas ao acolhimento e à inclusão de crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia, ainda são escassas as orientações metodológicas específicas que auxiliem os docentes no trabalho com leitura e escrita em ambientes multilíngues e interculturais. As participantes da pesquisa relataram dificuldades de comunicação, insegurança diante da ausência de formação específica e da utilização de estratégias construídas individualmente.

Diante dessas demandas, o e-book foi concebido como uma tentativa de aproximar as discussões produzidas pela pesquisa do cotidiano das professoras alfabetizadoras. O material reúne propostas pedagógicas e orientações didáticas organizadas a partir das demandas identificadas na análise documental e nas respostas das professoras participantes.

As propostas presentes no e-book fundamentam-se na compreensão da alfabetização como prática social, histórica e discursiva, concebendo a criança migrante internacional como sujeito de linguagem, produtora de cultura e portadora de repertórios linguísticos que precisam ser reconhecidos e valorizados no espaço escolar.

A escolha pelo formato digital está articulada à possibilidade de maior circulação entre os professores da rede. Por se tratar de um material de fácil acesso, favorece sua utilização em momentos coletivos de estudo e planejamento, além de permitir atualizações contínuas. O formato também viabiliza a incorporação de recursos visuais, esquemas e orientações práticas, os quais são úteis no trabalho pedagógico com crianças em processo de alfabetização e inserção linguística.

## **5.2 Fundamentos teóricos e legais do produto educacional**

O produto educacional desenvolvido nesta pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos e legais que asseguram o direito à educação e à inclusão de crianças migrantes internacionais. Do ponto de vista teórico, articula os eixos do acolhimento, da interculturalidade e da alfabetização. O acolhimento é compreendido como prática pedagógica contínua, que se materializa na organização do trabalho docente, nas rotinas e nas relações construídas em sala de aula. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva intercultural, segundo a qual a diversidade cultural e linguística deve ser reconhecida como elemento constitutivo das interações pedagógicas. Para Candau (2008), a educação intercultural pressupõe o reconhecimento da diversidade como parte da realidade escolar e demanda práticas pedagógicas que estimulem a participação de todas as crianças.

No campo da alfabetização, assume-se a compreensão de que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre em práticas sociais mediadas por interações e contextos significativos de uso da linguagem. Essa concepção afasta-se de abordagens focadas no domínio mecânico do sistema alfabético e reconhece que a inserção da criança em práticas sociais de leitura e escrita é condição fundamental para a construção de sentidos. De acordo com Soares (2004, p. 14), “a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento”. Esse entendimento orienta as propostas pedagógicas do e-book, especialmente no trabalho com crianças migrantes internacionais em processo de inserção linguística.

A elaboração do produto educacional também se ancora nos marcos legais e documentos institucionais que garantem o direito à educação e à inclusão de crianças migrantes internacionais no sistema educacional brasileiro. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) prevê princípios de igualdade de condições para acesso, permanência e aprendizagem. A BNCC orienta o trabalho pedagógico nos anos iniciais ao enfatizar a formação integral, o respeito à diversidade e a centralidade das práticas de linguagem. A Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) reafirma o direito dos migrantes internacionais à garantia de acesso às políticas públicas, incluindo a educação, sem discriminação. A Resolução CNE/CEB nº 1/2020 é outro referencial central para a elaboração do produto, ao orientar os sistemas de ensino quanto à matrícula, à permanência e à inclusão de crianças migrantes internacionais em situação de migração, recomendando que sejam consideradas suas trajetórias escolares, línguas maternas e culturas de origem. No âmbito municipal, o documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (Goiânia, 2023) é uma referência para a organização do produto, ao apresentar orientações de acolhimento que o e-book busca aprofundar no plano pedagógico.

Dessa forma, o e-book configura-se como um instrumento pedagógico que materializa os resultados desta pesquisa ao articular princípios teóricos, referenciais normativos e propostas práticas. Ao integrar acolhimento, interculturalidade e alfabetização, o material pretende contribuir para a construção de ambientes alfabetizadores mais inclusivos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural presente nas escolas públicas.

### **5.3 Estrutura e Organização do Produto Educacional**

A elaboração do produto educacional surgiu das inquietações manifestadas ao longo da pesquisa quanto às dificuldades relatadas pelas professoras em relação ao trabalho pedagógico com crianças migrantes internacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante a análise dos dados, tornou-se evidente que, embora as docentes reconheçam a importância do acolhimento, ainda persistem inseguranças relacionadas às práticas de alfabetização em contextos de diversidade linguística e cultural.

A organização do material fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Smolka (2012), Borges (2006) e Carvalho (2011), que concebem a alfabetização como um processo linguístico-discursivo e defendem práticas pedagógicas pautadas na interação, no acolhimento e na produção de sentidos, favorecendo a imersão das crianças em diferentes modalidades de linguagem. Nessa perspectiva, as atividades presentes no material foram organizadas de modo a favorecer situações em que as crianças possam falar sobre si, compartilhar experiências, interagir com textos orais, escritos e imagéticos, produzir narrativas e participar ativamente das práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola, em experiências coletivas e significativas de linguagem.

Para a organização das atividades propostas, tomaram-se como referência as contribuições de Lerner (2002) acerca das modalidades organizativas do trabalho pedagógico. Consoante a autora:

[...] as modalidades organizativas que asseguram continuidade nas ações e permitem coordenar os propósitos didáticos (realizáveis em longo prazo) com os quais se orientam as atividades do leitor e do escritor, propósitos que têm sentido atual para o aluno e são realizáveis em prazos relativamente curtos (Lerner, 2002, p. 66).

Ao discutir a gestão do tempo didático e a organização das atividades escolares, Lerner (2002) frisa que projetos, atividades habituais, sequências de atividades e situações independentes se articulam no planejamento pedagógico e permitem que os conteúdos sejam retomados ao longo do processo de ensino em diferentes situações e experiências de aprendizagem. Para a autora, “não se trata somente de aumentar o tempo ou de reduzir os conteúdos, trata-se de produzir uma mudança qualitativa na utilização do tempo didático” (Lerner, 2002, p. 87). Essa compreensão mostra-se especialmente importante no contexto da alfabetização de crianças migrantes internacionais, visto que seus processos de aprendizagem exigem diferentes oportunidades de interação com a oralidade, a leitura, a escrita e as práticas sociais da linguagem.

Nessa perspectiva, a própria estrutura do e-book foi organizada a partir de distintas modalidades organizativas do trabalho pedagógico. A seção “Crianças migrantes

internacionais” foi elaborada com o objetivo de oferecer fundamentação teórica e ampliar o conhecimento dos professores acerca dos direitos e das especificidades que envolvem a escolarização e alfabetização dessas crianças.

As propostas de acolhimento às famílias e o guia de rotina escolar também foram organizadas com base nas demandas identificadas durante a investigação, especialmente no que se refere à necessidade de construção de estratégias de acolhimento que vão além das ações pontuais e estejam articuladas ao cotidiano escolar. Assim, a conversa inicial com as famílias e o guia de rotina escolar foram incluídos no e-book com o objetivo de fortalecer o sentimento de pertencimento, a aproximação entre escola e família e a inserção das crianças nas práticas sociais da instituição.

As demais propostas foram construídas, principalmente, considerando as contribuições de Lerner (2002) e de Piccoli e Camini (2012) sobre a importância das práticas permanentes e da funcionalidade da escrita nas práticas diárias da sala de aula. Conforme afirmam os autores:

[...] na rotina do trabalho pedagógico, a funcionalidade da escrita está presente a partir da utilização do nome próprio para a organização da turma, por exemplo: nas atividades de chamada, na identificação das produções das crianças que são expostas, na definição dos ajudantes do dia. O registro no quadro do roteiro diário de atividades ou dos passos a serem seguidos pelas crianças para a realização de alguma proposta pedagógica são situações em que a escrita e a leitura estão em uso com um fim explícito (Piccoli; Camini 2012, p. 92).

Essa compreensão fundamenta a inclusão, no e-book, de propostas como rotina do dia, calendário, alfabeto e cantinho da diversidade. Essas propostas foram concebidas como atividades permanentes e habituais, partindo do entendimento de que a alfabetização também se constrói nas interações cotidianas, na circulação da escrita pela sala de aula e na participação das crianças em práticas reais de leitura e produção de sentidos.

Ao discutir as atividades habituais, Lerner (2002) afirma que essas modalidades favorecem a formação de comportamentos leitores e possibilitam o contato frequente das crianças com diferentes gêneros e práticas sociais da linguagem. Nesse sentido, os elementos que compõem o ambiente alfabetizador foram pensados com a finalidade de organizar o espaço da sala de aula e, ao mesmo tempo, criar oportunidades de participação das crianças migrantes internacionais em situações cotidianas de oralidade, leitura e escrita, atribuindo sentido às práticas de linguagem desenvolvidas na escola.

As sequências didáticas presentes no material também dialogam com as contribuições de Lerner (2002) acerca das sequências de atividades. Segundo a autora, essa modalidade permite desenvolver práticas de leitura e escrita em torno de determinados gêneros, temas ou

obras, propiciando o aprofundamento progressivo das aprendizagens. No e-book, as sequências didáticas foram estruturadas de modo a articular leitura, oralidade, produção escrita, interpretação e reflexão sobre as experiências migratórias, o que possibilita que as crianças interajam com os textos de forma significativa e relacionem as discussões propostas às suas vivências e identidades culturais, expressando e constituindo suas subjetividades, como discutem Borges (2006) e Carvalho (2011).

Além disso, as seções “Sugestões literárias” e “Sugestões de filmes e produções audiovisuais” foram incluídas com o objetivo de ampliar o repertório cultural dos professores e oferecer possibilidades de continuidade das práticas desenvolvidas em sala de aula. Essa organização dialoga com a compreensão de Lerner (2002) de que o trabalho com a leitura e a escrita deve garantir diversidade textual, retomadas constantes e diversas oportunidades de interação com diferentes práticas sociais da linguagem.

Dessa maneira, o produto educacional elaborado nesta pesquisa não se limita à apresentação de atividades pedagógicas. Sua proposta é responder às demandas constatadas ao longo da investigação, em especial às dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho de alfabetização de crianças migrantes internacionais em contextos de diversidade linguística e cultural. Ao articular acolhimento, linguagem, interculturalidade e práticas de alfabetização, o e-book busca contribuir para a construção de experiências pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às trajetórias, aos repertórios linguísticos e às formas de participação dessas crianças no cotidiano escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como se configuram os processos de acolhimento e alfabetização de crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia, a partir da análise de documentos oficiais orientadores e das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. A análise desenvolvida ao longo da pesquisa permitiu compreender que o crescimento das migrações internacionais no Brasil e, particularmente, em Goiânia, passou a produzir impactos diretos no cotidiano das escolas públicas, exigindo novas formas de organização pedagógica, acolhimento e alfabetização diante da diversidade linguística e cultural presente nas instituições escolares.

A discussão sobre a migração internacional no Brasil, em Goiás e em Goiânia evidenciou que os fluxos migratórios contemporâneos estão diretamente relacionados a questões econômicas, políticas, sociais e humanitárias que impactam também a realidade

educacional brasileira. A pesquisa permitiu concluir que, embora existam avanços importantes no reconhecimento legal dos direitos da população migrante internacional, especialmente após a Constituição Federal de 1988, a Lei do Refúgio (Lei nº 9.474/1997) e a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), a garantia normativa do direito à educação não assegura, por si só, condições efetivas de permanência, aprendizagem e inclusão dessas crianças no cotidiano escolar.

No âmbito das políticas públicas educacionais e dos documentos normativos nacionais, estaduais e municipais, observou-se que a temática da migração internacional passou a ocupar maior espaço nas discussões educacionais. Documentos como a BNCC, o Plano Nacional de Educação (PNE), a Resolução CNE/CEB nº 1/2020 e o documento Linhas Guias da SME de Goiânia demonstram avanços importantes no reconhecimento da diversidade cultural e linguística presente nas escolas. Entretanto, a pesquisa evidenciou que as discussões relacionadas ao acolhimento aparecem de maneira mais consolidada nos documentos institucionais do que aquelas voltadas especificamente aos processos de alfabetização. Em muitos momentos, o acesso à escola parece ser tomado como suficiente para garantir a inclusão dessas crianças, enquanto as questões relacionadas à aprendizagem da língua portuguesa, à mediação linguística e à apropriação do sistema de escrita alfabética permanecem pouco aprofundadas nas orientações pedagógicas.

No contexto da Rede Municipal de Educação de Goiânia, o crescimento do número de matrículas de crianças migrantes internacionais evidenciou novos desafios para as políticas de acolhimento e alfabetização desenvolvidas nas escolas públicas. A triangulação entre documentos institucionais, Projeto Político-Pedagógico e relatos docentes permitiu compreender como as políticas de acolhimento e alfabetização vêm se materializando no cotidiano escolar, evidenciando tanto avanços institucionais quanto fragilidades relacionadas às práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças migrantes internacionais. As falas das professoras evidenciaram que muitas estratégias de acolhimento e alfabetização vêm sendo construídas a partir de iniciativas individuais, marcadas pela sensibilidade docente, mesmo diante da ausência de orientações pedagógicas mais sistematizadas.

A investigação também evidenciou que o reconhecimento da diversidade linguística e cultural, embora presente nos discursos institucionais, nem sempre se concretiza em práticas pedagógicas organizadas para atender às especificidades das crianças migrantes internacionais. Existe, portanto, um distanciamento entre o plano normativo, que defende princípios de inclusão e respeito à diversidade, e o cotidiano escolar, no qual esses princípios acabam se materializando de forma desigual e, muitas vezes, limitada pelas condições concretas de trabalho enfrentadas pelas escolas e pelos professores.

Nesse sentido, os desafios identificados ao longo da pesquisa não podem ser atribuídos às crianças migrantes internacionais ou às suas trajetórias linguísticas e culturais. Ao contrário, eles precisam ser compreendidos a partir das condições institucionais e pedagógicas em que o processo educativo se desenvolve. Quando a escola trabalha a partir de referências homogêneas de aprendizagem e toma a língua portuguesa como único parâmetro legítimo de alfabetização, corre-se o risco de invisibilizar os conhecimentos, experiências e formas de expressão que as crianças já trazem consigo.

À luz do referencial teórico adotado, especialmente das contribuições de Smolka (2012), Goulart (2015), Soares (2004; 2020) e Borges (2006), a pesquisa reafirma a compreensão da alfabetização como prática social, histórica e discursiva, na qual a linguagem ocupa papel central na produção de sentidos. Nessa perspectiva, a alfabetização de crianças migrantes internacionais não pode ser reduzida à aprendizagem do código escrito em língua portuguesa, mas deve ser entendida como um processo relacional, construído nas interações sociais, que envolve diferentes línguas, culturas e experiências. Ignorar essa complexidade significa reduzir a alfabetização a um processo restrito à aprendizagem instrumental da língua portuguesa, desconsiderando os sujeitos e suas histórias.

Além dos resultados apresentados, esta pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre a alfabetização de crianças migrantes internacionais no contexto da educação pública municipal. Os dados evidenciaram que, embora existam avanços importantes no campo das políticas públicas e das orientações institucionais voltadas ao acolhimento dessas crianças, permanecem lacunas relacionadas às práticas pedagógicas de alfabetização, à formação docente e à produção de materiais que auxiliem os professores no trabalho com a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula. A investigação revelou que as orientações institucionais analisadas apresentam maior aprofundamento em aspectos relacionados ao acolhimento, à matrícula e à permanência escolar, enquanto os processos de alfabetização em contextos multilíngues ainda aparecem de forma pouco sistematizada. Ao analisar simultaneamente documentos orientadores e práticas docentes, a pesquisa permitiu identificar tensões entre os princípios presentes nas normativas e as condições concretas de sua materialização no cotidiano escolar, contribuindo para o debate sobre a construção de práticas alfabetizadoras mais inclusivas e interculturais. Além disso, o estudo amplia a produção acadêmica sobre a temática em Goiás, especialmente ao aproximar as discussões sobre acolhimento e alfabetização, aspectos que frequentemente aparecem de forma dissociada na literatura e nas políticas educacionais.

Embora a pesquisa tenha possibilitado importantes reflexões acerca da alfabetização de crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia, algumas limitações precisam ser consideradas. O estudo foi desenvolvido a partir da realidade de uma unidade escolar e contou com a participação de um número reduzido de professoras, características compatíveis com a abordagem qualitativa adotada, mas que não permitem generalizações para outros contextos educacionais. Além disso, o produto educacional elaborado não foi aplicado no contexto escolar durante o período da pesquisa, o que abre possibilidades para estudos futuros voltados à sua implementação, avaliação e aperfeiçoamento junto aos docentes da rede.

