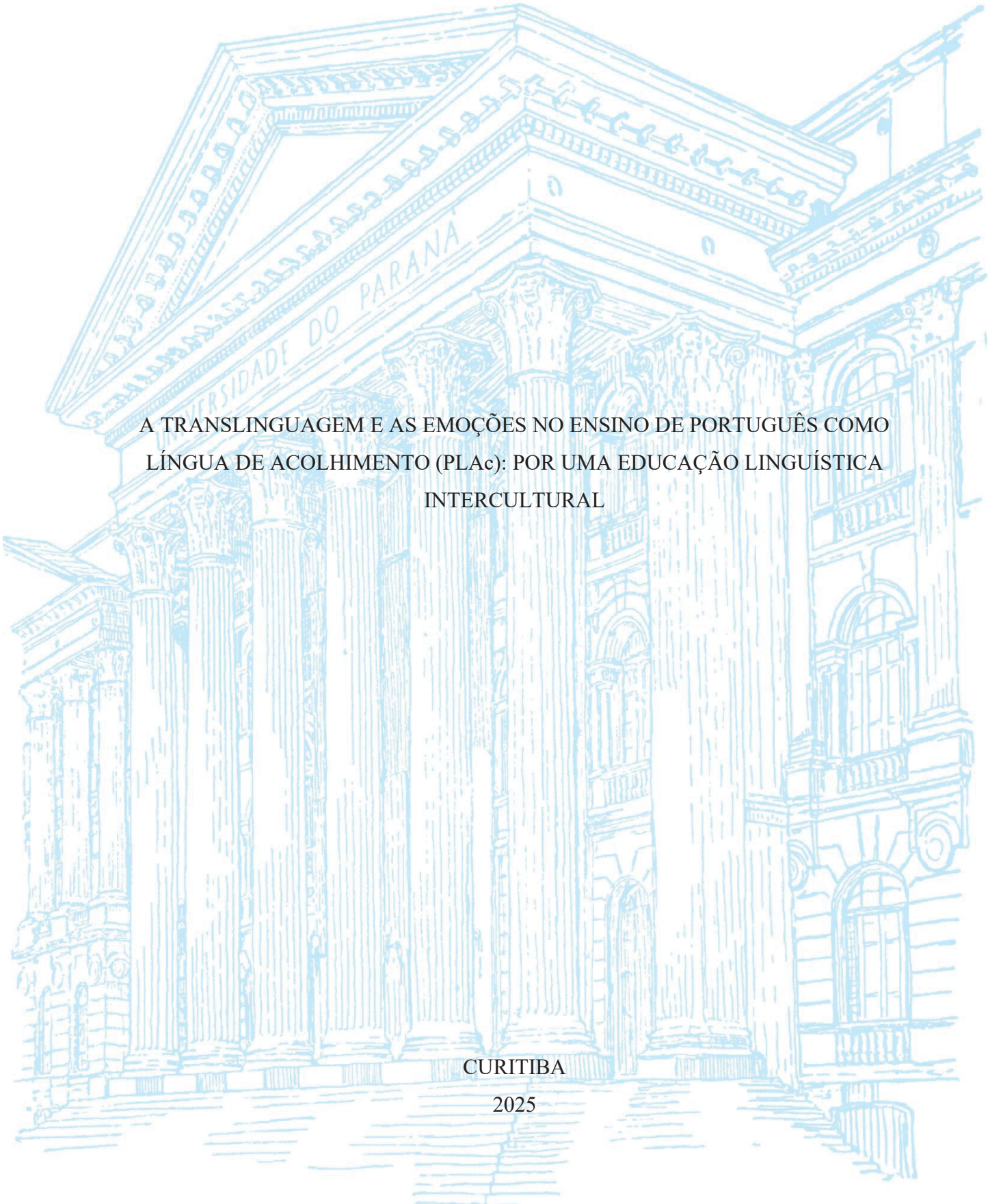
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIANA MICHELI



A TRANSLINGUAGEM E AS EMOÇÕES NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc): POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL

CURITIBA

2025

LUCIANA MICHELI

A TRANSLINGUAGEM E AS EMOÇÕES NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc): POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Língua, Cultura e Identidade: Ensino e aprendizagem de línguas, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Micheli, Luciana
A translinguagem e as emoções no ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) : por uma educação linguística intercultural. / Luciana Micheli. – Curitiba, 2025.
1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.
Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros. 2. Translinguagem (Linguística). 3. Migração forçada. 4. Linguagem e emoções. 5. Professores de línguas – Formação. I. Fogaça, Francisco Carlos, 1957-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS - 40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LUCIANA MICHELI**, intitulada: **A TRANSLINGUAGEM E AS EMOÇÕES NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAc): POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 22 de Agosto de 2025.

Assinatura Eletrônica
13/10/2025 18:40:41.0
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
13/10/2025 21:08:03.0
ROSIVALDO GOMES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ)

Assinatura Eletrônica
13/10/2025 15:48:44.0
RENATA FRANCK MENDONCA DE ANUNCIACAO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP)

Assinatura Eletrônica
13/10/2025 16:40:23.0
HELENA REGINA ESTEVES DE CAMARGO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA)

Assinatura Eletrônica
13/10/2025 17:06:22.0
EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 490937
Para autenticar este documento/assinatura, acesse https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp e insira o codigo 490937

Dedico esta tese a todas as pessoas que, direta ou indiretamente,
contribuíram para a realização da nossa pesquisa.

RESUMO

A migração humana, embora recorrente ao longo da história, adquire novas dinâmicas com a globalização, promovendo tanto deslocamentos voluntários quanto forçados – motivados por guerras, crises humanitárias e desigualdades socioeconômicas (OIM, 2024). No Brasil, país que tem se consolidado como destino para migrantes e refugiados (Camargo, 2019), o desafio de promover inclusão linguística, social e emocional torna-se urgente. Neste contexto, o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) emerge como uma prática educacional linguística comprometida com o reconhecimento das identidades plurais e com a promoção de cidadania. No âmbito da Linguística Aplicada (LA), mais especificamente da Linguística Aplica Crítica (LAC), esta tese investiga, com base em uma pesquisa de cunho etnográfico, qualitativa e interpretativista, nas práticas desenvolvidas no projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), como a translinguagem e as emoções atuam no processo de ensino-aprendizagem de uma língua de acolhimento, com foco em uma educação linguística intercultural. A translinguagem é aqui compreendida como uma prática pedagógica que valoriza os repertórios linguísticos dos alunos migrantes, permitindo a negociação de sentidos e o fortalecimento de vínculos afetivos e identitários (Wei, 2011, 2018; García; Wei, 2014a, 2014b; Cenoz, 2017; Cenoz; Gorter, 2020; García, 2020; García; Otheguy, 2020). As emoções, por sua vez, são vistas como práticas socioculturalmente construídas que atravessam as experiências tanto dos discentes como dos docentes (Vygotsky, 1998; Damasio, 1994; Tappolet, 2016; Scovel, 2000; Macintyre, 2002; Aragão, 2005, 2007; Pavlenko, 2005, 2006, 2013; Garret; Young, 2009; Dewaele, 2010; Barcelos, 2013, 2015). Além disso, a formação docente é destacada como elemento crucial nesse processo, uma vez que capacitar os professores para lidar com as especificidades linguísticas, emocionais e culturais dos migrantes é essencial para a construção de um ambiente mais acolhedor e sensível (Ruano *et al*., 2016; Cursino, 2020, 2023; Lopez, 2020; Guedes; Ribeiro, 2022). Os resultados indicam que a escuta ativa, o respeito à diversidade linguística, a criação de ambientes interculturais acolhedores e a formação contínua de professores constituem pilares fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e transformadoras voltadas para esse contexto (Freire, 1987; Bhabha, 1994; Candau, 2008; Pennycook, 2010; Santoro Franco, 2017).

Palavras-chave: migração humanitária; língua de acolhimento; translinguagem; emoções; educação linguística intercultural; inclusão linguística e cultural; formação docente.

ABSTRACT

Although human migration has been a constant throughout history, it has acquired new dynamics in the age of globalization, leading to both voluntary and forced displacements—driven by wars, humanitarian crises, and socioeconomic inequalities (IOM, 2024). In Brazil, a country that has increasingly become a destination for migrants and refugees (Camargo, 2019), the challenge of promoting linguistic, social, and emotional inclusion has become urgent. In this context, the teaching of Portuguese as a Host Language (PHL) emerges as an educational and linguistic practice committed to recognizing plural identities and promoting citizenship. Within the field of Applied Linguistics (AL), more specifically the Critical Applied Linguistics (CAL), this thesis investigates, based on an ethnographic, qualitative, and interpretivist approach, the practices developed in the extension program Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH), at the Universidade Federal do Paraná (UFPR), focusing on how translanguaging and emotions in the teaching and learning process of a host language, with an emphasis on intercultural language education. Translanguaging is understood here as a pedagogical practice that values the linguistic repertoires of migrant students, allowing for the negotiation of meaning and the strengthening of affective and identity bonds (Wei, 2011, 2018; García; Wei, 2014a, 2014b; Cenoz, 2017; Cenoz; Gorter, 2020; García, 2020; García; Otheguy, 2020). Emotions, in turn, are seen as socioculturally constructed practices that permeate the experiences of both students and teachers (Vygotsky, 1998; Damasio, 1994; Tappolet, 2016; Scovel, 2000; Macintyre, 2002; Aragão, 2005, 2007; Pavlenko, 2005, 2006, 2013; Garret; Young, 2009; Dewaele, 2010; Barcelos, 2013, 2015). Furthermore, teacher education is highlighted as a crucial element in this process, as preparing educators to deal with the linguistic, emotional, and cultural specificities of migrants is essential for building a more welcoming and responsive learning environment (Ruano *et al*., 2016; Cursino, 2020, 2023; Lopez, 2020; Guedes; Ribeiro, 2022). The findings indicate that active listening, respect for linguistic diversity, the creation of welcoming intercultural environments, and the ongoing education of teachers constitute fundamental pillars for the development of more inclusive, critical, and transformative pedagogical practices aimed at this context (Freire, 1987; Bhabha, 1994; Moreira; Candau, 2008; Pennycook, 2010; Santoro Franco, 2017).

Keywords: humanitarian migration; host language; translanguaging; emotions; intercultural language education; linguistic and cultural inclusion; teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planejamento de aula – Uso dos porquês..... 90
Figura 2 – Planejamento de aula – Uso dos porquês..... 90
Figura 3 – Planejamento de aula – Uso dos porquês..... 91
Figura 4 – Planejamento de aula – Família (adjetivos)..... 92
Figura 5 – Planejamento de aula – Uso das preposições 'para', 'por', 'pelo', 'pela', 'pelos' e 'pelas'..... 94
Figura 6 – Produção textual – Uso das preposições 'para', 'por', 'pelo', 'pela', 'pelos' e 'pelas'..... 94
Figura 7 – Produção textual – Uso das preposições 'para', 'por', 'pelo', 'pela', 'pelos' e 'pelas'..... 95
Figura 8 – Apresentação pessoal 96
Figura 9 – Planejamento de aula – Planejamento de aula – pratos típicos paranaenses..... 108
Figura 10 – Planejamento de aula – Dia das Mães..... 111
Figura 11 – Cartão Dia das Mães..... 111
Figura 12 – Cartão Dia das Mães..... 111
Figura 13 – Cartão Dia das Mães..... 112
Figura 14 – Cartão Dia das Mães..... 112
Figura 15 – Apresentação pessoal..... 114
Figura 16 – Planejamento de aula – Família..... 117
Figura 17 – Planejamento de aula – Poema sobre família..... 118
Figura 18 – Poema sobre família..... 119
Figura 19 – Planejamento de aula – Conhecendo Curitiba..... 129
Figura 20 – Planejamento de aula – Conhecendo Curitiba..... 129
Figura 21 – Planejamento de aula – Conhecendo Curitiba..... 130
Figura 22 – Planejamento de aula – Expressões e ditados populares..... 138
Figura 23 – Planejamento de aula – Expressões e ditados populares..... 138
Figura 24 – Planejamento de aula – Expressões e ditados populares..... 139
Figura 25 – Planejamento de aula – Expressões e ditados populares..... 139
Figura 26 – Depoimento sobre as aulas/o curso..... 182
Figura 27 – Atividade avaliativa sobre pratos típicos Paranaenses..... 182

Figura 28 – Atividade avaliativa sobre pratos típicos Paranaenses..... 182

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados dos discentes participantes da pesquisa..... 38
TABELA 2 – Perfis e contribuições dos discentes e docentes envolvidos na pesquisa..... 39
TABELA 3 – Dificuldades/trocas na escrita e na oralidade..... 93
TABELA 4 – Depoimentos dos discentes..... 104

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12
1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA 15
1.2 ESTRUTURA DA TESE 24
2. METODOLOGIA DA PESQUISA 26
2.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES 29
2.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA 40
2.2.1 Planejamento da pesquisa 42
2.2.2 Geração de dados 42
3. PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO DOS MIGRANTES 45
3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC) 54
3.1.1 Desafios e potencialidades do ensino de PLAc no Brasil 58
3.1.2 Formação de professores para o ensino de PLAc 60
3.1.3 A translinguagem como prática pedagógica no contexto multilíngue 66
3.1.4 A interculturalidade no ensino de PLAc 72
3.1.5 Emoções e dinâmicas de acolhimento nas aulas de PLAc 77
4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES 85
4.1 DADOS GERADOS COM OS ALUNOS PARTICIPANTES 86
4.1.1 Repertório linguístico e trajetória migratória 87
4.1.2 Desafios linguísticos e percepções sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa 89
4.1.3 A Língua Portuguesa e o acesso ao trabalho 98
4.1.4 Integração social 101
4.1.5 Sentimento de pertencimento e identidade cultural 113
4.1.6 Impactos da migração na qualidade de vida e bem-estar emocional 119
4.2 DADOS GERADOS COM OS PROFESSORES E COORDENADORES PARTICIPANTES 125
4.2.1 Práticas pedagógicas em contextos multilíngues e o uso da L1 126
4.2.2 A translinguagem como prática de acolhimento e inclusão 145
4.2.3 Desafios da translinguagem no contexto do PLAc 155
4.2.4 A translinguagem como ferramenta de integração linguística e cultural 183
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 187
REFERÊNCIAS 193
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS ALUNOS 231

ANEXO 2 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA PARA PROFESSORES E COORDENADORES **233**

1. INTRODUÇÃO

A migração humana, embora seja uma prática milenar que historicamente tem moldado culturas e sociedades ao redor do mundo, tem assumido, nas últimas décadas, novas dinâmicas e complexidades (Sassen, 1999; De Haas, 2014; Pitoski; Lampoltshammer; Parycek, 2021). Impulsionada por múltiplos fatores — econômicos, políticos, sociais e ambientais —, a migração contemporânea está profundamente relacionada às transformações promovidas pela globalização. E entendida como um processo de integração econômica, social e tecnológica em escala planetária, a globalização tem desempenhado papel central na intensificação e complexificação dos fluxos migratórios (Castelli, 2018; Segal, 2019; Triandafyllidou, 2024).

O primeiro **Relatório sobre a Migração Mundial** (OIM[1], 2000), publicado inicialmente como um documento voltado a ampliar a compreensão da migração por legisladores e pelo público, destacou que, embora seja um fenômeno antigo, a migração estava acelerando como parte dessas transformações globais nos processos econômicos e comerciais. Nesse contexto, observa-se tanto a migração internacional por motivos de trabalho, família ou estudo — geralmente segura, ordenada e regular — quanto deslocamentos forçados, motivados por perseguições ligadas à raça, religião, nacionalidade, opinião política ou pela violação de direitos fundamentais. Nestes casos, incluem-se migrantes[2], refugiados, apátridas, deslocados internos e vítimas de tráfico humano, que enfrentam o desafio de reconstruir suas vidas longe de sua cultura de origem[3].

Já o relatório publicado no final de 2021 (OIM, 2022)[4] evidencia mudanças significativas nos fluxos migratórios, marcados por deslocamentos em larga escala e graves perdas humanas, como nos conflitos na Ucrânia, Gaza, Síria, Iémen, República Centro-Africana, República Democrática do Congo, Sudão, Etiópia e Mianmar, que resultaram em milhões de deslocados. Somam-se a isso catástrofes climáticas e meteorológicas que, entre 2022 e 2023, afetaram países como Paquistão, Filipinas, China, Índia, Bangladesh, Brasil e Colômbia **(**IDMC[5], 2023**).** Em fevereiro de 2023,

---

[1]*International Organization for Migration* (IOM), que em Português significa Organização Mundial para as Migrações (OIM), é a principal organização intergovernamental que atua no enfrentamento dos desafios relacionados a migrações humanas. Foi criada em 1951 como o Comitê/Comité Intergovernamental Provisório para o Movimento de Migrantes da Europa (CIPMME) (em inglês, *Provisional Intergovernmental Committee for the Movement of Migrants from Europe*, ou PICMME) para ajudar as cerca de 11 milhões de pessoas deslocadas da Europa Ocidental pela Segunda Guerra Mundial.

[2] Neste estudo, consideraremos como migrante aquele que muda seu país de residência habitual, independentemente do motivo da migração ou de sua situação legal (UNITED NATIONS, 2025).

[3]Disponível em: https://publications.iom.int/es/system/files/pdf/wmr-2020-po-ch-2.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

[4] Relatório Mundial sobre Migração 2022. Disponível em: https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-mundial-sobre-migracao-da-oim-mostra-aumento-do-deslocamento-global-apesar-dos-limites-de-mobilidade-da-covid-19. Acesso em: 25 nov. 2024.

[5]*Internal Displacement Monitoring Center*, que em Português significa Centro de Monitorização de Deslocados Internos, é uma organização não governamental internacional criada em 1998 pelo Conselho Norueguês para os

terremotos na Turquia e na Síria provocaram mais de 50 mil mortes e, até março, cerca de 2,7 milhões de pessoas haviam sido deslocadas na Turquia, enquanto muitas permaneceram sem abrigo na Síria (IDMC, 2023).

O relatório da OIM (2024)[6,7] trouxe dados atualizados sobre a migração global e regional – atualmente, estima-se que haja 281 milhões de migrantes internacionais no mundo (3,6% da população global). Contudo, cresce o número de deslocados por conflitos, violência, instabilidade política e econômica ou desastres ambientais: em 2022, registraram-se 117 milhões de pessoas deslocadas, sendo 71,2 milhões internamente. Nesse mesmo período, os solicitantes de asilo passaram de 4,1 milhões (2020) para 5,4 milhões (2022), um aumento superior a 30%[8]. Situação essa que exige atenção especial, dada a complexidade das condições que essas pessoas enfrentam, estando esse assunto diretamente relacionado às necessidades urgentes e à uma posição de maior vulnerabilidade[9] em comparação aos nacionais ou residentes de um Estado em decorrência de desigualdades legalmente estruturadas e de fatores ideológicos que os colocam em desvantagem (Silva; Lima, 2017), que não se limitam ao contexto socioeconômico e político de seus países de origem, mas também se reproduzem após a chegada e o estabelecimento no país de destino (Sá; Fernandes, 2016).

É importante, portanto, destacar que algumas fronteiras linguísticas e culturais permanecem rígidas e seletivas[10]. O pouco conhecimento da língua e do contexto sociocultural do país de destino, por exemplo, os expõe a condições ainda mais desfavoráveis (Silva; Lima, 2017). E a diversidade

---

Refugiados em Genebra. Está centrado na monitorização e fornecimento de informações e análises sobre as pessoas deslocadas internamente em todo o mundo.

[6]Disponível em: https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-mundial-sobre-migracao-de-2024-revela-ultimas-tendencias-e-desafios-mundiais-para-mobilidade-humana. Acesso em: 25 set. 2024.

[7] À época da publicação desta tese, o relatório referente ao ano de 2025 ainda não havia sido disponibilizado.

[8]Disponível em: https://brazil.iom.int/pt-br/news/relatorio-mundial-sobre-migracao-de-2024-revela-ultimas-tendencias-e-desafios-mundiais-para-mobilidade-humana#:~:text=Relat%C3%B3rio%20Mundial%20sobre%20Migra%C3%A7%C3%A3o%20de%202024%20revela%20as%20%C3%BAltimas%20tend%C3%AAncias,d%C3%B3lares%20entre%202000%20e%202022. Acesso em: 16 set. 2024.

[9] Importante destacar que, a nosso ver, o conceito de vulnerabilidade, quando aplicado ao contexto migratório, não deve necessariamente ser interpretado como a negação da agência[9] ou da voz dos migrantes, mas sim como uma forma de evidenciar as condições adversas e estruturais que impactam sua trajetória. Como argumenta Judith Butler (2009), a vulnerabilidade não é incompatível com a resistência; ao contrário, pode ser um ponto de partida para compreender a exposição a riscos sociais e políticos e, simultaneamente, as estratégias de enfrentamento construídas pelos sujeitos. No campo dos estudos migratórios, os deslocamentos humanos estão atravessados por desigualdades estruturais que colocam os migrantes em posições desvantajosas, sobretudo no acesso a direitos, recursos e reconhecimento social (Sayad, 1998). Entretanto, consideramos que os migrantes não são apenas vítimas passivas desses processos, mas também atores sociais que constroem redes, mobilizam capitais e desenvolvem práticas de adaptação e resistência (Castles; de Haas; Miller, 2014). Nesse sentido, o uso do termo vulnerabilidade nesta pesquisa não busca essencializar os migrantes como sujeitos frágeis ou dependentes, mas, sim, evidenciar as barreiras sociais, econômicas, jurídicas e culturais que se impõem a eles, sem apagar sua capacidade de agência, participação e ressignificação de suas próprias experiências.

[10]Disponível em: https://www.acnur.org/br/sobre-o-acnur/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo. Acesso em: 19 nov. 2024.

cultural resultante desse movimento, que intensifica o contato entre diferentes grupos, muitas vezes gera conflitos de interesses que afetam diretamente as políticas públicas.

Nesse cenário, o papel do Estado é fundamental. Por um lado, existe a necessidade de garantir a segurança nacional e certa coesão social, enquanto se promove a integração cultural e econômica dos migrantes. Por outro, é essencial desenvolver políticas que respeitem os direitos humanos e combatam a xenofobia, promovendo uma convivência harmoniosa entre migrantes e comunidades locais. E essas questões demandam estratégias de longo prazo que equilibrem as necessidades das populações locais e dos recém-chegados (OIM, 2020; UNHCR, 2021). Assim, abordar a migração de maneira inclusiva e sustentável continua sendo um desafio significativo para os Estados e instituições internacionais (Castles; Miller, 2009; Faist; Ulbricht, 2013; Faist, 2014).

As políticas migratórias, mais do que reguladoras de entrada e saída, devem ser vistas como instrumentos para a construção de uma sociedade plural e resiliente. Para além das barreiras físicas e administrativas, é necessário construir pontes de entendimento e cooperação entre todos os envolvidos. E a aprendizagem de duas (ou mais) línguas pode favorecer o acesso a outra(s) cultura(s) e a formação de indivíduos mais abertos, mais tolerantes, que poderão visualizar essa aprendizagem como pontes de conexão com o mundo, como meios de ligação com outros povos, e em diferentes contextos (Micheli, 2020). Assim sendo, podemos perceber a grande dimensão que o uso de diferentes línguas tem na vida pessoal, social e econômica das pessoas, especialmente em virtude dessa globalização – que inclui os fluxos migratórios (Micheli, 2020).

Embora os desafios inerentes ao fenômeno migratório sejam evidentes e muitas vezes complexos, é crucial reconhecer o potencial transformador que a diversidade linguística e cultural oferece à sociedade. Estudos têm mostrado que o aprendizado da língua e da cultura do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional dessas pessoas (Barbosa; São Bernardo, 2017). E esse conhecimento pode propiciar mais oportunidades, facilitar o exercício da cidadania e potencializar qualificações enriquecedoras para quem chega e quem acolhe. A integração dos migrantes não apenas enriquece a cultura local, mas também fomenta um ambiente de troca e aprendizado mútuo, essencial para a construção de comunidades mais coesas e resilientes.

Portanto, é fundamental que as políticas e práticas educacionais sejam formuladas e implementadas de maneira a abranger e valorizar essa diversidade. Nesse sentido, o caminho para um futuro mais inclusivo e harmonioso deve ser indissociável da valorização das experiências e vozes desses migrantes. E a linguagem, nesse contexto, desempenha um papel essencial na construção de pontes entre diferentes culturas e pode facilitar a integração em um mundo cada vez mais interconectado. É nesse horizonte de preocupações sociais, linguísticas e educacionais que situo também minha própria trajetória acadêmica e profissional.

Aproveito, portanto, para apresentar minha formação e parte do percurso que fundamenta e justifica a presente pesquisa. Sou graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês. Posteriormente, concluí uma pós-graduação em Língua Inglesa, que me possibilitou aprofundar conhecimentos linguísticos, literários e metodológicos voltados ao processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Em seguida, realizei o Mestrado em Letras, direcionando minhas investigações para a formação de professores, com ênfase na Educação Bilíngue em contextos de elite, considerando tanto o ensino da língua portuguesa quanto o da língua inglesa.

Após a conclusão do Mestrado, resolvi cursar como aluna especial uma disciplina da Pós-Graduação da UFPR voltada para identidades e emoções na pesquisa em ensino-aprendizagem de línguas. A partir disso, meu olhar para o ensino de línguas começou a mudar de direção, e foi então que decidi direcionar minha investigação para o ensino da língua portuguesa, motivada pelo crescente cenário migratório no Brasil e pelas urgências sociais relacionadas à integração dessas pessoas por meio da língua. Essa escolha não se limitou a um interesse acadêmico: eu estava buscando contribuir de alguma forma para a construção de práticas pedagógicas que valorizassem a translinguagem, reconhecessem a dimensão emocional no processo de ensino-aprendizagem de línguas, e promovessem a interculturalidade – pilares essenciais para uma educação linguística mais inclusiva e acolhedora.

Ao longo desse percurso, portanto, mantive constante diálogo entre teoria e prática. A meu ver, essa experiência me permitiu melhor compreender as demandas e desafios enfrentados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem que apresentaremos neste estudo. Além disso, possibilitou o desenvolvimento de uma sensibilidade maior às questões relacionadas à diversidade linguística e cultural. Essa caminhada, entrelaçada por experiências acadêmicas e práticas, consolidou uma perspectiva atenta às relações entre linguagem, identidade e diversidade cultural. Dessa forma, apresentaremos, na seção a seguir, as delimitações da presente pesquisa, que orientaram sua realização.

1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Historicamente, o Brasil tem recebido diversos fluxos migratórios. No século XXI, nosso país se destaca nas migrações transnacionais[11] (Baeninger; Peres, 2017), e um dos fatores que

[11] As migrações internacionais podem ser compreendidas como migrações transnacionais (Glick-Schiller, Basch e Blanc-Szanton, 1995) – uma perspectiva que se distancia da concepção tradicional que vincula a migração aos limites territoriais do Estado-nação ao focar nos processos que atravessam e estruturam o dia a dia de pessoas e famílias migrantes. Esses processos se manifestam em múltiplas dimensões das relações sociais — como as esferas familiar,

contribuem para essa relevância é a existência de duas importantes leis na legislação migratória, consideradas bastante progressistas em nível internacional (Claro, 2020): a Lei de Migração (n.º 13.445/2017)[12] e a Lei do Refúgio (n.º 9.474/1997)[13]. Apesar dessas leis, que garantem o refúgio e, em teoria, o acolhimento dos migrantes e refugiados que chegam ao Brasil, ainda existem grandes lacunas nas ações do governo – esses migrantes em situação de crise[14] realmente precisam de um olhar mais atento, sendo fundamental a oferta de acolhimento estruturado, que se articula diretamente com políticas públicas efetivas voltadas à integração social e à garantia de direitos.

Apesar da facilitação jurídica para a regularização de estrangeiros no país, ainda é perceptível a falta de instrumentos de integração social para promover esse acolhimento. Para os que são forçados ou necessitam deixar seus países, é necessário não olhar essa migração apenas como uma mobilidade, como se fosse escolha, mas sim como uma situação de sacrifício, barreiras, e até mesmo traumas. A orientação e socialização inicial desses migrantes tem ocorrido, em grande parte, por meio de algumas universidades públicas, ONGs, grupos religiosos, e/ou associações (Bizon; Camargo, 2018). Essas instituições, além de oferecerem moradia inicial, alimentação, instrução jurídica, assistência médica e laboral (Amado, 2013), também são responsáveis, na maioria das vezes, pelo ensino da língua majoritária.

No Brasil, essa língua majoritária pode representar um desafio para pessoas em situação de migração, já que a maioria da população não domina outra língua além do português. E essa limitação pode gerar obstáculos de socialização, inserção social e de acesso a serviços públicos, sobretudo em atendimentos básicos. Para refugiados, essa barreira é ainda mais significativa, pois, em muitos casos, o acesso a programas de ensino de línguas é restrito, dificultando a integração e adaptação ao novo ambiente (Piller, 2016). A falta de conhecimento linguístico pode levar ao isolamento social e à marginalização, com impactos negativos no bem-estar emocional e psicológico (Norton, 2013).

Esse quadro de vulnerabilidade tende a se agravar porque muitos migrantes chegam em condições de crise humanitária, sem planejamento prévio e sem contato anterior com o português (Wammes; Balzan,

econômica, política, religiosa e organizacional — e estabelecem conexões entre contextos locais e dinâmicas globais. (*cf.* Cavalcanti; Parella, 2013).

[12]Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 08 out. 2024.

[13]Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/551350#:~:text=Define%20mecanismos%20para%20a%20implementa%C3%A7%C3%A3o,1951%2C%20e%20determina%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=AUTOR%3A%20EXECUTIVO%20%2D%20PL.,1936%20DE%201996. Acesso em: 08 out. 2024.

[14] Ao falarmos de migrantes em situação de crise, estamos considerando a concepção apresentada por Baeninger e Peres (2017), que, a partir das contribuições de Simon (1995) e Clochard (2007), ampliam o entendimento de "migrante" para abarcar sujeitos que, sob a ótica jurídica, não se enquadram nessa categoria, como solicitantes de refúgio, refugiados e portadores de visto humanitário. Assim, ao longo deste trabalho, utilizamos o termo "migrante" em consonância com o escopo teórico-conceitual de "migração de crise", independentemente da classificação legal atribuída pelo Estado de destino (Baeninger *et al.* 2017).