Como desdobramento da pesquisa, o produto educacional elaborado buscou aproximar as discussões teóricas dos desafios observados no cotidiano escolar. O e-book produzido propõe atividades e orientações pedagógicas que articulam alfabetização, acolhimento e interculturalidade, procurando oferecer suporte às professoras da rede pública na construção de práticas alfabetizadoras mais inclusivas, dialógicas e sensíveis às experiências linguísticas e culturais das crianças migrantes internacionais. Mais do que um conjunto de atividades, o material busca contribuir para enfrentar lacunas identificadas ao longo da investigação, especialmente no que se refere à ausência de orientações pedagógicas voltadas à alfabetização em contextos de migração internacional.

Por fim, esta pesquisa reafirma que garantir o direito à educação das crianças migrantes internacionais não significa apenas assegurar seu acesso à escola, mas criar condições reais para sua permanência, participação e aprendizagem. A alfabetização ocupa lugar central nesse processo, pois é por meio dela que muitas crianças passam a compreender, interpretar e participar mais ativamente das práticas sociais vividas no espaço escolar, constituindo, nesse percurso, suas subjetividades.

Assim, a pesquisa reafirma que pensar a alfabetização em contextos de migração internacional exige reconhecer a diversidade linguística e cultural não como obstáculo, mas como dimensão constitutiva dos processos educativos. Torna-se necessário repensar concepções de alfabetização historicamente organizadas a partir de referências homogêneas e monolíngues. Nessa perspectiva, a construção de uma escola pública democrática e intercultural requer o reconhecimento dos sujeitos em suas histórias, línguas, modos de existir e diferentes formas de aprender, compreendendo a diversidade como elemento constitutivo da experiência educativa e condição para a efetivação do direito à educação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 31, n. 55, p. 47–68, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832>. Acesso em: 14 maio 2025.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do. AS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA NO ENSINO ÀS CRIANÇAS IMIGRANTES E REFUGIADAS: ESTUDO DE CASO COM PROFESSORAS EM GOIÂNIA. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 762–777, 2025. DOI: 10.5216/ia.v46i2.67964. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67964>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BAENINGER, Rosana *et al.* Cenário das migrações internacionais no brasil. **Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento Humano**, [S. l.], v. 4, 2021. Disponível em: <http://www.revistatdh.org/index.php/Revista-TDH/article/view/89>. Acesso em: 26 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BERTUCCELLI, Julie (Direção). **La cour de Babel** - filme. França: Les Films du Poisson, 2013. 1 vídeo (89 min), son., color.

BORGES, Sonia. **O quebra-cabeça: a alfabetização depois de lacan**. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Estatuto do Estrangeiro. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 ago. 1980. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6815.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6815.htm). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **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: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9474.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm). Acesso em: 11 maio 2026.

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: seção 1, Brasília, DF, ano CLI, n. 120,

p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2017/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2017/L13445.htm). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm). Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep/MEC, 2025.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Relatório da Pesquisa **Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC-Rio, 2003.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 373-386, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2025.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/997>. Acesso em: 17 abr. 2025.

CARVALHO, Maria Alice de S. **Escrita, repetição e elaboração**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CASTRO, V. M. d. **A efetivação do direito à educação escolar de crianças imigrantes e refugiadas no sistema público de ensino do município de São Paulo**. 2024. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/42218>. Acesso em: 12 set. 2025.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023 - OBMigra 10 anos: Pesquisa, Dados e Contribuições para Políticas**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Relat%C3%B3rio%20Anual%202023.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Relat%C3%B3rio%20Anual%202023.pdf). Acesso em: 30 abr. 2025.

CHACÓN, Juan Alberto Castro. Imigração, língua de acolhimento e assimilação em Goiás. **Signótica**, Goiânia, v. 33, e67925, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/67925/37459>. Acesso em: 30 abr. 2025.

COLLELO, S. G. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. São Paulo: Summus, 2021.

DAMASIO, Marcia Jose. Os imigrantes chegam às escolas... e as políticas públicas? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 147–163, abr./jun. 2022. e-ISSN 1982-0305. DOI: 10.12957/teias.2022.66114. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/66114>. Acesso em: 16 jun. 2026.

DANIEL, Fernanda Cargnin Gonçalves. **“Profe, sabia que nós dois falamos espanhol? a gente veio da Venezuela”**: Relações com as diferentes linguagens de crianças migrantes e filhas de migrantes internacionais em uma instituição de Educação Infantil pública de Florianópolis/SC. 2025.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

FELIPPE, Irene Monteiro. **Corpos que se aproximam e se afastam: interações entre crianças de origem imigrante e brasileira na escola**. 2023. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: 10.11606/D.47.2023.tde-06092023-145507. Acesso em: 11 ago. 2025.

FERNANDES, Duval. O Brasil e a migração internacional no século XXI – Notas introdutórias. **Migrações e trabalho**, [S. l.], p. 17-19, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/53147871/Migracoes\\_e\\_Trabalho\\_MPT.pdf#page=20](https://www.academia.edu/download/53147871/Migracoes_e_Trabalho_MPT.pdf#page=20). Acesso em: 6 jun. 2026.

FIGUEREDO, Luiz Orencio; ZANELATTO, João Henrique. Legislação e políticas públicas voltadas à imigração no Brasil. **Passagens: Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 252-274, 2016. Acesso em: 2 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 162-176, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43867/30046>. Acesso em: 30 abr. 2025.

GOIÂNIA. **Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Goiânia: Prefeitura de Goiânia, 2015. Disponível em: [https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete\\_civil/sileg/dados/legis/2015/lo\\_20150624\\_000009606.html](https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20150624_000009606.html). Acesso em: 03 abr. 2025.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Linhas guias**: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia. Goiânia: SME, 2023.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Política de Alfabetização da rede municipal de Educação de Goiânia**. Goiânia: SME, 2024.

GOIÁS. **Plano Estadual de Políticas Públicas para Refugiados, Migrantes e Apátridas de Goiás**. Goiânia: Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social, 2025. Disponível em: <https://goias.gov.br/social/wp-content/uploads/sites/24/2025/03/Plano-Estadual-de-PoliticassPublicas-para-Refugiados-Migrantes-e-Apatridas-de-Goiass.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2025.

GOTZINGER, Andressa Beatriz; LUNA, José Marcelo Freitas de. A representação de educação linguística de imigrantes no Brasil. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 13-37, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/49495/33101>. Acesso em: 30 abr. 2025.

GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta. **Como alfabetizar?** Na roda com professoras dos anos iniciais. Petrópolis: Vozes, 2015.

GREUEL, Izabel Cristina. **“Falar é bom, mas entender, entender o que a professora tá falando (.) daí é outra coisa”**: um estudo etnográfico sobre práticas de linguagem de imigrantes haitianos em uma escola pública no município de Blumenau – SC. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193775>. Acesso em: 6 jun. 2026.

GUILLEN DÍAZ, M. **Mediação linguística e interculturalidade no contexto escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. **Refúgio em Números**. 10. ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2025. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2025/Ref%C3%BAgio\\_em\\_N%C3%BAmoros/Relato%CC%81rio\\_Refu%CC%81gio\\_em\\_Nu%CC%81meros\\_10%C2%AAedpdf.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2025/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmoros/Relato%CC%81rio_Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_10%C2%AAedpdf.pdf). Acesso em: 20 jan. 2026.

LEMBECK, Elaine. **Alfabricolar: Alfabetização Como Criação De Uma Unidade Sistemática De Estratégias Multimetodológicas No Ensino De Alunos Imigrantes**. 2024. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEVEL, Beatriz Patrícia de Lima. **Preconceito e discriminação contra migrantes e refugiados venezuelanos em Boa Vista - RR e seus reflexos no campo educacional**. 2025. Tese (Doutorado em Cultura, Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. DOI: 10.11606/T.48.2025.tde-13102025-142557. Acesso em: 13 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

LUDOVICO, Daniela Colella Zuniga; CAVALCANTE, Cláudia Valente; BONTEMPO, Jovana Lino. Finalidades educativas escolares na perspectiva das famílias haitianas em Goiás. In: RATTTO, Cleber Gibbon; HABOWSKI, Adilson Cristiano; CANNAVÔ, Vinícius Barbosa (org.). **Vidas e travessias: experiências infantojuvenis de migrantes e refugiados**. v. 2. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. p. 114-134. DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-492-6. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/vidas-travessias-2/>. Acesso em: 21 maio 2026.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. **Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/18925>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MORENO, Andressa. **A sopa**. Animação digital. Goiás, Brasil: Escola Casa Verde; Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Universidade Federal de Goiás, 2022. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S9tXFxw-qdk>. Acesso em: 9 fev. 2026.

NEVES, A. d. O. **Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: Um estudo de caso**. 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1843/LETR-B64H2A>. Acesso em: 14 set. 2025.

PATARRA, Neide (org.). **Migração, condições de vida e dinâmica urbana**: São Paulo 1980-1993. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

PATARRA, Neide Lopes; FERNANDES, Duval. Brasil: país de imigração. **Revista Internacional em Língua Portuguesa – Migrações**, [S. l.], v. 3, n. 24, p. 65-96, 2011.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos da; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. O Direito à educação de crianças migrantes: incluir ou integrar? **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 32, n. 03, p. 21–39, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/16035>. Acesso em: 14 dez. 2025.

SANTOS, Veronica Vizotto dos. **Ensino de uma segunda língua para crianças imigrantes no período da alfabetização na escola democratizada**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2023.tde-14062023-111455>.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Giseli Pimentel. **Alfabetização e letramento de crianças haitianas no contexto escolar**: desafios da prática docente. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/839>. Acesso em: 06 jun. 2026.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 25, p. 5–17, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2025.

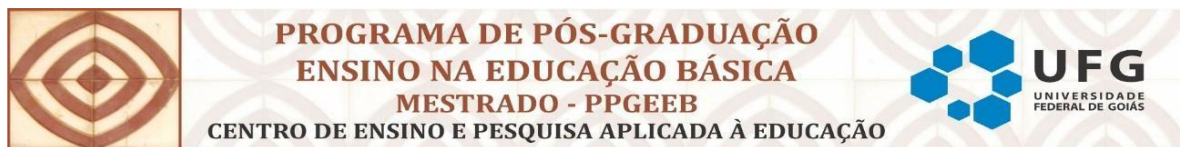
SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SPRANDEL, Márcia Anita. Marcos legais e políticas migratórias no Brasil. **Migrações e trabalho**, [S. l.], p. 41-50, 2015. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/53147871/Migracoes\\_e\\_Trabalho\\_MPT.pdf#page=20](https://www.academia.edu/download/53147871/Migracoes_e_Trabalho_MPT.pdf#page=20). Acesso em: 06 jun. 2026

VIANNA, P. J. B.; MACÊDO, M. R. **Imigração Internacional em Goiás**. Goiânia: Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – IMB, 2023.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.  
WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e educação intercultural: perspectivas epistêmicas, políticas e práticas. In: SOUZA, A. P.; LOPES, A. S. (org.). **Educação intercultural e epistemologias do sul**. Curitiba: Appris, 2020. p. 15–42.

**APÊNDICE A – Produto Educacional: alfabetização de crianças migrantes internacionais: entre línguas e culturas**



**JAKELINE PEREIRA NUNES**

***ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS:  
entre línguas e culturas***

**GOIÂNIA  
2026**

JAKELINE PEREIRA NUNES

***ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS:  
entre línguas e culturas***

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica como requisito para obtenção do título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador(a): Professor(a) Dr.(a) Maria Alice de Sousa Carvalho

**GOIÂNIA**

**2026**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Nunes, Jakeline Pereira  
Alfabetização de Crianças migrantes internacionais [e-book]: entre  
línguas e culturas / Jakeline Pereira Nunes. - 2026.  
LXI, 61 f.: il.

Orientadora: Prof(a). Dra. Maria Alice de Souza Carvalho  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de  
Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Goiânia, 2026.

Ilustrações.

1. Educação Básica. 2. Crianças Migrantes. 3. Alfabetização. 4. Rede  
Municipal de Educação de Goiânia. 5. Acolhimento..  
I. Carvalho, Maria Alice de Souza, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO EDUCACIONAL

Aos trinta dias do mês de junho de dois mil e vinte e seis, às 14h30, por meio de webconferência pelos sistemas da UFG, realizou-se a sessão pública de Defesa da Dissertação intitulada “CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, GOIÁS: ACOLHIMENTO E ALFABETIZAÇÃO” e do Produto Educacional intitulado “ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS: entre línguas e culturas”, pela discente **Jakeline Pereira Nunes**, como pré-requisito para a obtenção do Título de Mestra em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa, a Banca Examinadora considerou a Dissertação e o Produto Educacional apresentados APROVADOS.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica.

Proclamado o resultado, o(a) Presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata, juntamente com os membros da Banca Examinadora.

**Profa. Dra. Maria Alice de Sousa Carvalho Rocha (PPGEEB/CEPAE/UFG) – presidente,**

**Profa. Dra. Rosiris Pereira de Souza (PPGEEB/CEPAE/UFG) – membro interno,**

**Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante (PUC GOIÁS) – membro externo.**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Maria Alice De Sousa Carvalho Rocha, Usuária Externa**, em 15/07/2026, às 13:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosiris Pereira De Souza, Professor do Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 15/07/2026, às 15:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Valente Cavalcante, Usuário Externo**, em 12/08/2026, às 20:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6259732** e o código CRC **F8718F06**.

Referência: Processo nº 23070.028835/2026-43

SEI nº 6259732

### TIPO DE PRODUTO EDUCACIONAL

(De acordo com a Resolução PPGEEB/CEPAE Nº 001/2019)

**Desenvolvimento de material didático e instrucional** (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos);

**Especificação:** Material didático em formato de e-book

### DIVULGAÇÃO

- ☐ Filme
- ☐ Hipertexto
- ☐ Impresso
- ☒ Meio digital
- ☐ Meio Magnético
- ☐ Outros. Especificar: \_\_\_\_

### FINALIDADE PRODUTO EDUCACIONAL

Material didático em formato de e-book que apresenta orientações e sugestões de práticas pedagógicas para o acolhimento e a alfabetização de crianças migrantes internacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentado em referenciais teóricos e normativos.

### PÚBLICO ALVO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente aqueles que atuam com crianças migrantes internacionais na rede pública de ensino.

### IMPACTO DO PRODUTO EDUCACIONAL

#### O Produto Educacional apresenta:

☐ **Alto impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.

☐ **Médio impacto** – Produto gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.

☒ **Baixo impacto** – Produto gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

#### Área impactada pelo Produto Educacional:

☒ Ensino

☐ Aprendizagem

☐ Econômico

☐ Saúde

☐ Social

☐ Ambiental

☐ Científico

#### O impacto do Produto Educacional é:

☐ **Real** - efeito ou benefício que pode ser medido a partir de uma produção que se encontra em uso efetivo pela sociedade ou que foi aplicado no sistema (instituição, escola, rede, etc.). Isso é, serão avaliadas as mudanças diretamente atribuíveis à aplicação do produto com o público-alvo.

☒ **Potencial** - efeito ou benefício de uma produção previsto pelos pesquisadores antes de esta ser efetivamente utilizada pelo público-alvo. É o efeito planejado ou esperado.

**O Produto Educacional foi vivenciado** (aplicado, testado, desenvolvido, trabalhado) **em situação real, seja em ambiente escolar formal ou informal, ou em formação de professores** (inicial, continuada, cursos etc.)?

☐ Sim      ☒ Não

**Em caso afirmativo, descreva essa situação**

### REPLICABILIDADE E ABRANGÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que o mesmo foi produzido?

☒ Sim      ☐ Não

A abrangência territorial do Produto Educacional, que indica uma definição precisa de sua vocação, é

☐ Local      ☐ Regional      ☒ Nacional      ☐ Internacional

### COMPLEXIDADE DO PRODUTO EDUCACIONAL

**O Produto Educacional possui:**

☐ **Alta complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese, apresenta método claro. Explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, há uma reflexão sobre o produto com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico, apresenta associação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores - segmentos da sociedade, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, e existem apontamentos sobre os limites de utilização do produto.

☒ **Média complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do

profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Apresenta método claro e explica de forma objetiva a aplicação e análise do produto, resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores - segmentos da sociedade.

☐ **Baixa complexidade** - O produto é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação/tese. Resulta do desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores - segmentos da sociedade.

☐ **Sem complexidade** - Não existe diversidade de atores - segmentos da sociedade. Não apresenta relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do produto.

### INOVAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

#### O Produto Educacional possui:

☐ **Alto teor inovativo** - desenvolvimento com base em conhecimento inédito.

☒ **Médio teor inovativo** - combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos.

☐ **Baixo teor inovativo** - adaptação de conhecimento existente.

### FOMENTO

Houve fomento para elaboração ou desenvolvimento do Produto Educacional?

☐ Sim      ☒ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo de fomento:

☐ Programa de Apoio a Produtos e Materiais Educacionais do PPGEEB

☐ Cooperação com outra instituição

☐ Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

### REGISTRO DE PROPRIEDADE INTELECTUAL

Houve registro de depósito de propriedade intelectual?

☒ Sim      ☐ Não

Em caso afirmativo, escolha o tipo:

☒ Licença Creative Commons

☐ Domínio de Internet

☐ Patente

☐ Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

Informe o código de registro: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/br/>.

### TRANSFERÊNCIA DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi transferido e incorporado por outra instituição, organização ou sistema, passando a compor seus recursos didáticos/pedagógicos?

☐ Sim      ☒ Não

**Em caso afirmativo, descreva essa transferência**

### DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>O Produto Educacional foi apresentado (relato de experiência, comunicação científica, palestra, mesa redonda, etc.) ou ministrado em forma de oficina, minicurso, cursos de extensão ou de qualificação etc. em eventos acadêmicos, científicos ou outros?</p> <p style="text-align: center;">( <input checked="" type="checkbox"/> ) Sim      ( <input type="checkbox"/> ) Não</p> |
| <p>Em caso afirmativo, descreva o evento e a forma de apresentação:</p> <p>XI Seminário de Dissertações do PPGEED – Cepae/UFG, evento realizado on-line pelo google meet nos dias 08 a 10 de setembro de 2025. Apresentação oral</p>                                                                                                                                                   |
| <p>O Produto Educacional foi publicado em periódicos científicos, anais de evento, livros, capítulos de livros, jornais ou revistas?</p> <p style="text-align: center;">( <input type="checkbox"/> ) Sim      ( <input checked="" type="checkbox"/> ) Não</p>                                                                                                                          |
| <p>Em caso afirmativo, escreva a referência completa de cada publicação:</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

**REGISTRO(S) E DISPONIBILIZAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Produto Educacional Registrado na Plataforma **EduCAPES** com acesso disponível no link:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1190902>

Produto Educacional disponível, como apêndice da Dissertação de Mestrado do qual é fruto,  
na **Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG)**

(<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>).

NUNES, Jakeline Pereira. *Alfabetização de Crianças migrantes internacionais: entre línguas e culturas*. 2026. 61f. Produto Educacional relativo à Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.

## RESUMO

O Produto Educacional, em formato de e-book, intitulado “Alfabetização de Crianças migrantes internacionais: entre línguas e culturas”, apresenta orientações e sugestões de práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento e à alfabetização de crianças migrantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O material é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), cuja dissertação intitula-se: “Crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás: acolhimento e alfabetização”. O e-book foi elaborado a partir de pesquisa de natureza qualitativa, com base em análise documental e revisão de literatura, contemplando legislações, diretrizes curriculares e produções acadêmicas que abordam a escolarização de crianças migrantes no contexto brasileiro. Fundamenta-se em referenciais teóricos que discutem alfabetização e diversidade cultural, com destaque para os estudos no campo da alfabetização de Soares (2020), Smolka (2012), Borges (2006), que se refere à linguagem e aos processos de apropriação da escrita; Candau (2006), nas discussões sobre diversidade, ao contribuir para a valorização das experiências, identidades e narrativas dos sujeitos em contextos educativos. A organização do material contempla propostas didáticas, sugestões de atividades e orientações pedagógicas que visam subsidiar o trabalho docente, considerando a valorização das línguas maternas, das identidades culturais e das experiências dos estudantes. Dessa forma, o Produto Educacional configura-se como um recurso de apoio à prática pedagógica, oferecendo possibilidades de atuação mais sensíveis e contextualizadas às demandas da diversidade linguística e cultural presentes nas escolas.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Crianças migrantes. Alfabetização. Rede Municipal de Educação de Goiânia. Acolhimento.

## SUMÁRIO

|                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Introdução .....</b>                                          | <b>133</b> |
| <b>1 Crianças Migrantes Internacionais .....</b>                 | <b>135</b> |
| <b>2 Orientações E Propostas Pedagógicas .....</b>               | <b>137</b> |
| <b>2.1 Conversa de acolhimento inicial com as famílias .....</b> | <b>137</b> |
| <b>2.2 Guia de rotina escolar .....</b>                          | <b>139</b> |
| <b>3 Organização Do Ambiente Alfabetizador .....</b>             | <b>140</b> |
| <b>3.1 Rotina diária .....</b>                                   | <b>140</b> |
| <b>3.2 Cantinho da leitura e diversidade .....</b>               | <b>141</b> |
| <b>3.3 Alfabeto .....</b>                                        | <b>142</b> |
| <b>3.4 Calendário.....</b>                                       | <b>143</b> |
| <b>4 Propostas Didáticas .....</b>                               | <b>144</b> |
| <b>4.1 Vamos etiquetar nossa escola? .....</b>                   | <b>144</b> |
| <b>4.2 Fotografias e diferentes modos de viver .....</b>         | <b>145</b> |
| <b>4.3 Sabores que contam histórias .....</b>                    | <b>149</b> |
| <b>4.4 Tem gente legal em todo lugar.....</b>                    | <b>154</b> |
| <b>4.5 Mostra de cinema.....</b>                                 | <b>158</b> |
| <b>5 Sugestões Literárias .....</b>                              | <b>162</b> |
| <b>6 Sugestões de filmes e produções audiovisuais .....</b>      | <b>171</b> |
| <b>Considerações Finais .....</b>                                | <b>175</b> |
| <b>Referências .....</b>                                         | <b>176</b> |

## Introdução

Este e-book é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), cuja dissertação intitula-se *Crianças migrantes internacionais na Rede Municipal de Educação de Goiânia, Goiás: acolhimento e alfabetização*. Vincula-se também ao projeto de pesquisa institucional Arte, psicanálise e educação: os procedimentos estéticos do cinema e as vicissitudes da infância.

A presença de crianças migrantes internacionais nas escolas públicas brasileiras tem se intensificado nas últimas décadas, acompanhando os movimentos migratórios que marcam a sociedade contemporânea. Esse fenômeno, longe de representar apenas um dado demográfico, impacta diretamente o cotidiano escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se desenvolvem os processos de alfabetização. Nesse contexto, a escola passa a conviver com crianças que trazem diferentes línguas, culturas, histórias de vida e experiências de escolarização, muitas vezes atravessadas por deslocamentos, rupturas e recomeços.

Em Goiânia, essa realidade também tem se tornado cada vez mais presente nas escolas da Rede Municipal de Educação, exigindo que professores e equipes escolares reflitam sobre práticas pedagógicas capazes de acolher e garantir o direito à aprendizagem dessas crianças. Alfabetizar, nesse cenário, exige ampliar o olhar sobre o ensino da leitura e da escrita. Conforme Soares (2020), alfabetização e letramento constituem processos indissociáveis, uma vez que aprender a ler e escrever envolve participar de práticas sociais em que a linguagem escrita circula com sentido e função social. Nessa mesma direção, Smolka (2012) compreende a alfabetização como um processo discursivo, no qual a criança aprende a linguagem escrita nas interações, nas experiências compartilhadas e na produção de sentidos em relação ao outro. Borges (2006) e Carvalho (2011) chamam atenção para o fato de que a aquisição da escrita apresenta também indícios da constituição subjetiva da criança, contribuindo para que ela se anuncie como sujeito. No caso das crianças migrantes internacionais, esse processo torna-se ainda mais desafiador, pois muitas vezes ocorre simultaneamente à aprendizagem da língua portuguesa, sem que isso signifique o apagamento da língua materna ou das referências culturais da criança.

Nessa perspectiva, a língua de origem não é compreendida como obstáculo à alfabetização, mas como parte da trajetória e da subjetividade das crianças. Valorizar as diferentes formas de linguagem presentes na escola significa reconhecer os conhecimentos que as crianças já possuem e criar condições mais favoráveis para sua participação nas interações e nas práticas de leitura e escrita.

É nesse contexto que a interculturalidade assume papel fundamental. Conforme Candau (2006), a educação intercultural implica a construção de relações pedagógicas pautadas no diálogo, no reconhecimento das diferenças e no enfrentamento das desigualdades. Mais do que promover a convivência entre culturas, trata-se de construir práticas escolares que possibilitem a participação de todas as crianças e ampliem as formas de compreender o mundo.

Assim, trabalhar a interculturalidade na alfabetização significa criar situações em que as crianças possam falar de si, compartilhar experiências, reconhecer-se nas atividades propostas e, ao mesmo tempo, entrar em contato com diferentes modos de viver, falar e aprender. Significa compreender que a diversidade cultural e linguística presente na escola pode ampliar as experiências de linguagem, favorecer processos de constituição subjetiva e promover relações mais respeitadas, dialógicas e acolhedoras no cotidiano escolar.

Foi a partir dessas reflexões e das experiências compartilhadas por professoras da Rede Municipal de Educação de Goiânia que este e-book foi construído. O material nasce do entendimento de que alfabetizar crianças migrantes internacionais exige práticas sensíveis às diferentes trajetórias, culturas e formas de linguagem presentes na escola, reconhecendo que cada criança chega à sala de aula trazendo histórias, saberes e modos subjetivos próprios de se relacionar com o mundo.

Ao longo deste material, são apresentados conceitos, reflexões e propostas pedagógicas voltadas ao trabalho com crianças migrantes internacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando contribuir para a construção de práticas alfabetizadoras mais acolhedoras, dialógicas e interculturais.

Entre as propostas apresentadas, o material contempla sugestões relacionadas à rotina da sala de aula, às atividades de leitura e escrita, ao uso de recursos visuais, à valorização das histórias de vida das crianças, à participação das famílias e à construção de espaços de diálogo e interação.

A presença de atividades relacionadas à rotina escolar fundamenta-se na compreensão, conforme Piccoli e Camini (2012), de que a alfabetização também se constrói nas experiências cotidianas da criança com a linguagem e com a funcionalidade social da escrita presente na

organização da vida da turma. Nesse sentido, propostas como rotina do dia, calendário intercultural, registros da turma e organização dos espaços da sala são compreendidas como oportunidades de inserção das crianças em práticas significativas de leitura e escrita.

Além disso, as atividades foram organizadas em propostas didáticas, buscando garantir continuidade às experiências de linguagem vividas pelas crianças. Essa organização dialoga com Lerner (2002), ao compreender que as modalidades organizativas possibilitam articular objetivos pedagógicos de longo prazo a situações significativas e contextualizadas para as crianças.

As propostas apresentadas não devem ser compreendidas como modelos prontos e fixos, mas como possibilidades pedagógicas que podem ser adaptadas às diferentes realidades escolares e às necessidades das crianças. As atividades aqui reunidas partem da compreensão de que alfabetizar não significa apenas ensinar letras e palavras, mas criar condições para que as crianças participem das interações, expressem suas experiências, compartilhem suas culturas e se reconheçam como sujeitos pertencentes ao espaço escolar.

Espera-se que este material contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com o direito à aprendizagem, com a valorização da diversidade linguística e cultural e com a construção de uma escola em que todas as crianças tenham espaço para falar, participar e aprender.

## **1 Crianças migrantes internacionais**

As migrações internacionais têm se intensificado em diferentes regiões do mundo e, conseqüentemente, as escolas brasileiras passaram a conviver com uma diversidade cada vez maior de línguas, culturas, histórias e modos de vida. Nos últimos anos, crianças provenientes de países como Venezuela, Haiti, Bolívia e Colômbia passaram a integrar o cotidiano das escolas públicas brasileiras, trazendo consigo experiências marcadas por deslocamentos, mudanças e, muitas vezes, situações de vulnerabilidade social.

A escola torna-se um dos primeiros espaços de inserção social dessas crianças no novo contexto social. É na convivência escolar que elas começam a estabelecer vínculos, ampliar suas experiências com a língua portuguesa, compreender novas rotinas e construir relações de pertencimento. Entretanto, esse processo nem sempre ocorre de forma simples, especialmente quando a criança passa a interagir com novas práticas sociais, culturais e linguísticas ao mesmo tempo em que vivencia os desafios próprios do processo de alfabetização.

O direito dessas crianças à educação está amparado por um conjunto de legislações nacionais que asseguram o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos. A [Constituição Federal de 1988](#) estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, princípio que se aplica também às crianças migrantes internacionais. Além de garantir esse direito, o [Estatuto da Criança e do Adolescente \(ECA\)](#), em seu artigo 53, assegura igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, reforçando que nenhuma criança pode sofrer discriminação em razão de sua origem, nacionalidade ou condição social.

Mais recentemente, [a Lei nº 13.445/2017](#), conhecida como Lei de Migração, consolidou uma perspectiva pautada nos direitos humanos ao assegurar, em seu artigo 4º, inciso X, o acesso gratuito à educação pública às crianças migrantes internacionais, independentemente de sua situação documental. Essa legislação representa um importante avanço ao reconhecer os migrantes como sujeitos de direitos e reafirmar o compromisso do Estado brasileiro com os princípios da dignidade humana e da equidade.

No campo educacional, a [Resolução CNE/CEB nº 1/2020](#) prevê diretrizes específicas para o atendimento escolar de estudantes em situação de migração, refúgio, apátrida e retorno de brasileiros do exterior. O documento orienta os sistemas de ensino a promover o acesso, a permanência e a aprendizagem desses estudantes, considerando suas trajetórias escolares, suas línguas de origem e seus contextos culturais. Da mesma forma, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a diversidade cultural e linguística como elemento constitutivo da educação brasileira, defendendo práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e garantam o direito à aprendizagem de todos.

No contexto da Rede Municipal de Educação de Goiânia, essa realidade já se faz presente. Dados levantados durante a pesquisa evidenciaram a presença de crianças migrantes internacionais matriculadas em diferentes etapas da Educação Básica, oriundas de diversos países, com destaque para Venezuela, Haiti, Bolívia e Colômbia. Nesse cenário, destaca-se a elaboração do documento *Linhas Guias: orientações para recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes na RME de Goiânia* (2023), que representa um importante avanço nas ações desenvolvidas pelo município.

Ao chegar à escola, muitas crianças migrantes internacionais encontram um ambiente bastante diferente daquele ao qual estavam acostumadas. Mudam-se os modos de interação, as regras escolares, as brincadeiras, os alimentos e até mesmo as formas de organização da sala de aula. Para algumas crianças, esse deslocamento é acompanhado por sentimentos de saudade,

insegurança e estranhamento. Em outros casos, podem surgir experiências de preconceito, isolamento ou diferenças linguísticas que interferem diretamente em sua participação nas atividades escolares.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental compreender que existem diferentes trajetórias de vida e experiências escolares. Algumas crianças chegam ao Brasil com documentação regularizada e histórico escolar organizado; outras enfrentam desafios relacionados à ausência de documentos, interrupções na escolarização ou experiências traumáticas decorrentes de guerras, crises humanitárias e deslocamentos forçados.

Compreender essas diferenças é importante porque elas impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, acolher não significa apenas receber bem ou demonstrar afetividade. O acolhimento envolve reconhecer a criança como sujeito de direitos, considerar sua história, valorizar sua língua materna e criar condições para que ela participe das interações e das práticas escolares de forma significativa. Trata-se de construir um ambiente em que a criança se sinta segura para falar, errar, experimentar, perguntar e aprender.

Além disso, é importante compreender que as diferenças linguísticas e culturais presentes na escola não devem ser vistas como obstáculos, mas como possibilidades de ampliar as experiências de aprendizagem de toda a turma. Quando a escola valoriza diferentes modos de falar, viver e compreender o mundo, contribui para a construção de relações mais respeitadas e para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e interculturais.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se essencial. É ele quem organiza as interações, propõe situações de leitura e escrita, media conflitos e cria possibilidades para que todas as crianças participem das atividades. Entretanto, esse processo não deve ser responsabilidade apenas do docente. O acolhimento e a inclusão das crianças migrantes internacionais precisam envolver toda a comunidade escolar, incluindo equipe gestora, funcionários e famílias, fortalecendo uma perspectiva coletiva de cuidado, respeito e valorização da diversidade.

Assim, pensar a escolarização de crianças migrantes internacionais exige compreender que alfabetizar vai muito além de ensinar letras e palavras. Significa criar oportunidades para que essas crianças construam vínculos, expressem suas experiências, reconheçam-se no espaço escolar e participem das práticas de linguagem de forma significativa, sem precisar apagar suas histórias, suas culturas ou seus modos de ser e estar no mundo.