2024). Nesses contextos, não estar apto a se comunicar na língua majoritária constitui uma das maiores dificuldades enfrentadas, sendo a aprendizagem da língua um fator central para a integração e a transformação social (Pennycook, 2001), pois

> [o] ser humano não pode participar ativamente da história, da sociedade e a transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade, a *pronunciar o mundo* e a perceber sua própria capacidade para transformá-lo. Ninguém luta contra as forças que não compreende, e a realidade não pode ser modificada senão quando se descobre que é modificável e que isso é possível de ser realizado (Freire, 1979, p. 40, grifo do autor).

Sendo assim, aprender a(s) língua(s) do país como uma língua de acolhimento[15] passa a ser um meio de sobrevivência, que transcende o conceito de língua adicional/segunda língua (L2)[16,17], em virtude das demandas do cotidiano, como trabalho, transporte, saúde, e as relações interpessoais, que fazem parte do processo de aprendizagem de forma pragmática. "Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional" (Grosso, 2010, p.71), isto é, compreende-se como uma via de mão dupla, em que migrantes e sociedade constroem um processo de aprendizagem compartilhada, pautado na valorização e integração da L1 e da cultura dos migrantes.

A Linguística Aplicada (LA), com seu foco nas interações entre língua, sociedade e ensino, tem se mostrado um domínio de pesquisa relevante para investigar práticas pedagógicas inovadoras

---

[15]Língua de acolhimento, uma ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) (Lopez; Diniz, 2018), "é uma perspectiva discursiva que envolve concepções sociopolíticas por parte de quem acolhe, e direciona as práticas pedagógicas a fim de adequar-se às novas demandas da sociedade. Dessa forma, é um campo em contínua construção teórica, política e social" (Euzebio; Rebouças; Lopes, 2018, p.83).

[16]A expressão língua adicional tem sido usada para substituir os termos língua estrangeira ou segunda língua/L2, como uma tentativa de diminuir o distanciamento entre a língua materna/L1 e outras que os indivíduos possam vir a aprender, em contexto escolar ou não. Seu uso pressupõe a concepção de que aprender uma outra língua significa adquirir mais conhecimento, e que esse conhecimento não acarreta qualquer prejuízo nem substitui o conhecimento da L1 (Schlatter; Garcez, 2012; Leffa; Irala, 2014 citados por Finger; Brentano; Fontes, 2018, p. 97). De acordo com De Araújo Lopez (2022, p. 2014), "[...] na construção do saber sobre PLAc, autores portugueses e brasileiros oscilam em considerar a designação ora como conceito, ora como termo/nomenclatura, ou como área. O PLAc também é significado, diante disso, como contexto de ensino/aprendizagem, ou, em contrapartida, como uma maneira alternativa para nomear a língua nacional/oficial, principalmente em construções como "português enquanto língua de acolhimento". Nesse sentido, ao longo deste trabalho, adotamos o termo língua adicional (L2) por compreendermos que o PLAc se insere como uma ramificação de PLA (Lopez; Diniz, 2018), voltada a sujeitos em situação de mobilidade e vulnerabilidade, para os quais o português representa mais uma língua em seus repertórios linguísticos, e não uma substituição da(s) sua(s) língua(s) de origem (L1).

[17] Para este estudo, corroboramos a perspectiva de Grosso (2010, p.74), quando diz que "o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e segunda língua, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática."

em contextos multilíngues[18] e interculturais (Gumperz, 1982; Cavalcanti, 1986; Celani, 1998; Kramsch, 1998; Cummins, 2000; Pennycook, 2001; Block, 2003; Blommaert, 2005; Hornberger, 2006; Pavlenko, 2006; Dewaele, 2010; Norton, 2010; Duff, 2012; Canagarajah, 2013; Holmes, 2013; Moita Lopes, 2013; Garcia; Wei, 2014a, 2014b; Barcelos, 2015; Creese; Blackledge, 2015). Surge, então, o interesse da presente pesquisa no campo da LA, mais especificamente da Linguística Aplicada Crítica (LAC), ao considerar a translinguagem como uma prática pedagógica crucial para o gerenciamento das emoções no processo de ensino-aprendizagem[19] de uma língua de acolhimento pelos migrantes.

A nosso ver, tanto a diversidade linguística quanto cultural crescente, impulsionadas pelos fluxos migratórios, demandam uma reflexão aprofundada sobre as práticas pedagógicas no ensino de PLAc. A LAC, na concepção de Pennycook (2001, 2021), não deve ser entendida como estável ou tecnicista, mas como um campo em constante diálogo com outras áreas do conhecimento e, sobretudo, comprometido com as demandas sociais, rompendo com a noção de fronteiras fixas e legitimando a LA como espaço de intervenção em questões complexas do mundo contemporâneo, buscando questionar e transformar as condições sociais, políticas e culturais em que esses problemas emergem.

Uma proposta que encontra ressonância nas reflexões de Moita Lopes (2006), ao defender uma LA indisciplinar. Moita Lopes (2006) destaca que a LA indisciplinar é uma ciência preocupada de modo especial com as vidas marginalizadas, ou seja, em dar visibilidade às vozes de sujeitos excluídos em razão de fatores como classe social, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Nessa perspectiva, a pesquisa em LA assume um compromisso ético e político com a transformação social, deslocando-se de uma função meramente instrumental para assumir papel ativo na problematização das desigualdades. Para Pennycook (2001, 2021), a LAC parte do princípio de que a linguagem não é neutra, mas está intrinsecamente imbricada em relações de poder, ideologia e desigualdade social.

[18] Neste trabalho, consideramos as salas de aula de ensino de PLAc como ambientes multilíngues — espaços que acolhem alunos com identidades linguísticas diversas, os quais compartilham um mesmo espaço de aprendizagem e combinam línguas com o objetivo de ativar seus repertórios multilíngues ao longo desse processo (Kartika-Ningsih; Rose, 2018).

[19] Usaremos ao longo deste trabalho o termo ensino-aprendizagem, porém gostaríamos de destacar que corroboramos o pensamento de Cerdeira, Brahim e Hibarino (2021, p. 43, 44), que dizem: “O termo (educação linguística) significa o reconhecimento de que a língua não pode ser concebida como um sistema estável de sentidos e isolada de suas práticas sociais, uma vez que é inegável seu caráter heterogêneo. Entendemos que a perspectiva de "educação linguística” transcende, em uma primeira ordem, a limitação das discussões desenvolvidas para o que diz respeito ao "ensino-aprendizagem” de uma determinada língua adicional; outrossim, cabe ainda à nova nomenclatura salientar que o entrelaçamento de diferentes contribuições teóricas permite um comportamento crítico nos diferentes eixos que abarcam a universidade, seja no ensino, seja na pesquisa, seja na extensão. Devemos, assim, incluir objetivos culturais, diferença, heterogeneidade, diversidade como elementos-chave em nossas práticas pedagógicas e valorizar a agência discente, incentivando-os a se posicionarem criticamente frente aos discursos presentes em diferentes espaços sociais.”

Desse modo, práticas linguísticas em sala de aula, em interações cotidianas ou em contextos institucionais não podem ser compreendidas sem considerar os atravessamentos de gênero, raça, classe, sexualidade, etnia e colonialidade. Nesse quadro, a translinguagem emerge como um conceito particularmente significativo. Pennycook (2021) a compreende não apenas como o uso fluido e integrado de múltiplos recursos linguísticos por falantes multilíngues, mas também como uma prática política que desafia fronteiras rígidas entre línguas e identidades. Inserida no âmbito da LAC, a translinguagem problematiza hierarquias linguísticas e cria possibilidades de agência, resistência e produção de sentidos. Dessa maneira, alinha-se à agenda transformadora defendida pelo autor, reposicionando o ensino e a pesquisa em LA como práticas comprometidas com justiça social, equidade e reconhecimento da diversidade.

No contexto brasileiro, diferentes estudos têm ressaltado a relevância da translinguagem no ensino de línguas. Rocha e Megale (2023), a título de exemplo, discutem a translinguagem como prática de resistência, vinculada a perspectivas decoloniais e transformadoras, destacando seu potencial para romper com paradigmas monolíngues e criar pedagogias inclusivas. Nessa mesma direção, Scholl (2020) enfatiza a translinguagem como recurso que amplia os repertórios linguísticos e contribui para a construção de espaços sociais mais justos e participativos.

Pesquisas também têm evidenciado que, além dos aspectos linguísticos, as emoções desempenham papel central no processo de ensino-aprendizagem. Guedes e Ribeiro (2022), por exemplo, mostram como sentimentos de alegria, pertencimento ou isolamento interferem diretamente nas práticas pedagógicas, defendendo que o reconhecimento das emoções é essencial para tornar a sala de aula um espaço de acolhimento. As autoras argumentam que as emoções, tanto dos alunos quanto dos professores, variam de alegria a sentimentos de isolamento, influenciando profundamente o processo educacional, baseadas na teoria da Biologia do Conhecer[20], de Humberto Maturana e Francisco Varela (2001), que visualizam as emoções como um elemento fundamental de qualquer ação humana.

Outros trabalhos, como os de De Oliveira e Bulegon (2019), Guimarães *et al.* (2020) e Silva (2022), reforçam a necessidade de valorizar os repertórios linguísticos e culturais dos migrantes, integrando práticas translíngues que favoreçam tanto a aprendizagem da língua quanto o fortalecimento de identidades positivas. Por fim, mas sem a pretensão de esgotar as pesquisas sobre o tema, Wammes e Balzan (2024) demonstram como a interculturalidade pode se materializar em

[20]Para mais informações sobre a *Biologia do Conhecer*, *cf.* Maturana, H.; Varella, F. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Dinskin. São Paulo: Palas Athena, 2001. Disponível em: http://materiadeapoioaotcc.pbworks.com/f/Arvore+do+Conhecimento+Maturana+e+Varela.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

cursos de PLAc, promovendo trocas entre culturas e reconhecendo a equivalência de direitos dos sujeitos envolvidos.

À luz das pesquisas aqui apresentadas, que corroboram os conceitos que discutiremos ao longo do nosso estudo, consideramos, portanto, fundamental compreender as realidades emocionais e culturais dos alunos, a fim de identificar os facilitadores bem como os obstáculos que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem de línguas de acolhimento. Em conjunto, essas pesquisas evidenciam que a articulação entre translinguagem, emoções e interculturalidade não apenas amplia as possibilidades pedagógicas, mas também se alinha à proposta deste estudo, que tem como foco o ensino de PLAc no contexto de Curitiba, cidade que tem recebido um número expressivo de migrantes em situação de crise (Maffi, 2025) e que, portanto, se apresenta como um espaço fértil para reflexões sobre práticas de acolhimento linguístico e educacional.

Além disso, nosso olhar se estende para a grande importância que os professores que trabalham com esses alunos saibam como construir um currículo que pode levar em conta o bem-estar emocional destas pessoas dentro da sala de aula, pois, na sua maioria, ainda não são reconhecidos como participantes ativos na pesquisa e no desenvolvimento de modelos de pedagogia. Há uma contínua falta de apoio oficial para a formação de professores e o desenvolvimento profissional na área do multilinguismo na educação (Conteh, 2018). Os professores não têm autonomia, seja por meio de políticas ou de seus próprios conhecimentos profissionais, para construir os tipos de pedagogias em suas salas de aula nas quais a translinguagem possa encontrar seu lugar (Conteh, 2018).

Portanto, investigar a translinguagem no processo de aprendizagem de uma língua de acolhimento, de suas complexas circunstâncias emocionais em relação às suas práticas de aprendizagem, muito contribui para a literatura. Ao revelar experiências emocionais à luz da análise acadêmica crítica, é importante que seja estudado como as práticas de translinguagem vividas no ambiente de sala de aula podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e ajudar a melhor compreender as experiências vividas pelos aprendizes. Diante desse contexto, como apontado na introdução desta pesquisa, resolvi, então, buscar por mais conhecimento para poder melhor entender sobre esse processo de ensino-aprendizagem, e contribuir de alguma forma, e me candidatar ao Programa de Doutorado em Linguística na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A UFPR recebe pessoas de diversas partes do mundo, e oferece o Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB). O referido programa faz parte da Cátedra Sérgio Vieira de Mello do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR[21]), sendo seu objetivo o de atuar no desenvolvimento de atividades que pensem a hospitalidade, acolhimento e

[21]Exploraremos sobre Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) no capítulo 3.

estruturação da população migrante humanitária e refugiada de Curitiba e Região Metropolitana, com planos de expandir para todo o Estado do Paraná. Através de ações de ensino, pesquisa, extensão e política educacional, o Programa/Cátedra desenvolve mais de 30 atividades interdisciplinares que procuram atender da maneira mais completa possível a vivência do migrante e refugiado: acompanhamento psicológico, ensino de língua portuguesa com metodologia especial, capacitação em informática, formação em história, assessoria jurídico-administrativa, orientações em saúde integral e saúde bucal, atividades artísticas e culturais, pesquisas teóricas e aplicadas, políticas afirmativas nos cursos de graduação e pós-graduação na Universidade.

Nascido de um projeto criado em 2013 para dar aulas de português a migrantes, o PMUB desde o início desenvolveu ações baseadas nas demandas dos próprios migrantes e refugiados, envolvendo-os em todas as fases de implementação, e sempre atuando com o objetivo de promover o exercício de seus direitos fundamentais e humanos, com sua participação cidadã. E a hospitalidade é um valor essencial defendido por todos os projetos e ações[22]. Foi então que me interessei pelo projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). Fundado em 2013 na UFPR, inicialmente foi criado para atender um grupo de migrantes haitianos que precisava aprender português para se comunicar.

A partir desta iniciativa, novas demandas surgiram e, aos poucos, o projeto foi ampliado visando ofertar um maior número de vagas nos seus cursos de português e, assim, atender diversos grupos migratórios que chegam a Curitiba e região metropolitana. Em 2023, o projeto PBMIH passou a fazer parte do Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin) da UFPR, local que agrega, na Universidade, distintos cursos de línguas que atendem tanto a comunidade interna como externa à UFPR. O principal objetivo do PBMIH é oferecer aulas gratuitas de português para migrantes portadores de visto de auxílio humanitário, solicitantes de refúgio, refugiados, apátridas e/ou migrantes em vulnerabilidade social, moradores de Curitiba e região metropolitana. Porém, a intenção do projeto é, sobretudo, promover o acolhimento dessas pessoas em nossa língua, o português brasileiro e, consequentemente, na UFPR e região[23].

Diante disso, ao considerarmos o contexto atual, marcado por intensos fluxos migratórios, é notável que o ensino de línguas precisa ir além da simples transmissão de estruturas gramaticais, incorporando estratégias que apoiem não apenas a aprendizagem linguística, mas também o processo emocional e social de adaptação dos migrantes. Podemos dizer, então, que esta pesquisa teve por

[22]Disponível em: http://www.sipad.ufpr.br/portal/politica-migratoria-e-direitos/ e https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/01/UFPR_Movimentos-Migrat%C3%B3rios-e-Ref%C3%BAgio_Boas-Pr%C3%A1ticas-da-CSVM-da-UFPR.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.
[23]Disponível em: https://pbmih.ufpr.br/. Acesso em: 15 set. 2024.

objetivo central compreender de que maneira a translinguagem, enquanto prática pedagógica, pode contribuir tanto para o gerenciamento das emoções quanto para a promoção de uma educação linguística intercultural.

Para isso, nosso estudo foi orientado pelas seguintes perguntas norteadoras:

- A prática da translinguagem no ensino de PLAc pode atuar no gerenciamento das emoções e contribuir para o empoderamento e a construção de uma identidade linguística positiva nos alunos migrantes em contextos de ensino-aprendizagem multilíngues?
- E quais estratégias pedagógicas baseadas na translinguagem podem promover um ambiente intercultural e emocionalmente acolhedor no ensino de PLAc, favorecendo a adaptação linguística, cultural e identitária dos alunos migrantes?

Como apontado, um dos aspectos centrais desta pesquisa é o reconhecimento da translinguagem como uma prática pedagógica que possibilita que os alunos mobilizem todo o seu repertório linguístico[24]. E esse espaço de valorização das múltiplas línguas que compõem suas trajetórias contribui significativamente para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança em contextos de aprendizagem multilíngues (García; Wei, 2014b). Uma abordagem que se torna especialmente relevante quando trabalhamos com migrantes, cujo processo de deslocamento é frequentemente marcado por perdas, rupturas e, em muitos casos, traumas. Conforme destacado por Kramsch (2009), a aquisição de uma nova língua envolve não apenas o domínio de novas estruturas linguísticas, mas também a reconstrução de identidades. Nesse sentido, a translinguagem oferece um espaço de ressignificação, permitindo que o aluno integre suas identidades linguísticas e culturais prévias com a nova língua que está aprendendo. E esse processo de ressignificação pode atuar como um recurso muito significativo no gerenciamento das emoções e na adaptação ao novo contexto sociocultural.

Outro ponto de justificação é o crescente reconhecimento da importância do aspecto emocional no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois desempenha um papel central na aprendizagem, influenciando diretamente os processos cognitivos e a construção de conhecimento (Vygotsky, 1998; Damasio, 1994). No caso de migrantes, que frequentemente enfrentam processos de transição emocional, a capacidade de expressar suas emoções e processar suas experiências por

[24]O conceito de repertório linguístico, neste estudo, refere-se ao conjunto de recursos linguísticos que um indivíduo pode utilizar em interações sociais, abrangendo não apenas línguas, mas também estratégias discursivas e formas de expressão adaptadas aos contextos comunicativos. Enfatizamos, assim, a necessidade de compreender a linguagem dentro de seu contexto cultural e social, em vez de restringir a análise a estruturas linguísticas abstratas (Hymes, 1972). Além disso, destacamos como essas pessoas constroem um repertório linguístico fluido, no qual as práticas linguísticas variam conforme o contexto. Identidade e ideologia, nesse sentido, estão intrinsecamente ligadas ao bilinguismo e à mobilização desses recursos linguísticos (Wei, 2000).

meio da linguagem é fundamental para sua adaptação – a expressão emocional através da linguagem permite aos indivíduos elaborar suas vivências, facilitando a integração em novos contextos culturais (Sayad, 1998). Além disso, compreender as emoções como experiências perceptivas é essencial para reconhecer como os migrantes atribuem significado às suas novas realidades (Tappolet, 2016). Nesse contexto, a translinguagem pode servir como uma ponte entre as experiências emocionais prévias do migrante e sua nova realidade, facilitando a integração e promovendo um ambiente de aprendizagem mais seguro e acolhedor.

Ante o exposto, esta pesquisa justifica-se pela importância na literatura acadêmica sobre o ensino de PLAc, especialmente no que diz respeito ao papel da translinguagem e das emoções nesse processo de ensino-aprendizagem. Como mencionado, o conceito de PLAc vai além do ensino de português como língua estrangeira, assumindo um papel de integração social e emocional, respondendo a demandas não atendidas pelo Estado (Costa; Silva, 2018), e favorecendo uma abordagem pedagógica participativa que respeita os processos de (re)construção identitária dos sujeitos (Anunciação, 2018). Diferente das metodologias tradicionais, o PLAc promove a inclusão social e o empoderamento dos migrantes, servindo como uma ferramenta para a promoção da cidadania e o diálogo intercultural, ao reconhecer e valorizar as origens dos aprendizes e facilitar sua adaptação ao novo contexto social e cultural (Anunciação, 2018).

Embora já existam estudos sobre o ensino de línguas nesse contexto e sobre a translinguagem, entendemos que ainda há um campo fértil a ser explorado — particularmente no que diz respeito à interseção entre translinguagem e os impactos emocionais e culturais envolvidos na educação linguística. Nesse sentido, acreditamos que ainda há uma ampla margem para contribuições relevantes no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de PLAc. Assim, nossa proposta de pesquisa reforça a necessidade de ações concretas que considerem não apenas os desafios linguísticos, mas também as dimensões emocionais envolvidas, promovendo o respeito às diferenças, fortalecendo políticas educacionais e assegurando o acesso à aprendizagem da língua de acolhimento. Através da valorização do contributo dos migrantes e da promoção da cidadania, podemos avançar para um mundo onde a justiça e a paz prevaleçam, beneficiando a humanidade como um todo (Marinucci; Milesi, 2005).

Esperamos, portanto, com este estudo, contribuir não apenas para o campo da LA, ampliando discussões sobre práticas pedagógicas no ensino de PLAc, mas também para a construção de uma sociedade educacional mais acolhedora, na qual a diversidade linguística e cultural seja valorizada. É papel da comunidade e de cada indivíduo fomentar uma cultura de paz e justiça, onde o novo trazido pelos migrantes seja visto como uma fonte de enriquecimento recíproco. Promover a cidadania universal significa abraçar a diversidade e reconhecer que essa diversidade é um êxito para a

construção de um mundo mais justo e pacífico. É fundamental, diante do exposto, que sejam desenvolvidos mecanismos de integração que permitam aos migrantes contribuir para e também desfrutar dos benefícios do desenvolvimento econômico e social. Uma abordagem que não apenas beneficia os migrantes, mas também fortalece as sociedades acolhedoras, promovendo coesão social e prosperidade compartilhada.

1.2 ESTRUTURA DA TESE

Nos próximos capítulos, apresentaremos e analisaremos as teorias que fundamentam nosso estudo, os dados gerados durante a pesquisa bem como nossas considerações finais. Os conceitos serão explorados a partir de abordagens teóricas que consideram tanto os aspectos linguísticos e emocionais quanto os culturais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua de acolhimento. Um dos pontos centrais de nossas discussões será o papel da translinguagem pedagógica, pois acreditamos que essa abordagem pode desempenhar um papel essencial nesse contexto de educação linguística intercultural.

O gerenciamento das emoções é visto neste estudo, portanto, como um fator decisivo para o sucesso da aprendizagem, sendo uma das questões fundamentais que orientará nossa análise dos dados gerados. Assim, nosso olhar estará também na importância da criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades cotidianas dos alunos migrantes, e que permitam que esses alunos se vejam como agentes ativos ao utilizar seu repertório linguístico para navegar em contextos acadêmicos e sociais. Em razão disso, consideramos como essencial o desenvolvimento de estratégias de ensino e de formação docente que sejam significativos nesses cenários multilíngues, onde a interação entre diferentes línguas e culturas pode enriquecer a experiência no processo de ensino-aprendizagem, incluindo metodologias que estimulem a colaboração entre os alunos, a troca de saberes e a construção conjunta do conhecimento entre docentes e discentes, favorecendo, assim, um ambiente educacional mais dinâmico e participativo.

Com base nos apontamentos e considerações feitos nesta introdução, desenvolveremos esta tese em cinco (5) capítulos. No capítulo 2, a seguir, discutiremos a metodologia da pesquisa, detalhando as características dos participantes, o contexto da pesquisa e os processos de planejamento e geração de dados. No capítulo 3, falaremos sobre algumas práticas de acolhimento dos migrantes no Brasil, com ênfase nas iniciativas voltadas à integração dessa população. Em seguida, abordaremos o ensino de PLAc, explorando alguns dos seus desafios e potencialidades, como a formação de professores para atuarem nesse cenário, e a translinguagem como prática pedagógica. Por fim, discutiremos o papel das emoções e das dinâmicas de acolhimento em sala de aula, articulando essas

questões à perspectiva intercultural que permeia a educação linguística multilíngue. No capítulo 4, realizaremos a análise dos dados gerados na pesquisa, com um olhar detalhado tanto sobre as percepções dos alunos participantes quanto sobre as dos professores e coordenadores envolvidos. Por fim, no capítulo 5, apresentamos nossas considerações finais acerca dos dados gerados e de suas implicações para pesquisadores, educadores e, principalmente, para a comunidade de um modo geral.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

O processo de migração apresenta diversos desafios para os migrantes, sendo a comunicação um dos mais fundamentais. Ao chegarem a um novo país, muitos migrantes enfrentam a necessidade de aprender a(s) língua(s) oficial(is) para poderem se integrar social, econômica e culturalmente. Aprender a(s) língua(s) do país anfitrião é crucial para que possam exercer sua cidadania de maneira plena, envolvendo-se em atividades sociais e profissionais (Lopez, 2018). No entanto, o processo de ensino-aprendizagem de uma nova língua pode trazer desafios complexos, especialmente para os que vivenciam deslocamentos forçados, e que muitas vezes precisam lidar com traumas e inseguranças emocionais. Esses desafios incluem não apenas a superação das barreiras linguísticas, mas também a ausência de um ambiente acolhedor que considere as emoções desses alunos.

Nesse sentido, o ensino de PLAc precisa ser sensível às particularidades dos migrantes, reconhecendo a pluralidade de suas identidades culturais e linguísticas. No contexto brasileiro, o ensino de PLAc tem se mostrado essencial para facilitar a adaptação dos migrantes, permitindo-lhes acessar serviços básicos, como educação, saúde e mercado de trabalho, além de interagir com a comunidade que os recebe. Conforme apresentado no capítulo introdutório, esta pesquisa parte dos desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem de PLAc e tem como objetivo compreender de que maneira a translinguagem, enquanto prática pedagógica, pode contribuir para o gerenciamento das emoções e a promoção de uma educação linguística intercultural.

Nesse escopo, e considerando as perguntas norteadoras do nosso estudo, analisamos as formas pelas quais alunos e professores vêm se adaptando a essa realidade, assim como suas percepções sobre as experiências vivenciadas ao longo do processo. A investigação também se dedica a compreender como as emoções de ambos os grupos são experienciadas durante as aulas de PLAc e de que maneira impactam o percurso de aprendizagem, considerando o papel central que os aspectos emocionais exercem na aquisição e aprendizagem de uma nova língua (Krashen, 1980; Bailey, 1983; Horwitz; Young, 1991; Arnold, 1999; Scovel, 2000; Macintyre, 2002; Aragão, 2005, 2007; So; Dominguez, 2005; Pavlenko, 2005, 2006, 2013; Garret; Young, 2009; Dewaele, 2010; Imai, 2010; Barcelos, 2013, 2015), especialmente em contextos de migração, onde emoções, como a ansiedade e a insegurança, por exemplo, são frequentemente prevalentes.

Investiga-se, portanto, como a translinguagem pode mitigar certas emoções negativas, haja visto que, segundo García e Wei (2014), a translinguagem é uma prática pedagógica que permite o uso integrado das línguas em situações de ensino, rompendo com a noção tradicional de separação rígida entre as línguas e promovendo, assim, uma pedagogia mais inclusiva. E ao permitir o uso das línguas de origem (L1s), a translinguagem facilita a construção de significados de forma mais natural

e familiar (Canagarajah, 2011) – uma abordagem que reconhece a fluidez e a interconexão entre os repertórios linguísticos dos falantes (Guimarães *et al*., 2020). Além disso, buscamos também analisar os aspectos culturais que influenciam o processo de ensino-aprendizagem de PLAc.

Nesse aspecto, a dimensão intercultural, conforme Kramsch (1993, 1998, 2013), revela-se crucial, pois a aprendizagem de uma nova língua está profundamente ligada à compreensão e valorização da cultura subjacente. E a translinguagem, ao promover uma pedagogia intercultural, reconhece e valoriza as identidades linguísticas e culturais dos alunos, utilizando-as como recursos pedagógicos no processo de ensino (García; Wei, 2014b). A implementação de práticas translíngues é vista, portanto, como essencial para promover a inclusão e a equidade social, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas origens linguísticas, sejam reconhecidos e valorizados em seus repertórios comunicativos (Guimarães *et al*., 2020).

Por fim, a pesquisa objetiva explorar a percepção de alunos e professores sobre o uso da L1 durante as aulas de PLAc, uma prática que, segundo a literatura, pode oferecer suporte emocional e cognitivo substancial, pois facilita as conexões entre as línguas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e inclusiva, e permitindo que os migrantes integrem sua bagagem linguística ao processo educativo (García, 2009; García; Lin, 2017a).

A metodologia de pesquisa desempenha um papel central na condução deste estudo, pois orienta os caminhos para a geração, análise e interpretação dos dados, garantindo que os objetivos propostos fossem alcançados. A presente pesquisa, de cunho etnográfico e de abordagem qualitativa e interpretativista, teve como objetivo compreender de que maneira a translinguagem, enquanto prática pedagógica, pode contribuir tanto para o gerenciamento das emoções quanto para a promoção de uma educação linguística intercultural no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc. Segundo Blommaert e Jie (2010, p. 3), “o trabalho de campo etnográfico busca descobrir coisas que são frequentemente vistas como irrelevantes, mas que pertencem às estruturas implícitas da vida das pessoas.”

A pesquisa etnográfica, portanto, busca compreender as práticas, interações e significados culturais de grupos ou comunidades, permitindo explorar o cotidiano dos participantes e interpretar suas vivências a partir de suas perspectivas (Angrosino, 2009). Na área da educação, a pesquisa etnográfica é particularmente relevante por seu caráter interpretativo e por proporcionar um olhar sobre as interações em sala de aula, as práticas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem (Lüdke; André, 1986) – e essa imersão permite ao pesquisador captar nuances e compreender os significados atribuídos pelos participantes a partir de uma perspectiva contextualizada. Pessoa (2022) destaca que a etnografia facilita a análise das práticas de linguagem em ambientes específicos, como

o ensino de línguas, oferecendo uma compreensão mais rica das interações e das relações sociais mediadas pela linguagem.

A abordagem qualitativa é apropriada para o contexto deste estudo, uma vez que permite a exploração das experiências das pessoas envolvidas e a compreensão das dinâmicas complexas de ensino-aprendizagem em contextos multiculturais. De acordo com Creswell (2014), essa abordagem é especialmente útil quando se busca entender o significado que os indivíduos atribuem a suas vivências em um contexto social específico. Denzin e Lincoln (2006) abordam a pesquisa qualitativa no campo educacional como uma prática complexa e interpretativa, caracterizada pela investigação em dos fenômenos sociais e educacionais, buscando compreender a realidade a partir das perspectivas dos participantes. Ainda segundo os autores, a pesquisa qualitativa não se preocupa apenas em descrever os eventos, mas também em interpretar as múltiplas dimensões do contexto, das experiências e das relações sociais envolvidas – os pesquisadores qualitativos atuam como *bricoleurs*, isto é, construtores de significados que utilizam uma variedade de métodos, teorias e abordagens para construir uma compreensão abrangente e contextualizada do fenômeno estudado.