## **2 Orientações e propostas pedagógicas**

## 2.1 Conversa de acolhimento inicial com as famílias

A conversa de acolhimento inicial consiste em uma prática de escuta, diálogo e aproximação entre a escola, a criança e sua família. É nesse primeiro contato que muitas famílias começam a construir suas percepções sobre o espaço escolar, sobre as relações que serão estabelecidas e sobre a forma como suas histórias, línguas e experiências serão acolhidas pela escola.

Embora esse momento possa ser conduzido pela coordenação pedagógica ou pela equipe gestora, compreende-se que a participação do(a) professor(a) é fundamental. Isso porque o acolhimento precisa constituir-se como um espaço no qual a família possa narrar sua trajetória, compartilhar experiências e apresentar aspectos importantes de sua história e de sua vida cotidiana.

Nesse processo, mais do que responder a perguntas, a família tem a oportunidade de falar sobre sua história, seus modos de vida, suas línguas, seus costumes e suas expectativas em relação à escola. Ao narrar os caminhos percorridos até a chegada ao novo contexto escolar, as experiências anteriores da criança e as formas de comunicação utilizadas em casa, diferentes elementos da trajetória familiar passam a ser conhecidos pela equipe escolar e podem contribuir para a organização das práticas pedagógicas.

Durante a conversa, o(a) professor(a) pode incentivar a família a compartilhar informações sobre a vida da criança, como experiências escolares anteriores, brincadeiras preferidas, formas de comunicação utilizadas em casa, línguas faladas pela família, comidas, músicas, tradições e situações que a fazem sentir-se segura, acolhida e confortável. Também podem surgir relatos sobre desafios enfrentados no processo de participação das práticas escolares, expectativas em relação à escola e estratégias que favoreçam a comunicação entre a família e a equipe escolar.

Quando necessário, diferentes recursos podem ser utilizados para favorecer a comunicação, como imagens, gestos, aplicativos de tradução, palavras escritas em outras línguas ou o apoio de mediadores linguísticos, sem que a língua da família seja tratada como obstáculo ou problema. O mais importante, nesse momento, é que a família perceba que sua forma de falar, sua história e sua cultura possuem espaço legítimo no ambiente escolar.

As informações foram produzidas e registradas durante essa conversa não devem permanecer somente como registros institucionais arquivados pela escola. Elas precisam ser

retomadas no cotidiano da sala de aula, contribuindo para a organização do ambiente alfabetizador, o planejamento das atividades e a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as experiências das crianças e de suas famílias.

## **2.2 Guia de rotina escolar**

O guia de rotina escolar constitui-se como um importante recurso para apoiar a participação das crianças no cotidiano da escola, especialmente quando passam a conviver com uma nova língua, diferentes formas de comunicação e modos distintos de organização do espaço e do tempo escolar. Entretanto, esse material não deve ser compreendido apenas como um instrumento informativo ou organizacional. Na perspectiva discursiva da alfabetização, ele configura-se como uma mediação pedagógica que favorece a construção de sentidos sobre o funcionamento da vida escolar por meio da linguagem.

Nesse sentido, o guia de rotina não se limita à apresentação de horários, regras ou atividades do dia. Ele funciona como um suporte que possibilita às crianças acompanhar, compreender e participar das práticas sociais que organizam o cotidiano da sala de aula. Ao utilizar imagens, palavras e diferentes formas de representação da linguagem, o material amplia as possibilidades de compreensão e participação das crianças nas interações vividas no espaço escolar.

Mais do que ser entregue às famílias ou apenas exposto na parede da sala, o guia precisa integrar as interações cotidianas construídas pelo(a) professor(a) com a turma. Durante a rotina, o(a) docente pode utilizá-lo para conversar com as crianças sobre as atividades do dia, retomar acontecimentos já vividos, antecipar situações da rotina escolar e organizar coletivamente a sequência das ações realizadas pela turma. Nesse processo, a criança observa a escrita sendo utilizada em situações reais de comunicação, escuta palavras relacionadas às atividades do cotidiano e participa gradativamente da construção de sentidos sobre o funcionamento da escola.

A presença de palavras acompanhadas de imagens e, quando possível, de diferentes formas de nomear elementos da rotina presentes nas experiências das crianças favorece a compreensão e amplia as possibilidades de comunicação no cotidiano escolar. Assim, o guia deixa de funcionar apenas como um apoio visual e passa a constituir-se como um recurso que aproxima a criança e sua família das práticas de linguagem presentes na escola, favorecendo sua participação nas interações e nas experiências construídas coletivamente pela turma.

O guia pode incluir diferentes informações organizadas de forma visual e acessível, tais como:

- Horários de entrada e saída, representados por imagens e símbolos que indiquem a chegada e a despedida, possibilitando que a criança compreenda esses momentos como parte da organização do dia;
- Sequência das atividades cotidianas, como roda de conversa, momento da leitura, lanche, recreio, entre outras, apresentadas com ícones e palavras que auxiliem a criança a antecipar o que acontecerá e a situar-se no tempo escolar;
- Regras de convivência, expressas por meio de frases simples e imagens, que possam ser retomadas em situações reais, como esperar a vez de falar, cuidar dos materiais e respeitar os colegas;
- Informações úteis, como nome do(a) professor(a), da escola e formas de comunicação com a família, apresentadas de modo acessível, contribuindo para o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade.

### **3 Organização do ambiente alfabetizador**

#### **3.1 Rotina diária**

O trabalho com a rotina faz parte do cotidiano de muitas turmas de alfabetização e é uma importante situação de leitura, oralidade e escrita. Ao acompanhar os acontecimentos do dia, as crianças entram em contato com palavras, números, horários e diferentes formas de organização do tempo escolar. Para as crianças migrantes internacionais, essa prática também pode contribuir para a construção do sentimento de pertencimento e de segurança diante de um espaço ainda novo.

A proposta consiste em construir a rotina diariamente com a participação das crianças. Durante a roda de conversa, o(a) professor(a) pode perguntar: “O que vamos fazer primeiro hoje?”, “Depois da leitura, o que acontece?”, “Qual atividade vocês mais gostam?” e “Quem lembra o que fizemos ontem?”. Enquanto as crianças falam, o(a) professor(a) registra as atividades no quadro da rotina, lendo em voz alta cada palavra escrita e conversando com a turma sobre os acontecimentos do dia. Ao longo dessa construção, as crianças podem ajudar a escolher imagens, localizar palavras, identificar letras conhecidas e ditar pequenas frases para que o(a) professor(a) as registre.

A rotina pode ser organizada em um painel visível da sala, contendo palavras, imagens e símbolos relacionados aos principais momentos do cotidiano escolar, como chegada, roda de conversa, leitura, atividades, hora do lanche, recreio e saída. As imagens funcionam como apoio, especialmente para as crianças que ainda estão em processo de apropriação da língua portuguesa, favorecendo a compreensão das atividades e a participação nas interações da turma.

Ao lado das palavras em português, o(a) professor(a) pode inserir a escrita na língua materna das crianças migrantes internacionais, como espanhol, francês ou crioulo haitiano. Durante a atividade, pode perguntar: “Como vocês falam recreio na sua língua?” ou “Essa palavra parece com a do português?”. Dessa forma, a língua da criança passa a ocupar um lugar de reconhecimento, valorização e participação no cotidiano escolar.

### **3.2 Cantinho da leitura e diversidade**

A proposta “Cantinho da Diversidade” foi pensada como um espaço de valorização das diferentes culturas, línguas e experiências presentes na turma. Mais do que um local de exposição de materiais, o cantinho busca favorecer interações, conversas e práticas de linguagem que aproximem as crianças de diferentes formas de viver, falar e compreender o mundo.

A construção desse espaço não deve ocorrer apenas a partir da organização realizada pelo(a) professor(a), mas também com a participação das próprias crianças. Ao longo da rotina, o(a) docente pode conversar com a turma sobre quais elementos representam suas famílias, suas histórias e seus costumes. Perguntas como “Que objetos são importantes na sua casa?”, “Quais músicas sua família escuta?”, “Como vocês falam essa palavra em casa?” ou “Que história sua família gosta de contar?” ajudam as crianças a compartilhar experiências e a reconhecer que diferentes culturas fazem parte do espaço escolar.

À medida que participam dessas conversas, as crianças contribuem para a construção do cantinho. O(a) professor(a) pode registrar palavras, frases e relatos trazidos pela turma, incorporando esses elementos à organização do espaço. As crianças podem ajudar a escolher livros, organizar fotografias, montar cartazes, ilustrar palavras e produzir pequenas legendas para os objetos enviados pelas famílias. Nesse processo, a leitura e a escrita passam a acontecer em situações reais de uso da linguagem, relacionadas às experiências das próprias crianças.

A proposta também possibilita que as crianças migrantes internacionais ocupem um lugar de participação e reconhecimento dentro da sala de aula. Ao compartilhar palavras em sua

língua materna, explicar o significado de determinados objetos ou ensinar músicas e expressões de seu contexto cultural, essas crianças deixam de ocupar apenas o lugar de quem precisa aprender a língua portuguesa e passam também a ensinar, participar e produzir conhecimentos junto aos colegas.

Para favorecer esse processo, recomenda-se a organização dos espaços e das interações de modo a estimular a colaboração, o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos. A disposição das crianças em círculos, rodas de conversa, grupos de trabalho ou mesas compartilhadas possibilita que todas possam se ver, ouvir e interagir umas com as outras, favorecendo a participação ativa, a troca de experiências e a construção de vínculos de pertencimento.

### **3.3 Alfabeto**

O alfabeto faz parte do ambiente de muitas salas de alfabetização e, frequentemente, aparece exposto nas paredes como um recurso permanente de apoio às crianças no processo de apropriação da leitura e da escrita. No entanto, muitas vezes esses alfabetos são compostos por palavras e imagens padronizadas, pouco relacionadas às experiências, às culturas e às vivências das crianças da turma. Pensar a construção de um alfabeto, portanto, significa transformar esse recurso em um espaço de reconhecimento, pertencimento e valorização da diversidade presente na sala de aula.

A construção do alfabeto pode acontecer gradativamente, durante rodas de conversa e momentos de interação da turma. Em vez de apresentar palavras prontas, o(a) professor(a) pode convidar as crianças a sugerirem palavras que façam parte de suas experiências e de seu cotidiano.

Ao longo das propostas desenvolvidas em sala, o(a) professor(a) pode registrar palavras que aparecem com frequência ou que possuem valor afetivo e cultural para a turma, como nomes, comidas, brincadeiras, músicas, entre outras. As crianças podem participar desenhando, selecionando imagens, ditando frases para que o(a) professor(a) escreva e ajudando a organizar os cartões. Cada cartão pode conter a letra inicial, a palavra escolhida, uma imagem produzida pelas crianças e, quando possível, a escrita da palavra em outra língua presente na turma. Dessa forma, o alfabeto deixa de ser apenas uma sequência de letras e passa a registrar experiências, memórias e referências culturais do grupo.

O alfabeto também pode ser organizado em um caderno individual, permitindo que cada criança construa gradativamente sua própria versão, inspirada no alfabeto coletivo da sala de aula. À medida que novas palavras, imagens, letras e referências culturais forem exploradas durante as atividades, as crianças poderão registrar suas descobertas, ampliando o repertório vocabular e fortalecendo a apropriação do sistema de escrita.

Esse material poderá ser consultado ao longo do ano, funcionando como um recurso permanente de apoio às práticas de leitura e escrita e como um registro das experiências construídas coletivamente pela turma.

### **3.4 Calendário**

O trabalho com o calendário faz parte da rotina de muitas turmas de alfabetização e constitui uma importante situação de leitura, escrita e reflexão sobre a linguagem e os números. Ao marcar os dias, identificar os meses, localizar datas e acompanhar acontecimentos da rotina escolar, as crianças entram em contato com diferentes conhecimentos relacionados à alfabetização matemática e à linguagem escrita. O calendário também pode tornar-se um espaço de valorização das diferentes culturas, histórias e experiências presentes na turma.

A construção do calendário pode acontecer diariamente com a participação das crianças, especialmente durante a roda de conversa. Ao iniciar a aula, o(a) professor(a) pode perguntar: “Que dia é hoje?”, “Qual foi o dia de ontem?”, “Em que mês estamos?”, “Há alguma data importante neste mês?” e “Alguém faz aniversário neste mês?”. Enquanto as crianças falam, o(a) professor(a) registra as informações no calendário e conversa com a turma sobre os acontecimentos do período. Assim, a proposta é construir o calendário mês a mês junto com as crianças, à medida que novas datas, histórias e acontecimentos surgem nas conversas da turma.

Durante esse processo, as crianças podem ajudar a escrever os números, registrar aniversários, ilustrar datas comemorativas, desenhar símbolos culturais e ditar pequenos textos para que o(a) professor(a) os registre. Ao participar dessas situações, observam a escrita sendo utilizada em contextos reais e ampliam suas experiências com a linguagem escrita.

O calendário deve incluir datas tradicionalmente comemoradas pela escola e acontecimentos significativos para as crianças. Uma criança migrante internacional pode compartilhar uma festa típica de seu país, ensinar palavras relacionadas à comemoração ou contar como determinada data é vivenciada em sua família. O(a) professor(a) pode perguntar:

“Como essa festa é comemorada?”, “Que comida vocês costumam fazer?”, “Existe alguma música ou brincadeira típica?” e “Como essa data é chamada na sua língua?”.

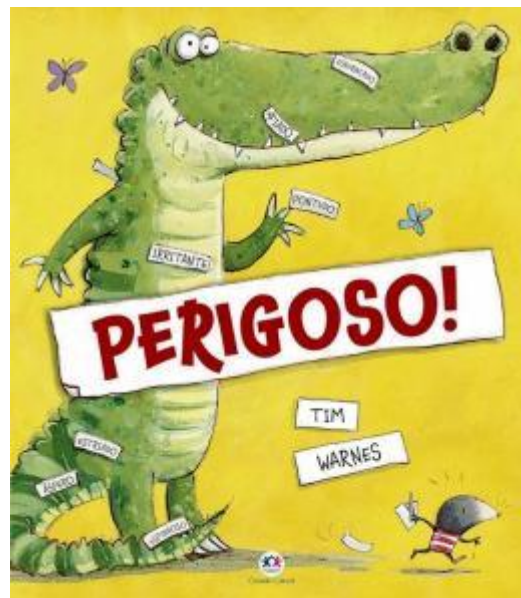
Dessa forma, o calendário, além de ser um instrumento de organização do tempo, passa a constituir um espaço de circulação de histórias, memórias, culturas e práticas de linguagem. Ao registrar acontecimentos significativos para o grupo, favorece a participação das crianças, amplia as oportunidades de leitura e escrita e contribui para a construção de um ambiente alfabetizador mais inclusivo e intercultural.

## 4 Propostas Didáticas

### 4.1 Vamos etiquetar nossa escola?

Esta proposta foi inspirada no livro *Perigoso*, de Tim Warnes (2014), que apresenta a história de Bob, um personagem que gostava de etiquetar tudo ao seu redor. A narrativa possibilita explorar, de maneira lúdica, a função social da escrita e a presença das palavras no cotidiano, mostrando às crianças que a linguagem escrita serve para identificar, comunicar, organizar e atribuir sentido ao mundo que as cerca.

O(a) professor(a) inicia a proposta realizando a leitura compartilhada do livro *Perigoso*,



explorando com as crianças as ilustrações, os objetos etiquetados pelo personagem e as diferentes palavras que aparecem ao longo da narrativa.

Em seguida, o(a) professor(a) realiza uma observação dos espaços da escola com a turma, incentivando as crianças a identificarem objetos, móveis, materiais e ambientes que fazem parte do cotidiano escolar.

Após a exploração dos espaços, o(a) professor(a) organiza a produção coletiva das etiquetas que serão utilizadas na sala de aula e em outros ambientes da escola. O(a) professor(a) pode escrever as palavras em letras maiúsculas, associando-as a imagens dos objetos para favorecer a leitura e o reconhecimento visual pelas crianças.

Além disso, as etiquetas podem incluir palavras na língua de origem das crianças migrantes internacionais, valorizando seus repertórios linguísticos e culturais e fortalecendo práticas interculturais no cotidiano escolar.

Ao participar da elaboração e da utilização das etiquetas, as crianças entram em contato com a escrita em situações reais de uso, compreendendo sua função social e ampliando suas oportunidades de leitura e produção de sentidos. A atividade também favorece a familiarização com os espaços da escola, fortalece o sentimento de pertencimento e contribui para a construção de um ambiente alfabetizador mais inclusivo e acolhedor.