Denzin e Lincoln (2006) também destacam a importância de reconhecer o papel ativo do pesquisador na construção do conhecimento. O pesquisador é visto como parte integrante do processo de pesquisa, assumindo uma postura reflexiva e reconhecendo a influência de suas próprias crenças e experiências na interpretação dos dados. Além disso, apontam que a pesquisa qualitativa frequentemente se baseia em teorias sociais críticas, enfatizando questões de poder, desigualdade e justiça social, sendo particularmente adequada para estudos que buscam dar voz a grupos marginalizados, como migrantes e refugiados, no contexto educacional.

O caráter interpretativista desta pesquisa, por sua vez, baseia-se na ideia de que a realidade é construída socialmente pelos sujeitos envolvidos, sendo o conhecimento resultado de interações e significados compartilhados (Schwandt, 2000). Sendo assim, em uma pesquisa qualitativa no campo educacional, a metodologia de caráter interpretativista fundamenta-se na compreensão dos significados atribuídos pelos participantes ao contexto educacional e às suas experiências individuais, privilegiando o entendimento dos fenômenos sociais a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos, considerando que a realidade é construída socialmente e que o conhecimento emerge das interações entre o pesquisador e os participantes (Erickson, 1986). Conforme Creswell (2014), o paradigma interpretativista enfatiza a natureza subjetiva da pesquisa, buscando interpretar as percepções, crenças e valores dos indivíduos em seus contextos específicos. No campo educacional, é especialmente valiosa para explorar fenômenos como o ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas e as relações entre professores e alunos, permitindo uma análise das influências culturais, sociais e emocionais sobre o processo educacional. Merriam (2009) reforça que, sob o paradigma interpretativista, o

objetivo principal é a compreensão detalhada e contextualizada das práticas educacionais, reconhecendo a pluralidade de significados e as múltiplas realidades que emergem da investigação qualitativa.

Sendo assim, podemos inferir que uma característica fundamental desta pesquisa foi a minha atuação como professora de PLAc ao longo de um semestre. Essa imersão ness ambiente de ensino-aprendizagem permitiu uma observação participativa, proporcionando uma visão mais clara das interações e práticas pedagógicas, além de uma experiência direta nesse contexto de educação linguística multicultural e multilíngue. Segundo Lüdke e André (2013), a observação participante permite ao pesquisador atuar como um *insider*, participando ativamente do campo de estudo e, ao mesmo tempo, refletindo criticamente sobre suas próprias práticas e as dos sujeitos envolvidos. Esse envolvimento ativo possibilitou uma observação contínua das interações entre os alunos e entre professores-alunos, permitindo uma análise mais detalhada de como a translinguagem pode acontecer no cotidiano de uma sala de aula multilíngue, bem como a identificação de estratégias de gerenciamento emocional. Conforme defendido por Stake (2010), o pesquisador que atua diretamente no ambiente estudado tem a capacidade de acessar dados ricos e em tempo real, sendo capaz de perceber sutilezas e padrões que poderiam ser ignorados em uma observação externa.

Na próxima seção, apresentaremos as características essenciais dos participantes desta pesquisa, cujas experiências de vida, trajetórias migratórias e perfis diversos desempenham um papel fundamental na compreensão das práticas pedagógicas em contexto. Ao conhecer melhor os sujeitos envolvidos, foi possível compreender como suas vivências influenciavam o processo de ensino-aprendizagem de PLAc e de que maneira construíam significados a partir de suas interações em sala de aula.

2.1 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES

Considerando que os alunos migrantes trazem consigo uma riqueza de vivências e contextos culturais que impactam diretamente seu processo de aprendizagem, apresentaremos nesta seção aspectos demográficos, como idade, estado civil, ocupação profissional e formação acadêmica, além de seus conhecimentos linguísticos. Acreditamos que tais elementos não só influenciam as dinâmicas das interações em sala de aula, mas também ajudam a construir o perfil do aluno enquanto sujeito de um processo educacional que deve ser pensado de maneira contextualizada e sensível às suas particularidades.

Além disso, este capítulo inclui informações sobre os professores e coordenadores envolvidos no estudo, com ênfase em suas formações acadêmicas e experiências profissionais. A

análise das trajetórias e perfis desses educadores foi fundamental para entender como suas próprias vivências e suas concepções sobre o ensino de línguas influenciam a implementação de estratégias didáticas nesse contexto de diversidade linguística e cultural. Ao integrarmos as informações sobre os alunos participantes e os educadores, buscamos oferecer uma compreensão holística do contexto educacional em questão, considerando tanto as especificidades e desafios enfrentados pelos migrantes quanto as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes. Dessa forma, foi possível identificar não apenas as características individuais, mas também as interações complexas entre esses fatores e as metodologias adotadas, fornecendo uma visão mais ampla e detalhada das dinâmicas de ensino-aprendizagem que se estabelecem no contexto de PLAc.

Em conformidade com as diretrizes éticas estabelecidas pela Resolução n.º 510 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2016)[25] e com base nas recomendações de Creswell (2014) e Flick (2009) para a proteção da privacidade dos participantes, optamos pela adoção de codificação numérica e alfabética, que serão utilizados ao longo deste estudo. Dessa forma, os alunos participantes da pesquisa foram designados como Discente 1 até Discente 6. Já as professoras foram identificadas como Professora A, Professora B e Professora C. As coordenadoras do curso PBMIH foram referidas como Coordenadora X e Coordenadora Y. Essa estratégia foi adotada com o intuito de garantir a confidencialidade e a integridade dos dados gerados, em conformidade com as normas éticas de pesquisa, e respeitando a privacidade dos envolvidos. Além disso, visa evitar qualquer percepção de hierarquização ou classificação entre os sujeitos do estudo, promovendo uma postura neutra e imparcial ao longo da análise.

Antes de apresentarmos o perfil dos discentes participantes da pesquisa, é importante descrever brevemente o funcionamento do programa em que o curso estava inserido. De modo geral, as turmas recebiam alunos de diferentes países, como Egito, Síria, Haiti, Venezuela, Colômbia, entre outros. Os alunos que já integravam o programa tinham assegurada a continuidade no semestre subsequente, enquanto os novos interessados realizavam inscrição nas vagas disponibilizadas, as quais eram limitadas. Antes do início das aulas, todos os novos participantes passavam por um teste de nivelamento, destinado a avaliar seu nível linguístico e a orientar a alocação nas respectivas turmas. Durante o 1.º semestre de 2024, período em que a presente pesquisa foi realizada, o programa contava com 17 turmas (incluindo turmas infantis e infanto-juvenis), com a participação de 53 estudantes de

[25]No Brasil, essa resolução estabelece as diretrizes para pesquisas com seres humanos, especificando a importância de proteger a identidade dos participantes e oferecendo orientações sobre anonimato e sigilo. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 24 out. 2024.

graduação e/ou pós-graduação atuando como professores e cerca de 350 migrantes e refugiados atendidos.

No que se refere especificamente ao curso considerado nesta pesquisa (Básico III, turma 1), a matrícula inicial foi composta por dezessete (17) alunos, todos advindos de países marcados por contextos migratórios e, em alguns casos, de refúgio. Ao longo do semestre, contudo, houve um decréscimo no número de alunos regularmente matriculados, com quatro deles abandonando o curso devido a fatores como compromissos profissionais e/ou questões familiares. A nosso ver, tais fatores refletem os desafios enfrentados por muitos migrantes e seu impacto direto na trajetória de aprendizagem. Ressalta-se, porém, que não realizamos um levantamento quantitativo ou qualitativo sobre essas desistências, visto que, apesar da relevância do tema, ele não se encontrava entre os focos centrais da presente pesquisa.

Ao final do semestre, o grupo era composto por treze (13) alunos, vindos de países como Venezuela, Colômbia, Haiti, Síria, e Trinidad e Tobago, formando um conjunto culturalmente diverso que enriqueceu as dinâmicas de sala de aula. Entre os treze alunos que permaneceram regularmente matriculados até o fim do curso, seis (6) concordaram em participar da pesquisa, respondendo voluntariamente ao questionário aplicado (Anexo 1), que explicaremos com mais detalhes no capítulo da análise dos dados. Esses alunos se dispuseram a compartilhar suas percepções e experiências, fornecendo informações cruciais para a análise da pesquisa, pois a diversidade de suas origens e as singularidades de suas trajetórias constituem aspectos relevantes para a compreensão dos dados gerados e das conclusões apresentadas nesta tese.

Os dados pessoais dos alunos participantes desta pesquisa foram obtidos por meio de perguntas que visavam traçar um perfil demográfico, educacional e linguístico de cada um dos seis (6) respondentes. Esse levantamento inicial foi fundamental para nos fornecer uma visão sobre as características individuais de cada participante, garantindo uma melhor compreensão do contexto em que estavam inseridos, assim como dos fatores que poderiam influenciar sua trajetória de aprendizado no curso de PLAc, abrangendo questões referentes à idade, raça/etnia, estado civil, gênero, nível de escolarização, profissão, país de origem e as línguas faladas. Em alguns casos foi necessário realizar entrevistas complementares para obter esclarecimentos adicionais. No entanto, é importante destacar que nem todos os discentes participantes aceitaram participar dessas entrevistas, devido a razões pessoais que possivelmente envolviam inseguranças relacionadas à sua condição migratória ou até mesmo ao uso da língua portuguesa.

Em relação à idade, os discentes indicaram a faixa etária correspondente, que nos permitiu identificar o impacto da maturidade e das diferentes fases da vida no processo de aprendizagem, e que podem influenciar fatores como motivação, autonomia e a aplicação de conhecimentos em

situações práticas (Knowles; Holton; Swanson, 2015). No que tange à raça/etnia, o questionário seguiu as categorias amplamente utilizadas no Brasil, oferecendo as seguintes opções para que os alunos participantes pudessem se identificar: branco(a), pardo(a), negro(a), amarelo(a) e indígena. É importante destacar que essa categorização reflete uma tentativa de captar as nuances da diversidade étnico-racial presente entre os participantes, uma vez que o contexto migratório e de refúgio traz uma multiplicidade de identidades culturais que se entrelaçam e coexistem.

A questão sobre o gênero foi formulada de maneira inclusiva, oferecendo aos alunos a possibilidade de escolher entre as opções feminino, masculino e outro, com um espaço adicional para que pudessem especificar (se assim desejassem) sua identidade de gênero caso não se identificassem com as alternativas fornecidas, com vistas a respeitar as diferentes expressões de identidade de gênero, promovendo um ambiente de acolhimento e respeito à diversidade. No campo do estado civil, os alunos participantes puderam selecionar entre as opções solteiro(a), casado(a), separado(a)/divorciado(a)/desquitado(a), viúvo(a), união estável ou, caso necessário e desejado, preencher o campo outro, com a devida especificação. Esse dado foi incluído para explorar possíveis relações entre a situação familiar dos participantes e seus desafios no processo de adaptação a um novo país e a uma nova língua.

Outro aspecto relevante abordado no questionário foi o nível de escolarização. A partir dessa informação, foi possível identificar o grau de formalidade na educação prévia dos alunos participantes – que pode influenciar diretamente na aprendizagem e seu nível de familiaridade com processos acadêmicos e didáticos (Eccles; Wigfield, 2002; Schunk; Pintrich; Meece, 2014). Aliado a isso, eles também informaram suas profissões ou ocupações anteriores e na atualidade, o que nos forneceu uma visão mais ampla sobre suas áreas de atuação profissional e como essas experiências podem impactar seu aprendizado de uma nova língua, considerando a relação entre linguagem, poder social e a influência de contextos sociais na prática da linguagem, e como experiências sociais e profissionais podem moldar a relação dos indivíduos com a linguagem, incluindo o aprendizado de novas línguas e o impacto dessas variáveis no processo de aprendizagem (Bourdieu, 1991; Holliday, 2018).

O questionário também explorou o país de origem de cada um, dado essencial para mapear as diversas trajetórias migratórias presentes na sala de aula, permitindo-nos compreender melhor as possíveis barreiras culturais e linguísticas enfrentadas, além de enriquecer a análise sobre o processo de aprendizagem de uma L2 no contexto de acolhimento. Por fim, uma questão específica foi destinada à identificação das línguas faladas por esses alunos participantes, permitindo que eles listassem todas as línguas com as quais tinham algum grau de fluência. Esse dado foi fundamental para a pesquisa, uma vez que a translinguagem, como prática pedagógica e comunicativa, considera

o repertório linguístico dos alunos como um recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem (Creese; Blackledge, 2010; García; Wei, 2014b).

Essas informações iniciais foram cruciais para delinear o perfil dos seis (6) discentes que concordaram em participar da pesquisa. Elas nos ofereceram uma base sólida para a compreensão das particularidades e dos desafios que cada um enfrentava no contexto de aprendizagem de PLAc. A diversidade presente no grupo, tanto em termos de origem, idade, escolarização, quanto de experiências linguísticas, contribuiu de maneira significativa para a análise dos dados, fornecendo um panorama mais amplo sobre a interseção entre a linguagem e o processo de adaptação social. Todos os alunos participantes da pesquisa eram migrantes ou refugiados de diferentes contextos socioculturais, o que reflete a diversidade de perfis encontrados no processo de ensino-aprendizagem de PLAc.

Outro ponto a destacar é a diversidade linguística dos discentes participantes, que evidenciou a presença de três (3) línguas principais: o espanhol, predominante entre os migrantes venezuelanos; o inglês, falado por uma participante nascida em Trinidad e Tobago; e o crioulo haitiano e o francês, no caso da participante haitiana. Essa pluralidade de línguas reflete a heterogeneidade linguística nessa turma de PLAc, que implicava a necessidade de abordagens pedagógicas que consideravam tanto a proximidade quanto a distância entre as L1s e o português. Além disso, seus diferentes perfis educacionais e profissionais influenciavam diretamente no ritmo e na forma de aprendizagem de cada um, demonstrando a complexidade da educação linguística no contexto em questão.

A Discente 1 era[26] uma mulher de 32 anos, identificada como negra e nascida no Haiti. Ela estava casada, apresentava ensino médio completo, com formação técnica em química em seu país de origem, e estava atuando na mesma área aqui no Brasil, pois, segundo ela, conseguiu uma bolsa de estudos na UFPR. Sua formação profissional sugere conhecimentos técnicos específicos, mas sem necessariamente uma formação superior. Porém, a aluna pontuou estar em busca de formação superior aqui no país. Além de ser falante nativa do crioulo haitiano, a discente também possuía proficiência em francês, o que lhe proporciona uma base linguística mais complexa. Embora o francês e o crioulo haitiano não sejam completamente distantes do português, eles têm origens e estruturas diferentes, o que pode apresentar desafios.

No entanto, o fato de o francês ser uma língua que tem origem no latim, assim como o português, pode facilitar essa transição em certos aspectos, como o vocabulário e algumas estruturas gramaticais. Como destacam Swan e Smith (2001), a proximidade entre línguas românicas, ambas descendentes do latim vulgar, oferece pontos de conexão que reduzem interferências negativas e

[26] Optamos por usar os verbos no passado para apresentar as características dos participantes, pois algumas dessas informações podem ter alterado após a realização da nossa pesquisa.

promovem a transferência positiva de conhecimento no aprendizado de uma L2. Krashen (1985) complementa essa visão com sua teoria do *input* compreensível, enfatizando que a semelhança entre a L1 e a língua-alvo pode tornar o *input* mais acessível e, por consequência, favorecer a aquisição da nova língua. Ellis (2008) também aborda essa questão ao ressaltar que a transferência linguística, fundamentada nas semelhanças entre a língua de origem e a nova língua, facilita o aprendizado, especialmente no que diz respeito a vocabulário e estrutura gramatical.

O Discente 2 era um homem de 26 anos, que se identificou como pardo, nascido na Venezuela. Ele também era casado, possuía ensino superior completo e exercia a profissão de mecânico industrial no seu país de origem. Aqui no Brasil, estava atuando como técnico de manutenção em geral. Sua língua nativa é o espanhol, o que pode colocar este aluno em uma posição favorável no que tange à aprendizagem do português, visto que as línguas compartilham similaridades estruturais e lexicais (Face, 2002). Além disso, o fenômeno de transferência linguística positiva, discutido por Odlin (1989), sugere que as semelhanças entre a L1 e a língua-alvo podem favorecer a transferência de estruturas e vocabulário, tornando o aprendizado mais acessível.

No entanto, podem existir alguns desafios associados à transição entre o espanhol e o português. Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (2010) abordam as especificidades da pronúncia, destacando que falantes de espanhol podem encontrar dificuldades em alguns fonemas do português, especialmente nas diferenças entre vogais abertas e fechadas, que não ocorrem da mesma forma no espanhol. Além disso, certos aspectos gramaticais podem apresentar obstáculos, como as diferenças no uso de preposições e dos tempos verbais, exigindo uma adaptação consciente. Outro ponto relevante é discutido por Silva-Corvalán (2014), que, embora trate do bilinguismo espanhol-inglês, explora a influência das semelhanças entre línguas românicas. A autora observa que essas proximidades favorecem a compreensão inicial e o desenvolvimento de competências linguísticas básicas, mas a aquisição plena da língua ainda requer atenção a características particulares, como entonação, ritmo e nuances de uso gramatical.

A discente 3 era uma mulher de 38 anos, identificada como parda, também nascida na Venezuela. Ela era solteira e formada em Direito (Bacharelado). Aqui no Brasil, estava atuando como assistente em um escritório de advocacia, mas pontuou que estava em processo de revalidação de seu diploma de Direito. Sua língua nativa é o espanhol, o que, tal como no caso do Discente 2, pode facilitar o processo de aprendizagem do português, especialmente considerando sua formação acadêmica e o uso de habilidades de leitura e escrita em sua profissão. A formação acadêmica superior, especialmente em áreas que exigem uso intensivo de habilidades de leitura e escrita, como o Direito, pode influenciar positivamente a aprendizagem de uma L2. Segundo Bialystok (2001), indivíduos com habilidades avançadas de leitura e escrita tendem a demonstrar maior facilidade no

desenvolvimento de novas habilidades linguísticas devido ao alto nível de literacia e cognição desenvolvidos em sua L1.

Além disso, Cummins (2000) destaca que indivíduos com um sólido repertório acadêmico e profissional em uma língua, geralmente, conseguem transferir habilidades cognitivas e estratégias de compreensão textual para a aprendizagem de uma nova língua. No caso específico de falantes nativos de espanhol aprendendo a língua portuguesa, a transferência linguística é um fator relevante, pois as semelhanças estruturais e lexicais entre o espanhol e o português podem facilitar o aprendizado da nova língua (Odlin, 1989). Assim, o domínio avançado do espanhol e a prática cotidiana de leitura e escrita, principalmente em contextos profissionais, fortalecem as competências necessárias para adquirir proficiência em português (Koda, 2005). Conforme apontado anteriormente, estudos mostram que a similaridade entre o espanhol e o português pode diminuir a dificuldade inicial no aprendizado, porém as nuances entre as duas línguas podem demandar maior atenção.

A Discente 4 também uma mulher, tinha 65 anos, de raça/etnia branca, nascida na Venezuela. Ela estava casada, porém optou por não fornecer informações sobre seu nível de escolaridade. Sua ocupação no país de origem era na área do comércio, e aqui estava atuando como comerciante autônoma. Sua L1 também é o espanhol. A falta de dados sobre sua escolarização pode indicar certa reserva quanto ao tema ou desafios educacionais enfrentados ao longo da vida. Por outro lado, sua profissão sugere habilidades práticas e interpessoais, que podem ser relevantes no processo de aprendizagem de uma nova língua, especialmente em contextos de interação social e comercial.

A Discente 5, também uma mulher, com 69 anos à época, e que se identificou como parda. Ela estava divorciada, possuía o ensino médio completo e se apresentou como dona de casa, tanto no seu país de origem como no país de acolhimento. Nascida em Trinidad e Tobago, ela migrou posteriormente para a Venezuela ainda na infância, o que a coloca em uma trajetória migratória que se diferencia dos demais alunos do curso. Sua competência linguística também é diferenciada, uma vez que fala tanto o inglês quanto o espanhol, tendo sido exposta a ambas as línguas em diferentes fases de sua vida. A exposição a múltiplas línguas, como o inglês e o espanhol, pode desempenhar um papel crucial na aprendizagem do português – Grosjean (2010) argumenta que indivíduos bilíngues desenvolvem uma vasta competência linguística que pode facilitar a aquisição de novas línguas. Nesse contexto, a similaridade entre o espanhol e o português acaba sendo um fator benéfico, como já citado anteriormente, pois a transferência linguística entre essas duas línguas românicas pode acelerar o processo de aprendizado (Odlin, 1989). Geeslin e Guijarro-Fuentes (2006) corroboram essa ideia, ao apontarem que falantes de espanhol têm maior facilidade em aprender português devido às semelhanças lexicais e gramaticais entre as línguas.

Ademais, Cummins (2000) enfatiza que a proficiência em uma língua, especialmente em ambientes educacionais, pode servir como suporte ao aprender outra língua, permitindo que os falantes de inglês, por exemplo, utilizem seu conhecimento para entender e se comunicar em português. Amaro (2018) também reforça essa perspectiva, destacando que o conhecimento da língua inglesa pode atuar como uma ferramenta de apoio na aquisição de línguas adicionais, já que muitos conceitos e vocabulários se sobrepõem em diferentes contextos. Além disso, a presença do inglês como uma língua mundial oferece algumas vantagens, uma vez que é frequentemente utilizada em contextos educacionais e cotidianos, proporcionando um recurso adicional para a compreensão de novas estruturas e vocabulário (Koda, 2005). García e Wei (2014) argumentam que a prática em ambientes bilíngues promove a flexibilidade cognitiva, facilitando a aprendizagem de novas línguas e a adaptação a contextos multilíngues. Assim, podemos dizer que a combinação do domínio do espanhol e a exposição ao inglês não apenas enriquece a competência linguística dessa aluna, mas também pode facilitar a sua adaptação e a aprendizagem do português.

A Discente 6 era uma mulher de 60 anos, identificada como parda e também nascida na Venezuela. Ela vivia em união estável, possuía ensino médio incompleto e trabalhava, desde o seu país de origem, como confeiteira. A língua nativa dessa aluna também é o espanhol, e sua trajetória educacional inacabada pode ter impacto no ritmo de aprendizagem da língua portuguesa. No entanto, sua profissão sugere habilidades práticas e criativas, que podem contribuir positivamente para seu envolvimento com a L2 em contextos mais funcionais e voltados para a comunicação diária.

No que se refere às docentes participantes da pesquisa, é importante apresentar inicialmente algumas informações gerais sobre o quadro docente do projeto. Durante o período de acompanhamento (2023 e 2024), as aulas foram ministradas por diferentes perfis de professores: graduandos do curso de Letras da UFPR, que participavam do projeto por meio de disciplina optativa e, portanto, ainda em processo de formação; professores voluntários da área de Letras, alguns dos quais haviam integrado o projeto como graduandos e decidiram permanecer após a conclusão da graduação; alunos da pós-graduação em Letras; além de professores-pesquisadores, entre os quais me incluo, na condição de pesquisadora responsável por este estudo. Todos os docentes eram acompanhados e orientados pela coordenação e vice coordenação do curso, bem como por tutores designados pela coordenação, vinculados ao corpo docente da UFPR na área de Letras.

Em cada sala de aula, havia mais de um(a) professor(a) para ministrar o curso, ou seja, havia uma atuação docente dentro da perspectiva de ensino colaborativo ou coensino (*team teaching*)[27] –

[27]Ensino Colaborativo, Coensino ou *Team Teaching* consiste em dois ou mais professores compartilhando a responsabilidade pela instrução, planejamento, avaliação e suporte aos alunos dentro da mesma sala de aula (Mendes; Vilaronga, 2023). Friend e Cook (1996) são referências importantes sobre o coensino, descrevendo-o como uma

amplamente utilizado em contextos de educação inclusiva, bilíngue e interdisciplinar, oferecendo uma gama de benefícios, como a diversificação de estratégias pedagógicas e maior atenção às necessidades dos alunos. Essa parceria entre os professores proporcionava uma multiplicidade de perspectivas e estratégias de ensino, que resultava em um ambiente de ensino-aprendizagem mais dinâmico e flexível. Como discutido por García e Kleyn (2016), que mostram como o coensino pode ser fundamental em contextos de translinguagem, professores podem colaborar de forma eficaz para apoiar o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos em múltiplas línguas. Portanto, o coensino não apenas promove uma educação mais inclusiva, como também fortalece a interação pedagógica entre os professores, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Todas as docentes atuantes em parceria com a pesquisadora nessa pesquisa, no curso Básico III (turma 1), eram graduandas da UFPR do curso de Letras, e estavam envolvidas de maneiras diversas com o ensino de PLAc. A Professora A era estudante do curso de Letras Português/Espanhol (Bacharelado), cursando o 7.º período à época da pesquisa. Sua participação no projeto PBMIH foi vinculada a uma disciplina optativa de sua graduação, o que lhe proporcionou uma experiência formativa no ensino de PLAc. A Professora B, por sua vez, era graduanda do curso de Letras Português (Licenciatura), e estava cursando o 7.º período no momento da pesquisa. Assim como a Professora A, sua atuação no projeto também estava relacionada ao cumprimento de uma disciplina optativa. Já a Professora C, graduanda de Letras Português (Licenciatura), cursando o 4.º período, integrava o projeto PBMIH pelo terceiro semestre consecutivo, acumulando uma experiência significativa nesse campo de atuação e contribuindo de forma continuada para o desenvolvimento das suas atividades pedagógicas bem como para a formação e atuação dos demais professores atuantes no projeto.

Como os planejamentos de aula eram elaborados de forma colaborativa, sempre sob a supervisão da coordenação do projeto, que nos fornecia *feedback* sobre como aprimorar nossos planejamentos[28], essa colaboração com os demais profissionais envolvidos ofereceu uma oportunidade valiosa para a observação e análise pedagógica, especialmente em um contexto de ensino colaborativo, focado em atender às necessidades linguísticas e emocionais dos alunos migrantes.

---

colaboração entre educadores que compartilham o planejamento e a execução de aulas, permitindo que abordagens diferenciadas sejam integradas para atender diversos estilos de aprendizagem. Segundo Villa, Thousand e Nevin (2013), o coensino envolve diferentes modelos, como o *one teach, one observe* (um ensina enquanto o outro observa), *station teaching* (divisão da aula em estações de aprendizado), e *parallel teaching* (ensino simultâneo em grupos divididos), entre outros. Esses modelos facilitam a diferenciação do ensino, melhorando a eficácia nas salas de aula com alunos de diversas origens e necessidades.

[28] Novamente destacamos que os encaminhamentos apresentados nesta pesquisa se referem ao período de coordenação do projeto sob a responsabilidade desta gestão. Anteriormente, houve um outro conjunto de encaminhamentos, elaborados sob a coordenação de outra equipe, o que também se repete em relação ao período posterior a este estudo.

Em relação ao perfil das coordenadoras do curso, a Coordenadora X possui formação em Letras, com Licenciatura Dupla em Português e Espanhol, além de graduação em Comunicação Social. É especialista em Sociologia Política e possui títulos de Mestre e Doutora em Letras, com ênfase em estudos Linguísticos. Já a Coordenadora Y, que exercia a função de vice coordenadora, é graduada em Letras com habilitação em Inglês, possui Mestrado e Doutorado em Letras, com ênfase em LA.

Para tornar mais esclarecedora a apresentação dos dados dos participantes e das ferramentas utilizadas na geração das informações, organizamos o conteúdo em duas tabelas (a seguir, na próxima página):

- A Tabela 1 apresenta o perfil dos discentes participantes, com detalhes sobre aspectos demográficos, educacionais, profissionais e linguísticos. Essa organização permite uma visão mais clara e acessível das características individuais de cada aluno, incluindo as línguas que falam e alguns dos desafios enfrentados.
- Já a Tabela 2 detalha o processo de geração dos dados, indicando os instrumentos de pesquisa (como observação de aulas, planejamento, questionários, entrevistas, etc.) e os discentes e docentes envolvidos.

TABELA 1 – DADOS DOS DISCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA (CONTINUA)

Discente	Idade	Raça/ Etnia	Estado Civil	Nível de Escolaridade	Profissão/ Ocupação	País de Origem	Línguas Faladas	Informações Adicionais
Discente 1	32 anos	Negra	Casada	Ensino médio completo + Técnico em Química	Química (Bolsa na UFPR)	Haiti	Crioulo haitiano, Francês	Busca formação superior; dificuldade na transição para o português.
Discente 2	26 anos	Pardo	Casado	Ensino superior completo (Mecânico Industrial)	Técnico de Manutençã o	Venezuela	Espanhol	Facilidade no aprendizado do português devido à similaridade com o espanhol.
Discente 3	38 anos	Parda	Solteira	Ensino superior completo (Bacharel em Direito)	Assistente jurídico	Venezuela	Espanhol	Revalidação de diploma em Direito no Brasil; Facilidade no aprendizado do português devido à similaridade com o espanhol.
Discente 4	65 anos	Branc a	Casada	Não informado	Comercian te	Venezuela	Espanhol	Desafios educacionais não informados; Atuação na área comercial facilita aprendizado prático.

TABELA 1 – DADOS DOS DISCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA (CONTINUAÇÃO)

Discente	Idade	Raça/ Etnia	Estado Civil	Nível de Escolaridade	Profissão/ Ocupação	País de Origem	Línguas Faladas	Informações Adicionais
Discente 5	69 anos	Parda	Divorciada	Ensino médio completo	Dona de casa	Trinidad e Tobago, Venezuela	Inglês, Espanhol	Trajetória migratória singular; Proficiência em inglês e espanhol facilita o aprendizado do português
Discente 6	60 anos	Parda	União estável	Ensino médio incompleto	Confeiteira	Venezuela	Espanhol	Experiência profissional contribui para o aprendizado prático do português

Fonte: O autor (2024).

TABELA 2 – PERFIS E CONTRIBUIÇÕES DOS DISCENTES E DOCENTES ENVOLVIDOS NA PESQUISA (CONTINUA)

Participantes	Atuação no Projeto (PBMIH)	Formação	Geração de Dados
Discentes	Alunos do curso Básico III (Turma 1)	Diversos perfis, com diferentes origens linguísticas e culturais (*cf.* TABELA 1)	Participação em atividades pedagógicas desenvolvidas para o ensino de PLAc. + Questionário (Anexo 1). + Entrevistas com perguntas esclarecedoras quando necessário e se concedido pelo participante.
Professora A	Docente	Graduanda de Letras Português/Espanhol (Bacharelado), 7.º período	Elaboração e aplicação de atividades pedagógicas e no ensino de PLAc. + Entrevista (Anexo 2).
Professora B	Docente	Graduanda de Letras Português (Licenciatura), 7.º período	Elaboração e aplicação de atividades pedagógicas e no ensino de PLAc. + Entrevista (Anexo 2).
Professora C	Docente	Graduanda de Letras Português (Licenciatura), 4.º período	Elaboração e aplicação de atividades pedagógicas e no ensino de PLAc. + Entrevista (Anexo 2).
Coordenadora X	Coordenadora do Curso	Licenciatura Dupla em Letras (Português e Espanhol), graduação em Comunicação Social, Mestre e Doutora em Letras	Supervisão das atividades pedagógicas e feedback sobre planejamento. + Entrevista (Anexo 2).
Coordenadora Y	Vice-Coordenadora do Curso	Graduação em Letras (Português e Inglês), Mestre e Doutora em Letras, com ênfase em LA	Supervisão e orientação pedagógica + Entrevista (Anexo 2).

TABELA 2 – PERFIS E CONTRIBUIÇÕES DOS DISCENTES E DOCENTES ENVOLVIDOS NA PESQUISA (CONTINUAÇÃO)

Participantes	Atuação no Projeto (PBMIH)	Formação	Geração de Dados
Pesquisadora	Docente, Pesquisadora e Colaboradora Pedagógica	Graduação em Letras (Português e Inglês), Pós-graduação em Língua Inglesa, Mestrado em Letras, Doutoranda em Letras, com ênfase em LA	Observação de aulas, colaboração em planejamentos, supervisão de práticas, e pesquisa.

Fonte: O autor (2024).

Com o perfil dos participantes delineado e as características individuais de cada um apresentadas, é possível compreender melhor os contextos que influenciam seus processos de aprendizagem. A seguir, nas próximas sessões, descreveremos as etapas metodológicas da pesquisa, detalhando os procedimentos adotados para a geração e análise dos dados. Esse caminho foi planejado com vistas a assegurar uma melhor compreensão das dinâmicas de ensino-aprendizagem no contexto de PLAc, com ênfase na translinguagem como prática pedagógica no gerenciamento das emoções, com vistas à uma educação linguística intercultural, bem como as particularidades dos participantes e as complexidades desse contexto.

2.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Na condução desta pesquisa, diferentes etapas foram organizadas, que serão descritas em detalhes nas próximas sessões, com base nas diretrizes propostas por Bogdan e Biklen (2007), que defendem a abordagem qualitativa como meio de explorar experiências e significados em contextos educacionais. Essas etapas incluem desde o planejamento inicial da pesquisa, passando pelo objetivo central e perguntas que norteiam essa pesquisa, até a geração, análise e interpretação dos dados, sempre focadas em compreender como a translinguagem, enquanto prática pedagógica, pode contribuir tanto para o gerenciamento das emoções quanto para a promoção de uma educação linguística intercultural no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc.

Lüdke e André (2013) reforçam a importância de um planejamento meticuloso, no qual os objetivos e as perguntas de pesquisa devem ser claros, proporcionando um direcionamento adequado para as etapas subsequentes. Nesse sentido, o planejamento da pesquisa baseou-se em uma abordagem exploratória, onde as questões de pesquisa foram refinadas a partir da literatura existente e das lacunas identificadas neste campo de estudo. Também foram consideradas as necessidades dos participantes

migrantes e a relevância de métodos que permitissem o acesso às suas vivências emocionais e sociais durante a aprendizagem da nova língua.

A geração de dados, etapa central da pesquisa, foi conduzida por meio de questionário e entrevistas semiestruturadas, além das observações em sala de aula, conforme sugerido por Bogdan e Biklen (2007). O questionário e a entrevista (Anexos 1 e 2) permitiram que os participantes expressassem suas percepções e emoções durante o processo de aprendizagem da língua de acolhimento, enquanto as observações possibilitaram uma análise detalhada das interações linguísticas nesse contexto de ensino. Como Stake (2011) argumenta, a observação direta em ambientes naturais é essencial para captar a complexidade das dinâmicas educacionais e das emoções envolvidas.

Todas as etapas da pesquisa foram conduzidas de acordo com os princípios éticos, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[29], elaborado com linguagem acessível, fornecendo uma explicação clara sobre os detalhes da pesquisa, incluindo sua justificativa, objetivos, procedimentos, possíveis desconfortos, riscos, benefícios e demais informações pertinentes. O consentimento foi obtido de todos os participantes, assegurando-lhes o direito à confidencialidade e ao anonimato. A participação foi inteiramente voluntária, com a garantia de que os todos os participantes poderiam se retirar do estudo a qualquer momento, sem quaisquer consequências ou prejuízos. É importante ressaltar que o referido documento foi disponibilizado aos discentes participantes tanto em língua portuguesa quanto em suas L1s (francês, espanhol ou inglês, considerando os discentes que participaram da pesquisa).

Na análise dos dados, foi adotada uma abordagem indutiva, onde categorias e temas emergiram dos dados gerados, em vez de serem previamente estabelecidos. Este processo de

[29]No Brasil, a legislação que regulamenta a obrigatoriedade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em pesquisas com seres humanos é estabelecida principalmente pela Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Essa resolução, que trata de pesquisas em seres humanos, estabelece as diretrizes e normas éticas para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, e é uma das principais fontes normativas que orientam os pesquisadores. A Resolução nº 466/2012, publicada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), regula a ética em pesquisas com seres humanos e determina que o TCLE deve ser obtido de todos os participantes de pesquisas, garantindo o respeito aos seus direitos, à privacidade e à integridade. O TCLE deve ser elaborado de maneira que o participante compreenda claramente o propósito da pesquisa, os riscos envolvidos, os benefícios, a confidencialidade dos dados, e a liberdade de participação (ou retirada da pesquisa) sem qualquer tipo de punição. Além da Resolução CNS nº 466/2012, é importante considerar também a Resolução nº 510/2016, que trata da pesquisa com seres humanos em Ciências Humanas e Sociais, e que também exige o TCLE como parte do processo ético. Portanto, a Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, é a principal legislação que exige o uso do TCLE em projetos de pesquisa no Brasil, incluindo entrevistas, grupos focais, e outras metodologias que envolvam a participação de seres humanos. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view e https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 10 nov. 2024.

codificação seguiu as diretrizes de Creswell (2014), que recomenda a organização sistemática dos dados e a identificação de padrões recorrentes para a interpretação dos resultados.

2.2.1 Planejamento da pesquisa

O planejamento inicial da pesquisa envolveu a seleção do contexto de investigação, levando em consideração uma instituição educacional que ofertava cursos de PLAc. A escolha se deu, então, pela UFPR, conforme mencionado no capítulo introdutório. Dado que eu não possuía experiência prévia nesse cenário específico, pois só havia trabalhado com o ensino da língua inglesa como L2, o primeiro ano de pesquisa foi dedicado exclusivamente à observação das aulas, sendo um semestre no nível Básico 2 e outro no nível Intermediário 1. Essa etapa foi crucial para a minha compreensão desse ambiente educacional e das dinâmicas pedagógicas e interações em sala de aula.

No segundo ano, assumi o papel de docente, ministrando aulas no nível Básico III (turma 1) durante um semestre, em parceria com outras 3 professoras, que possibilitou uma análise mais detalhada das práticas pedagógicas e da relação entre professores e os alunos migrantes. A partir dessa experiência, foram formuladas as questões do questionário e da entrevista semiestruturada (Anexos 1 e 2), e o convite para participar da pesquisa foi estendido aos alunos migrantes regularmente matriculados nesta turma (Básico III, turma 1), aos professores que atuavam em parceria comigo, e aos coordenadores responsáveis pela organização pedagógica do curso. Esse planejamento teve como objetivo garantir uma amostra diversificada e alinhada com o objetivo central da pesquisa.

Com base nesse percurso, a próxima seção apresenta os métodos empregados para a geração dos dados da pesquisa. Embora a análise detalhada desses dados seja desenvolvida no capítulo 4, esta etapa metodológica é fundamental para a compreensão de que forma as dinâmicas de ensino-aprendizagem se articulam com aspectos emocionais, linguísticos e culturais dos alunos migrantes, além de oferecer subsídios para a reflexão sobre possíveis aprimoramentos nas práticas pedagógicas voltadas a esse público.

2.2.2 Geração de dados

O uso de diferentes métodos em uma pesquisa permite a triangulação dos dados, uma estratégia defendida por Denzin e Lincoln (2018) para garantir a qualidade da análise. A geração de dados para a nossa pesquisa foi realizada ao longo de um semestre letivo[30], período em que a atuei

[30] Como durante o período que atuei como observadora o projeto de pesquisa ainda se encontrava em processo de aprovação pelo comitê de ética, não houve autorização do colegiado de professores do PBMIH para geração de dados

como professora de PLAc no projeto PBMIH, conforme informado anteriormente. Durante esse tempo, três (3) principais instrumentos de geração de dados foram utilizados: observação participante, questionários e entrevistas.

a) Observação Participante: a observação participante foi a principal ferramenta de geração de dados, uma vez que estive diretamente envolvida no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Angrosino (2007), essa etapa permite que o pesquisador experimente o cotidiano de sala de aula e, ao mesmo tempo, reflita criticamente sobre as interações e práticas observadas. As aulas de PLAc foram o espaço principal para essa observação, onde pude registrar como a translinguagem e as emoções influenciavam o processo de ensino-aprendizagem. Os registros incluíram notas sobre as interações verbais e não verbais, os momentos de dificuldades e conquistas dos alunos, e as estratégias adotadas por nós professoras para gerenciar essas situações.
b) Questionário: como apontado por Creswell (2014), o uso de questionários permite obter uma visão abrangente das percepções dos alunos, complementando os dados obtidos por meio da observação. No final do semestre, foi aplicado um questionário (Anexo 1), com 10 questões, aos alunos que se propuseram a participar da pesquisa, com o objetivo de mapear suas percepções sobre a translinguagem, as emoções e também algumas questões interculturais envolvidas no aprendizado de PLAc. Esse questionário foi entregue em língua portuguesa, com tradução para o francês, inglês e espanhol, considerando as línguas presentes na turma (Básico III – turma 1), e incluiu perguntas tanto fechadas quanto abertas, permitindo que os participantes expressassem suas opiniões de forma livre, fornecendo dados qualitativos.
c) Entrevista: de acordo com Kvale (2007), as entrevistas semiestruturadas oferecem uma maior flexibilidade, permitindo que o entrevistado compartilhe suas experiências de maneira aberta e espontânea. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as professoras que atuavam comigo no nível Básico III, turma 1, e as coordenadoras do projeto (Anexo 2). Essas entrevistas tiveram por objetivo investigar como professores e coordenadores percebem o a translinguagem em sala de aula e o gerenciamento emocional dos migrantes bem como a interculturalidade. Importante retomar que os alunos, em sua maioria, não quiseram participar de uma entrevista, pois não se sentiram à vontade.
d) Análise dos Dados: a análise dos dados foi realizada de maneira contínua ao longo de todo o processo, conforme sugerido por Miles, Huberman e Saldaña (2014), que defendem que a análise qualitativa deve ser reflexiva e iterativa, envolvendo revisões frequentes dos dados à

durante o ano de 2023. Dessa forma, os dados analisados nesta pesquisa referem-se exclusivamente ao período em que atuei como professora no curso, especificamente no nível Básico 3, turma 1, no 1.º semestre de 2024.

medida que novos *insights* surgem. A análise de conteúdo (Bardin, 2016) objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um tema de estudo. A análise dos dados gerados seguiu um processo frente às fases definidas por Bardin (2016), como: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados. No contexto de uma pesquisa etnográfica com abordagem qualitativa e interpretativista, a análise de conteúdo busca compreender os significados sociais e culturais atribuídos pelos participantes. Como Flick (2009) observa, o processo de análise qualitativa é dinâmico, e o pesquisador precisa constantemente reinterpretar os dados à luz do contexto estudado. A triangulação de métodos, defendida por Denzin e Lincoln (2018), fortalece a validade dos resultados ao comparar diferentes fontes e perspectivas dentro do estudo.

A diversidade de métodos empregados na geração de dados — observação participante, questionário e entrevistas — permitiu uma compreensão mais ampla e multifacetada das experiências dos alunos no aprendizado de PLAc, constituindo uma base consistente para a análise. Entretanto, antes de avançar para a interpretação dos dados, abordaremos no próximo capítulo algumas práticas de acolhimento dos migrantes, fundamentais para compreender o contexto em que tais experiências se inserem.

3. PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO DOS MIGRANTES

O Brasil tem presenciado um aumento significativo nos fluxos migratórios nas últimas décadas, especialmente de populações provenientes de países com instabilidade econômica e conflitos geopolíticos, sendo que os principais grupos migratórios incluem venezuelanos, haitianos, bolivianos e colombianos (Brasil, 2024). Entre 2010 e agosto de 2024, por exemplo, o país registrou a entrada de 1.700.686 migrantes, incluindo residentes permanentes, temporários e fronteiriços. Além disso, foram reconhecidas 146.109 pessoas como refugiadas, e 450.752 solicitações de refúgio foram recebidas, totalizando aproximadamente 2,3 milhões de pessoas nesse período (Brasil, 2024).

A intensificação desses fluxos migratórios impõe desafios consideráveis, especialmente no que tange à integração social, acesso a serviços públicos e inserção no mercado de trabalho. Em resposta, o Brasil implementou políticas públicas voltadas para a recepção e integração de migrantes, como a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia (PNMRA)[31], que visa coordenar e organizar ofertas de serviços, programas e ações para indivíduos e famílias migrantes, refugiadas e apátridas (Brasil, 2023). Porém, essa migração não é apenas uma questão de movimento de pessoas, pois envolve uma série de complexidades que demandam uma abordagem multifacetada.

Nesse processo, os deslocamentos populacionais têm promovido encontros entre povos, línguas, crenças e culturas, resultando em fenômenos como a multiculturalidade, a hibridização cultural ou até mesmo a homogeneização cultural (Silva, 2021). De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2023), os Estados devem adotar uma abordagem integrada e coordenada, envolvendo tanto políticas nacionais quanto locais, para garantir que os migrantes possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento econômico e social, ao mesmo tempo em que são protegidos e integrados de forma inclusiva. A coordenação eficaz entre Estado e sociedade civil pode acelerar o processo de inclusão e melhorar a resposta às necessidades desses grupos (OSCE, 2023). Portanto, a cooperação com organizações não governamentais (ONGs) e com a sociedade civil é igualmente necessária, especialmente em contextos de emergência, onde essas entidades desempenham papel vital no apoio à integração, fornecimento de recursos e defesa dos direitos humanos dos migrantes.

Atualmente, as condições enfrentadas pelas populações refugiadas tornam-se cada vez mais dinâmicas e complexas, impulsionadas por mudanças geopolíticas, sociais, econômicas e climáticas, além de conflitos armados e disputas territoriais. No Brasil, observa-se um crescimento nas solicitações de refúgio, o que requer um acompanhamento estatístico rigoroso e institucionalmente

[31] Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/politica-nacional-de-migracoes-refugio-e-apatridia-1. Acesso em: 24 jun. 2025.

responsável (Junger Da Silva; Cavalcanti; De Oliveira, 2025). Entretanto, como alerta a Defensoria Pública da União (DPU)[32], a migração internacional pode gerar diversas situações de vulnerabilidade e violação de direitos. Embora o Brasil tenha consolidado uma imagem de país acolhedor e miscigenado, estudos recentes indicam que tal percepção se mostra, em grande parte, um mito — sobretudo no caso de migrantes não brancos (OPEB, 2025).

Episódios recentes de violência extrema ilustram esse paradoxo. O Grupo de Trabalho Migrações, Apatridia e Refúgio do Observatório de Políticas Econômicas e Sociais do Brasil (OPEB) discute o lado perverso da aparência de acolhimento, que alimenta cotidianamente a xenofobia e a exploração de migrantes em situação de vulnerabilidade. O Dossiê "Trabalho escravo e migração internacional" (Repórter Brasil, 2024), em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego (MET), reforça essa visão ao revelar perfis inéditos de migrantes não brasileiros resgatados em condições análogas à escravidão, tanto em áreas rurais quanto urbanas.

Essas dificuldades estão diretamente relacionadas às barreiras de acesso ao mercado de trabalho formal, como o desconhecimento das leis trabalhistas, obstáculos à regularização migratória e barreiras linguísticas (OPEB, 2025). Essas vulnerabilidades são agravadas por preconceito, racismo e discriminação, mesmo quando os migrantes apresentam níveis de escolaridade superiores aos de brasileiros em condições semelhantes (Repórter Brasil, 2025).

É nesse ponto que a dimensão linguística adquire relevância. Para o público adulto, recém-imerso em uma nova realidade sociocultural, o uso da língua está ligado ao saber agir e ao desempenho de novas tarefas comunicativas. Assim, a língua de acolhimento refere-se tanto ao contato conflituoso com a sociedade receptora quanto aos aspectos emocionais e identitários do migrante (Barbosa; São Bernardo, 2017). Desse modo, é essencial que o acesso à aprendizagem da língua de acolhimento ocorra de forma crítica, holística e em ambientes que favoreçam a inclusão, a hospitalidade e o acolhimento (Barbosa; São Bernardo, 2017).

O acolhimento dessas pessoas está diretamente relacionado às relações socialmente construídas entre anfitriões e recém-chegados, que apresentam demandas diversas – elas necessitam de estruturas próprias, como alojamento, alimentação, apoio psicológico e jurídico, encaminhamento a serviços públicos e programas de inserção sociocultural (Spolon; Souza, 2016). Esses pontos de atendimento costumam abranger a população em geral, mas muitas vezes se dedicam a públicos específicos, como migrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e outros grupos em situação de violação de direitos (Spolon; Souza, 2016).

[32] Disponível em: https://direitoshumanos.dpu.def.br/gt-migracoes-apatridia-e-refugio/ Acesso em: 29 ago. 2025.

Dentro desses diferentes contextos, acreditamos ser essencial, mesmo que de forma breve, primeiramente entendermos a situação que cada migrante se encontra, como, por exemplo, os refugiados, que são pessoas que foram forçadas a deixar seu país de origem devido a uma perseguição, conflito, violência generalizada ou violação de direitos humanos. Eles fogem para buscar proteção em outros países, pois sua segurança e/ou vida estão em risco[33]. De acordo com a Convenção de Genebra, de 1951, refugiado é toda a pessoa

> que temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode, ou em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual, em consequência de tais acontecimentos não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele[34] (Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, 1951, p. 2).

No entanto, essa convenção estabelecia um limite temporal – os acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 – que se demonstrou superado ante as situações de violação de direitos geradas por fatos não vinculados ou decorrentes da II Guerra Mundial, que levou ao aperfeiçoamento da Convenção, com a adoção do Protocolo de 1967[35]. O Brasil aderiu ao Protocolo de 1967 somente em 1972, eliminando, assim, a limitação temporal, embora se mantivesse a reserva geográfica pela qual o Brasil só reconhecia refugiados europeus. Esta restrição geográfica foi, também, eliminada, em 1989, pelo Decreto no 98.602[36].

---

[33] Disponível em: https://adus.org.br/voce-sabe-a-diferenca-entre-uma-pessoa-migrante-refugiada-e-solicitante-de-refugio/#:~:text=Migrantes%20s%C3%A3o%20pessoas%20que%20se,na%20defini%C3%A7%C3%A3o%20legal%20de%20refugiado. Acesso em: 20 out. 2024.

[34]A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados foi formalmente adotada em 28 de julho de 1951 pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas, convocada pela Resolução n. 429 (V) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 14 de dezembro de 1950, para resolver a situação dos refugiados na Europa após a Segunda Guerra Mundial. Esse tratado global define quem vem a ser um refugiado e esclarece os direitos e deveres entre os refugiados e os países que os acolhem. Entrou em vigor em 22 de abril de 1954, de acordo com o artigo 43. Série Tratados da ONU, Nº 2545, Vol. 189, p. 137. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

[35]O aperfeiçoamento da Convenção se deu por meio do Protocolo de 1967 em virtude de que a Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados assinada em Genebra, em 28 de julho de 1951, só se aplicava às pessoas que se tornaram refugiados em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951, e que, desde que a Convenção foi adotada, surgiram novas categorias de refugiados e que os refugiados em causa poderiam não cair no âmbito da Convenção, considerando, assim, que todos os refugiados abrangidos na definição da Convenção, independentemente do prazo de 1 de Janeiro de 1951, possam gozar de igual estatuto. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

[36]A Constituição atualmente em vigor no Brasil foi promulgada em 1988 estabelece diversos direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, a liberdade religiosa e aqueles relacionados a trabalho, previdência, educação, saúde e assistência social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/d98602.htm#:~:text=DECRETO%20No%2098.602%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201989.&text=D%C3%A1%20nova%20reda%C3%A7%C3%A3o%20ao%20Decreto,28%20de%20julho%20de%20195. Acesso em: 12 abr. 2023.

A proteção jurídica ao refugiado, em nosso país, se fundamenta na Convenção de Genebra, de 1951, no Protocolo de 1967, na Constituição Federal de 1988[37], e na Lei n. 9.474/97[38], que regulamenta os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados no Brasil. Esses instrumentos são pensados à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que diz em seu artigo 14: I) "Todo o homem, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países". A partir de 1997, a legislação brasileira acrescenta uma nova situação, considerando refugiadas também as vítimas de violação grave e generalizada dos direitos humanos (art. 1º)[39].

O ACNUR[40], agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para Refugiados, criada em dezembro de 1950 por resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, reconhece o direito dos Estados de garantir a segurança e de ocupar-se dos controles fronteiriços em relação às pessoas que procuram entrar em seu território. No relatório anual de tendências globais, publicado em junho de 2022[41], o comissariado aponta que cerca de 89,3 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar devido à guerra, violência, perseguição e/ou abusos de direitos humanos em 2021 – 8% a mais que o ano anterior e bem mais que o dobro se comparado a 10 anos atrás.

No relatório divulgado em outubro de 2023[42], o ACNUR aponta que o número de pessoas deslocadas por guerra, perseguição, violência e violações de direitos humanos em todo o mundo provavelmente ultrapassou 114 milhões no fim de setembro, sendo os principais fatores de deslocamento forçado no primeiro semestre de 2023 a guerra na Ucrânia e conflitos no Sudão, República Democrática do Congo e Mianmar; uma combinação de seca, inundações e insegurança na Somália; e uma crise humanitária prolongada no Afeganistão, de acordo com o Relatório de

---

[37]Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

[38]A lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

[39]Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/O-Direito-Internacional-dos-Refugiados-e-sua-Aplica%C3%A7%C3%A3o-no-Ordenamento-Jur%C3%ADdico-Brasileiro.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

[40]O ACNUR, a Agência da ONU para Refugiados, foi criado em dezembro de 1950 por resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas. Iniciou suas atividades em janeiro de 1951, com um mandato inicial de três anos para reassentar refugiados europeus que estavam sem lar após a Segunda Guerra Mundial. Seu trabalho tem como base a Convenção de 1951 da ONU sobre Refugiados. O Protocolo de 1967 reformou a Convenção de 1951 e expandiu o mandato do ACNUR para além das fronteiras europeias e das pessoas afetadas pela Segunda Guerra Mundial. Em 1995, a Assembleia Geral designou o ACNUR como responsável pela proteção e assistência dos apátridas em todo o mundo. Em 2003, foi abolida a cláusula que obrigava a renovação do mandato do ACNUR a cada três anos. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/historico/#:~:text=O%20escrit%C3%B3rio%20do%20Alto%20Comissariado,refugiados%20em%20todo%20o%20mundo. Acesso em: 10 abr. 2023.

[41]Disponível em: https://www-unhcr-org.translate.goog/refugeebrief/the-refugee-brief-17-june-2022/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=pt&_x_tr_hl=pt-BR&_x_tr_pto=sc> Acesso em: 12 ago. 2022.

[42]Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/2023/10/25/acnur-o-deslocamento-forcado-continua-a-crescer-a-medida-que-os-conflitos-aumentam/#:~:text=Genebra%2C%2025%20de%20outubro%20de,ONU%20para%20Refugiados%20(ACNUR). Acesso em: 26 set. 2024.

Tendências Semestrais do ACNUR, que analisou o deslocamento forçado durante os primeiros seis (6) meses deste ano.

O ACNUR começou suas operações no Brasil no Rio de Janeiro, em 1982, para prestar apoio aos refugiados de países latino-americanos. No final de 1988, o escritório encerrou suas atividades na capital fluminense e reabriu em Brasília, onde centralizou suas operações de advocacia e exerceu suas atividades até dezembro de 1998. Em 2004, foi reaberto novamente na capital brasileira, Brasília, onde segue operando atualmente. Em 2007, o ACNUR abriu um segundo escritório, em Manaus, para atender ao fluxo de colombianos que foram forçados a se deslocar em função dos conflitos internos desse país. Fechada temporariamente em abril de 2014, a unidade de Manaus reabriu novamente em junho de 2017 para atender ao fluxo de pessoas venezuelanas e de outras nacionalidades que chegavam ao norte do país, onde segue atuante. Em outubro de 2013, o escritório iniciou suas atividades em São Paulo, para responder ao crescente e diversificado fluxo de pessoas em busca de proteção e oportunidades de integração local, seguindo operante até a presente data.

No estado de Roraima, em decorrência da vinda de pessoas venezuelanas em busca de proteção internacional, o ACNUR foi a primeira agência da ONU a abrir um escritório em Boa Vista, em junho de 2017, para dar resposta às necessidades humanitárias desse fluxo. Como complemento das ações, em junho de 2018 o ACNUR abriu outro escritório de campo, em Pacaraima, na fronteira brasileira com a Venezuela. A Operação Acolhida[43] — uma ação coordenada pelo Governo Federal em conjunto com o ACNUR e a OIM, criada em 2018, visa responder ao aumento expressivo de refugiados e migrantes venezuelanos que, desde cerca de 2015, têm chegado ao Brasil pela fronteira com o estado de Roraima. Em Belém, a unidade de campo do ACNUR teve início em abril de 2019, para articular as respostas à chegada de indígenas venezuelanos, seguindo com suas atividades até o momento[44].

Entre 2015 e 2024, o Brasil recebeu solicitações de refúgio de pessoas oriundas de 175 países, totalizando 454.165 pedidos de reconhecimento da condição de refugiado (Junger Da Silva; Cavalcanti; De Oliveira, 2025). Segundo o relatório de 2024 do Observatório das Migrações Internacionais – OBMIGRA (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2024)[45], somente no ano de 2024, o Brasil

[43] A Operação Acolhida promove a interiorização desses migrantes de forma voluntária, segura, ordenada e gratuita, transferindo essas pessoas em situação de vulnerabilidade de municípios de Roraima para outras localidades brasileiras. A ação envolve o Governo Federal, estados, municípios, as Forças Armadas, órgãos do Judiciário, organizações internacionais e mais de 100 organizações da sociedade civil. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida. Acesso em: 03 jul. 2025.

[44]Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/historico/#:~:text=O%20escrit%C3%B3rio%20do%20Alto%20Comissariado,refugiados%20em%20todo%20o%20mundo. Acesso em: 10 abr. 2023.

[45] Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Relat%C3%B3rio_Anual/RELATORIO_ANUAL_24.pdf. Acesso em: 03 jul. 2025.

recebeu 194.331 novos migrantes. De acordo com dados recentes da plataforma DataMigra[46], vinculada OBMIGRA, o Brasil recebeu, apenas no primeiro semestre de 2025, um total de 25.579 pedidos de refúgio. O estado do Paraná destacou-se nesse cenário, com 1.716 solicitações, número que o posiciona como um dos principais destinos dessa população (Maffi, 2025).

Esses números que consolidam a posição do Brasil como um dos principais países receptores no cenário internacional (Junger Da Silva; Cavalcanti; De Oliveira, 2025). Baeninger e Peres (2017) destacam que o país tem assumido papel relevante no contexto das migrações, configurando-se tanto como país de chegada quanto de passagem de pessoas vindas de diferentes regiões. Essa pluralidade de origens traz uma multiplicidade linguística, étnica, racial, cultural e social que precisa ser considerada na medida em que o país participa dessas dinâmicas (Baeninger *et al.*, 2021). Dentro desse quadro, a questão linguística adquire centralidade, especialmente porque a língua oficial do país de acolhimento pode se tornar um obstáculo para o acesso a direitos e para a construção de vínculos sociais. Assim, a língua passa a ser compreendida como recurso essencial para a inclusão do migrante, o que torna imprescindível o desenvolvimento de políticas linguísticas[47] que assegurem o acesso à cidadania, à justiça social e aos serviços básicos (Baeninger *et al.*, 2021).

Ao migrarem para um novo país, essas pessoas enfrentam uma série de questões sociais e emocionais, que vão além da simples necessidade de aprender uma nova língua, e que afetam profundamente sua integração social, econômica e cultural. E dentre esses conflitos está o domínio da língua do país de acolhimento, que é essencial para a interação social. Segundo Extra e Yagmur (2012), a competência linguística é um fator central na integração dos migrantes, pois possibilita o acesso a recursos sociais e educacionais, além de permitir uma participação mais ativa na sociedade de acolhimento. O contexto de acolhimento de migrantes, portanto, envolve uma série de questões relacionadas às políticas linguísticas, que visam não apenas integrar essas populações, mas também promover a coesão social e o respeito à diversidade linguística.