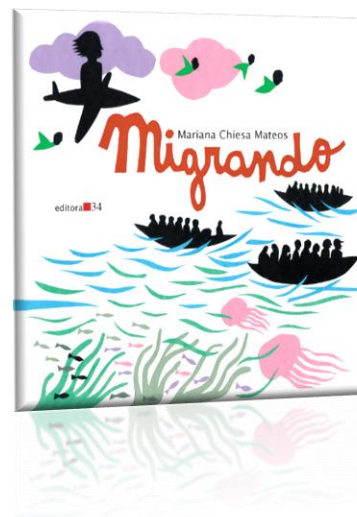
**Figura 17** – Imagens para exemplificação



Fonte: Acervo da Autora (2025)

## 4.2 Fotografias e diferentes modos de viver

Esta proposta tem como ponto de partida o livro *Migrando*, de Mariana Chiesa Mateos (2016), articulando literatura, fotografias, oralidade, leitura e escrita. Inspira-se nas experiências do Projeto de Extensão do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Associação de Produção e Animação Audiovisual Ao Norte, de Viana do Castelo, Portugal (Castro, Rocha e Maciel, 2024), intitulado *Churinga contemporânea: câmera fotográfica, filmadora e produção textual*. O projeto compreende a fotografia e a literatura como linguagens capazes de suscitar narrativas, reflexões, imaginação e produção de sentidos.



Ao longo das atividades, as crianças são convidadas a observar imagens, conversar sobre lembranças, imaginar histórias, construir narrativas e compartilhar fotografias de suas próprias vivências.

#### 1º momento

O(a) professor(a) inicia a aula com a leitura compartilhada do livro *Migrando*. Como a obra apresenta uma narrativa predominantemente visual, realiza uma leitura pausada das imagens, mostrando cuidadosamente cada página às crianças e permitindo que observem atentamente as ilustrações, os movimentos, os cenários, os objetos, os meios de transporte, as expressões e os detalhes presentes na obra.

Durante a leitura, o(a) professor(a) pode propor perguntas como:

- O que vocês estão percebendo nessas imagens?
- Para onde essas pessoas parecem estar indo?
- O que elas estão levando?
- Como vocês imaginam que elas estão se sentindo?
- O que mudou ao longo da história?
- Que lembranças alguém levaria em uma viagem?

Nesse momento, o objetivo não é explicar o livro, mas favorecer a construção coletiva de sentidos a partir das imagens e das interpretações das crianças.

Após a leitura, o(a) professor(a) organiza uma roda de conversa sobre experiências de mudança, viagens e lugares significativos para as crianças.

- Vocês já viajaram para outro lugar?

- O que sentiram?
- O que levariam em uma mala especial?
- Existe algum lugar que guardam na memória?

## 2º momento

O(a) professor(a) convida as crianças, juntamente com suas famílias, a escolherem uma fotografia significativa para levar à escola. A imagem pode representar:

- um momento em família;
- uma viagem;
- uma brincadeira;
- uma festa;
- um lugar importante;
- uma fotografia antiga;
- uma lembrança especial.

O(a) professor(a) deve conversar com as crianças sobre a importância das fotografias, explicando que elas ajudam a guardar memórias, registrar momentos importantes e contar histórias sobre pessoas, lugares e experiências vividas. É importante mostrar que, muitas vezes, uma fotografia consegue revelar sentimentos, lembranças e acontecimentos mesmo sem o uso de palavras, potencializando a produção de narrativas.

## 3º momento

Em roda de conversa, cada criança apresenta sua fotografia e compartilha a história relacionada à imagem.

Para ampliar as narrativas e favorecer a participação das crianças, o(a) professor(a) pode propor algumas perguntas:

- Quem aparece nessa fotografia?
- Onde ela foi tirada?
- O que estava acontecendo nesse dia?
- Por que essa imagem é importante?
- O que vocês lembram quando olham para ela?

Após a socialização das fotografias e das histórias compartilhadas, cada criança será convidada a construir uma legenda para sua imagem.

O(a) professor(a) pode explicar que a legenda é um pequeno texto que acompanha a fotografia e ajuda o leitor a compreender o que aquela imagem representa, registra ou faz recordar.

Para apoiar esse processo, podem ser feitas perguntas como:

- O que essa fotografia conta?
- Que título você daria para essa imagem?
- O que você gostaria que as pessoas soubessem ao olhar essa fotografia?
- Que palavra combina com esse momento?

#### 4º momento

O(a) professor(a) propõe uma atividade de produção escrita a partir da fotografia trazida por cada criança. Inicialmente, convida a turma a observar novamente as imagens com atenção, percebendo detalhes, pessoas, objetos, lugares, expressões e situações presentes nas fotografias.

Nesse momento, é importante que as crianças sejam incentivadas a olhar para a imagem não apenas como um registro visual, mas como um objeto que guarda e inspira histórias, lembranças, sentimentos e experiências vividas.

Para auxiliar na construção das produções, o(a) professor(a) pode propor perguntas como:

- O que estava acontecendo nesse dia?
- Quem aparece na fotografia?
- Por que esse momento foi importante?
- O que você mais gosta nessa imagem?
- Que lembrança essa fotografia traz?
- O que aconteceu antes ou depois dessa foto?
- Se essa fotografia pudesse falar, o que ela diria?

As crianças que ainda não escrevem convencionalmente podem participar da proposta por meio de desenhos, escrita espontânea, uso de letras móveis, produção de palavras significativas ou ditando suas ideias ao(a) professor(a). Nesses momentos, o(a) professor(a) pode atuar como escriba, registrando fielmente as falas das crianças e relendo os textos produzidos coletivamente.

#### 5º momento

Para finalizar, o(a) professor(a) organiza, juntamente com a turma, uma exposição coletiva com as fotografias e produções escritas realizadas ao longo da proposta. Esse momento tem como objetivo valorizar as narrativas produzidas pelas crianças e possibilitar a circulação social da leitura e da escrita no espaço escolar.

Inicialmente, o(a) professor(a) conversa com a turma sobre o que é uma exposição, explicando que se trata de um espaço organizado para compartilhar produções, histórias, imagens e descobertas com outras pessoas. Nesse momento, as crianças podem observar exemplos de exposições, conversar sobre museus, galerias ou murais da própria escola e pensar coletivamente sobre como gostariam de organizar suas produções.

É importante que a turma participe da escolha do nome da exposição, fortalecendo o protagonismo infantil e a participação das crianças nas decisões relacionadas à proposta.

Após a escolha do título, o(a) professor(a) propõe a elaboração coletiva de um convite para as famílias e para a comunidade escolar. Antes da escrita, é importante conversar com as crianças sobre o que é um convite, para que serve e quais informações ele precisa apresentar.

O(a) professor(a) pode explorar diferentes modelos de convites, observando com a turma elementos como:

- para quem o convite será enviado;
- qual é o evento;
- data;
- horário;
- local;
- objetivo do encontro.

Em seguida, a turma constrói coletivamente o texto do convite, com o(a) professor(a) atuando como escriba e registrando as ideias e sugestões das crianças no quadro ou em cartaz. Durante a produção, pode reler o texto coletivamente, refletindo com a turma sobre a escrita e sobre a função social do gênero convite.

Após a finalização, o convite pode ser reproduzido e enviado às famílias, aos funcionários da escola e às demais turmas, ampliando a participação da comunidade escolar no encerramento da proposta.

No dia da exposição, as produções podem ser organizadas em murais, varais, painéis ou mesas expositivas distribuídas pela sala ou pelos corredores da escola.

Durante a visitação, as próprias crianças podem apresentar suas produções às famílias e aos colegas, compartilhando as histórias relacionadas às fotografias e ampliando as oportunidades de diálogo, leitura e produção de sentidos.

### 4.3 Sabores que contam histórias

A proposta *Sabores que contam histórias* busca aproximar as crianças da leitura e da escrita por meio de situações significativas relacionadas às experiências vividas em suas famílias e no cotidiano da turma. A atividade tem como ponto de partida o curta-metragem *Sopa de Moreno* (2022), possibilitando conversas sobre convivência, cuidado, partilha e os alimentos que fazem parte das memórias e das experiências das crianças.



Ao longo do projeto, as crianças participam de situações de oralidade, leitura e produção escrita relacionadas às receitas, aos alimentos e às histórias compartilhadas pelo grupo. A proposta também favorece o reconhecimento de que diferentes comidas, sabores e modos de cozinhar fazem parte das culturas presentes na turma. Nesse processo, as crianças podem compartilhar receitas, ingredientes, palavras, tradições alimentares e lembranças associadas aos contextos familiares e culturais dos quais participam.

Além de ampliar as experiências com a linguagem escrita, a proposta contribui para a valorização da diversidade cultural presente na sala de aula, possibilitando que as crianças conheçam diferentes formas de preparar alimentos, celebrar momentos importantes e construir memórias por meio da alimentação.

Para finalizar o projeto, a turma organizará um livro coletivo intitulado *Sabores que contam histórias*, reunindo receitas, desenhos, relatos e outras produções elaboradas pelas crianças ao longo das atividades.

#### 1º momento

O(a) professor(a) inicia a aula com uma roda de conversa sobre comidas presentes no cotidiano das crianças. Pode propor questões como: "Existe algum cheiro ou sabor que faz vocês

se lembrarem de alguém especial?", "Qual comida vocês mais gostam?", "Existe alguma comida que lembra a casa ou a família de vocês?", "Quem costuma cozinhar na casa de vocês?". Enquanto as crianças compartilham suas experiências, o(a) professor(a) registra no quadro palavras e nomes de alimentos mencionados pela turma.

Após a conversa inicial, o(a) professor(a) apresenta o curta-metragem *Sopa de Moreno* (2022). Ao final da exibição, promove uma conversa sobre os personagens, os sentimentos presentes na narrativa e as situações de convivência retratadas no filme. Algumas perguntas podem orientar esse momento: “Por que a sopa era importante para os personagens?”, “Que comidas fazem vocês se lembrarem de alguém especial?”, “Existe alguma comida que sua família sempre prepara?”, “Quem ensinou essa receita?”, “Em quais momentos ela costuma ser feita?”.

Ao final da roda de conversa, cada criança é convidada a registrar, em uma folha, o nome de uma comida que tenha significado especial em sua vida. Em seguida, as crianças compartilham oralmente suas escolhas e o(a) professor(a) registra os alimentos mencionados, construindo coletivamente uma lista de comidas significativas para o grupo.

## 2º momento

Na aula seguinte, o(a) professor(a) apresenta diferentes receitas à turma, permitindo que as crianças observem como esse gênero textual se organiza, qual sua função social e em quais contextos costuma circular. Para iniciar a conversa, pode perguntar: "Vocês já viram uma receita?", "Para que serve uma receita?", "Onde podemos encontrá-la?", "Quem costuma utilizá-la?", "Será que todas as receitas são iguais?".

Durante a leitura das receitas, o(a) professor(a) explora os elementos que compõem esse gênero textual, questionando: "Onde aparece o nome da receita?", "Para que serve a lista de ingredientes?", "Como sabemos o que precisamos fazer primeiro?", "Por que as receitas apresentam uma sequência de ações?", "O que acontece se esquecermos algum ingrediente?".

Em seguida, apresenta um cartaz com a estrutura do gênero receita, destacando seus principais elementos:

- título;
- ingredientes;
- modo de preparo;
- sequência das ações.

### 3º momento

Após a exploração do gênero textual, o(a) professor(a) propõe a produção coletiva de uma receita. Nesse processo, atua como mediador(a) da conversa e escreva das ideias das crianças, registrando no quadro as contribuições do grupo.

Para favorecer a participação, pode perguntar: "Como uma receita começa?", "Que título podemos dar para nossa sopa?", "Depois do título, o que precisamos escrever?", "Quais ingredientes nossa sopa teria?", "O que devemos fazer primeiro?", "E depois?".

Enquanto as crianças contribuem, o(a) professor(a) registra as ideias, relê cada trecho produzido e conversa com a turma sobre a organização do texto. Dessa forma, as crianças acompanham a escrita sendo utilizada em uma situação real de comunicação e compreendem como as informações são organizadas para orientar o preparo de um alimento.

Ao final, a receita pode ser exposta em um local visível da sala, possibilitando retomadas frequentes de leitura.

### 4º momento

O(a) professor(a) apresenta o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes (Fox, 2002), convidando as crianças a observarem a capa, o título e as ilustrações da obra. Durante a leitura, pode realizar pausas para incentivar a participação das crianças e aproximar a narrativa de suas experiências. Algumas perguntas podem orientar a conversa: "Por que as lembranças eram importantes para os personagens?", "O que ajudava a personagem a se lembrar das coisas?", "Vocês já provaram alguma comida que fez vocês se lembrarem de um momento feliz?".



Após a leitura, as crianças são convidadas a pesquisar, juntamente com suas famílias, uma receita que possua significado especial em sua história familiar. A proposta consiste em conversar com os familiares sobre quem costuma preparar essa comida, em quais ocasiões ela é feita e quais lembranças ou tradições estão associadas a ela.

No encontro seguinte, cada criança apresenta sua receita e compartilha a história relacionada a ela. O(a) professor(a) pode ampliar as narrativas com perguntas como: "Quem ensinou essa receita para sua família?", "Quando vocês costumam prepará-la?", "Por que ela é importante para vocês?", "Existe algum sabor que lembra um momento feliz?".

Durante as apresentações, o(a) professor(a) registra no quadro palavras, nomes de receitas e frases ditadas pelas crianças, favorecendo a articulação entre escrita, memória e experiências vividas.

#### 5º momento

O(a) professor(a) retoma com a turma a lista das receitas apresentadas pelas crianças e propõe uma votação para escolher aquela que gostariam de aprender ou preparar coletivamente.

Para estimular a participação, pode perguntar: "Qual receita vocês gostariam de experimentar?", "Que comida despertou mais curiosidade?", "Qual receita seria possível prepararmos juntos?".

Após a escolha, a família da criança responsável pela receita pode ser convidada a participar do projeto, compartilhando o preparo do alimento com a turma.

Durante a atividade, o(a) professor(a) promove conversas sobre os ingredientes, os modos de preparo e as memórias relacionadas à receita. Enquanto observam ou participam da preparação, as crianças podem acompanhar a leitura da receita, identificar ingredientes, observar medidas e refletir sobre as etapas do preparo.

Perguntas como "O que colocamos primeiro?", "Para que serve esse ingrediente?", "Quem já experimentou essa comida?" ou "Como essa receita é preparada na casa de vocês?" ampliam as possibilidades de interação.

Nesse momento, também podem surgir diferentes formas de nomear ingredientes, temperos e modos de preparo. Essas trocas favorecem o reconhecimento das diferentes experiências culturais presentes na turma e fortalecem relações de escuta, diálogo e valorização da diversidade.

#### 6º momento

Após as experiências vividas ao longo do projeto, o(a) professor(a) e as crianças iniciam a organização do livro coletivo *Sabores que contam histórias*. A proposta inspira-se no livro *Memórias em diálogo: uma receita para todos os tempos* (Valença, Rocha e Bezerra, 2024), desenvolvido com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

Nesse momento, as crianças participam das decisões relacionadas à construção do livro. O(a) professor(a) pode perguntar: "Quais receitas vamos incluir?", "Que histórias gostaríamos de registrar?", "O que não pode faltar no nosso livro?".

Cada receita pode ser organizada contendo:

- título da receita;
- lista de ingredientes;
- modo de preparo;
- desenho produzido pela criança;
- e um pequeno relato sobre a história ou a memória relacionada àquela comida.

Após a organização das páginas, as crianças podem colaborar na produção da capa, na escolha das ilustrações e na decoração do livro.

Em seguida, o(a) professor(a) pode promover uma conversa sobre a circulação da obra: "Para quem vamos mostrar nosso livro?", "Quem vocês gostariam que lesse essas receitas?", "Por que é importante guardar essas histórias e receitas?".

Ao final, as famílias e outras turmas da escola podem ser convidadas para conhecer o livro produzido pela turma. Posteriormente, o material pode permanecer disponível no cantinho de leitura ou na biblioteca da escola, ampliando as possibilidades de circulação da leitura e da escrita e valorizando as memórias, os sabores e as histórias compartilhadas ao longo do projeto.

#### 4.4 Tem gente legal em todo lugar

Esta proposta tem como ponto de partida o livro *Gente legal está em todo lugar*, de Walker (2022). A obra, escrita em forma de poema ilustrado, celebra a humanidade e a diversidade cultural, convidando o leitor a percorrer diferentes países e regiões do mundo, mostrando que em todos os lugares existem pessoas legais.

A proposta também dialoga com vídeos do canal *Postais da Terra*, ampliando as possibilidades de contato das crianças com diferentes formas de viver, brincar, falar, morar e contar histórias sobre si.