[46] A plataforma DataMigra proporciona registros administrativos sobre migrações internacionais e solicitações de refúgio das seguintes bases de dados: Coordenação Geral de Imigração Laboral (CGIL), do Ministério da Justiça e Segurança Pública; Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS), Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), do Ministério da Economia; Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra), Sistema de Tráfego Internacional (STI), Solicitações de Reconhecimento da Condição de Refugiado. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio/1715-obmigra/401264-datamigra Acesso em: 29 ago. 2025.

[47] Há uma variedade de perspectivas e diferentes usos do termo "políticas linguísticas", como destacam Diniz e Silva (2019). Em alguns casos, a expressão é utilizada para diferenciar a tomada de decisão diante de uma situação sociolinguística (política linguística) da sua execução prática (planejamento linguístico), como propõe Wright (2003). Em outros, serve para designar o próprio campo de investigação, como em Spolsky (2004), Ricento (2006) e Shohamy (2006). Neste trabalho, adotamos a expressão "políticas linguísticas" tanto para situar o debate teórico no qual nos inserimos quanto para designar ações de intervenção sobre as línguas (Baeninger *et.al*, 2021).

Grosso (2010) salienta a importância de políticas linguísticas voltadas para a inclusão social dos migrantes, evidenciando o PLAc como uma ferramenta de apoio ao convívio e à adaptação em um novo ambiente social e cultural. E a forma como essas políticas são implementadas e suas repercussões no cotidiano desses indivíduos refletem a complexidade de um país em constante transformação, onde a linguagem pode se tornar um instrumento tanto de inclusão quanto de exclusão (Ançã, 2006; Moita Lopes, 2006; Cabete, 2010; Grosso, 2010; Amado, 2013; Lopez, 2016; São Bernardo, 2016; Bizon; Camargo, 2018). Segundo Monteiro (2022) as políticas de ensino de línguas para migrantes e refugiados precisam ser compreendidas dentro de um contexto maior de políticas de inclusão social, que busquem proporcionar igualdade de acesso à educação, saúde e mercado de trabalho.

Nesse contexto, a pluralidade linguística e o ensino de línguas, especialmente em situações de migração forçada, devem ser cuidadosamente considerados (Lopez, 2018; Ruano *et al*., 2016). Embora o Brasil tenha se mostrado um país receptivo para várias ondas de migração, as ações voltadas especificamente para o ensino de PLAc ainda são incipientes e, muitas vezes, fragmentadas (Souza; Coura-Sobrinho; Diniz, 2016). Portanto, acreditamos ser imprescindível a existência de uma reformulação de políticas públicas e educacionais e ações específicas que permitam a acolhida e a inserção desses migrantes no país, promovendo sua integração e contribuindo para o desenvolvimento do país como um todo (Rodrigues, 2017; Busko, 2020; Queiros; Souza e Silva; Souza e Silva, 2022; Trindade; Azevedo; Lima, 2023; Cotinguiba, 2023). As políticas educacionais devem ser, portanto, orientadas para a valorização das culturas e línguas dos migrantes, visando a promoção de um ambiente de acolhimento e inclusão no ambiente educacional (Berger, 2021).

Essas políticas são essenciais para garantir que os migrantes tenham acesso a uma educação linguística que desloca o ensino de línguas de uma perspectiva meramente técnica para uma abordagem crítica, social e historicamente situada, que não apenas ensine a língua do país de acolhimento, mas que também respeite e integre suas identidades e culturas de origem (Cavalcanti, 2013). Bizon e Camargo (2018) discutem a implementação de políticas linguísticas que buscam não só a integração linguística dos migrantes, mas também seu acesso a direitos fundamentais, permitindo que eles participem ativamente nas práticas sociais da nova sociedade. Isso amplia a perspectiva de que a língua de acolhimento deve funcionar não apenas como um meio de comunicação, mas como um caminho para a inclusão e fortalecimento da cidadania.

A falta de diretrizes específicas e a variação nas práticas entre diferentes estados e municípios dificultam a criação de um modelo unificado de ensino de PLAc (Bizon; Camargo, 2018). Em algumas cidades brasileiras, há iniciativas locais que oferecem cursos gratuitos de português para

migrantes e refugiados[48]. No entanto, essas iniciativas, apesar de promissoras, ainda enfrentam desafios relacionados à falta de recursos, capacitação de professores e/ou a integração com outras políticas sociais. A falta de políticas públicas e formação específicas para educadores que ensinam PLAc pode resultar em práticas pedagógicas que não atendem às necessidades particulares dos alunos migrantes, muitas vezes reproduzindo modelos de ensino tradicionais que não dialogam com a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula.

Além disso, a política linguística brasileira enfrenta desafios quanto à promoção da língua portuguesa como um instrumento de integração social e acolhimento, sem que isso represente uma imposição cultural. Como mencionado por Piller (2016), políticas linguísticas inclusivas devem promover o respeito pela língua e cultura dos migrantes, permitindo que o aprendizado da língua portuguesa ocorra em um ambiente de valorização do bilinguismo ou multilinguismo. Essa perspectiva é fundamental para evitar que o ensino do português seja percebido como um processo de assimilação forçada e, em vez disso, seja visto como uma oportunidade de intercâmbio cultural e fortalecimento de identidades híbridas.

Para que o ensino de PLAc possa se consolidar como uma prática efetiva e inclusiva no Brasil, acreditamos ser fundamental um maior investimento em políticas públicas que apoiem essa modalidade de ensino[49]. É necessário, portanto, que se estabeleçam diretrizes claras e integradas que contemplem a formação de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos significativos para essa realidade e o fortalecimento das instituições educacionais. Assim, o PLAc pode cumprir seu papel fundamental de facilitar a integração dos migrantes na sociedade brasileira, promovendo uma convivência multicultural mais justa e solidária, conforme abordaremos a seguir, nas próximas sessões.

Um cenário que impõe desafios ao sistema educacional, que precisa repensar suas metodologias pedagógicas a fim de integrar esses migrantes. Assim sendo, o ensino da língua

---

[48] Ao pesquisarmos sobre ofertas de cursos de PLAC na internet, encontramos algumas referências, conforme seguem: https://brazil.iom.int/pt-br/portugues-para-refugiados-e-migrantes; https://ucb2.catolica.edu.br/portal/extensao/programas-de-extensao/lingua-portuguesa-para-migrantes-e-refugiados/; https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curso-gratuito-de-portugues-para-migrantes-e-refugiados/12767; https://jornal.usp.br/diversidade/emancipacao-linguistica-usp-oferece-aulas-gratuitas-de-portugues-para-imigrantes-e-refugiados/; https://capital.sp.gov.br/w/noticia/prefeitura-de-sao-paulo-oferece-curso-de-lingua-portuguesa-gratuito-para-imigrantes-1; https://ifrs.edu.br/apoio-para-reconstruir-a-vida-ifrs-oferece-cursos-de-portugues-gratuitos-para-imigrantes-e-refugiados/; https://estourefugiado.org.br/2023/12/26/aulas-gratuitas-de-portugues-para-imigrantes-e-refugiados/; https://www.migrante.org.br/oim-e-unicesumar-oferecem-curso-de-portugues-online-e-gratuito-para-migrantes-e-refugiados-no-brasil/; https://adus.org.br/programas/aulas-de-portugues/; https://pbmih.ufpr.br/. Acesso em: 26 nov. 2024.

[49] Considerando nossas concepções quanto ao uso do termo PLAc, *cf.* referência 14, optamos por nos referir ao ensino de uma língua de acolhimento como uma modalidade de ensino de língua, pois refere-se à forma de organizar a oferta educativa para atender às necessidades específicas de determinado grupos de alunos ou aos objetivos de formação (BRASIL, 1996), isto é, a forma como o processo de ensino-aprendizagem é organizado e implementado, levando em consideração aspectos como estratégias educacionais, com um foco pedagógico e contexto sociocultural.

portuguesa como língua de acolhimento (PLAc[50]), torna-se uma questão premente no debate educacional.

> É hora de aprender com a heterogeneidade ao invés de reduzir o mundo (e nosso entendimento deste) em uma visão binária. Ao invés de tentar eliminar a diferença e construir um mundo sem conflito, ao invés de valorizar a homogeneidade e a padronização, é tempo de reconhecer que tais desejos implicam estagnação, uniformidade, paralisia; que o aprendizado, o movimento, o desenvolvimento pressupõem a recusa da resignação e do comodismo, uma indagação constante por alternativas, uma curiosidade sem fim que incita a abertura para uma outra forma de aprender (Jordão, 2009, p. 97, traduzido por Duboc, 2012, p. 192)[51].

Importante, porém, destacar que "o conhecimento da língua, mesmo em sua perspectiva consciente e crítica, é apenas uma faceta que, *per se*, não garante que esses imigrantes participem, de fato, como sujeitos ativos na sociedade de acolhimento" (Lopez, 2016, p. 56). É imprescindível, portanto, que existam políticas públicas voltadas para a ressocialização do migrante, uma vez que o processo de acolhimento vai além da simples aprendizagem/aquisição de uma língua adicional. O foco principal deve ser, de fato, em políticas que assegurem a participação social do migrante. Apesar das discussões sobre a interpretação do termo "acolhimento", optamos por adotar a expressão PLAc neste trabalho, sem desconsideramos as implicações associadas a esse conceito (Soares; Oliveira; 2021).

Abordagens tradicionais que focam exclusivamente na aprendizagem da língua do país de acolhimento não são suficientes para atender às necessidades complexas desses sujeitos. Em vez disso, práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística e cultural dos migrantes, como a pedagogia de translinguagem, têm se mostrado mais eficazes para promover a inclusão social e o sucesso educacional (Vogel; García, 2017). Uma abordagem que reconhece a riqueza linguística dos migrantes como um recurso e não como um obstáculo, promovendo um ambiente mais inclusivo e

---

[50] Nesta pesquisa, o uso do termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc) não se dá apenas por uma questão de nomenclatura, mas sobretudo pelo valor social e político que ele representa. Amado (2013) observa que a designação Português como Língua Estrangeira (PLE) frequentemente implicava associar os aprendizes à condição de não pertencimento. O conceito de PLAc, por sua vez, propõe reconhecer os sujeitos migrantes e a necessidade de práticas de acolhimento que considerem suas trajetórias, experiências e direitos linguísticos. A escolha desse termo também dialoga com a perspectiva de Santos (2000), que alerta para a necessidade de pensarmos alternativas inclusivas diante de processos globalizantes que historicamente marginalizam determinados grupos. Nesse sentido, a terminologia aqui adotada reconhece e valoriza sujeitos cujas vidas e experiências são invisibilizadas em razão de classe social, raça, gênero, sexualidade ou nacionalidade. Assim, a adoção do PLAc se constitui como um gesto de reconhecimento e valorização das vidas e modos de ser daqueles que, muitas vezes, não são contemplados nas estruturas institucionais e educativas tradicionais.

[51] Texto original: *"It's time to learn from heterogeneity rather than to reduce the world (and our understandings of it) to binary reasoning. Instead of trying to eliminate the difference and construct a world without conflict, instead of valuing homogeneity and standardisation, it's time to recognise that such cravings imply stagnation, sameness, paralysis; that learning, movement, development presuppose instead a refusal to resign and accommodate, a constant quest for alternatives, a never-ending curiosity that impels openness to learning otherwise".*

acolhedor, que podem favorecer o aprendizado da L2 e promover uma inclusão social mais significativa (Norton, 2013). A translinguagem não apenas facilita a aprendizagem de uma nova língua, mas também contribui para um ambiente educacional que respeita e valoriza as identidades linguísticas e culturais dos migrantes. É importante, portanto, considerar as estratégias pedagógicas para o ensino de línguas no contexto desses migrantes.

3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (PLAC)

A oferta do ensino do português para migrantes adultos surgiu pela primeira vez em Portugal em 2001, com a criação do primeiro programa nacional **Portugal Acolhe**. O programa foi então substituído em 2008 pelo programa **Português para Todos** (PPT), sob a responsabilidade do Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP), enquadrando-se no âmbito maior das políticas de integração de imigrantes do país, que tem na sua base dois referenciais: **O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar (A2)** (Grosso; Tavares; Tavares, 2008) e **O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente (B2)** (Grosso; Tavares; Tavares, 2009). O movimento do PLAc, portanto, foi influenciado por experiências em países como Portugal, onde Maria Helena Ançã foi pioneira no desenvolvimento de práticas educacionais voltadas para o acolhimento de migrantes através do PLAc, enfatizando a importância de um currículo que respeitasse e integrasse as experiências culturais dos alunos (Ançã, 2003)[52].

No Brasil, a partir de 2010, há um aumento significativo na produção de registros escritos, como notícias, reportagens e artigos acadêmicos, sobre o fluxo emergente dos migrantes em situação de crise (Lopes, 2022). A utilização do termo Português como Língua de Acolhimento, ao que nos consta, teve seu marco em 2013, a partir da publicação do artigo de Rosane de Sá Amado, **Português como Língua de Acolhimento para Refugiados.** O texto foi inspirado na experiência portuguesa, mas adaptado ao contexto brasileiro. Porém, de acordo com o estudo de De Araújo Lopez (2022, 201), "antes de São Bernardo (2016), não havia trabalhos no Brasil com utilização do acrônimo. Havia, sim, uso do termo "(português) (como) língua de acolhimento", mas não da sigla PLAc." Diferentemente de Portugal, onde o programa PPT surgiu como desdobramento de tratados internacionais firmados no âmbito do Conselho da Europa (Lopez, 2022), o PLAc foi concebido como uma resposta emergencial ao crescimento dos fluxos migratórios associados a crises humanitárias, envolvendo pessoas refugiadas de conflitos armados, perseguições de cunho político ou religioso e desastres naturais (Sousa de Azevedo; De Campos Borges; Godoy Martins, 2024). Uma modalidade

[52] Para mais informações sobre o histórico do PLAc no contexto Português e Brasileiro, recomendamos a leitura de De Araújo Lopez, 2022.

de ensino que tem se revelado emergente e desafiadora, pois o fenômeno migratório traz consigo uma diversidade de culturas, línguas e experiências que exigem dos educadores a exploração de abordagens plurais, pois, "desenvolver competência na língua, neste contexto, está relacionado muito mais a interações e inserções sociais, do que puramente saber utilizar corretamente o sistema linguístico" (Pedrassani *et al*., 2021, p. 26).

A discussão sobre o ensino de línguas para os migrantes frequentemente envolve a comparação entre PLAc e o Português como Língua Estrangeira (PLE). Ambos os enfoques possuem metodologias, objetivos e públicos-alvo distintos que influenciam a forma como os alunos interagem com a língua e a cultura. Enquanto o PLE é tradicionalmente voltado para alunos que buscam adquirir a língua em um contexto estrangeiro, como estudantes internacionais ou turistas que necessitam da língua para fins acadêmicos ou de viagem focando, muitas vezes, na gramática, vocabulário e habilidades comunicativas, o PLAc tem como objetivo primário a integração social e cultural dos migrantes, enfatizando o uso da língua como ferramenta de acolhimento e inclusão social (Ançã, 2003), que buscam não apenas aprender a língua, mas também se inserir em uma nova sociedade.

O PLAc, portanto, na nossa concepção, se destaca como uma proposta de ensino de língua inovadora e significativa no campo do ensino de PLE, fundamentada em uma cultura de ensino colaborativa, que valoriza os processos de (re)construção identitária dos aprendizes (Anunciação, 2018), promovendo a cidadania e incentivando a consciência e o diálogo interculturais. Diferentemente do PLE, que geralmente se dá em contextos formais de ensino acadêmico ou profissional, o PLAc foca no ensino funcional da língua, que seja significativo e vise o acolhimento e a integração dos migrantes à sociedade brasileira. Caracteriza-se, portanto, como uma modalidade de ensino de língua em que professor e aprendiz cooperam e aprendem juntos, se integram pelo bem-estar e pela confiança, por meio de práticas que favorecem a participação e compreensão do outro (Grosso, 2010; Jordão, 2019), e que considera as questões psicossociais e discriminatórias pelas quais sofrem os aprendizes, abrangendo competências comunicativas em diferentes níveis (Silva; Costa, 2020).

É essencial, portanto, compreender que o ensino de PLAc vai além da simples "transmissão" de conhecimentos linguísticos, pois deve promover a criação de um ambiente inclusivo que valorize as identidades e histórias dos alunos, reconhecendo suas experiências únicas. Portanto, o PLAc considera, para além do ensino da língua, aspectos subjetivos dos migrantes, contribuindo para sua inserção na sociedade (Pedrassani *et al*., 2021), proporcionando trocas interculturais, e valorizando a sua trajetória de vida e os seus conhecimentos de mundo – um elo de interação e de integração (Canclini, 2004; Beacco; Byram, 2005; Candelier, 2008; Grosso, 2010; Oliveira, 2010; Anunciação, 2017; Cursino, 2016; Melo-Pfeifer, 2018; Lopez; Diniz, 2018; Predassani *et al*, 2021).

> Ao migrar, o sujeito entra em contato com diferentes línguas, culturas e valores, o que exige dele um posicionamento ideológico. Para responder a esta situação, na terra estranha, ele precisa se adaptar, aprender, mas ao mesmo tempo, precisa também afirmar sua identidade na relação com o outro. Dessa forma o diálogo, no sentido bakhtiniano, não se dá apenas no nível estrito da língua(-gem), mas também na forma como esse sujeito migrante se insere na sociedade que o acolhe (ou não!), na maneira como interage com instituições e na forma como (co)constrói redes de apoio e de acolhimento (Araújo; Tonus, 2025, p. 210).

De acordo com Ançã (2005), a abordagem do PLAc é contextualizada e inclusiva, promovendo um espaço onde a diversidade linguística e cultural é não apenas reconhecida, mas valorizada. O PLAc, pois, deve considerar a diversidade linguística e cultural dos migrantes e refugiados. Voltado para contextos em que a língua se torna um recurso para a sobrevivência, integração social e acesso a direitos, a conceituação de PLAc está, portanto, profundamente ligada ao contexto de vulnerabilidade em que muitos migrantes se encontram ao chegar no país, sendo, antes de tudo, uma resposta humanitária e educacional a essa situação.

O conceito de língua de acolhimento, relacionado ao contexto de integração linguística e cultural, refere-se à língua utilizada para facilitar a integração de migrantes no ambiente em que estão inseridos, promovendo seu desenvolvimento e convívio social, desempenhando, portanto, um papel crucial na construção da identidade desses migrantes, não sendo apenas um meio de comunicação, mas também um veículo de identidade cultural. Essa língua não serve apenas para o ensino, mas atua como uma ferramenta de inclusão e suporte no processo de adaptação, destacando seu papel acolhedor e facilitador (Grosso, 2010). É, por conseguinte, a língua que o migrante utilizará para se comunicar e se integrar na sociedade do país que o recebe, para trabalhar, estudar e realizar outras atividades cotidianas. Sendo assim, acreditamos que as metodologias empregadas no PLAc precisam ser adaptadas às necessidades dos alunos, permitindo que as aulas se concentrem em situações da vida cotidiana que promovem a prática da língua em contextos reais.

Ao aprender a língua de acolhimento, os migrantes têm a oportunidade de compartilhar suas histórias e experiências, criando um senso de comunidade e pertencimento. A aprendizagem dessa nova língua está, portanto, intimamente ligada à adaptação e à construção de novas identidades sociais – os migrantes não apenas desenvolvem habilidades comunicativas, mas também transformam suas experiências e as percepções de si mesmos e do mundo ao seu redor. E essa transformação pode ser vital para o processo de integração, permitindo que estabeleçam laços com a nova comunidade e naveguem em um ambiente cultural diferente (Kramsch, 1998**)**. Ao considerarmos, portanto, a relação entre o aprendizado de línguas e as emoções, consideramos que essa língua de acolhimento pode proporcionar um espaço seguro para a expressão emocional dos migrantes, que é essencial para o seu processo de integração.

A língua de acolhimento também está relacionada aos aspectos emocionais e às tensões que surgem no contato entre o migrante e a sociedade anfitriã, e a capacidade de se expressar emocionalmente em uma nova língua pode facilitar a adaptação social e emocional dos migrantes, promovendo um ambiente mais acolhedor e inclusivo (Dewaele, 2007). A língua de acolhimento deixa de estar restrita à função de comunicação, e assume também o papel de facilitadora de acesso a direitos e à participação ativa na sociedade, conforme as necessidades do migrante. Lopez (2018) enfatiza a ideia de que o ensino de uma língua de acolhimento deve levar em conta as particularidades dos migrantes, e não pode ser encarado apenas como uma obrigação, mas sim como um direito fundamental para facilitar o processo de adaptação, em que o ensino da língua esteja em sintonia com uma abordagem humanitária, que reconheça as múltiplas identidades culturais dos migrantes.

Além disso, há uma crescente preocupação com a pedagogia crítica para o ensino dessa língua de acolhimento (Crookes, 2013), que deve permitir que os migrantes exerçam sua capacidade de ação e participação no novo contexto, ao invés de uma simples adaptação passiva ao país de acolhimento (Modesto-Sarra, 2022). Portanto, a atuação de educadores subversivos (Fals Borda, 2008 [1967]), progressistas, democráticos e críticos revela-se essencial para a criação de estratégias pedagógicas que promovam o engajamento dos alunos migrantes (Freire, 1987).

E esse debate deve ser central nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos voltados a essa realidade de migração (conforme veremos mais adiante no subcapítulo a seguir), que muitas vezes não refletem adequadamente as necessidades comunicativas e culturais dos alunos (Bizon; Camargo, 2018; São Bernardo, 2016). As teorias críticas são essenciais no ensino de PLAc, uma vez que permitem aos migrantes desenvolverem um senso crítico sobre sua nova realidade e participarem ativamente no processo de construção de sua nova identidade social, de modo que não sejam passivos no processo de adaptação (São Bernardo, 2016; Modesto-Sarra, 2022).

Diante disso, temos uma visão ampliada da língua de acolhimento como uma ferramenta não só de integração, mas também de transformação social, reconhecendo o papel dos migrantes como coconstrutores das práticas sociais e culturais do novo país que os recebe, expandindo, assim, o entendimento do papel da língua de acolhimento não apenas como ferramenta de integração, mas como um suporte para o exercício da cidadania e para a inclusão em práticas sociais e culturais do país de destino.

No entanto, embora seja importante valorizar as potencialidades do ensino de PLAc, torna-se igualmente fundamental examinar os desafios que se apresentam no contexto brasileiro, conforme será abordado na próxima seção.

3.1.1 Desafios e potencialidades do ensino de PLAc no Brasil

A análise das políticas públicas voltadas ao acolhimento de migrantes e refugiados revela um panorama marcado por avanços importantes, mas também por lacunas significativas – documentos oficiais, como a PNMRA e a Lei de Migração, estabelecem diretrizes que reconhecem a centralidade da educação para a inclusão social; no entanto, muitas vezes deixam de garantir os recursos e a infraestrutura necessários para que tais diretrizes sejam implementadas de modo a atender efetivamente às demandas reais dessa população (Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2017).

O ensino de PLAc no Brasil enfrenta uma série de desafios que envolvem tanto limitações estruturais quanto questões pedagógicas (Lopes, 2022). No que se refere à elaboração de uma política linguística multilíngue, até o momento, o que se observa são iniciativas pontuais, desenvolvidas de forma independente em diferentes regiões do país (Lopes, 2022). Esses projetos podem ser compreendidos, do ponto de vista ideológico, como propostas pedagógicas, mas não configuram uma política de Estado, a qual ainda precisa ser planejada e implementada (Lopes, 2022). Apesar de haver uma diversidade de abordagens, diferentes formas de organização e planejamento do ensino de PLAc, cada uma moldada pelas condições específicas de trabalho dos grupos de extensão e projetos locais (Lopes, 2022), os documentos regulatórios do ensino de línguas estrangeiras e da língua portuguesa no Brasil orientam a prática pedagógica por meio de gêneros textuais e discursivos, uma lógica que parece prevalecer nas práticas educacionais existentes (Martins, 2016).

No entanto, para o contexto específico de PLAc, Martins (2016) destaca a necessidade de uma política pública estruturada, que inclua diretrizes curriculares e pedagógicas ainda inexistentes. Além disso, o Brasil ainda não possui uma política linguística de acolhimento oficial, visto que as ações realizadas decorrem de iniciativas individuais ou de pequenos grupos (Lopes, 2022). Para avançar, é fundamental que o Estado formule uma política linguística de acolhimento e multilinguismo (Diniz; Neves, 2018), que se estenda não apenas à criação de cursos ou centros de ensino de português para migrantes, mas também à promoção do bilinguismo entre servidores públicos e na atuação institucional (Camargo, 2018).

Nesse contexto, a inclusão de migrantes no sistema educacional brasileiro configura-se como um processo complexo e multifacetado (Balzan *et al.*, 2022). Entre os diversos desafios destaca-se a heterogeneidade dos perfis dos migrantes, que apresentam distintos níveis de escolarização, repertórios linguísticos e experiências prévias de aprendizagem (Balzan *et al.*, 2022). Essa diversidade impõe aos educadores a necessidade de adotar abordagens pedagógicas flexíveis, sensíveis às especificidades de cada contexto e capazes de dialogar com os saberes dos alunos. A criação de práticas pedagógicas, e até mesmo materiais didáticos, contextualizadas torna-se, portanto,

fundamental para promover um ensino de português que seja significativo e relevante para as vivências cotidianas desses migrantes (Oliveira; Soares, 2012; Santo, 2021).

Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas adotadas sejam culturalmente responsivas, que considera as diferenças, reconhecendo que um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo é condição fundamental para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos migrantes (Kumaravadivelu, 2008). Nesse sentido, um ensino situado na realidade, com práticas inovadoras que respondam às dinâmicas complexas do ensino-aprendizagem em contextos migratórios, mostram-se cada vez mais relevantes. A construção de espaços educativos que acolham e integrem as experiências e identidades dos alunos é, como aponta Candau (2008, 2011), um elemento central para que o PLAc cumpra seu papel transformador no processo de inclusão social. É preciso "abrir espaço para que o próprio ensino da língua-alvo contribua para a visibilização e valorização de outras línguas, sejam as dos alunos, sejam as faladas nos espaços onde a língua ensinada pode ser a hegemônica" (Bizon; Diniz, 2019, p. 182).

Nesse cenário, promover o respeito à diversidade linguística e cultural em sala de aula é uma condição indispensável para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A competência intercultural deve ser uma meta essencial no ensino de línguas, uma vez que permite aos aprendizes não apenas dominar a língua, mas também interagir com sensibilidade e respeito em contextos culturais variados (Piller, 2017). Dessa forma, é imprescindível que o ensino de PLAc incorpore e valorize a diversidade linguística e cultural dos alunos, por meio de uma pedagogia que reconheça o plurilinguismo e as múltiplas identidades transnacionais. É igualmente importante que os recursos didáticos reflitam essas complexidades, de modo que os migrantes sejam compreendidos não apenas como aprendizes de uma nova língua, mas como sujeitos ativos no processo de construção de um espaço intercultural.

A formação de professores para o ensino de PLAc desempenha, portanto, um papel crucial na concretização dessas práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente responsivas. Para que o ensino de PLAc integre efetivamente as experiências e identidades dos alunos, é imprescindível que os professores estejam preparados para lidar com essa diversidade linguística e cultural, promovendo abordagens que valorizem o plurilinguismo e a interculturalidade. Na próxima sessão, portanto, exploraremos como a capacitação docente pode contribuir para o desenvolvimento de competências que permitam o desenvolvimento linguístico, mas também o gerenciamento das complexas dinâmicas emocionais e culturais presentes no processo de ensino-aprendizagem em contextos de acolhimento.

3.1.2 Formação de professores para o ensino de PLAc

Um ambiente acolhedor não só beneficia os alunos migrantes, mas também enriquece toda a experiência em sala de aula, promovendo uma cultura de inclusão e respeito à diversidade. Nesse sentido, valorizar a diversidade linguística e as histórias individuais é essencial para uma educação linguística mais crítica e humanizadora – uma abordagem que integra acolhimento, valorização das narrativas individuais e princípios de uma educação crítica que não apenas apoia os alunos migrantes, mas também contribui para um ambiente mais rico e inclusivo, promovendo uma educação que respeita e celebra a diversidade linguística e cultural (Freire, 1987; Bhabha, 1994; Moreira; Santos, 2007; Candau, 2008).

A prática pedagógica do PLAc se beneficia de métodos que não apenas ensinam a língua portuguesa, mas também permitem que os alunos usem suas línguas de origem como recursos na sala de aula, por meio de práticas que permitem que esses aprendizes se comuniquem utilizando seu repertório completo de recursos linguísticos para compreender e interagir em diferentes contextos (García, 2020). A utilização da translinguagem, como propõe Wei (2018), pode ser uma estratégia significativa e transformadora para lidar com a diversidade linguística e cultural dos alunos, permitindo que as línguas de origem sejam utilizadas como recursos na aprendizagem do português. Essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem, mas também promove a valorização das identidades plurilíngues dos migrantes, criando um ambiente de sala de aula mais inclusivo e participativo (García; Lin, 2017a).

A diversidade cultural e linguística presente nessas salas de aula demanda dos professores não apenas sensibilidade, mas também uma formação específica que os prepare para atuar nesse contexto. Os professores devem, portanto, compreender tanto o funcionamento intrínseco quanto extrínseco das línguas, reconhecendo seu papel na reprodução ou desconstrução das desigualdades educacionais (Cavalcanti, 2013). No entanto, muitos ainda não dispõem das ferramentas pedagógicas adequadas para acolher e ensinar esses alunos migrantes. Nesse sentido, torna-se fundamental o investimento em programas de formação continuada que promovam o desenvolvimento de competências pedagógicas e linguísticas, permitindo que os docentes respondam de maneira crítica, ética e inclusiva às múltiplas demandas desse cenário educacional (Cursino, 2020, 2022; De Almeida Oliveira, 2023).

A pesquisa e a produção de materiais didáticos adaptados às necessidades dos migrantes são fundamentais para o avanço do ensino PLAc. Nesse processo, o uso de metodologias baseadas em tarefas autênticas desempenha um papel central, pois permite engajar os alunos de forma mais significativa, conectando a aprendizagem da língua às suas vivências e necessidades concretas. Além

disso, o desenvolvimento de recursos que levem em conta os diferentes níveis de proficiência e as múltiplas referências culturais dos alunos pode enriquecer a experiência de aprendizagem, tornando-a mais contextualizada e relevante. Assim, práticas pedagógicas inovadoras devem ser incentivadas no ensino de PLAc (Leffa, 2020; Sales, 2020; Ayres, 2021; Oliveira; Damasceno, 2021), uma vez que essas abordagens, além de promoverem maior engajamento, favorecem a personalização do processo educativo e o reconhecimento das identidades linguísticas e culturais dos alunos.