As atividades propõem o trabalho com oralidade, literatura, produção escrita e narrativas autobiográficas. Ao longo das atividades, as crianças são convidadas a conhecer diferentes modos de viver, conversar sobre suas próprias histórias, compartilhar experiências, produzir narrativas e perceber que as diferenças culturais fazem parte das relações humanas e enriquecem a convivência coletiva.



### 1º momento

O professor(a) realiza a leitura compartilhada do livro *Gente legal está em todo lugar*, explorando com as crianças os diferentes países e lugares mencionados ao longo da narrativa.

Durante a leitura, o professor(a) pode mostrar no mapa os países citados na obra, ajudando as crianças a perceberem que existem diferentes culturas, modos de viver, paisagens, roupas, comidas e formas de viver a infância em diferentes lugares do mundo.

O professor(a) pode incentivar as crianças a observarem as ilustrações, os detalhes das imagens e os diferentes cenários apresentados ao longo da leitura.

Ao longo da conversa, o professor(a) pode propor perguntas como:

- Quantos lugares diferentes aparecem no livro?
- O que vocês perceberam nas imagens?
- O que muda de um lugar para outro?
- O que parece parecido entre as pessoas?
- O que significa dizer que existe gente legal em todo lugar?
- Será que crianças de outros países também brincam, gostam de música e têm família como nós?

### 2º momento

Após os momentos de leitura do livro *Gente legal está em todo lugar* o professor(a) organiza uma roda de conversa propondo a seguinte pergunta à turma:

**“Que lugar do mundo vocês gostariam de conhecer?”**

Inicialmente, as crianças podem observar novamente o livro, os mapas, as imagens e os países apresentados ao longo da sequência. O professor(a) pode retomar alguns lugares mencionados na obra e nos vídeos, conversando sobre culturas, brincadeiras, comidas, paisagens, músicas e modos de viver presentes nesses diferentes contextos.

Cada criança poderá escolher um país ou lugar que despertou sua curiosidade e explicar oralmente o motivo da escolha. Posteriormente, o professor(a) organiza uma votação coletiva com a turma para escolher qual país ou lugar será explorado mais profundamente nas próximas atividades após a definição do país escolhido pela turma, o professor(a) organiza diferentes propostas de exploração cultural a partir de uma perspectiva intercultural, buscando possibilitar que as crianças conheçam modos de viver, brincar, comer, cantar, morar e viver a infância naquele contexto.

Inicialmente, o professor(a) pode localizar o país escolhido no mapa-múndi ou globo terrestre, ajudando as crianças a perceberem onde esse lugar está localizado, quais países ficam próximos e quais elementos da paisagem aparecem naquela região. Durante esse momento, as crianças podem observar bandeiras, imagens, mapas, fotografias e palavras relacionadas ao país explorado.

Posteriormente, o professor(a) apresenta imagens e vídeos relacionados ao local escolhido, priorizando registros que mostrem o cotidiano das crianças, suas brincadeiras, escolas, famílias, comidas, músicas e formas de viver. Os vídeos do canal *Postais da Terra* podem ser utilizados como possibilidade de aproximação das crianças com narrativas reais de outros contextos culturais. O tema da playlist escola também pode ser explorado de maneira lúdica e sensível. O professor(a) pode apresentar imagens das escolas onde as crianças estudam, conversar sobre semelhanças e diferenças, condições físicas e aspectos relatados e apresentados pelas crianças e jovens em suas produções audiovisuais.

Além disso, o professor(a) pode propor atividades de observação de roupas, objetos culturais, brinquedos, paisagens e formas de moradia presentes naquele contexto, incentivando as crianças a comentarem o que observam e a estabelecerem relações entre diferentes modos de viver.

### 3º momento

O professor(a) explica que irão assistir a vídeos de crianças e jovens de diferentes lugares do mundo falando sobre si mesmos, suas brincadeiras, famílias, gostos, lugares onde vivem e experiências do cotidiano.

O professor(a) apresenta vídeos previamente selecionados do canal *Postais da Terra*, priorizando vídeos curtos e adequados à faixa etária da turma.

O professor(a) pode selecionar vídeos da playlist: Quem sou eu? Ou Minha Rua.

Durante a exibição, o professor(a) orienta as crianças a observarem:

- brincadeiras;
- comidas;
- roupas;
- modos de falar;
- lugares apresentados;

Após os vídeos, a turma conversa sobre semelhanças e diferenças percebidas nas narrativas.

O professor(a) pode perguntar:

- O que essas crianças gostam de fazer?
- O que parecia parecido com a vida de vocês?
- O que era diferente?
- Que brincadeiras vocês conheciam?
- O que vocês descobriram sobre outros lugares do mundo?

#### 4º momento

O professor(a) organiza uma roda de conversa para que as próprias crianças falem sobre si mesmas, seus gostos, brincadeiras, famílias e lugares importantes.

As crianças podem compartilhar:

- brincadeiras preferidas;
- comidas de que gostam;
- músicas e desenhos favoritos;
- lugares importantes;
- pessoas especiais;
- algo de que gostam em si mesmas.

O professor(a) atua como mediador da conversa, incentivando a escuta e o respeito às diferentes histórias compartilhadas pela turma.

Durante a roda, o professor(a) registra no quadro palavras significativas ditadas pelas crianças, favorecendo práticas de leitura e escrita em contextos reais de uso da linguagem.

#### 5º momento

Após os momentos de oralidade, escuta e leitura, o(a) professor(a) propõe a produção de um pequeno vídeo de apresentação. Nessa atividade, as próprias crianças poderão falar sobre si, compartilhar aspectos de sua história, seus gostos, preferências e brincadeiras favoritas, valorizando suas experiências e modos de ser.

Para a realização da proposta, o(a) professor(a) apresenta orientações simples sobre a gravação, inspiradas no projeto *Postais da Terra*. O vídeo pode ser gravado com o uso de um celular posicionado de forma estável, preferencialmente na horizontal, com duração aproximada de um minuto. Em um primeiro momento, o(a) professor(a) poderá assumir a função de filmagem, garantindo segurança e apoio às crianças. Posteriormente, elas próprias

poderão participar desse processo, registrando os vídeos dos colegas com acompanhamento e mediação do adulto.

Com o objetivo de favorecer a organização das ideias e ampliar as possibilidades de expressão, o(a) professor(a) poderá propor algumas perguntas norteadoras, incentivando cada criança a construir sua apresentação de maneira singular e significativa. Entre elas, destacam-se:

Quem é você?

- Como você gosta de ser chamado(a)?
- Quantos anos você tem?
- Onde você estuda?
- O que você mais gosta de fazer?
- Qual é sua brincadeira preferida?
- O que você gosta de brincar com seus amigos?
- Qual comida você mais gosta?
- O que deixa você feliz?
- Qual lugar você gosta de visitar?
- O que existe de legal na sua escola?

Após a gravação, o professor(a) pode enviar o vídeo ao canal do Youtube *Postais da Terra*, ampliando a circulação das produções das crianças para além do espaço escolar e permitindo que elas percebam que suas histórias, falas, experiências e modos de viver também merecem ser compartilhados e valorizados.

#### **4.5 Mostra de cinema**

##### **1º momento**

O professor(a) inicia a proposta organizando uma roda de conversa sobre cinema e filmes. As crianças podem conversar sobre:

- filmes de que gostam;
- desenhos e animações preferidas;
- experiências de assistir filmes com a família;
- personagens favoritos;
- sentimentos despertados pelos filmes.

Posteriormente, o professor(a) explica o que é uma mostra de cinema, conversando com as crianças sobre a ideia de organizar um espaço coletivo para assistir, compartilhar e conversar sobre produções audiovisuais.

Após esse momento, o(a) professor(a) apresentará à turma a proposta de assistir a diferentes filmes e animações que abordam temas relacionados à diversidade cultural. Em seguida, explicará que as produções assistidas serão compartilhadas em uma mostra cultural aberta à comunidade escolar, criando oportunidades para que as crianças expressem suas percepções, aprendizagens e reflexões por meio de diferentes linguagens.

## 2º momento

O(A) professor(a) apresentará à turma diferentes filmes e animações previamente selecionados, relacionados às temáticas da diversidade cultural. Para essa atividade, poderão ser utilizados os vídeos e animações sugeridos neste e-book, bem como outras produções audiovisuais consideradas pertinentes à faixa etária.

Após a apresentação, as crianças serão convidadas a observar as imagens, levantar hipóteses sobre as histórias, identificar personagens, além de compartilhar conhecimentos prévios e expectativas em relação às produções. Esse momento tem como objetivo despertar a curiosidade, ampliar repertórios culturais e promover reflexões iniciais sobre diversidade, pertencimento, acolhimento e convivência intercultural.

As crianças observam as imagens, comentam suas impressões e conversam sobre os temas apresentados. O professor(a) pode perguntar:

- O que vocês imaginam que acontece nesse filme?
- Que personagens aparecem?
- Onde essa história parece acontecer?
- Que filme vocês gostariam de assistir?

Posteriormente, a turma realiza uma votação coletiva para escolher quais produções farão parte da mostra de cinema. A votação pode envolver:

- leitura de nomes dos filmes;
- observação de imagens e cartazes;
- contagem oral de votos;
- construção coletiva de gráfico simples.

## 3º momento

Após a escolha dos filmes, o professor(a) organiza momentos de exibição das produções audiovisuais selecionadas. Após cada exibição, o professor(a) organiza rodas de conversa para que as crianças compartilhem impressões, sentimentos e descobertas.

O professor(a) pode propor perguntas como:

- O que vocês mais gostaram no filme?
- O que chamou atenção?

Após as rodas de conversa, o professor(a) propõe uma produção oral coletiva das sinopses dos filmes assistidos. Inicialmente, conversa com a turma sobre o que é uma sinopse, explicando que se trata de um pequeno texto que apresenta a história do filme e convida as pessoas a assisti-lo. As crianças ajudam oralmente a construir as sinopses contando:

- quem aparece na história;
- onde ela acontece;
- o que mais gostaram;
- quais aventuras ou situações aparecem no filme.

O professor(a) atua como escriba, registrando no quadro as falas das crianças e relendo coletivamente os textos produzidos.

#### 4º momento

Inicialmente, o(a) professor(a) promoverá uma conversa com a turma sobre a função dos cartazes no cotidiano. Para isso, poderá apresentar diferentes modelos de cartazes encontrados em cinemas, teatros, eventos culturais, campanhas publicitárias e atividades escolares, explorando suas características e finalidades. Durante a observação, as crianças serão incentivadas a identificar elementos presentes nesses materiais, como imagens, títulos, cores, letras em destaque, informações sobre datas, horários e locais.

Nesse momento, o(a) professor(a) explicará que o cartaz é um gênero textual utilizado para divulgar informações e convidar as pessoas a participarem de um evento, despertando o interesse do público por meio da combinação de imagens, palavras, cores e diferentes recursos visuais. A partir da análise dos exemplos apresentados, a turma poderá discutir quais elementos são mais importantes para chamar a atenção dos leitores e transmitir a mensagem de forma clara.

Em seguida, o(a) professor(a) organizará as crianças em grupos para a produção dos cartazes dos filmes e animações que serão exibidos na mostra de cinema. Cada grupo ficará

responsável por elaborar um cartaz, contando com a mediação do professor durante todo o processo de planejamento e produção

Os cartazes podem conter:

- nome do filme;
- desenhos dos personagens;
- frases produzidas coletivamente;
- pequenas sinopses;
- horário da exibição;
- ilustrações feitas pelas crianças.

As crianças participam da escolha das cores, desenhos, imagens e elementos que irão compor os cartazes. Posteriormente, os materiais podem ser colados nos murais, corredores e painéis coletivos da escola para divulgar a mostra de cinema.

#### 5º momento

Inicialmente, o(a) professor(a) promoverá uma conversa com a turma sobre o que é um convite, para que ele serve e em quais situações costumamos utilizá-lo. As crianças serão incentivadas a compartilhar experiências relacionadas a aniversários, festas, apresentações escolares, reuniões familiares e outros eventos para os quais já receberam ou entregaram convites.

Em seguida, o(a) professor(a) apresentará diferentes modelos de convites impressos e digitais, observando com as crianças suas características, finalidade e organização. Durante a análise, a turma poderá identificar quais informações costumam aparecer nesse gênero textual, como nome do evento, data, horário, local e mensagem direcionada aos convidados.

A partir dessa exploração, o(a) professor(a) explicará que o convite é um gênero textual utilizado para comunicar e convidar pessoas para participarem de um acontecimento, tendo como principal objetivo informar e despertar o interesse dos convidados.

Posteriormente, será proposta a produção coletiva de um convite para divulgar a mostra de cinema que será realizada pela turma. Em uma roda de conversa, as crianças ajudarão a planejar o texto, sugerindo informações e ideias que consideram importantes para convidar as famílias e a comunidade escolar. Durante a construção do convite, a turma definirá coletivamente:

- nome da mostra de cinema;
- data da realização do evento;

- horário;
- local;
- formas de decoração e ilustração do convite.

O(a) professor(a) atuará como escriba da turma, registrando no quadro as ideias apresentadas pelas crianças e mediando as discussões sobre a organização das informações. Durante esse processo, poderá chamar a atenção para aspectos da escrita, como a função do título, a necessidade de informar claramente os dados do evento e a importância de adequar a linguagem ao público que receberá o convite.

Após a elaboração do texto coletivo, as crianças participarão da ilustração dos convites por meio de desenhos, pinturas, colagens ou imagens relacionadas aos filmes e animações que serão exibidos. Dependendo das condições da escola, os convites poderão ser reproduzidos e enviados às famílias ou afixados em murais e espaços coletivos da unidade escolar.

#### 6º momento

Para finalizar as atividades o professor, organizará, juntamente com as crianças, uma Mostra de Cinema aberta às famílias e à comunidade escolar. O espaço pode conter:

- cartazes produzidos pelas crianças;
- painéis coletivos;
- desenhos e produções relacionadas aos filmes;
- sinopses elaboradas pela turma;
- espaços organizados para as exposições.

Durante a mostra, as próprias crianças podem:

- apresentar os filmes;
- contar o que descobriram sobre diferentes culturas;
- explicar os cartazes produzidos;
- falar sobre os filmes preferidos;
- compartilhar oralmente as experiências vividas durante a sequência.

## 5 Sugestões Literárias

Ao longo da pesquisa desenvolvida para a dissertação e para a elaboração deste e-book, foram identificadas diversas obras literárias e produções audiovisuais que contribuem para a abordagem da temática das migrações no contexto escolar. Esses materiais possibilitam

reflexões sobre acolhimento, diversidade cultural, pertencimento, identidade e convivência com as diferenças, favorecendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis às experiências das crianças migrantes internacionais.

Ao compartilharmos essas indicações, buscamos ampliar o repertório de professores(as) e demais profissionais da educação, oferecendo referências que podem inspirar novas propostas pedagógicas, promover o diálogo intercultural e sensibilizar toda a comunidade escolar para a valorização da diversidade humana. A seguir, apresentamos algumas sugestões de obras literárias e produções audiovisuais que podem enriquecer o trabalho educativo com as crianças.



<https://www.youtube.com/watch?v=G3r8-ATk-8Y>

Título: *A Viagem*

Autora: Francesca Sanna

Tradução: Fabrício Valério



O livro *A Viagem* apresenta a história de uma família que, diante da guerra e da perda, precisa deixar tudo para trás e partir em busca de um lugar seguro. Com apenas alguns pertences nas malas e o coração dividido entre o medo e a esperança, eles enfrentam uma jornada marcada por desafios, incertezas e descobertas.

Inspirada em relatos reais de pessoas forçadas a migrar, a autora Francesca Sanna narra essa experiência pelo olhar de uma criança, o que torna a obra ainda mais sensível e próxima do universo infantil. A narrativa ultrapassa fronteiras geográficas e culturais, transformando-se em uma reflexão sobre deslocamento, refúgio e a força da esperança.

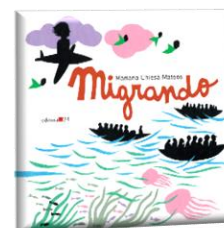


<https://www.youtube.com/watch?v=lmzF9JqT6Q>

Título: *Migrando*

Autora: Mariana Chiesa Mateos

O livro *Migrando* é uma obra sem palavras que convida o leitor a refletir sobre os processos migratórios ao longo da história. Criado em parceria com a Anistia Internacional, o livro traz um formato inovador: possui duas capas e dois inícios, que apresentam histórias paralelas e, em



certo ponto, se encontram. De um lado, acompanha a trajetória dos imigrantes europeus que partiram rumo às Américas em busca de melhores condições de vida. Do outro, mostra a dura realidade dos imigrantes africanos que tentam chegar à Europa, enfrentando riscos e incertezas semelhantes. Essa construção narrativa ressalta a universalidade da migração, destacando como ela atravessa tempos, povos e geografias.



<https://www.youtube.com/watch?v=qUn6-aR68Ro>

Título: *Para Onde Vamos*

Autor: Jairo Buitrago

Ilustrador: Rafael Yockteng

Tradução: Márcia Leite



O livro *Para Onde Vamos* narra a delicada trajetória de uma menina que viaja com seu pai, sem que o destino seja revelado. Durante a longa caminhada, a criança observa o mundo ao seu redor e transforma a experiência em contagem, ela conta animais, nuvens, estrelas, crianças e até soldados. Em alguns momentos, eles precisam parar para que o pai trabalhe e consiga recursos para seguir viagem, revelando as dificuldades da jornada.



<https://www.youtube.com/watch?v=jzmwyJeDM1Y>

Título: *Filas de Sonhos*

Autor: Rita Sineiro

Ilustrador: Laia Domènech

Adaptação: Ana Clara das Vestes



arriscá-la.

*Filas de Sonhos* é um conto que aborda a crise dos refugiados a partir do olhar de um menino confinado em um campo de acolhimento. A narrativa mostra como, quando um país entra em guerra, tudo falha: a luz, a água, o sono, os sonhos, o pão e até a esperança. O medo se espalha, afetando a vida de todos, até que chega o momento em que se percebe que, para salvar a vida, é preciso

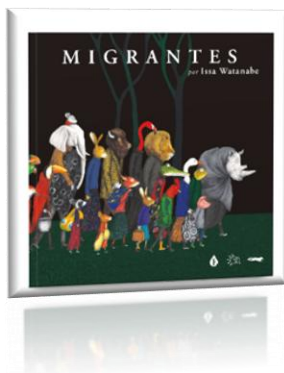


<https://www.youtube.com/watch?v=40mirIknTKA>

Título: *Migrantes*

Autora: Issa Watanabe

Tradução: Dolores Prades



O livro *Migrantes* é uma obra visual poderosa, marcada pelo silêncio. Sem palavras, apenas por meio de ilustrações expressivas, a autora Issa Watanabe retrata o drama da migração forçada. As páginas trazem uma sequência de imagens que representam o percurso de homens, mulheres e crianças em busca de sobrevivência diante da guerra, da fome, da violência e da perda.



<https://www.youtube.com/watch?v=VgEdtVSdBDU>

Título: *A Menina que Abraça o Vento: A História de uma Refugiada Congoleza*

Autora: Fernanda Paraguassu

Ilustradora: Suryara Bernardi

O livro *A Menina que Abraça o Vento* conta a história de Mersene, uma menina congolesa que precisou deixar parte da família para trás ao fugir do conflito na República Democrática do Congo. Ao chegar ao Brasil, enfrenta o desafio de se adaptar a uma nova vida, lidar com a saudade e reconstruir sua infância em um país diferente.

Para amenizar a dor da separação, Mersene cria uma brincadeira: abraçar o vento, como se assim pudesse alcançar os que ficaram distantes.



[https://www.youtube.com/watch?v=V\\_O294-nFgU](https://www.youtube.com/watch?v=V_O294-nFgU)

Título: *Gente legal está em todo lugar*

Autora: Alice Walker

Ilustrador: Quim Torres

Tradução: Nina Rizzi



*Gente legal está em todo lugar* é um poema em forma de livro ilustrado que celebra a humanidade e a diversidade cultural. Nas páginas, Alice Walker nos convida a viajar por diferentes países e regiões do Canadá ao Congo, de Cuba ao Afeganistão, da Irlanda ao Iraque para mostrar que em todos os lugares existem pessoas boas, gentis e inspiradoras.

Título: *Migrar*

Autor: José Manuel Mateo

Ilustrador: Javier Martínez Pedro



O livro *Migrar* narra a difícil jornada de milhares de meninas e meninos que todos os anos deixam seu país rumo aos Estados Unidos, muitas vezes viajando sozinhos, sem família, enfrentando perigos e incertezas em busca de paz, trabalho ou da possibilidade de reencontrar seus entes queridos.

A história acompanha um irmão e uma irmã que viajam com a mãe. Eles conseguem cruzar a fronteira, mas o desfecho permanece em aberto, transmitindo ao leitor a incerteza real das

trajetórias migratórias. O texto, contado pela voz ingênua de uma criança, reforça a dureza do tema ao mesmo tempo em que revela esperança e desejo de reencontro com o pai.



<https://www.youtube.com/watch?v=HRBNm3leLp8>

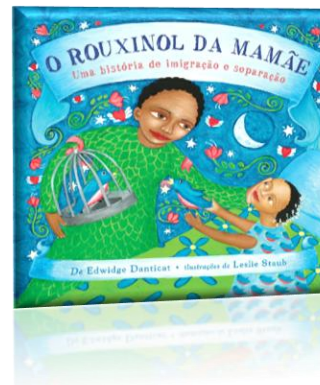
Título: *O Rouxinol da Mamãe: Uma História de Imigração e Separação*

Autora: Edwidge Danticat

Coeditor: Luiz Carlos Elói

Editores: Rosana Mont'Alverne, Poliana Moreira e outros

*O Rouxinol da Mamãe* conta a história de Saya, uma menina que sofre com a separação da mãe, enviada para um centro de detenção de imigrantes. Para amenizar a distância, a mãe passa a gravar fitas cassete com histórias de ninar inspiradas no folclore haitiano, que chegam como um abraço em forma de voz.



Ao ouvir as mensagens e receber o apoio do pai, Saya encontra forças para escrever a sua própria história um gesto simbólico que revela o poder da infância, da esperança e da narrativa na luta para reunir sua família.



<https://www.youtube.com/watch?v=bNaICl3NHG0>

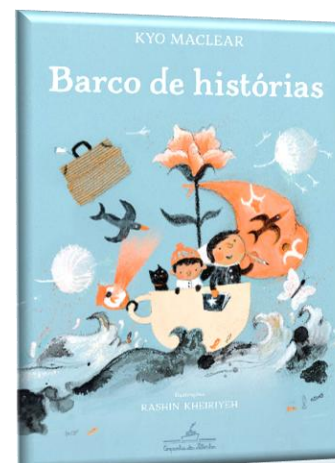
Título: *Barco de Histórias*

Autor: Kyo Maclear

Ilustradora: Rashin Kheiriyeh

Tradução: Lígia Azevedo

*Barco de Histórias* narra a experiência do refúgio pelo olhar de duas crianças que, junto às suas famílias, são obrigadas a deixar o país de origem em busca de segurança e de um novo lar. A obra mostra que, mesmo diante de grandes desafios e incertezas, é nas pequenas coisas que se encontra força para seguir adiante.



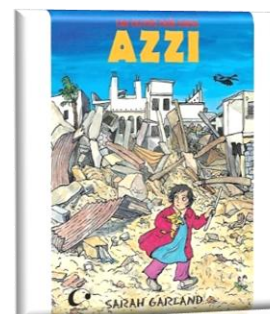
[https://www.youtube.com/watch?v=AP\\_p7zF1lTA](https://www.youtube.com/watch?v=AP_p7zF1lTA)

Título: *Um Outro País para Azzi*

Autora e Ilustradora: Sarah Garland

Tradução: Érico Assis

*Um Outro País para Azzi* acompanha a trajetória de Azzi e sua família, que precisam fugir às pressas de sua terra natal, deixando para trás casa, parentes, amigos, trabalho e cultura. A única bagagem possível é a esperança de encontrar segurança e recomeçar em um lugar desconhecido.



Na nova realidade, Azzi enfrenta o desafio de se adaptar: sente saudades da avó que ficou, precisa aprender outra língua, acompanhar as preocupações dos pais e encontrar seu espaço em uma nova casa, nova cidade e nova escola. O processo é difícil, mas também abre a possibilidade de novas amizades e de um futuro mais protegido.



<https://www.youtube.com/watch?v=2mFdNj0kloc>

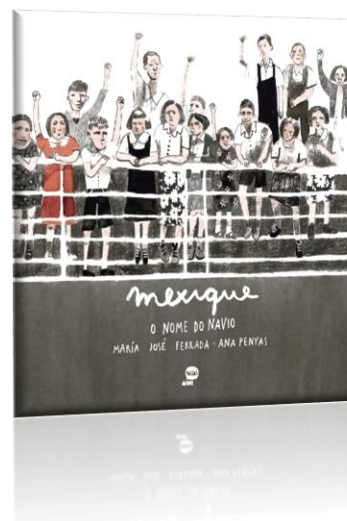
Título: *Mexique: O Nome do Navio*

Autora: María José Ferrada

Ilustradora: Ana Penyas

*Mexique: O Nome do Navio* resgata um episódio pouco conhecido da história: em 27 de maio de 1937, um grupo de 456 meninas e meninos espanhóis embarcou no transatlântico *Mexique*, que partiu de Bordeaux, na França, rumo ao México. A viagem deveria durar apenas alguns meses, mas o avanço da Guerra Civil Espanhola e, em seguida, o início da Segunda Guerra Mundial, transformaram aquele deslocamento em um exílio definitivo.

Conhecidas como as “crianças de Morelia”, essas meninas e meninos nunca mais voltaram ao país natal, e quando alguns regressaram, décadas depois, encontraram uma pátria irreconhecível. O livro não apenas narra essa história real, mas também simboliza todos os deslocamentos forçados que acontecem diariamente no mundo, lembrando que cada travessia carrega o direito a uma vida digna.



[https://www.youtube.com/watch?v=iwrU\\_KznYTo](https://www.youtube.com/watch?v=iwrU_KznYTo)

Título: *O Caminho de Marwan*

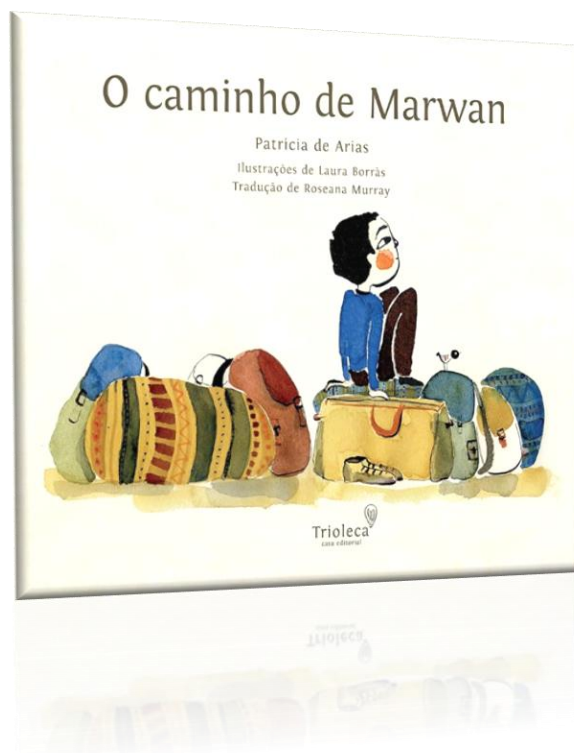
Autora: Patrícia de Arias

Ilustradora: Laura Borrás

Tradução: Roseana Murray

*O Caminho de Marwan* é uma narrativa poética e sensível sobre a trajetória de um menino refugiado que, como milhões de pessoas em todo o mundo, precisa atravessar mares e desertos para fugir da guerra e da fome. A cada passo, em direção a uma nova fronteira, Marwan carrega consigo coragem, memória e a saudade da voz materna, que o guia e conforta em sua jornada.

Com ternura e curiosidade, o protagonista leva o leitor pelas mãos em busca de pertencimento e liberdade. A obra, originalmente publicada em espanhol sob o título *El camino de Marwan*, recebeu Menção Honrosa na Categoria New Horizons da Feira do Livro Infantil de Bolonha (2017), reconhecimento de sua relevância literária e estética.

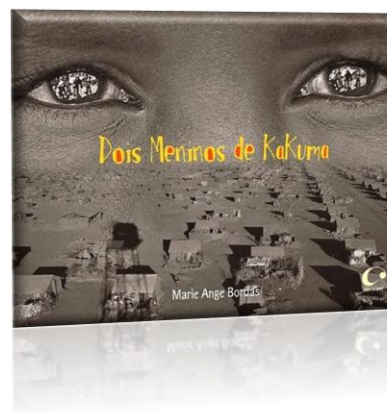


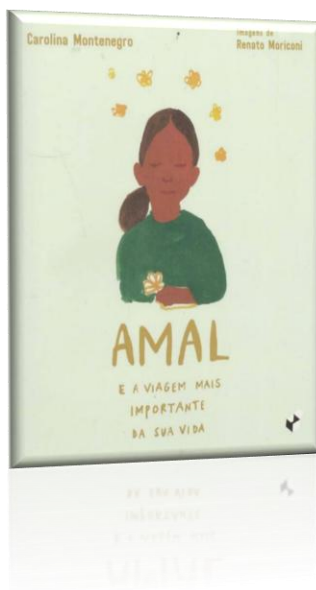
Título: *Dois Meninos de Kakuma*

Autora: Marie Ange Bordas

*Dois Meninos de Kakuma* apresenta a vida de Geedi e Deng, duas crianças que vivem no Campo de Refugiados de Kakuma, no Quênia criado em 1992 e que hoje abriga quase 200 mil pessoas. Por meio de foto ilustrações e das próprias vozes dos meninos, o leitor acompanha suas histórias, afetos, sonhos e inquietações.

Geedi nasceu no campo, enquanto Deng chegou sozinho, vindo do Sudão. Suas trajetórias revelam não apenas o cotidiano marcado pela sobrevivência, mas também as esperanças depositadas no retorno à pátria ou no acolhimento por outro país, onde possam reconstruir a vida. Ao longo da narrativa, surgem perguntas universais e profundamente humanas: “Por que estamos aqui? Por que os conflitos nunca acabam? Que futuro nos aguarda?”





Título: *Amal e a Viagem Mais Importante da Sua Vida*

Autora: Carolina Montenegro

Ilustrador: Renato Moriconi

*Amal e a Viagem Mais Importante da Sua Vida* é uma obra que convida os jovens leitores a imaginar a dura realidade de milhares de crianças refugiadas desacompanhadas ao redor do mundo. O livro narra a trajetória de Amal, uma menina que precisa enfrentar sozinha a difícil jornada de deixar sua terra natal em busca de proteção e futuro.

Publicado com o apoio do ACNUR – Agência da ONU para Refugiados, o livro também ganhou versão em formato de aplicativo, ampliando seu alcance educativo.



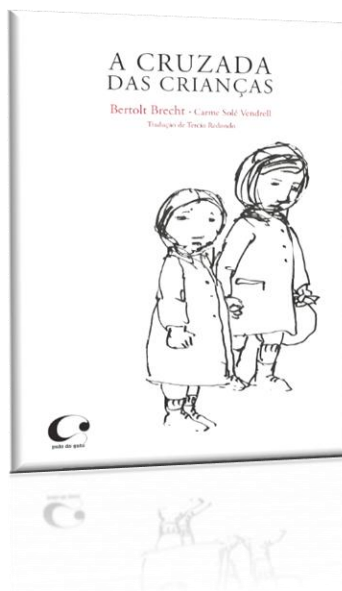
<https://www.youtube.com/watch?v=DNkzINmSjo8>

Título: *A Cruzada das Crianças*

Autor: Bertolt Brecht

Ilustradora: Carme Solé Vendrell

Tradução: Tercio Redondo



*A Cruzada das Crianças* é um poema narrativo comovente escrito por Bertolt Brecht, um dos maiores dramaturgos e poetas do século XX. A obra apresenta a peregrinação de um grupo de crianças órfãs que, durante a Segunda Guerra Mundial, fogem dos horrores do conflito em busca de um lugar seguro onde possam se refugiar.

A narrativa mostra os pequenos enfrentando a fome, o frio, a miséria e o desamparo, mas também revela sua capacidade de manter viva a esperança e a solidariedade. Ao caminhar juntas, essas crianças transformam a dor da perda em força coletiva, numa metáfora universal sobre resistência e humanidade em

tempos de guerra.