O trabalho colaborativo em sala de aula, como sugere Mercer (2000), não apenas promove a aprendizagem social, mas também desenvolve habilidades críticas de comunicação e resolução de problemas. Através de atividades que incentivam a interação, como grupos de discussão, projetos em equipe e até mesmo o uso de tecnologias digitais, os alunos são encorajados a compartilhar suas experiências e perspectivas, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo. Segundo Krajcik e Blumenfeld (2006), a formação contínua e específica para educadores que trabalham com alunos multilíngues deve incluir componentes que abordem a diversidade cultural e linguística, bem como metodologias que promovam práticas inclusivas.

O desenvolvimento profissional dos professores deve ser orientado para a compreensão das necessidades emocionais e sociais dos alunos, isto é, uma formação transdisciplinar, sensível, que integre saberes, permitindo que o ensino de línguas contribua não apenas para a aprendizagem linguística, mas também para a promoção de equidade e justiça social no contexto educacional (Cavalcanti, 2013), permitindo que eles se tornem facilitadores de um ambiente de aprendizagem acolhedor. A combinação de metodologias colaborativas com uma formação docente adequada pode resultar em um ambiente educacional mais inclusivo e significativo para o ensino de PLAc, permitindo que alunos de diversas origens se sintam valorizados e empoderados em suas jornadas de aprendizagem.

Estratégias de apoio aos professores são fundamentais para ajudá-los a orientar seus alunos no gerenciamento de problemas emocionais e psicológicos, além de incentivá-los a atingir dinamicamente seus objetivos de aprendizagem (Meyer; Turner, 2007). Em particular no contexto de aprendizagem de uma L2 como língua de acolhimento, a importância das habilidades e estratégias dos professores para diminuir as emoções negativas dos alunos ao mesmo tempo que encoraja suas emoções positivas, também tem sido enfatizada (Macintyre; Gregersen, 2012). É importante destacar que o professor também deve tentar lidar com o conflito entre o migrante e a língua de acolhimento, para que passem a ver a língua de uma boa forma, favorecendo maior facilidade para aprender a língua, e permitindo que se sintam mais incentivados a trazer suas narrativas pessoais para o contexto de ensino-aprendizagem.

Porém, é fundamental destacarmos nesta formação a questão emocional dos docentes. Ao considerarmos que as emoções são construções dinâmicas e redes complexas que moldam nossas percepções e orientam nossas ações (Barcelos; Ruohotie-Lyhty, 2018; Derakhshan *et al*., 2023a, 2023b, 2023c), podemos entendê-las como processos sujeitos à interdependência dinâmica de variáveis internas e externas, ao longo de diferentes intervalos de tempo (So, 2005). Farouk (2012) definiu as emoções dos professores como um estado mental dinâmico, que reflete tanto as experiências emocionais que os docentes vivenciam, quanto sua capacidade de autorregulação emocional em resposta às variáveis externas, além de sua abordagem na gestão e interpretação dessas situações.

Assim, podemos compreender que as emoções dos professores estão intrinsecamente ligadas ao ambiente de ensino-aprendizagem (Chen, 2016), configurando uma transação contínua entre o indivíduo e o contexto (Schutz *et al*., 2006). Dado o papel crucial das emoções nas decisões pedagógicas, no desempenho acadêmico e na qualidade das interações com os alunos (Agudo, 2018), é imprescindível que as emoções sejam consideradas componentes fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores de uma L2 (Golombek; Doran, 2014). Nesse sentido, compreender o conhecimento emocional dos docentes é essencial para o reconhecimento do ensino e da prática docente (Zembylas, 2005), pois permite compreender melhor suas experiências e percepções.

A formação de professores, portanto, é um elemento crucial, e identificar as competências necessárias e as dificuldades enfrentadas pelos docentes e discentes é essencial para assegurar um ensino de qualidade e realmente significativo. O PLAc, portanto, não se configura apenas como uma prática para o ensino da língua, mas como um espaço de construção de identidades plurilíngues e multiculturais, que valoriza as experiências prévias dos migrantes e seus repertórios linguísticos múltiplos (García; Otheguy, 2020). Nesse contexto, a interculturalidade se apresenta como uma dimensão fundamental, pois o ensino de línguas em contextos migratórios vai além da questão linguística, envolvendo também a sensibilização para a diversidade cultural. É preciso, portanto, que os educadores desenvolvam habilidades que permitam reconhecer, respeitar e integrar as diferentes culturas dos alunos, criando um ambiente que favoreça o diálogo intercultural e a inclusão.

Ao consideramos o PLAc como uma abordagem educacional que transcende a simples aprendizagem da língua portuguesa, que envolve práticas pedagógicas que visam o acolhimento, o empoderamento e a promoção da cidadania, chamamos a atenção quanto à valorização dos diferentes repertórios, pois eles (os repertórios) não nos contam sobre um espaço geográfico (de origem) supostamente estável, mas sobre mudanças sociopolíticas e fissuras que remodelam o espaço e impactam o repertório (Busch, 2015) – "[o] repertório linguístico de alguém reflete uma vida, e não

apenas nascimento, e é uma vida que é vivida em um verdadeiro espaço sociocultural, histórico e político" (Blommaert, 2009, p. 424, tradução nossa)[53].

Nossos repertórios mudam ao longo da vida e podem nos levar a repensar a diversidade cultural e a interação humana, desde categorizar as diferenças das pessoas até entender como nossos repertórios podem se expandir e se sobrepor a outros, ajudando-nos, assim, a encontrarmos um terreno comum e a nos comunicarmos em diferentes esferas sociais cada vez mais multiculturais (Rymes, 2014). Ao explorarem a questão de como os recursos linguísticos são funcionalmente distribuídos em uma colcha de retalhos de recursos e habilidades e como essas competências entram no repertório, Blommaert e Backus (2013) atribuem um papel central aos processos de aprendizagem, tanto em situações formais de aprendizagem de línguas quanto em encontros informais, e entendem que esses processos são dirigidos pelo cognitivo e pelo social.

"Em diferentes períodos da vida, em diferentes momentos do dia a dia, ou mesmo simultaneamente [...], os sujeitos participam de vários espaços que são social e linguisticamente constituídos de formas diferentes" (Busch, 2015, p. 4, tradução nossa)[54]. E, ao considerarmos que os indíviduos são contituídos pela linguagem, não podemos pensar no conceito de língua a partir de uma visão monoglóssica, onde há o resultado da ação de forças centrípedas que buscam unificar e centralizar a linguagem de forma a mantê-la em alinhamento a posicionamentos dominantes ou hegemônicos (Bakhtin, 1981). A visão monoglóssica trata cada língua de forma separada, numa visão de duas línguas como sistemas autônomos (García, 2009). Já a heteroglossia é inerente a qualquer forma de linguagem viva, estabelecendo um "diálogo de línguas"[55] (Bakhtin, 1981, p. 294), independentemente desse diálogo se desenvolver dentro do que é referido como uma língua ou entre línguas diferentes que "estabeleceram contato e reconhecimento mútuo" (Bakhtin, 1981, p. 295, tradução nossa)[56]; sendo assim, há uma multiplicidade de línguas e formas retóricas que criam uma interação linguística (García, 2009).

Seguindo o pensamento de Bakhtin (1992) quanto às práticas de linguagem serem dialógicas, e envolvendo a contínua construção e reconstrução de um indivíduo em outro a fim de que usem a linguagem de forma a conquistar a atenção um do outro, acreditamos que o desenvolvimento de uma ou mais línguas e da linguagem emerge das múltiplas maneiras de seu uso e das interações dos indivíduos envolvidos no processo de comunicação. Sendo assim, a linguagem e as estruturas

---

[53] Texto original: *"[s]omeone's linguistic repertoire reflects a life, not just birth, a life that is lived in a real sociocultural, historical, and political space."*
[54]Texto original: *"At different periods in their lives, at different moments of their day, or even simultaneously […], speakers participate in several spaces that are socially and linguistically constituted in different ways."*
[55]Texto original: *"[a] dialog of languages".*
[56]Texto original: *"[h]ave established contact and mutual recognition with each other".*

linguísticas são socialmente construídas e dinamicamente negociadas a cada momento de interação, e podemos considerar, portanto, que

> [o]s limites de linguagem são socialmente construídos enquanto há modos infinitos e criativos de usar as línguas, que são promovidas pela livre expressão dos seres humanos; a linguagem é muito mais criativa do que qualquer livro de gramática possa descrever, uma vez que envolve uma variedade de fontes, palavras, combinações, sínteses, códigos, imagens, figuras e manifestações multimodais (Shohamy, 2006, p. 154, tradução nossa)[57].

Dessa forma, ao compreendermos a linguagem como um fenômeno socialmente constituído e dinamicamente negociado, torna-se necessário ampliar o nosso olhar para práticas que desafiem os limites impostos por concepções normativas de língua. Essas práticas devem incluir metodologias que estimulem a colaboração entre os alunos, a troca de saberes e a construção conjunta do conhecimento. E é a partir desse entendimento que nos voltamos à discussão sobre a translinguagem, entendida como uma prática discursiva na qual os falantes mobilizam todos os seus recursos linguísticos de forma integrada, conforme suas biografias, histórias e experiências (Rocha; Megale, 2023).

De acordo com García e Wei (2014), a translinguagem, que envolve a mobilização flexível de diferentes recursos linguísticos, permite que os alunos utilizem todo o seu repertório linguístico em atividades de aprendizagem, promovendo uma maior compreensão e esse engajamento. Mais do que uma alternância entre línguas, a translinguagem favorece um ambiente comunicativo fluido, ou seja, um espaço translíngue (Wei, 2011) ou uma zona translíngue (Blackledge; Creese; Hu, 2016) em que fronteiras linguísticas são transgredidas, permitindo que os sujeitos se expressem de maneira mais autêntica, criativa e transformadora. A abordagem translíngue revela-se essencial na formação docente voltada para a valorização da diversidade cultural, social e linguística, bem como para o acolhimento e a valorização dos sujeitos migrantes, cujas línguas refletem a multiplicidade presente no território brasileiro.

Contudo, a implementação de práticas translíngues de forma institucionalizada ainda enfrenta desafios significativos, especialmente por envolver processos de (re)construção e afirmação identitária, tanto por parte dos docentes quanto dos alunos. Apesar dessas dificuldades, essa perspectiva pedagógica desponta como um caminho necessário para a concretização de objetivos educacionais e éticos mais inclusivos, baseados na reciprocidade entre ensinar e aprender (Guimarães

[57]Texto original: *"[l]anguage boundaries are socially constructed while there are endless creative and natural ways of using languages which are promoted by the free expression of human beings; language is much more creative than any grammar book can describe, encompassing a variety of sources, words, combinations, synthesis, codes, images, pictures and multimodal manifestations."*

et al., 2020). A formação docente deve, pois, não apenas capacitar os professores nas metodologias de ensino de línguas, mas também proporcionar o entendimento das dinâmicas e das formas de acolher as especificidades culturais de cada grupo, promovendo uma educação linguística que seja, de fato, comprometida com a equidade e com o reconhecimento das identidades culturais e linguísticas ali presentes.

> [...] um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade linguística e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias na sala de aula (Cavalcanti, 2013 p. 212).

Cavalcanti (2013), ao propor uma abordagem de educação linguística que ultrapasse a simples preparação para o ensino da língua-alvo, destaca os desafios que se impõem aos professores em contextos híbridos, especialmente no que diz respeito à valorização da diversidade cultural, social e linguística. No cerne de sua proposta, está a valorização das práticas translíngues como um caminho de resistência frente às concepções monolíngues e racionalistas de linguagem, sujeito e cultura. Em contraposição à ideologia monolíngue, que tende a definir o bilinguismo como o domínio pleno de duas línguas distintas (García; Wei, 2014), a visão translíngue propõe uma compreensão mais plural e situada do sujeito bi/multilíngue. Assim, não se trata de alguém que alterna entre línguas de modo compartimentalizado, ativando apenas uma por vez conforme a situação, como sugere a visão monolíngue do bilinguismo (Megale; Liberali, 2020), mas sim de um indivíduo que mobiliza de forma integrada todo o seu repertório linguístico em interações comunicativas reais.

A translingugaem na educação linguística surge como uma resposta crítica à concepção monolítica de língua, ao mesmo tempo em que amplia a compreensão da comunicação com base na experiência dos sujeitos (García, 2009), e instiga pesquisadores, docentes e formadores a reconhecerem, em suas práticas pedagógicas, a legitimidade de todos os recursos linguísticos mobilizados na produção de sentido. Em vez de considerar a língua como um sistema fixo e completo, essa perspectiva entende que cada sujeito constrói sua realidade linguística por meio de um repertório diverso e fluido de recursos (Canagarajah, 2013; Pennycook, 2010; Blommaert, 2010; Blommaert; Rampton, 2011).

Na próxima seção, portanto, exploraremos os fundamentos teóricos da translinguagem e analisaremos como essa perspectiva pode se manifestar no contexto do ensino-aprendizagem de línguas de acolhimento. Buscaremos compreender seus desdobramentos nas dimensões emocional e

identitária dos alunos migrantes, bem como seu potencial para transformar as práticas pedagógicas, promovendo ambientes mais inclusivos, responsivos e condizentes com a pluralidade linguística e cultural desses alunos.

3.1.3 A translinguagem como prática pedagógica no contexto multilíngue

> A translinguagem refere-se às práticas comunicativas nas quais as pessoas se envolvem ao trazer para esse contato diferentes biografias, histórias, e origens linguísticas. Entendemos que o repertório de uma linguagem inclui aspectos da comunicação nem sempre considerados como linguagem, incluindo gesto, vestuário, humor, postura e assim por diante. A transliguagem difere da escolaridade da linguagem, pois aponta explicitamente as práticas de linguagem em ambientes linguística e socialmente diversos (Creese; Blackledge, 2019, p. 2, tradução nossa)[58].

Diferentemente das modalidades tradicionais de ensino de línguas, o PLAc demanda abordagens pedagógicas que incorporem uma nova dimensão de práticas educativas, voltadas ao acolhimento de alunos migrantes em situação de crise (Miranda; Lopez, 2019). Nessa perspectiva, o ensino de PLAc precisa ultrapassar a mera transmissão de normas gramaticais e padrões linguísticos, considerando os percursos de vida desses migrantes, suas necessidades afetivas e culturais. Para tanto, é essencial a adoção de práticas que promovam a participação ativa e a escuta sensível, favorecendo o reconhecimento e a compreensão do outro (Grosso, 2010). E nessa perspectiva, a translinguagem se destaca como uma abordagem transformadora, não apenas por favorecer a aprendizagem linguística, mas também por constituir uma ponte afetiva entre a língua e as experiências de vida dos alunos, permitindo que suas trajetórias pessoais, culturais e emocionais sejam legitimadas no espaço educacional.

Williams (1994, *apud* García; Wei, 2014b) foi o primeiro a introduzir o termo *translanguaging*, referindo-se a uma prática pedagógica onde os estudantes utilizavam diferentes línguas (inglês e galês) de forma alternada para propósitos receptivos e produtivos. A translinguagem, nesse contexto apresentado por Williams (1994), envolve um processo de comunicação em que duas ou mais pessoas utilizam uma ou mais línguas em uma situação comunicativa, mesclando-as de maneira fluida, sem excluir nenhuma das línguas envolvidas – para os bilíngues, essa prática é natural, permitindo que alternem entre línguas conforme as demandas da situação (García; Wei, 2014a, 2014b). A base teórica e linguística para o uso do termo entre comunidades bilíngues foi ampliada e

[58]Texto original: *"Translanguaging refers to the communicative practices in which people engage as they bring into contact different biographies, histories, and linguistic backgrounds. We understand a translanguaging repertoire to include aspects of communication not always thought of as language, including gesture, dress, humour, posture, and so on. Translanguaging differs from scholar-ship on languaging in that it explicitly points to languaging practices in linguistically and socially diverse environments."*

aprofundada por uma comunidade crescente de estudiosos nos últimos anos (García, 2009; Hornberger; Link, 2012; García; Leiva, 2014; García; Wei, 2014a, 2014b; Otheguy, García; Reid, 2015; Flores; Rosa, 2015; Sánchez; García; Solorza, 2017). Nessa perspectiva, a translinguagem faz também alusão a práticas pedagógicas que reconhecem o bilinguismo como um recurso valioso, sugerindo uma concepção de língua que não é fixa ou estruturalmente delimitada, mas que recupera e valoriza o conhecimento linguístico dos falantes, contribuindo para a construção coletiva do saber. "A translinguagem refere-se ao uso do repertório linguístico completo de um falante, que de forma alguma corresponde às fronteiras social e politicamente definidas das línguas nomeadas" (García; Kleyn, 2016, p. 14, tradução nossa)[59], identificando, assim, que os sujeitos possuem um único sistema linguístico e que as características desse sistema pertencem à pessoa bilíngue, não às línguas em si.

A translinguagem, que se refere ao uso flexível e criativo de múltiplas línguas, representa uma perspectiva inovadora na compreensão da comunicação em contextos diversificados. Embora o conceito de translinguagem possa parecer semelhante à alternância linguística, autores como Canagarajah (2013) e García e Wei (2014) fazem uma distinção importante entre esses termos. Segundo eles, a alternância de código (*code-switching*[60]) pressupõe que as línguas dos bilíngues são sistemas monolíngues distintos, sendo usadas separadamente em contextos específicos. Em contraste, a translinguagem não se limita à mudança de uma língua para outra, mas se refere a práticas discursivas mais complexas e interligadas.

Nesse processo, as línguas e o conhecimento se constroem de maneira dinâmica durante a interação, não podendo ser encaixados em uma visão tradicional de linguagem compartimentada (Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014b). E sendo a translinguagem um processo de criação de sentido e significado, o foco está, portanto, em como o usuário da língua utiliza diferentes recursos linguísticos, cognitivos e semióticos para construir sentido. Além disso, a translinguagem define a linguagem como um recurso multilinguístico, multimodal e multissensorial de construção de sentido. A linguagem, em seu sentido convencional de fala e escrita, é apenas um entre muitos recursos que as pessoas usam para a comunicação cotidiana (Wei, 2018). E isso desafia as abordagens tradicionais

[59]Texto original: *"Translanguaging refers to the deployment of a speaker's full linguistic repertoire, which does not in any way correspond to the socially and politically defined boundaries of named languages"*

[60]O *code-switching*, ou alternância de código, refere-se à prática de alternar entre duas ou mais línguas ou variedades linguísticas dentro de uma conversa ou discurso. Esse fenômeno é comum entre falantes bilíngues e multilíngues, refletindo suas identidades sociais e culturais. Segundo Grosjean (1982), a alternância de códigos é uma estratégia utilizada pelos falantes para expressar conceitos que podem não ter equivalentes diretos em uma única língua, permitindo uma comunicação mais rica e contextualmente relevante. Poplack (1980) também argumenta que o *code-switching* é um fenômeno sistemático e previsível, não um sinal de fraqueza linguística. Além disso, Auer (1998) destaca que a alternância de código pode ser utilizada para marcar a identidade, o grupo social e as relações interpessoais.

de ensino de línguas, que frequentemente operam sob uma perspectiva monolíngue, e propõe um ambiente educacional mais inclusivo e flexível.

Sendo assim, podemos dizer que a translinguagem não se trata apenas da alternância entre línguas, mas de uma prática crítica que questiona as fronteiras linguísticas e valoriza a pluralidade de repertórios dos aprendizes. De acordo com García e Wei (2014), a translinguagem não é apenas um fenômeno linguístico, mas um recurso que permite aos falantes alternar entre diferentes línguas e variedades de maneira natural, refletindo suas identidades, culturas e experiências. Essa compreensão amplia a compreensão da interdependência das línguas em vez de tratá-las como sistemas isolados. Para Wei (2018), as teorias linguísticas geralmente se concentram na linguagem convencional, excluindo gestos, posturas, expressões faciais, e outros elementos não linguísticos. Isso cria uma divisão entre o que é considerado linguístico e não linguístico. A translinguagem busca romper essas divisões, considerando todos esses elementos — linguísticos ou não — como parte do repertório de construção de sentido. Além disso, questiona a separação entre idiomas nomeados, vendo-os como convenções culturais entre as quais alguns indivíduos, os chamados multilíngues, transitam naturalmente em sua comunicação cotidiana.

Quando consideramos a translinguagem como prática pedagógica, a discussão se aprofunda, uma vez que se torna essencial para a criação de ambientes educacionais inclusivos e eficazes. Neste sentido, o termo evoca uma concepção de língua não estrutural e fechada em si mesma, mas que valoriza e recupera os saberes dos falantes em suas práticas linguísticas e em prol da construção do conhecimento (Krause-Lemke, 2020). Cummins (2000) argumenta que a valorização das línguas nativas dos alunos não só facilita a aprendizagem de uma L2, mas também promove a autoestima e a identidade cultural dos aprendizes. Nesse contexto, a translinguagem se torna uma proposta pedagógica que não apenas apoia a aquisição linguística, mas também fomenta um ambiente de aprendizagem crítica e humanizadora que respeita a diversidade cultural dos alunos. Além disso, a perspectiva de Canagarajah (2011) sobre a translinguagem em ambientes educacionais destaca que a prática pedagógica deve ser adaptável, permitindo que os alunos mobilizem suas competências linguísticas de forma fluida.

A translinguagem deve, portanto, ser vista não apenas como uma estratégia de comunicação, mas como um recurso pedagógico que enriquece o processo de ensino-aprendizagem, facilitando a superação de barreiras linguísticas e incentivando a colaboração entre os alunos, promovendo uma participação ativa e engajada, essencial para a formação de cidadãos globais. Kramsch (2002) enfatiza a importância do contexto cultural na aprendizagem de línguas, pois para a autora, a translinguagem reflete não apenas as identidades dos falantes, mas também suas realidades sociais e culturais. Assim, incorporar a translinguagem nas práticas pedagógicas permite criar uma experiência de aprendizagem

que ressoa com as vivências dos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante e significativo. Portanto, a translinguagem como prática pedagógica propõe um modelo educacional que reconhece e valoriza essa realidade, promovendo um ambiente inclusivo que enriquece a experiência de aprendizagem – não apenas facilita a aprendizagem de línguas, mas também prepara os alunos para se tornarem indivíduos críticos e conscientes em uma sociedade cada vez mais diversa e interconectada.

Frequentemente considerada como a ludificação da cultura (Li; Zhu, 2019), a translinguagem vem modificando os papéis e, portanto, quebrando fronteiras, pois favorece que os aprendizes possam empregá-la como espaço e recurso para o uso criativo e inovador das variedades linguísticas. Ao longo dos anos, a translinguagem tem provado ser uma prática pedagógica eficaz em vários contextos de aprendizagem de línguas, nos quais a língua de instrução é diferente das L1s dos alunos (Wei, 2018). Portanto, tem recebido uma atenção crescente de acadêmicos e educadores em ambientes pedagógicos, com um considerável número de estudos e recursos disponíveis para práticas em sala de aula (Back, 2020; Goodman; Tastanbek, 2020; Kim; Park, 2019; Tian *et al.*, 2020). Por conseguinte, torna-se relevante para a área de ensino de línguas, uma vez que favorece o engajamento através de duas ou mais línguas, bem como o modo como nos engajamos enquanto indivíduos dotados de repertórios linguísticos complexos, indo além da visão de duas (ou mais) línguas separadas (García; Wei, 2014a, 2014b), pois os indivíduos utilizam os recursos dessas línguas de forma dinâmica e simultânea em um *continuum* sem fronteiras definidas, translinguajando à medida que suas práticas de linguagem vão sendo constituídas, reconstruídas e ressignificadas (Lucena; Cardoso, 2018, p. 144).

Estudos recentes (Vogel; García, 2017; Creese; Blackledge, 2010) reforçam a importância de permitir que os alunos se apoiem em suas L1s durante o processo de aquisição de uma nova língua, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e emocionalmente conectada. García e Wei (2014) acreditam que a translinguagem possibilita o acesso a um único repertório linguístico expandido, que não diferencia línguas, e que alunos e professores a utilizam para construir sentido e aprender (Lucena; Cardoso, 2018, p. 144), pois "ao invés de aprender uma nova 'segunda língua' separada, os alunos estão envolvidos ao se apropriarem de uma nova linguagem que compõe seu próprio repertório único de significado, gerando recursos" (García; Wei, 2014b, p. 80, tradução nossa)[61]. Assim sendo, uma perspectiva de translinguagem requer uma melhor compreensão da formação linguística e das identidades sociais dos professores e alunos bi/multilíngues (Rampton, 1995; Heller, 2007), pois "a

[61]Texto original: *"Rather than learning a new separate 'second language', learners are engaged in appropriating new languaging that makes up their own unique repertoire of meaning making resources."*

translinguagem transforma noções tradicionais de linguagem, bilinguismo e educação" (García; Wei, 2014b, p. 70, tradução nossa)[62]. Lewis, Jones e Baker (2012, p.1, tradução nossa)[63] afirmam que,

> [n]a translinguagem, as duas línguas são usadas de maneira dinâmica e funcionalmente integrada para organizar e mediar processos mentais na compreensão, fala, letramento, e, não menos importante, no aprender. A translinguagem envolve uma comunicação eficaz, a função e não a forma, a atividade cognitiva, bem como a produção de linguagem.

Canagarajah (2013) aponta que a translinguagem é uma habilidade de negociação de sentidos na comunicação que indivíduos desenvolvem a partir de atitudes críticas em relação ao ensino de variedades prestigiadas. Sem abdicar a ideia de ensinar essas variedades, o autor alega que para o sucesso da comunicação num mundo global, entretanto, "é possível modificar, se apropriar e renegociar normas de variedades dominantes" (Canagarajah, 2013, p. 12, tradução nossa)[64] a partir do desenvolvimento de uma competência performática que permite que indivíduos lidem com "normas de linguagem plurais e recursos semióticos móveis" (Canagarajah, 2013, p. 173, tradução nossa)[65].

A translinguagem problematiza o conceito de limites fixos de linguagem e sua inadequação para incluir práticas comunicativas formadas a partir da complexidade da linguagem, repertórios não linguísticos e semióticos. As línguas nomeadas, como, por exemplo, o alemão, italiano, a língua inglesa, etc., tornam-se continuamente reinventadas e reconstituídas (Makoni; Pennycook, 2005) enquanto os falantes estão envolvidos com o processo constante de mobilidade semiótica através do tempo, espaço e recursos, e o deslocamento e realocação em contextos sociais mais contemporâneos (Canagarajah, 2013; Canagarajah; Dovchin, 2019).

As práticas educacionais multilíngues continuam, em sua maioria, influenciadas por um viés monolíngue. No entanto, a maioria dos aprendizes utiliza regimes metadiscursivos que se destacam pela versatilidade, mobilidade e fluidez, adaptando-se às dinâmicas da mobilidade transnacional e ao enfraquecimento das fronteiras entre os estados-nação no século XXI (Makalela, 2016). A translinguagem como campo de estudo deu um passo adiante para decolonizar as salas de aula de línguas e oferecer agências aos professores e um acesso ao conhecimento mais profundo para os alunos (Makalela; Silva, 2023). O conceito de translinguagem, quando aplicado ao ensino de línguas, vai além de uma simples estratégia linguística, pois envolve um processo sociocultural que desafia as

[62]Texto original: *"[t]ranslanguaging transforms traditional notions of language, bilingualism and education."*
[63]Texto original: *"[…] in translanguaging, both languages are used in a dynamic and functionally integrated manner to organise and mediate mental processes in understanding, speaking, literacy, and, not least, learning. Translanguaging concerns effective communication, function rather than form, cognitive activity, as well as language production."*
[64]Texto original: *"It is possible to modify, appropriate, and renegotiate dominant norms."*
[65]Texto original: *"[…] plural language norms and mobile semiotic resources."*

normas linguísticas tradicionais. E esse conceito é especialmente relevante em contextos migratórios, onde os discentes trazem consigo uma rica diversidade de línguas e culturas (García; Wei, 2014b).

Por meio da translinguagem essa reconfiguração identitária é facilitada, pois os aprendizes são incentivados a trazer seus múltiplos repertórios culturais e linguísticos para a sala de aula, em vez de descartá-los. Portanto, ao criar um ambiente de aprendizagem que valoriza as múltiplas línguas dos alunos, a translinguagem pode mitigar efeitos negativos, permitindo que os aprendizes se sintam mais confortáveis e aceitos em seu processo de adaptação. E ao integrarmos nesses ambientes a filosofia Ubuntu[66], que enfatiza a interdependência humana com a ideia de que eu sou porque você é, e você é porque eu sou, a translinguagem torna-se uma ferramenta poderosa para promover um ensino mais inclusivo, onde as diversas formas de expressão linguística dos alunos são reconhecidas e valorizadas (Makalela, 2016).

A translinguagem Ubuntu[67], por exemplo, propõe a desconstrução das fronteiras rígidas entre as línguas, permitindo que os alunos utilizem todos os seus recursos linguísticos de maneira integrada e fluida (Makalela; Silva, 2023), alinhando-se, portanto, aos princípios decoloniais, que criticam as hierarquias estabelecidas pelas tradições coloniais, destacando a importância de valorizar os saberes locais e as diversas formas de comunicação, muitas vezes marginalizadas pelos modelos eurocêntricos (Quijano, 2000; Mignolo, 2017); isto é, "transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade" (Walsh, 2009, p. 27), o que significa, nas palavras de Mignolo (2007), que a decolonialidade é uma "energia que não se deixa controlar pela lógica da colonialidade, que não acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade" (p. 27, tradução nossa)[68].

No ambiente de ensino de PLAc, essa perspectiva oferece uma oportunidade para criar espaços de aprendizagem mais equitativos, nos quais os alunos podem desenvolver um senso mais profundo de pertencimento. E ao permitir que os estudantes se expressem de forma autêntica, sem a pressão de seguir uma norma única, o ensino se torna mais democrático e alinhado com a realidade multicultural de muitos contextos (García, 2009). A união dessas perspectivas pode, assim, transformar o ensino de PLAc em um processo que não só ensina a nova língua, mas também promove inclusão, empoderamento e respeito pelas identidades plurilíngues (Pennycook, 2010).

O conceito de translinguagem tem sido amplamente estudado, sobretudo para questionar hierarquias linguísticas e propor modelos educacionais mais inclusivos e equitativos. E essas

---

[66] Para mais informações sobre a Filosofia Ubuntu, *cf.* Vasconcelos, 2017.
[67] Para mais informações sobre a a Translinguagem Ubuntu, *cf.* Makalela, 2016; Makalela; Silva, 2023.
[68] Texto original: *"[...] energía que no se deja manejar por la lógica de la colonialidad, no si cree los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad."*

discussões são essenciais para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação multilíngue e ao acolhimento linguístico, buscando garantir o reconhecimento dos repertórios linguísticos diversos em contextos educativos. A aprendizagem da língua de acolhimento não se limita ao domínio linguístico, mas envolve a reconfiguração das identidades dos alunos, o que pode ser um processo emocionalmente complexo, mas também potencialmente transformador. Ao aprenderem essa nova língua, os alunos migrantes ganham novas formas de se expressar e se posicionar no mundo.

Embora reconheçamos os avanços significativos na área, acreditamos ser essencial continuar a busca por políticas públicas e linguísticas mais inclusivas e realistas para o ensino de línguas de acolhimento, que considerem as complexidades das realidades migratórias. Além disso, há a necessidade de repensar a formação especializada para professores e implementar outras medidas que melhorem as condições de ensino dessa modalidade, como será discutido nas próximas seções. Nesse sentido, ao longo das próximas seções, exploraremos a inter-relação entre translinguagem, as emoções e o ensino-aprendizagem de PLAc, com vistas à uma educação linguística intercultural.

3.1.4 A interculturalidade no ensino de PLAc

Com o avanço da globalização, o aumento da mobilidade humana e o desenvolvimento das tecnologias de comunicação, tornou-se cada vez mais evidente a necessidade de incorporar competências interculturais ao ensino e à aprendizagem de línguas (Liddicoat; Scarino, 2013). Nesse contexto, emerge como aspecto fundamental a necessidade de integrar língua e cultura a partir de uma perspectiva orientada interculturalmente (Zarate, 1986; Walsh; 2012; Piller, 2017). Como observa Piller (2017), a interculturalidade deve ser compreendida de forma crítica, reconhecendo que identidades culturais e diferenças linguísticas são construções sociais e contextuais, moldadas pelas interações e pelos discursos presentes na sociedade. No ensino de línguas, isso implica desenvolver competências que permitam aos alunos refletir sobre as práticas linguísticas e culturais, compreender dinâmicas de poder e hierarquias sociais, e navegar de forma consciente em contextos multilíngues e multiculturais.

As abordagens tradicionais sobre comunicação intercultural têm sido problematizadas por perspectivas críticas que apontam para a forma como a noção de cultura costuma ser tratada de maneira essencializada, frequentemente reduzida a categorias homogêneas e vinculadas a identidades nacionais (Kubota, 2012). Essa concepção tende a reforçar estereótipos e cristalizar fronteiras culturais, contribuindo mais para práticas de exclusão do que para a construção de entendimentos mútuos. Em contraposição, a cultura deve ser entendida como dinâmica, relacional e historicamente

situada. Nessa direção, a comunicação intercultural passa a ser concebida como prática social profundamente atravessada por relações de poder que refletem contextos políticos, históricos e ideológicos (Kubota, 2012). A linguagem, portanto, constitui um espaço no qual identidades são negociadas e desigualdades podem ser reproduzidas ou contestadas.

As perspectivas de interculturalidade discutidas por Walsh (2012), que distingue três formas de compreender a interculturalidade: a relacional, a funcional e a crítica. Na perspectiva relacional, a interculturalidade refere-se ao contato ou troca entre culturas, desconsiderando as estruturas de poder e desigualdade que permeiam esses relacionamentos. A perspectiva funcional reconhece a diversidade cultural e promove a inclusão através de políticas ou reformas (como educacionais ou constitucionais), mas de um modo que aceita o sistema dominante sem desafiar suas bases. Por fim, a interculturalidade crítica emerge como uma proposta política, social, ética e epistêmica, com o objetivo de transformar estruturas de poder, combater a colonialidade e abrir caminho para outras formas de saber, existir e conviver, que oferece um quadro teórico relevante para a compreensão do ensino de PLAc.

Nessa perspectiva crítica está a problematização do discurso da diversidade, amplamente difundido em contextos educacionais. Embora frequentemente apresentado como inclusivo, esse discurso pode assumir caráter superficial ao celebrar a diferença de forma retórica sem enfrentar as estruturas de exclusão que sustentam desigualdades (Kubota, 2012, p. 102). Por isso, torna-se necessário defender uma pedagogia da interculturalidade crítica que vá além do reconhecimento simbólico da diversidade, assumindo um compromisso efetivo com a justiça social e a transformação das relações de poder. Nesse sentido, devemos refletir não apenas sobre as interações entre culturas, mas também sobre as condições históricas, políticas e ideológicas que as moldam (Kubota, 2012).

A adoção da interculturalidade crítica como horizonte epistemológico nos permite compreender que a sala de aula deve ir além da mera integração linguística, promovendo práticas que valorizem os repertórios dos migrantes e reconheçam suas subjetividades. Assim, a nosso ver, o PLAc se consolida como espaço de resistência e re-existência, alinhado a uma educação linguística intercultural crítica, considerarmos que a aprendizagem de uma língua de acolhimento se dá também pela compreensão das culturas que a envolvem, por meio de práticas pedagógicas que promovam a integração das diferentes culturas presentes nesse ambiente educacional multilíngue, que possam ajudar a superar barreiras linguísticas, emocionais bem como sociais (García, 2009; García; Wei, 2014a). Portanto, a interculturalidade é fundamental para promover uma educação linguística inclusiva e sensível às especificidades dos alunos migrantes, pois trata-se de

> um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; uma meta a alcançar. (Walsh, 2001, p. 10-11, tradução nossa)[69].

E o papel do professor nesse processo, destacando a necessidade de valorização das identidades linguísticas e culturais desses alunos, utilizando-as como recursos no processo de ensino (Canagarajah, 2013), é essencial. A interculturalidade se refere à interação e ao diálogo entre diferentes culturas, promovendo respeito e troca de conhecimentos. Da Silva (2017) defende que, ao promover a interculturalidade na sala de aula, os professores podem ajudar os alunos a construir uma identidade plural, que os capacita a navegar entre diferentes culturas de maneira mais significativa. Sendo assim,

> a formação de professores, no âmbito da interculturalidade, implica um novo modelo de formação docente que leve em consideração as culturas e saberes decorrentes da diversidade e da diferença cultural. Por outro lado, uma formação para a interculturalidade supõe novas linguagens, novos conceitos e novos paradigmas na construção do conhecimento e novas estratégias pedagógicas e didáticas (Tavares, Gomes, 2018, p. 2018).

Uma abordagem educacional intercultural está alinhada a uma pedagogia decolonial (Walsh, 2012). Nesse contexto, a proposta decolonial é entendida como uma visão fundamentada no pensamento crítico, que surge a partir de sujeitos marginalizados pela modernidade. Uma combinação de dimensões epistemológicas e políticas que pode ajudar a reduzir desigualdades e desafiar as estruturas de poder colonial (Walsh, 2012; Mignolo, 2017). A decolonialidade, portanto, busca reconhecer tanto a nós mesmos quanto o mundo, por meio das narrativas, experiências e modos de pensar, agir, sentir e existir que foram reprimidos e desautorizados pelo colonialismo. A pedagogia decolonial, quando integrada ao ensino de PLAc, não visa fazer com que o aluno migrante esqueça sua identidade ou origem, mas sim relembrar sua trajetória, valorizar sua cultura e, através do ensino

[69] Texto original: *La interculturalidad es: Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad. Una meta por alcanzar.*

de línguas, desenvolver habilidades linguísticas que ajudem a prevenir ou superar situações de vulnerabilidade (Reinoldes; Amado, 2021). “Decolonizar é pensar de outro modo, contrariando a lógica e racionalidade dominantes, inscritas, historicamente, nas estruturas mentais colonizadas e nas estruturas coloniais sistémicas das instituições sociais e educacionais” (Tavares; Gomes, 2018, p. 61).

Um ensino que se considera intercultural busca contribuir para a superação do medo do diferente, promovendo a tolerância e o respeito em relação ao outro. O objetivo é construir uma consciência positiva diante da pluralidade social e cultural que caracteriza o mundo contemporâneo. Isso envolve desenvolver uma perspectiva baseada no respeito às diferenças e no reconhecimento da equivalência de direitos (Fleuri, 2003). De acordo com Byram, Gribkova e Starkeyo (2002) o desenvolvimento da competência intercultural envolve uma série de atitudes, conhecimentos e habilidades específicas. Destacam-se as atitudes interculturais, que revelam uma abertura em relação ao outro e uma disposição para revisar os próprios valores, crenças e comportamentos, reconhecendo que não são os únicos possíveis. Além disso, são necessários conhecimentos que ofereçam uma compreensão mais informativa sobre a cultura em questão, incluindo seus produtos, práticas, comportamentos e o contexto do país.

A compreensão da interculturalidade como um processo dinâmico e essencial para a convivência em sociedades pluralistas é, portanto, imprescindível – a partir da interação e o diálogo entre diferentes culturas, promove-se o respeito e a troca de conhecimentos e experiências. Welsch (1999) discute a interculturalidade como uma forma de compreender a complexidade das interações culturais na era da globalização, ressaltando a importância de um diálogo aberto entre as culturas para garantir uma convivência pacífica. Além disso, Canclini (1990, 2004) aborda esse conceito em relação à identidade e às práticas culturais, enfatizando que a interculturalidade vai além da simples convivência – trata-se da construção de novas formas de pertencimento através do intercâmbio e da negociação cultural.

Santos (2007, 2014), por sua vez, apresenta a ideia de ecologia de saberes, onde a interculturalidade é vista como um espaço para o diálogo entre diferentes epistemologias, promovendo uma valorização das diversidades culturais e do conhecimento local. A habilidade de interpretar e relacionar também é fundamental, pois permite compreender referências da cultura-alvo e conectá-las com a cultura de origem. Complementarmente, a habilidade de descoberta e interação diz respeito à capacidade de adquirir novos conhecimentos culturais e aplicá-los em situações reais de comunicação. Por fim, a consciência cultural crítica representa a habilidade de avaliar criticamente tanto os elementos culturais da própria cultura quanto os da cultura-alvo, promovendo uma reflexão mais aprofundada sobre as diferenças e semelhanças culturais.

Portanto, dentro de uma perspectiva intercultural, o objetivo é compreender o outro e suas percepções sobre o mundo, o que implica conhecer sua história, formas de expressão e cultura, promovendo os sujeitos como protagonistas no processo de aprendizagem da nova língua. No entanto, para efetivar a interculturalidade, não é suficiente apenas a coexistência entre os membros da sociedade. A garantia dos direitos fundamentais de cada indivíduo depende, mais do que da tolerância, do convívio comunitário em condições de igualdade. E a aprendizagem de uma nova língua significa proporcionar acesso ao conhecimento sobre direitos, à participação política e ao exercício pleno da cidadania (Miranda; Fernandes, 2022).

Canclini (2004) argumenta que aceitar a diversidade implica articular a diferença com a conexão, incorporando o conhecimento do outro no processo de ensino-aprendizagem e aprendendo a lidar com as diferenças. Para isso, é essencial adotar práticas interculturais em sala de aula que considerem as identidades étnicas, grupais e nacionais na aprendizagem, pois isso, em última instância, possibilita a garantia dos direitos humanos.

A busca por uma educação intercultural no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc abre espaço para uma reflexão atenta sobre as características essenciais para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem (Rocha Santos, Mendes, 2024). Nesse cenário, destaca-se, portanto, o papel fundamental do professor, que deve estar apto a abordar de forma sensível as semelhanças e diferenças interculturais, promovendo uma aprendizagem que favoreça o diálogo, a cooperação e as trocas culturais (Silva; Souza, 2022), e estando disposto a aprender não somente ‘sobre’, mas, primordialmente, ‘com’ a cultura do outro (Schneider, 2010). Desse modo, desenvolver a dimensão intercultural no ensino de línguas significa proporcionar aos alunos a competência intercultural além da competência linguística, preparando-os para a interação com pessoas de outras culturas, capacitando-os a compreender e aceitar indivíduos com perspectivas, valores e comportamentos distintos, e ajudando-os a perceber que esse tipo de interação é uma experiência enriquecedora (Byram; Gribkova; Starkey, 2002).

Além da dimensão intercultural, não podemos ignorar o papel importante das emoções nesse processo, pois a união da emoção e da cognição pode nos auxiliar em uma melhor compreensão das trajetórias de aprendizagem de línguas (Swain, 2013). Por conseguinte, a compreensão do papel exercido pelas emoções no processo de aprendizagem de línguas precisa também ser considerada e aprofundada e tem sido, há algum tempo, destaque nos estudos de pesquisadores interessados na temática da dimensão afetiva (Aragão, 2007), conforme discutiremos a seguir, na próxima seção.

3.1.5 Emoções e dinâmicas de acolhimento nas aulas de PLAc

Diversos autores (Arnold; Brown, 1999; Barcelos, 2013; Barcelos; Coelho, 2010; Mastrella, 2005) argumentam que as emoções exercem um papel central no desenvolvimento e no funcionamento psicológico humano, visto que para compreender tal processo precisamos levar em consideração não só o aspecto cognitivo, mas também os sentimentos vivenciados pelos envolvidos no ensino-aprendizagem de línguas. Sendo assim, a atenção às emoções e aos fatores afetivos pode levar a uma aprendizagem mais significativa (Arnold; Brown, 1999), uma vez que o aspecto afetivo e o cognitivo caminham lado a lado (Arnold; Brown, 1999).

Na década de 1980, a hipótese do filtro afetivo de Krashen representou uma das primeiras tentativas de compreender o papel do afeto na aprendizagem de línguas, enquanto o estudo de Bailey (1983) investigou as ansiedades dos aprendizes nesse processo. Os trabalhos de Horwitz sobre a ansiedade na aprendizagem de línguas estrangeiras (Horwitz; Young, 1991) e o livro seminal de Arnold sobre variáveis afetivas (Arnold, 1999), publicados respectivamente no início e no final dos anos 1990, destacaram a influência do afeto nos processos de aprendizagem. Nos anos 2000, o foco dos estudos continuou sendo as emoções dos estudantes, com ênfase nas expressões emocionais de aprendizes multilíngues (Dewaele, 2010; Pavlenko, 2005, 2006) e nas emoções de aprendizes de línguas estrangeiras (So; Dominguez, 2005; Garret; Young, 2009; Imai, 2010).

O gerenciamento das emoções no processo de aprendizagem de línguas tem sido amplamente reconhecido como um fator crucial para o sucesso e o bem-estar dos alunos, pois a aquisição de uma nova língua está profundamente ligada às emoções, e estas influenciam diretamente a motivação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem (Schumann, 1997), seja positiva ou negativamente. A motivação, central da dimensão afetiva, está intimamente ligada ao engajamento e ao sucesso dos alunos, com a motivação intrínseca sendo especialmente poderosa, incentivando um envolvimento mais profundo com o conteúdo (Dörnyei, 2005). Além disso, a criação de um ambiente de sala de aula positivo, que promove a segurança emocional, é considerada fundamental para a aprendizagem eficaz (Oxford, 1994). Dessa forma, a análise das emoções e suas interações com fatores cognitivos e sociais se torna essencial para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que atendam às necessidades emocionais dos alunos, possibilitando um aprendizado mais significativo e duradouro.

Benesch (2017) classifica os estudos sobre emoções em três abordagens: biológica, cognitiva e pós-estruturalista/discursiva. De acordo com a autora, a biológica define as emoções como inatas e compartilhadas por todos os seres humanos, sem considerar questões históricas e elementos de identidade social, como raça, classe social, gênero e etnia. A cognitiva busca entender como as

emoções funcionam dentro da mente de cada indivíduo e como elas influenciam o bem-estar das pessoas, com o objetivo de melhorar seu desempenho e processo de aprendizagem. Já a pós-estruturalista/discursiva foca nas emoções como formas de promover justiça social e igualdade, e define as emoções como relacionadas ao poder, sendo discursivamente e socialmente construídas (Barcelos *et al*., 2022). White (2018 *apud* Barcelos *et al.*, 2022), por sua vez, apresenta cinco abordagens para o estudo das emoções: a psicológica, que destaca as emoções como instrumentos para melhorar o aprendizado; a socioconstruccionista – fundamentada na teoria sociocultural; a interativa, que considera as emoções como socioculturais e discursivas; a neuropsicológica – focada nas emoções positivas e negativas; e a dialógica, que vê as emoções como essenciais para a agência, isto é, a capacidade do indivíduo de fazer escolhas independentes e agir em seu ambiente.

No Brasil, os primeiros estudos sobre emoções no contexto da aprendizagem de línguas começaram a surgir no início dos anos 2000 (Aragão, 2005, 2007). Em meados dos anos 2010, Pavlenko sugeriu que estávamos testemunhando uma virada afetiva (Pavlenko, 2013), enquanto Barcelos (2013, 2015) propôs a ideia de uma virada emocional na LA. De comum acordo com MacIntyre (2002) quanto à necessidade de se investigar a relação entre emoção e aprendizagem, Scovel (2000) argumenta que ainda estamos lutando para compreender o funcionamento das emoções no ensino e aprendizagem de línguas. Para o autor: "a grande ironia é que a emoção poderia muito bem acabar sendo a força mais influente na aquisição de línguas, mas ... as variáveis afetivas constituem a área que os pesquisadores de aquisição de segunda língua menos entendem" (2000, p. 140, tradução nossa)[70].

Barcelos e Aragão (2018), ao revisarem diversas teses e dissertações no Brasil, identificaram três quadros teóricos recorrentes na investigação das emoções: a teoria pós-estruturalista, a Biologia do Conhecer e a teoria sociocultural (ou sociointeracional). Para Barcelos *et al*. (2022), várias dessas abordagens podem ser integradas, pois algumas compartilham visões comuns sobre as emoções. Dessa forma, os autores propõem uma nova classificação: a psicológica, que inclui as abordagens biológica e cognitiva, focando em como as emoções podem melhorar o aprendizado; a sociocultural, baseada na teoria sociocultural e nos estudos de Vygotsky, que analisa as emoções dentro de contextos sociais e culturais; a abordagem crítica, relacionada à teoria pós-estruturalista/discursiva, interativa e dialógica, que vê as emoções como fenômenos políticos e ligados ao poder; e a abordagem sistêmica, focada na Biologia do Conhecer, que considera as emoções como disposições corporais para agir, saber e interagir em sistemas dinâmicos. Segundo os autores (Barcelos *et al*., 2022), essa classificação busca dar sentido e organização à grande diversidade de estudos contemporâneos sobre as emoções

[70]Texto original: *"The great irony is that emotion could very well end up being the most influential force in language acquisition, but...affective variables are the area that SLA researchers understand the least."*

de professores de línguas na LA, pois entendem que essa nova classificação serve como uma ferramenta didática de organização, visto que algumas perspectivas podem ser combinadas, dependendo dos objetivos da pesquisa.

Corroboramos as ideias de Barcelos *et al*. (2022) e acreditamos que podemos considerar a perspectiva sociocultural para a nossa pesquisa, uma vez que a aprendizagem da língua de acolhimento é intrinsecamente mediada pelas interações sociais e culturais nas quais os alunos migrantes estão inseridos. Essa abordagem destaca a relevância de práticas colaborativas, de experiências compartilhadas e do papel das emoções nesse processo. As emoções, nessa perspectiva, não são vistas como fenômenos isolados, mas como construções socioculturais que emergem das interações entre alunos, professores e o contexto educacional e social em que se encontram. Essas emoções refletem e são moldadas pelas práticas sociais, culturais e históricas que permeiam esse ambiente, influenciando diretamente as dinâmicas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, reconhecemos a importância de práticas pedagógicas que promovam a interação, o diálogo e a valorização das experiências linguísticas e culturais dos migrantes. Tais práticas não apenas favorecem a inclusão e o acolhimento, mas também potencializam o processo de aprendizagem, alinhando-se aos princípios da perspectiva sociocultural e aos objetivos da nossa pesquisa.

A cultura acadêmica e institucional constrói regras emocionais para que os alunos gerenciem suas emoções ruins e negativas, como a raiva, ansiedade, frustração e vulnerabilidade, enquanto expressam suas emoções positivas e legítimas, como a empatia, calma, gentileza e despreocupação (Wolff; De Costa, 2017; Ding; De Costa, 2018; Gkonou; Miller, 2020). Consequentemente, as emoções desses alunos podem ser suprimidas em virtude de uma pressão acadêmica constante de falarem apenas na língua-alvo, por exemplo, e serem submetidos à uma constante vigilância comunicativa dentro da sala de aula. Compreendemos, em vista disso, que o comportamento linguístico surge das interações de todos os envolvidos no processo educacional: os alunos, os professores, o ambiente de sala de aula, o material didático, entre outros. E a habilidade que os indivíduos têm de potencializar seu repertório linguístico-semiótico contribui para a construção de sentidos e transformação contínua desse repertório. Consequentemente, as práticas de linguagem vão se desenvolvendo de acordo com os saberes exigidos nas relações e nas interações que fazem parte de diferentes realidades e experiências e que constituem suas identidades.

Damasio (1994) sugere que as emoções estão profundamente entrelaçadas com a cognição, e, portanto, desempenham um papel essencial na aprendizagem. As emoções positivas, como a curiosidade e a confiança, podem facilitar o aprendizado, enquanto emoções negativas, como a ansiedade e o medo, podem criar barreiras que dificultam o progresso. Schutz e Pekrun (2007) destacam que as emoções influenciam a motivação, a concentração e a retenção de informações

durante a aprendizagem. Kramsch (2009) argumenta que a aquisição de uma nova língua não pode ser dissociada das questões emocionais e identitárias que envolvem os aprendizes, sobretudo aqueles que vivem situações de deslocamento e marginalização. Para migrantes, o processo de aprender uma nova língua pode estar acompanhado de uma carga emocional significativa, incluindo ansiedade, sentimento de perda e desorientação. Os sentimentos de insegurança, medo e nostalgia também podem interferir diretamente no sucesso do aprendizado de uma nova língua – a literatura sugere que, ao reconhecer e validar as experiências emocionais dos migrantes, o ensino de línguas pode se tornar uma ferramenta de empoderamento e de construção de resiliência (Zembylas, 2007).

Para MacIntyre e Gregersen (2012), as emoções desempenham um papel fundamental na disposição dos alunos de se engajarem com a nova língua, sendo essencial que a equipe pedagógica promova um ambiente acolhedor e de suporte emocional. No contexto dos migrantes, que frequentemente enfrentam um choque cultural e pressões emocionais relacionadas à adaptação social que estão vivenciando, o gerenciamento dessas emoções torna-se ainda mais relevante. E, entendendo que as pessoas não têm competências separadas para o uso de diferentes línguas, o processo comunicativo pode, portanto, ser baseado na translinguagem[71]: "as múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se envolvem a fim de dar sentido aos seus mundos bilíngues" (García, 2009, p. 45, tradução nossa)[72]. Neste cenário, portanto, a translinguagem como prática pedagógica pode auxiliar os alunos a processarem suas emoções, ao permitir que eles utilizem todo o seu repertório linguístico para expressar seus sentimentos e vivências, tornando o ambiente de aprendizagem mais seguro e emocionalmente conectado (Dewaele, 2013). Além de sua importância linguística, a translinguagem, portanto, desempenha um papel fundamental no gerenciamento das emoções nesse processo.

Ao permitir que os alunos utilizem suas L1s e expressões culturais, a translinguagem pode atuar como uma forma de aliviar tensões emocionais e facilitar a adaptação a um novo ambiente linguístico e cultural, contribuindo, inclusive, para o combate à xenofobia e ao preconceito linguístico. Nesse sentido, Silva (2017) aponta que, além das barreiras linguísticas, os migrantes frequentemente enfrentam preconceitos e discriminações — explícitas ou implícitas — que impactam negativamente seu processo de aprendizagem e de integração social. Tais preconceitos se manifestam, por exemplo, quando seus sotaques ou variações linguísticas são considerados inferiores ou menos legítimos em comparação à norma dominante no país de acolhimento.

---

[71]A noção de repertório vem atraindo interesse na sociolinguística atual, e isso se aplica particularmente à análise de práticas linguísticas como cruzamento de idiomas (Rampton, 1995) ou translinguagem (García, 2009; Blackledge; Creese, 2010; Wei, 2011), em que os falantes usam recursos heteroglóssicos como um meio de estilização. (Busch, 2015).

[72]Texto original: *"[…] multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds."*

De acordo com Lippi-Green (2012), as ideologias linguísticas hegemônicas frequentemente associam determinados sotaques, dialetos ou formas de fala a características indesejáveis, como falta de educação ou de competência, reforçando a marginalização de falantes de variedades não-padrão. Nessa mesma direção, García e Otheguy (2020) destacam que tais preconceitos não se limitam a uma questão de discriminação linguística, mas revelam também relações de poder social, nas quais certas formas de fala são desvalorizadas em benefício de outras. Como resultado, a discriminação linguística pode gerar barreiras para a mobilidade social e para o acesso a melhores oportunidades, alimentando um ciclo de exclusão e desigualdade.

Essa problemática se conecta ao próprio processo de aprendizagem de uma língua, que não se restringe ao domínio de vocabulário e regras gramaticais, mas envolve igualmente a compreensão do código cultural que orienta interações sociais e a interpretação de significados implícitos (Kramsch, 1993). E para os migrantes, esse desafio é ainda maior, pois exige a adaptação a normas e expectativas culturais distintas das suas, e a ausência de competência intercultural pode resultar em mal-entendidos e conflitos que comprometem a integração social. Dessa forma, fica evidente que os migrantes estão expostos não apenas às dificuldades linguísticas, mas também a preconceitos que afetam sua inclusão social e que se manifestam em múltiplos contextos — desde estereótipos negativos até práticas discriminatórias no ambiente de trabalho, nas escolas e na sociedade em geral.

Ao introduzir práticas pedagógicas que valorizam a diversidade linguística e cultural, os educadores podem criar espaços de resistência a essas formas de opressão, promovendo a inclusão e a equidade na educação (Freire, 1987). Segundo Rajagopalan (2002, 2003), as línguas estão profundamente ligadas às identidades e às hierarquias sociais. Ao criar um ambiente em que o uso de várias línguas é permitido e incentivado, a sala de aula torna-se um espaço de resistência às normas monolíngues que frequentemente marginalizam falantes de línguas minoritárias, visto que "[a] ideologia do monolinguismo invisibiliza sujeitos, nega espaços às suas línguas, culturas, identidades, trajetórias e impede que indivíduos plurilíngues utilizem diferentes idiomas em diferentes contextos e níveis de proficiência" (Cursino, 2020, p. 430).

Por conseguinte, uma forma significativa de compreensão desses fatores importantes é através da investigação da translinguagem em discursos sobre diferentes cenários da vida real desses alunos, pois expressões emocionais desencadeadas por questões emocionais podem muitas vezes permanecer mascarados em situações formais e estarem dissociados dos contextos acadêmicos, como a sala de aula (Dovchin, 2015, 2018). É preciso, portanto, considerar que as dificuldades acadêmicas e emocionais exigem um olhar mais atento sobre como as práticas de translinguagem podem ajudar nessas dificuldades, atuando como suporte, como um 'andaime' (*scaffolding*) emocional, para o bem-

estar emocional, desempenhando um papel fundamental na redução da ansiedade e de problemas comportamentais relacionados, além favorecer a aprendizagem da língua e do conteúdo acadêmico.

O lúdico na pedagogia da translinguagem tem se concentrado mais na convivência e vivacidade do que nas realidades precárias reais ou potenciais que ocorrem além das salas de aula. Compreender os vários elementos, padrões e contextos múltiplos que constituem a translinguagem em relação às emoções de aprendizes de uma L2, é, portanto, de extrema importância quando considerarmos o ensino dessa língua como forma de acolhimento, de apoio a essas comunidades, pois isso aumentará a conscientização entre os educadores em termos de compreensão das condições emocionais, mentais e psicológicas da vida real desses aprendizes, reconhecendo que cada aluno entra na sala de aula com vários fatores externos que podem afetar sua capacidade de aprendizagem fundamental (Benson, 2011; Sandwall , 2010; De Costa *et al*., 2019).

A fluidez da translinguagem pode destacar ainda mais as interações lúdicas dos alunos (Li; Zhu, 2019), nas quais os repertórios linguísticos podem estar frequentemente ligados com as formas prazerosas de se se fazer as coisas de forma diferente (Pennycook, 2007). Os aspectos lúdicos da translinguagem podem ser identificados com as formas de prazer, diversão, brincadeira, humor, entre outras (Dovchin, 2015), acentuando, assim, o senso de alegria e conforto dos alunos (Kim; Park, 2019) enquanto permite à resistência às ideologias linguísticas ainda dominantes (Li; Zhu, 2019). Entretanto, uma consideração muito importante é o uso da translinguagem para expressões emocionais negativas. Apesar de já haver um volume considerável na literatura sobre a questão da ansiedade, por exemplo, na aprendizagem de línguas (*cf.* Macintyre; Gardner, 2006), bem como de pesquisas emergentes sobre translinguagem (Conteh, 2018), a pesquisa sobre o papel da translinguagem nas diferentes experiências socioemocionais de alunos multilíngues é essencial, tanto positivas quanto as negativas.