Título: *Em Fuga*

Autor: Pimm van Hest

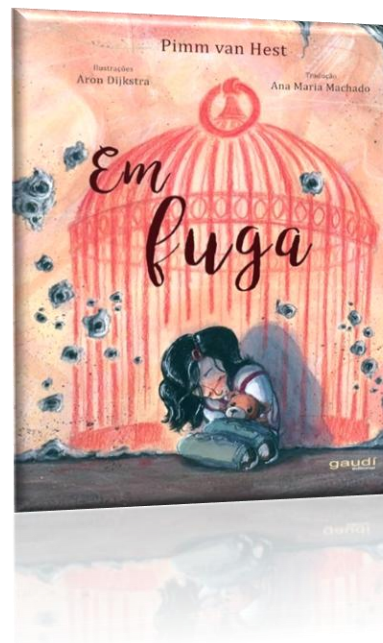
Ilustrador: Aron Dijkstra

Tradução: Ana Maria Machado

*Em Fuga* é uma obra poética e sensível que busca aproximar as crianças da difícil realidade da guerra e do deslocamento forçado. A narrativa parte de um convite: “Imagine só há uma guerra”, levando o leitor a se colocar no lugar de quem precisa abandonar tudo para sobreviver.

De forma emocionante, o livro mostra o percurso de uma família que foge de uma situação de medo e incerteza em busca de um futuro mais esperançoso.

A obra convida à reflexão e ao diálogo, ajudando crianças e adultos a pensarem sobre os efeitos da guerra, a necessidade de acolhimento e a importância da empatia.

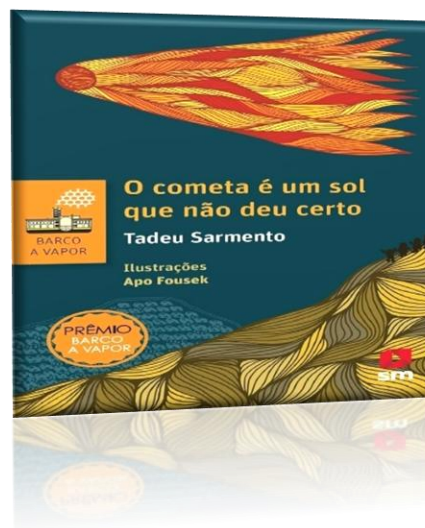


Título: *O Cometa Sol Q N Deu Certo* (2ª Edição, 2021)

Autor: Tadeu de Melo Sarmento

*O Cometa Sol Q N Deu Certo* narra a história de Emanuel, um menino que vive em um campo de refugiados sírios no deserto da Jordânia. Em meio às privações e às obrigações do cotidiano, Emanuel encontra espaço para sonhar, especialmente na companhia dos amigos, entre eles Amal, por quem sente um afeto novo e ainda incompreendido.

A narrativa, apresenta a dura realidade dos refugiados sírios, marcada pela incerteza e pelo sofrimento, mas também pela força dos sonhos e dos vínculos de amizade.



## 6 Sugestões de filmes e produções audiovisuais

O cinema e as produções audiovisuais são importantes recursos para promover reflexões sobre migração, refúgio, diversidade cultural e direitos humanos. Ao possibilitarem o contato

com diferentes histórias, experiências e perspectivas, esses materiais contribuem para o desenvolvimento da empatia, da escuta e do reconhecimento da diversidade como parte da sociedade contemporânea.

Para professores que desejam aprofundar seus conhecimentos sobre a temática, recomenda-se a consulta à seleção de filmes organizada pelo [Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios da Universidade Federal de Goiás \(UFG\)](#), que reúne 15 obras cinematográficas voltadas à compreensão dos desafios enfrentados por migrantes e refugiados em diferentes contextos do mundo. A lista inclui produções nacionais e internacionais que podem subsidiar estudos, formações docentes e projetos pedagógicos relacionados às migrações.

Outra sugestão é o canal [Postais da Terra](#), disponível no YouTube, que apresenta vídeos protagonizados por crianças de diferentes origens culturais, abordando temas como identidade, pertencimento e diversidade. Os materiais podem ser utilizados em rodas de conversa, atividades de oralidade, leitura e produção escrita, favorecendo o diálogo sobre diferentes modos de viver e compreender o mundo.

Também merece destaque o documentário *La Cour de Babel*, dirigido por Julie Bertuccelli. A obra acompanha, durante um ano letivo, uma turma de acolhimento formada por adolescentes recém-chegados à França, oriundos de diferentes países, enquanto aprendem a língua francesa e constroem relações de pertencimento no novo contexto escolar.

A seguir, são apresentados alguns curtas-metragens disponíveis gratuitamente no YouTube, acompanhados de breves resenhas e sugestões de reflexão. As produções abordam temas como migração, refúgio, acolhimento, identidade, pertencimento e diversidade cultural, podendo ser utilizadas em projetos pedagógicos, rodas de conversa e atividades de leitura, oralidade e produção escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.



<https://www.youtube.com/watch?v=XBFG-ySLHDA&t=2s>

Título: The Loss

Formato: Animação digital

Duração: 5 min

Ano: 20218

Local: Portugal

Direção: Beatriz Pereira, Bruno Cerqueira,  
Miguel Rego e Rodrigo Viana



Instituição: Estúdio de Multimédia - Escola Secundária de Monserrate – Portugal

Sinopse: *The loss* é uma animação curta que retrata, de forma sensível e simbólica, a experiência de uma criança que é obrigada a deixar sua casa e tudo aquilo que lhe é familiar. Ao longo da narrativa, o personagem enfrenta sentimentos de perda, medo, insegurança e saudade diante da necessidade de partir em busca de um lugar seguro. Sem recorrer a muitos diálogos, a animação utiliza imagens e elementos visuais para abordar questões relacionadas ao deslocamento humano, às migrações forçadas e aos desafios enfrentados por pessoas que precisam reconstruir suas vidas em novos territórios. A obra convida o espectador a refletir sobre o acolhimento, a empatia e os impactos emocionais vivenciados por crianças em situação de migração e refúgio.



<https://www.youtube.com/watch?v=S9tXfxw-qdk&list=WL>

Título: *A Sopa*

Formato: Animação digital

Duração: 8 min

Ano: 2022

Local: Goiás, Brasil

Direção e roteiro: Andressa Moreno

Instituições envolvidas: Escola Casa Verde e Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação / Universidade Federal de Goiás



Sinopse: *A Sopa* é uma animação poética que acompanha a jornada interior de uma menina imigrante enquanto ela tenta lidar com sua nova condição. Utilizando imagens simbólicas, cores e movimentos delicados, o curta explora, com sensibilidade, os sentimentos de deslocamento e pertencimento que marcam a experiência de quem precisa reconstruir sua vida em outro lugar. A narrativa se apoia na presença da família como suporte afetivo e na metáfora da “sopa” como alimento e cuidado, oferecendo uma reflexão visual sobre acolhimento, identidade e pertencimento no contexto migratório.



[https://www.youtube.com/watch?v=OifRLBt\\_ov0](https://www.youtube.com/watch?v=OifRLBt_ov0)

Título: *O Imigrante*

Formato: Curta Metragem

Duração: 6 min

Ano: 2012

Local: Santa Bárbara d'Oeste – SP, Brasil

Direção e roteiro: Centro de Documentação

Histórica (CEDOC) / Fundação Romi



**Sinopse:** A narrativa acompanha um menino e seu avô em uma tarde comum, durante o trajeto de volta para casa pelas ruas da cidade. Intrigado pelo nome estrangeiro de uma rua, o menino questiona o avô sobre seu significado. A partir dessa curiosidade infantil, o avô, utilizando a imaginação e a memória, explica quem foram e como chegaram os primeiros imigrantes a Santa Bárbara d'Oeste, apresentando aspectos históricos, culturais e sociais da formação do município. De maneira sensível e acessível ao público infantil, o filme articula memória, oralidade e história local, aproximando as novas gerações de suas raízes e contribuindo para a compreensão dos processos migratórios que constituíram a cidade. O filme foi executado por meio de convênio firmado entre a Fundação Romi e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Santa Bárbara d'Oeste, com recursos do FUMCAD, no ano de 2012, reforçando o compromisso institucional com a educação, a cultura e a valorização da infância.



[https://www.youtube.com/watch?v=TC2HgC\\_ecjg](https://www.youtube.com/watch?v=TC2HgC_ecjg)

Título: *Algumas histórias nunca foram feitas para crianças*

Formato: Vídeo / curta-metragem de campanha institucional

Duração: 2 min

Ano: 2016

Direção e roteiro: UNICEF



**Sinopse:** Por que a vida é tão dura?" é a pergunta que Ivine, uma menina de 14 anos, faz a si mesma após ser forçada a fugir de casa com sua família em decorrência da guerra. O vídeo apresenta, de forma sensível e impactante, a trajetória de sua fuga, evidenciando os medos, as perdas e as rupturas vividas por milhares de crianças refugiadas ao redor do mundo. A narrativa, construída em linguagem audiovisual, coloca o espectador diante de uma realidade que contrasta com a ideia socialmente construída de infância como tempo de proteção e

despreocupação. Ao afirmar que “*algumas histórias nunca foram feitas para crianças*”, o vídeo provoca uma reflexão ética sobre as violências impostas às infâncias em contextos de guerra, deslocamento forçado e refúgio. Produzido no âmbito da campanha *Act of Humanity*, da UNICEF, o material convida o público a combater o preconceito contra pessoas refugiadas por meio de um gesto simples, porém fundamental: a empatia.



<https://www.youtube.com/watch?v=U6ftM1ixWy8>

Título: *Mustafa sai para uma caminhada*

Formato: Vídeo / curta-metragem de campanha institucional

Duração: 2 min

Ano: 2016

Direção e roteiro: UNICEF

Sinopse: Mustafa sai para uma



UNICEF: Mustafa sai para uma caminhada

caminhada é um curta-metragem de animação produzido pelo UNICEF em 2016, inspirado na história real de Mustafa, um menino sírio que precisou deixar seu país por causa da guerra. Durante o vídeo, Mustafa narra sua trajetória de fuga ao lado da família, relatando os medos, as perdas e as dificuldades enfrentadas ao abandonar sua casa, seus amigos, sua escola e seus brinquedos em busca de segurança.

### Considerações Finais

Este e-book foi elaborado com o propósito de contribuir para o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças migrantes internacionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo reflexões, orientações e propostas que articulam acolhimento, alfabetização e valorização da diversidade linguística e cultural.

As atividades apresentadas foram organizadas a partir de uma perspectiva discursiva de alfabetização, que compreende a criança como sujeito de linguagem e reconhece que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre nas interações, nos diálogos, nas experiências compartilhadas e na participação em práticas significativas de uso da linguagem. Nessa perspectiva, alfabetizar não significa apenas ensinar o sistema de escrita alfabética, mas criar

condições para que as crianças produzam sentidos, narrem suas histórias, expressem seus conhecimentos e construam relações de pertencimento no espaço escolar.

Ao longo deste material, buscou-se evidenciar que a presença de crianças migrantes internacionais nas escolas amplia as possibilidades de aprendizagem para toda a comunidade escolar, favorecendo o encontro entre diferentes línguas, culturas, histórias e modos de viver. Assim, a diversidade é compreendida não como obstáculo, mas como potencialidade para a construção de práticas educativas mais inclusivas, dialógicas e interculturais.

As propostas apresentadas não constituem modelos prontos ou prescrições a serem reproduzidas de forma rígida. Trata-se de possibilidades pedagógicas que podem ser adaptadas às diferentes realidades escolares, às necessidades das crianças e aos contextos em que se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem. O objetivo é oferecer subsídios para que professores(as) possam ampliar suas práticas, construir novas estratégias e fortalecer ações que promovam a participação de todas as crianças nas experiências de leitura, escrita e oralidade.

Por fim, espera-se que este material contribua para a construção de ambientes escolares em que as crianças migrantes internacionais encontrem não apenas oportunidades de aprendizagem, mas também espaços de acolhimento, escuta, reconhecimento e participação. Garantir o direito à alfabetização implica reconhecer as múltiplas trajetórias, línguas e experiências que constituem os sujeitos e compreender que aprender a ler e escrever também significa construir formas de pertencimento, expressão e atuação no mundo.

## Referências

ARIAS, Patricia de. **O caminho de Marwan**. Ilustrações de Laura Borràs. Tradução de Roseana Murray. São Paulo: Pulo do Gato, [s. d.].

BORGES, Sonia. **O quebra-cabeça**: a alfabetização depois de lacan. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

BORDAS, Marie Ange. **Dois meninos de Kakuma**. São Paulo: Pulo do Gato, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2017/L13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2017/L13445.htm). Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. **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: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 11 maio 2026

BRASIL. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 abr. 2025.

BRECHT, Bertolt. **A cruzada das crianças.** Ilustrações de Carme Solé Vendrell. Tradução de Tercio Redondo. São Paulo: [s. n.], [s. d.].

BUITRAGO, Jairo. **Para onde vamos.** Ilustrações de Rafael Yockteng. Tradução de Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, [s. d.].

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/997>. Acesso em: 17 abr. 2025.

CARVALHO, Maria Alice de S. **Escrita, repetição e elaboração.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA (CEDOC); FUNDAÇÃO ROMI. **O imigrante.** Curta-metragem. Santa Bárbara d'Oeste, SP, 2012. 1 vídeo (6 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=OifRLBt\\_ov0](https://www.youtube.com/watch?v=OifRLBt_ov0). Acesso em: 9 fev. 2026.

DANTICAT, Edwidge. **O rouxinol da mamãe:** uma história de imigração e separação. Ilustrações de Leslie Staub. Belo Horizonte: Alegriô, 2023.

FERRADA, María José. **Mexique:** o nome do navio. Ilustrações de Ana Penyas. São Paulo: Pulo do Gato, [s. d.].

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes.** Ilustrações de Julie Vivas. Tradução de Gilda de Aquino. 1. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

GARLAND, Sarah. **Um outro país para Azzi.** Tradução de Érico Assis. São Paulo: Brinque-Book, [s. d.].

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Linhas Guias:** recepção e acolhimento às crianças/estudantes imigrantes da rede municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: SME, 2023.

HEST, Pimm van. **Em fuga.** Ilustrações de Aron Dijkstra. São Paulo: Pulo do Gato, [s. d.].

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACIEL, D.; MESQUITA, D.; ROCHA, M. Churinga, Memória e Produção Textual: resgate de histórias, mitos e lendas que compõem o coração de culturas. *In*: MACIEL, D.; MESQUITA, D.; ROCHA, M. (org.). **Escola de Educação Básica para Todos!** – Volume XIV. Goiânia: Editora Alta Performance, 2024. p. 13-36.

MACLEAR, Kyo. **Barco de histórias**. Ilustrações de Rashin Kheiriyeh. Tradução de Lígia Azevedo. São Paulo: Brinque-Book, [s. d.].

MATEO, José Manuel. **Migrar**. Ilustrações de Javier Martínez Pedro. São Paulo: Pulo do Gato, [s. d.].

MATEOS, Mariana Chiesa. **Migrando**. São Paulo: Boitatá, [s. d.].

MATEOS, Mariana Chiesa. **Migrando** vídeo. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lmzF9JjqT6Q>. Acesso em: 9 fev. 2026.

MONTENEGRO, Carolina. **Amal e a viagem mais importante da sua vida**. Ilustrações de Renato Moriconi. São Paulo: [s. n.], [s. d.].

MORENO, Andressa. **A sopa**. Animação digital. Goiás, Brasil: Escola Casa Verde; Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Universidade Federal de Goiás, 2022. 1 vídeo (8 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S9tXFxw-qdk>. Acesso em: 9 fev. 2026.

PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que abraça o vento**: a história de uma refugiada congoleza. Ilustrações de Suryara Bernardi. São Paulo: Cortez, [s. d.].

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

POSTAIS DA TERRA. Canal do YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/@postaisdaterra>. Acesso em: 9 fev. 2026.

SANNA, Francesca. **A viagem**. Tradução de Fabrício Valério. São Paulo: Companhia das Letrinhas, [s. d.].

SARMENTO, Tadeu de Melo. **O cometa sol q n deu certo**. 2. ed. São Paulo: [s. n.], 2021.

SINEIRO, Rita. **Filas de sonhos**. Ilustrações de Laia Domènech. Adaptação de Ana Clara das Vestes. São Paulo: Pulo do Gato, [s. d.].

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

UNICEF. **Algumas histórias nunca foram feitas para crianças.** Vídeo institucional. 2016. 1 vídeo (2 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=TC2HgC\\_ecjg](https://www.youtube.com/watch?v=TC2HgC_ecjg). Acesso em: 9 fev. 2026.

VALENÇA, Kelly Bianca C.; ROCHA, Maria Alice de S. C.; BEZERRA, Cláudia S. G. B. **Memórias em diálogo:** uma receita para todos os tempos. Goiânia: Editora da UFG, 2024.

WALKER, Alice. **Gente legal está em todo lugar.** Ilustrações de Quim Torres. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Pulo do Gato, [s. d.].

WARNES, Tim. **Perigoso!** 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2014.

WATANABE, Issa. **Migrantes.** Tradução de Dolores Prades. São Paulo: Boitatá, [s. d.].