Acreditamos ser fundamental entender as realidades emocionais e psicológicas dos alunos migrantes para que possamos compreender seus obstáculos para a aprendizagem da língua de acolhimento. Saber, por exemplo, o quanto estão dispostos ou motivados para aprender, quais são os obstáculos para essa aprendizagem, o que realmente os desencoraja ou desmotiva, bem como o que acontece quando deixam a sala de aula e voltam para o mundo real. Além disso, é de grande importância que os professores que trabalham com esses alunos saibam como construir um currículo que pode levar em conta o bem-estar emocional e mental destas pessoas dentro da sala de aula, pois, na sua maioria, ainda não são reconhecidos como participantes ativos na pesquisa e no desenvolvimento de modelos de pedagogia. É necessário, portanto, que os professores se capacitem para lidar com traumas e outras questões emocionais que podem afetar o aprendizado, especialmente em casos em que os migrantes tenham passado por situações de violência ou deslocamento forçado.

Considerar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as línguas de origem dos alunos em contextos bilíngues e multiculturais, não apenas fortalece a identidade dos migrantes, mas também promove um ambiente educacional mais inclusivo, onde a diversidade linguística é respeitada e celebrada, permitindo que os alunos se sintam reconhecidos em suas identidades e, ao mesmo tempo, facilitando a aprendizagem da língua de acolhimento, criando um espaço seguro para a expressão cultural e emocional (García, 2009). Destacamos a importância de se desenvolver uma pedagogia de acolhimento (Guedes, 2023), sensível às particularidades de cada aluno, reconhecendo suas histórias de vida e as dificuldades enfrentadas no processo de adaptação a um novo país. Tal abordagem deve considerar não apenas as necessidades linguísticas, mas também as dimensões emocionais e sociais desses alunos migrantes.

No campo da emotividade, a pedagogia da translinguagem tendo sido frequentemente identificada como algo positivo, pois aumenta o envolvimento criativo dos alunos, permitindo a flexibilidade para apreciarem e utilizarem a L1 enquanto aprendem a língua-alvo (Menken; Sanchez, 2019); alivia a pressão de não terem que ficar constantemente pensando em responder apenas na língua-alvo de estudo, proporcionando assim um ambiente mais seguro e harmonioso. Assim sendo, os alunos podem fazer o uso da translinguagem para o gerenciamento de suas emoções, sentindo a facilidade e o alívio de participar mais efetivamente das aulas, ao invés de serem inibidos pela ideia de terem que usar apenas a língua-alvo (Menken; Sanchez, 2019).

No ambiente de sala de aula, permitir que os alunos utilizem suas L1s em conjunto com a língua-alvo pode facilitar a expressão de sentimentos complexos e ajudar no desenvolvimento da competência linguística, sem que se percam as conexões afetivas com a língua e a cultura de origem. A proposta de integrar a translinguagem como prática pedagógica para migrantes também se justifica pela necessidade de se promover uma educação inclusiva e democrática – é essencial que as práticas pedagógicas contemplem a diversidade linguística e cultural dos alunos, permitindo que suas identidades sejam valorizadas e que o aprendizado ocorra de maneira significativa. No caso dos migrantes, essa valorização pode ser fundamental para o estabelecimento de um vínculo positivo com a nova realidade social, minimizando o choque cultural e facilitando o processo de integração.

Compreender como as emoções funcionam na aprendizagem e na tomada de decisões pedagógicas pode oferecer experiências de aprendizagem positivas e significativas (Macintyre; Gregersen, 2012), pois se esses alunos estão lidando com questões emocionais, mentais e/ou psicológicas fora do ambiente de sala de aula, eles não estarão tão preparados ou focados na aprendizagem (Park, 2014). Ao explorar as experiências emocionais e psicológicas dos migrantes no ambiente educacional, sob a perspectiva de uma análise acadêmica crítica, torna-se fundamental investigar como as práticas de translinguagem podem aprofundar nossa compreensão de suas

vivências. Essa análise vai além da mera ludicidade, permitindo-nos identificar as nuances e complexidades das interações linguísticas que ocorrem em sala de aula e refletem no dia-a-dia dos migrantes. Ao considerar as múltiplas dimensões da translinguagem, podemos perceber como essas práticas contribuem para a formação de identidades, o fortalecimento de vínculos sociais e a construção de significados em contextos variados.

Ao refletirmos sobre essas experiências, não apenas ampliamos nosso entendimento sobre a aprendizagem, mas também passamos a reconhecer a riqueza cultural e emocional que permeia esse processo educacional. Em suma, a pedagogia da translinguagem se revela uma abordagem valiosa no ensino de línguas, especialmente em contextos de migração, onde as emoções desempenham um papel crucial na experiência de aprendizagem – os benefícios vão além do simples aprendizado linguístico; promovem o engajamento emocional, a autoexpressão e a inclusão, essenciais para que os migrantes se sintam valorizados e respeitados em suas novas comunidades. Portanto, é de grande importância que maneiras de identificar esses problemas para que buscas por resoluções aconteçam, destacando a importância de apoio às experiências socioemocionais durante a aprendizagem de uma nova língua (Back *et al*., 2020).

Conforme apontado por Freire (1987), o ato de aprender não pode ser desvinculado da consciência crítica e da capacidade de ação do sujeito. Dessa forma, esta pesquisa visa a contribuir para a criação de um ambiente educacional onde o respeito à diversidade linguística seja um princípio norteador e a translinguagem seja vista como uma prática de empoderamento, ao proporcionar aos migrantes a possibilidade de participarem ativamente do processo de aprendizagem. Ao permitir que os alunos façam uso de suas línguas de origem, a translinguagem possibilita que eles sejam protagonistas de seu processo de aprendizagem, ressignificando suas experiências e transformando suas realidades através do conhecimento.

Considerando, portanto, todo o embasamento teórico apresentado até agora, no próximo capítulo, analisaremos os dados gerados durante a pesquisa, buscando compreender como essas questões se manifestam no contexto específico de ensino-aprendizagem de uma língua de acolhimento, e como as práticas pedagógicas podem atender de maneira mais sensível às demandas dos alunos migrantes.

4. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os dados gerados ao longo da pesquisa, com o objetivo de responder às questões que orientaram este estudo, conforme já apontado no capítulo de introdução e explorado no capítulo metodológico:

- A prática da translinguagem no ensino de PLAc pode atuar no gerenciamento das emoções e contribuir para o empoderamento e a construção de uma identidade linguística positiva nos alunos migrantes em contextos de ensino-aprendizagem multilíngues?
- E quais estratégias pedagógicas baseadas na translinguagem podem promover um ambiente intercultural e emocionalmente acolhedor no ensino de PLAc, favorecendo a adaptação linguística, cultural e identitária dos alunos migrantes?

Considerando que a análise não se limita a uma descrição dos resultados, mas busca interpretá-los à luz do referencial teórico que embasa esta investigação, explorando suas implicações pedagógicas e teóricas, realizaremos, nas próximas sessões, uma análise qualitativa e interpretativista das respostas do questionário, aplicado para os alunos participantes, conectando-as às práticas pedagógicas observadas e às interações em sala de aula. Esse enfoque nos auxiliou na identificação de padrões, tendências e nuances nas experiências dos participantes, possibilitando uma reflexão crítica sobre a translinguagem como prática pedagógica e seu impacto no gerenciamento das emoções no ensino de PLAc.

É importante reforçar que os dados que compõem a base desta pesquisa foram gerados ao longo de um semestre acadêmico, considerando doze (12) aulas no total, no nível Básico III (turma 1) no curso de PLAc do projeto PBMIH da UFPR. A geração de dados foi realizada em diferentes etapas, começando pela minha atuação como professora no curso, o que possibilitou uma observação direta das práticas pedagógicas e das interações em sala de aula. Essa experiência inicial foi crucial para fundamentar a descrição dos participantes, pois permitiu captar nuances das suas realidades que serão analisadas posteriormente[73].

Em seguida, avançaremos para a análise qualitativa das respostas obtidas no questionário estruturado (Anexo 1)[74], aplicado no final do semestre, complementada pela apresentação de imagens

[73]É relevante retomar que, antes de assumir o papel de professora no projeto, a pesquisadora dedicou um ano à observação de aulas em diferentes níveis do curso, incluindo Básico 2 e Intermediário 1. Essa experiência proporcionou uma melhor compreensão das propostas pedagógicas do PLAc, especialmente considerando que sua formação e atuação anterior estava voltada apenas para o ensino da língua inglesa como LEM e/ou língua adicional.

[74]Reforçamos que o questionário estruturado foi elaborado em língua portuguesa. Contudo, levando em conta que os alunos estavam no nível Básico 3 e que se esperava que respondessem de forma autônoma, optamos por incluir, ao final do documento, a tradução das perguntas para suas L1s. Assim, para atender às necessidades dos seis (6) participantes

de algumas das propostas de planejamento de aulas e atividades realizadas pelos alunos. Essa visualização proporciona uma compreensão mais concreta das práticas pedagógicas em contexto, evidenciando como as práticas pedagógicas se refletiram no processo de ensino-aprendizagem e nas interações linguísticas dos participantes. Essa abordagem permitiu identificar padrões, correlações e aspectos que contribuíram para a compreensão do foco deste estudo.

Na sequência, a discussão busca integrar os achados empíricos às teorias e conceitos que norteiam nossa pesquisa, destacando as principais contribuições do estudo, suas limitações e as possíveis implicações para a prática pedagógica e para futuras pesquisas na área. Para complementar nossa análise, conforme já apontado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Anexo 2) com as professoras e com as coordenadoras envolvidas no projeto, além de entrevistas com os alunos (realizadas com os que optaram por participar), que ocorreram quando houve necessidade de aprofundar a compreensão ou esclarecer informações específicas quanto aos dados fornecidos no questionário. Essas entrevistas permitiram captar percepções detalhadas sobre as dinâmicas em sala de aula e o processo de aprendizagem, contextualizando, assim, as abordagens educacionais adotadas.

Ao integrar esses dados com as teorias que norteiam nossa pesquisa, buscamos não apenas descrever os resultados, mas também interpretar como eles se alinham com os conceitos aqui apresentados, revelando algumas implicações pedagógicas e desdobramentos potenciais para futuras pesquisas no campo do ensino de línguas de acolhimento para migrantes.

4.1 DADOS GERADOS COM OS ALUNOS PARTICIPANTES

Dando continuidade ao percurso metodológico desta pesquisa, passamos agora à análise das respostas fornecidas pelos alunos migrantes participantes. Para tornar essa etapa mais clara e coerente com o objetivo central e as perguntas norteadoras deste estudo, optamos por organizar os dados gerados em eixos temáticos. Essa estruturação em subitens foi adotada como estratégia metodológica para favorecer uma leitura mais articulada, permitindo o agrupamento das respostas segundo temas recorrentes e significativos.

A categorização dos dados surgiu tanto da lógica interna do questionário aplicado quanto das questões centrais que orientam esta pesquisa. Com isso, buscamos compreender, de forma mais aprofundada, as experiências, percepções e sentimentos dos alunos em relação ao processo de aprendizagem de PLAc e à sua inserção na sociedade brasileira. A seguir, portanto, os dados serão discutidos à luz dessas categorias.

---

que aceitaram participar da pesquisa, o questionário foi traduzido para espanhol, francês ou inglês, conforme a L1 de cada um.

4.1.1 Repertório linguístico e trajetória migratória

Nossa análise se inicia com a identificação das experiências linguísticas dos alunos participantes e de suas trajetórias migratórias. Saber quais línguas eles falam, seus países de origem, há quanto tempo vivem no Brasil e os motivos que os trouxeram ao Brasil permite delinear o contexto social, cultural e histórico que marca suas vivências e que pode influenciar diretamente no processo de aprendizagem da língua-alvo.

Os perfis desses discentes indicaram uma diversidade significativa de idades, níveis de escolarização, experiências profissionais e trajetórias de vida, que reflete a complexidade de se trabalhar com turmas de migrantes em programas de ensino de PLAc. Além disso, suas origens geográficas variadas, incluindo países como Haiti, Venezuela e Trinidad e Tobago, contribui para uma riqueza cultural e linguística, mas também apresenta desafios específicos no que diz respeito ao ensino da nova língua. A análise desses dados pessoais nos permitiu compreender como fatores como idade, experiência profissional e escolarização podem afetar o processo de aprendizagem da L2, em especial em contextos de acolhimento, onde a língua se torna um fator essencial de inclusão social e econômica.

Analisando as respostas fornecidas, identificamos que a média de permanência no país variava de um (1) a quatro (4) anos, e as motivações migratórias apresentadas foram diversas, refletindo uma combinação de fatores pessoais e sociais. Para alguns, a proximidade com filhos ou o cônjuge foi um motivo significativo para essa mudança de país, destacando a importância das relações familiares na tomada de decisão migratória. Além disso, a educação dos filhos surgiu como uma prioridade para um dos participantes, buscando um ambiente mais favorável para o seu desenvolvimento acadêmico e social. Outros fatores incluíram a situação no país de origem, em que instabilidades econômicas e políticas frequentemente impulsionam a migração. Entretanto, para todos os alunos participantes, a busca por uma melhor qualidade de vida foi o principal fator para a mudança, englobando não apenas aspectos econômicos, mas também a segurança, acesso a serviços de saúde e oportunidades de emprego.

Essas descobertas estão alinhadas com pesquisas anteriores que destacam a complexidade das razões migratórias, que frequentemente vão além de aspectos puramente econômicos, englobando também questões sociais e emocionais (Castles; Miller, 2009; De Haas, 2010). A migração é um fenômeno complexo que envolve uma variedade de motivações e fatores que impulsionam indivíduos a deixarem seus países de origem. Entre os principais motivos identificados na literatura, a busca por uma melhor qualidade de vida, oportunidades educacionais e a proximidade familiar se destacam. Hear, Bakewell e Long (2017), ao realizar uma revisão sobre os fatores de empurrar e atrair (*Push*

and Pull Theory, ou *Lee' Theory*, 1965)[75], que podem influenciar a migração internacional, destacam que, enquanto as condições adversas no país de origem, como instabilidade política e econômica, frequentemente atuam como fatores de empurrar, a busca por melhores condições de vida e oportunidades de emprego em países de destino servem como atrativos. Essa dualidade de fatores pode ser observada nas respostas dos alunos participantes de nossa pesquisa, ao mencionarem a proximidade com filhos e cônjuges como uma razão importante para a migração, além da busca por uma educação de qualidade para os filhos.

Adicionalmente, Ruhs e Martin (2008) ao discutirem as *trade-offs*[76] e sinergias nas políticas migratórias, analisando como as decisões de política migratória podem impactar os direitos dos migrantes, sugerem que as políticas que priorizam a entrada de migrantes com habilidades específicas podem deixar de lado aqueles que buscam refúgio e melhores condições de vida, o que pode influenciar ainda mais as dinâmicas migratórias. Uebel (2013) aborda o fenômeno das migrações econômicas sob diversas perspectivas, explorando suas motivações, teorias explicativas e as implicações econômicas relacionadas ao desenvolvimento social e econômico na atualidade. Dentre esses apontamentos, o impacto das condições socioeconômicas nos países de origem sobre as decisões de migração, evidenciando que crises econômicas, desemprego e falta de oportunidades são fatores determinantes que levam indivíduos a buscar novas oportunidades em outros países. Esses achados corroboram a nossa percepção de que a busca por uma vida melhor é uma motivação para muitos migrantes, ressaltando a complexidade desse fenômeno, que vai além de fatores puramente econômicos, abrangendo também as dimensões sociais e emocionais.

A translinguagem, definida como a prática de utilizar múltiplas línguas de forma integrada, é fundamental para alunos migrantes, pois permite que eles negociem suas identidades e expressem emoções em ambientes onde frequentemente enfrentam barreiras linguísticas (García; Wei, 2014b). García e Wei (2014b) sustentam que a translinguagem não apenas facilita a comunicação, mas também proporciona um espaço onde os alunos podem mobilizar todos os seus recursos linguísticos,

---

[75]Everett Spurgeon Lee, professor de Sociologia na Universidade da Geórgia, é conhecido por sua teoria pioneira da migração, conhecida como Teoria do *Push and Pull*, ou Teoria de Lee. Lee apresentou seu modelo pela primeira vez na reunião anual da *Mississippi Valley Historical Association*, em Kansas City, em 1965. Em 1966, seu trabalho seminal, *A Theory of Migration*, foi publicado no jornal *Demography*. A teoria, que se baseia em princípios sociológicos, tenta formalizar uma teoria da migração que explica os fatores que influenciam o volume de migração entre origem e destino. A teoria de Lee conceitua os fatores associados à decisão de migrar e ao processo migratório nas seguintes quatro categorias: (1) Fatores associados à área de origem; (2) Fatores associados à área de destino; (3) Obstáculos intervenientes; e (4) Fatores pessoais. Disponível em: https://epgp.inflibnet.ac.in/epgpdata/uploads/epgp_content/S000453PO/P001844/M029737/ET/1525155291PS_MU_15Lee_Migration_Theory__Push_and_pullModule15Paper10Ed.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

[76]De acordo com o dicionário de Cambridge, *trade-off* significa um equilíbrio entre duas situações ou qualidades opostas, ambas desejadas bem como uma situação em que alcançar algo que você deseja envolve a perda de outra coisa que também é desejável, mas em menor grau. Disponível em: https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/tradeoff. Acesso em: 25 out. 2024.

que é especialmente valioso nos contextos de aprendizagem de uma nova língua. Neste estudo, buscamos compreender as experiências dos discentes participantes por meio da análise das respostas relacionadas à translinguagem e às emoções nos contextos de aprendizagem da língua de acolhimento, assim como durante o processo de ensino-aprendizagem no curso. Como enfatizado por Canagarajah (2011), a translinguagem possibilita que os indivíduos construam significado a partir de suas experiências, permitindo-lhes expressar emoções que podem ser difíceis de comunicar em uma única língua, além de atuar como um meio de validação de suas identidades culturais.

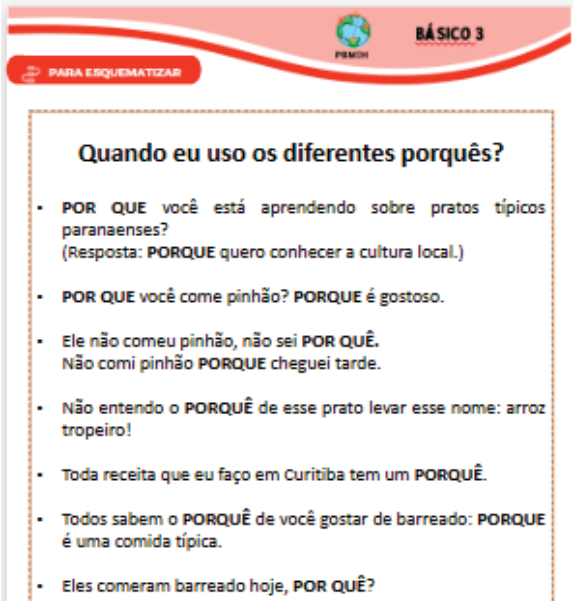
Esses elementos iniciais nos ajudaram a entender quem são esses sujeitos em trânsito (Ruano *et al.*, 2016), que carregam consigo línguas, histórias e identidades múltiplas. Com isso em mente, passamos para a análise das próximas duas questões do questionário, que investigaram as principais dificuldades enfrentadas pelos discentes participantes ao aprender a língua portuguesa e a percepção deles sobre o impacto da L1 no processo de aprendizagem dessa nova língua.

4.1.2 Desafios linguísticos e percepções sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa

Nesta seção, voltamos o nosso olhar para os desafios relatados pelos alunos no processo de aprendizagem do português, bem como para suas percepções sobre o papel da L1 nesse processo.

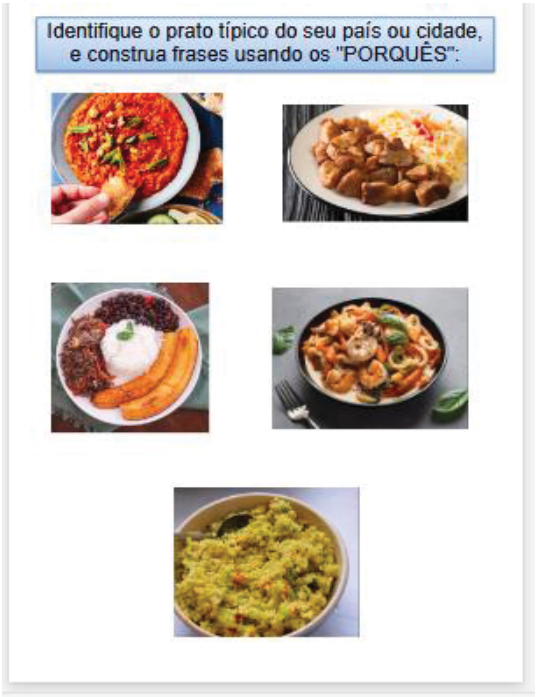
Ao analisarmos as respostas fornecidas pelos seis (6) discentes participantes de nossa pesquisa, identificamos que uma das principais pontuações estava relacionada à multiplicidade de palavras que expressam a mesma ideia, como exemplificado pelo uso dos diferentes porquês. Este tópico, inclusive, gerou interesse suficiente na turma para que fosse solicitado um esclarecimento sobre as particularidades de seu uso em uma das nossas aulas. Para não perdermos a contextualização de uma proposta que proporcionasse o trabalho da língua portuguesa de forma significativa e sem focar apenas na gramática, fizemos uma ligação com o tema da aula, que era sobre a culinária paranaense, e trouxemos propostas para que os alunos pudessem perceber o uso real dos diferentes porquês, conforme poderão observar nas figuras 1, 2 e 3, a seguir.

FIGURA 1 – PLANEJAMENTO DE AULA – USO DOS PORQUÊS



Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 2 – PLANEJAMENTO DE AULA – USO DOS PORQUÊS



Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 3 – PLANEJAMENTO DE AULA – USO DOS PORQUÊS

Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

Além disso, a pronúncia das palavras que apresentam o sinal diacrítico (til), usado para indicar a nasalização da vogal – especialmente aquelas que terminam em ão (como pão e sabão) –, foi considerada um desafio significativo por alguns participantes. Eles relataram também a complexidade do reconhecimento e da mistura das línguas, com destaque para a influência do espanhol no processo de aprendizagem do português. Para este fim, como eles já haviam nos pontuado essa dificuldade ao pronunciar as palavras com til, bem como as acentuadas com acento circunflexo e o agudo, utilizamos uma das aulas que abordou o tema ‘família’, e montamos um jogo da memória com adjetivos, conforme apresentado na figura 4, a seguir.

FIGURA 4 – PLANEJAMENTO DE AULA – FAMÍLIA (ADJETIVOS)

BÁSICO 3

PARA COMEÇAR

PBMIH - Básico 3 - Turma 1
AULA 3 - 20/04/2024

FAMÍLIA (continuação)

- Retomada sobre o que foi trabalhado na aula anterior (vocabulário de família e adjetivos).
- **Atividade (jogo da memória)**
  Os alunos serão divididos em 4 grupos, e receberão um kit de cartas contendo pares com adjetivos nos gêneros feminino e masculino (em verde), e no plural e singular (em amarelo). O aluno do grupo que encontrar mais pares, 'ganha' a brincadeira.

COMILÃO	COMILONA	MAGRO	MAGRA
FOFO	FOFA	BONITO	BONITA
ALTO	ALTA	SIMPÁTICO	SIMPÁTICA
ESTUDIOSO	ESTUDIOSA	AVÔ	AVÓ
IRMÃO	IRMÃ	PAI	MÃE
MARAVILHOSO	MARAVILHOSOS		
FELIZ	FELIZES	LEÃO	LEÕES
PÃO	PÃES	CACHORRO	CACHORROS
BÊNÇÃO	BÊNÇÃOS	BOM	BONS
CHAPÉU	CHAPÉUS	JOVEM	JOVENS

Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

A falta de prática do português foi outra dificuldade mencionada por alguns dos alunos participantes no questionário, visto que os ambientes frequentados por eles são predominantemente hispanofalantes, ou contextos onde se fala apenas o creole haitiano e o francês. A questão do portunhol[77], a mescla do português com o espanhol, também foi apontada como uma barreira. Uma das alunas participantes destacou que essa mistura, embora uma forma de comunicação pragmática, é percebida por ela como um obstáculo em seu desenvolvimento linguístico. Quanto à percepção dos alunos no que se refere ao papel da L1 na aprendizagem do português (ajudar ou atrapalhar), as opiniões dos falantes de espanhol foram diversas. Dos seis (6) participantes, três (3) alunos acreditavam que as semelhanças entre as duas línguas facilitam a aprendizagem, enquanto os outros três (3) expressaram que essas similaridades podem, paradoxalmente, gerar confusões que dificultam o processo.

A discente que fala creole haitiano e francês salientou que as L1s, as quais ela mais pratica, poderiam complicar a aprendizagem do português, sugerindo que a familiaridade com suas línguas de origem não necessariamente se traduz em facilidade na aquisição da língua de acolhimento. Por outro lado, a aluna participante falante de inglês e espanhol observou que, embora a língua inglesa

[77] *Cf.* Sturza, 2019.

não contribuísse significativamente para sua aprendizagem do português, o espanhol, em contrapartida, parecia facilitar a pronúncia de várias palavras em português. Durante o semestre que atuamos como professoras, uma das colegas ficou responsável por fazer anotações quanto à essa questão, conforme apresentamos na tabela abaixo, para fins de conhecimento:

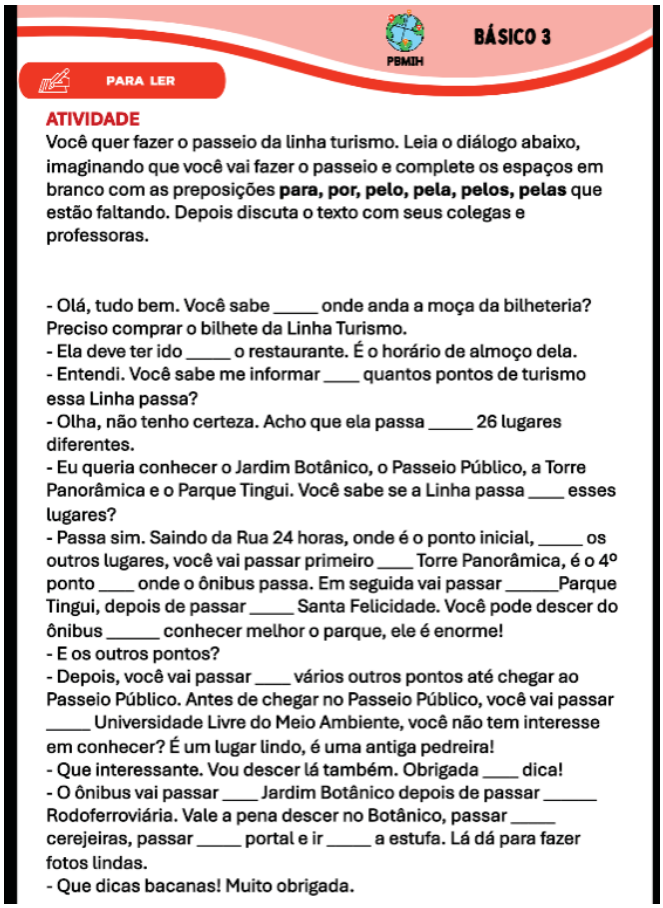
TABELA 3 – Dificuldades/trocas na escrita e na oralidade

<table>
<tr><th>MARÇO</th><th>ABRIL</th></tr>
<tr><td>- Trocas de sufixos (ex: -ción) e finalização de substantivos: pronunciación / pronunciação, em vez de pronúncia (pronunciação não está errado, mas não é tão utilizado); escritura por escrita; naturaleza por natureza (inclusive, quando estavam fazendo perguntas a respeito da palavra natureza, uma aluna Haitiana perguntou se ela era naturista; conocer por conhecer;
- Dificuldades com sons de z, ch, x e s
- Esquecimento de preposições –“[m]orava Arizona” (aluna falante de inglês e espanhol).</td><td>- Dificuldade na pronúncia das vogais abertas (ex: neve, bola;
- Frases como “Eu quebrava um prato”; “Eu quebrou” e “Minha mãe faz um bolo” (confusão com verbos no de pretérito);
- Dificuldade para pronunciar palavras escritas com lh;
- Diferença de para, por e pelo;
- Uso de meu e minha;
- Frase “Eu quebrou”, denotando um problema de conjugação na hora de falar;
- Dúvida com o plural de jovem / jovens e bom / bons.</td></tr>
<tr><th colspan="2">MAIO</th></tr>
<tr><td colspan="2">- “Feliz dois mãe”, ao invés de “Feliz dia das mães” (falante de creole haitiano e/ou francês);
- Pronúncia como mai ao invés de mãe;
- Tristessa, ao invés de tristeza (aluno Haitiano);
- “Pleto y blanco” (falante de creole haitiano e/ou francês);
- “Sofreu pra nós”, ao invés de “Sofreu por nós” (falante de creole haitiano e/ou francês);
- Pronúncia como uí-fí para wi-fi (falante de creole haitiano e/ou francês);
- A palavra reflexâo foi acentuada com circunflexo (falante de creole haitiano e/ou francês);
- Reina para Rainha (e, neste dia, para complicar, falamos sobre a deusa grega Reia) (falante de espanhol);
- Geurreira ao invés de Guerreira (falante de espanhol)
- Saúdade para saudade (falante de creole haitiano e francês);
- Coragosa ao invés de corajosa (falante de espanhol);
- Año ao invés de ano (falante de espanhol).</td></tr>
</table>

Fonte: O autor (2024).

Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, buscamos integrar os temas das aulas a essas demandas, sempre respeitando o conteúdo programático do curso (Básico III), proposto pela coordenação. Na figura 5, na página seguinte, apresentamos um exemplo dessas aulas. De modo geral, os alunos tinham bastante dificuldade em distinguir o uso adequado das preposições para, por, pelo, pela, pelos e pelas. Conectando essa necessidade ao tema da aula sobre os pontos turísticos de Curitiba, exploramos o assunto para esclarecer as dúvidas dos alunos. Também, solicitamos que os alunos escolhessem um lugar do país de origem, que fosse significativo para eles, para que escrevessem um texto explicando sobre o local e utilizando as preposições, como poderão visualizar nos exemplos das figuras 6 e 7, nas próximas páginas.

FIGURA 5 – PLANEJAMENTO DE AULA – USO DAS PREPOSIÇÕES 'PARA', 'POR', 'PELO', 'PELA', 'PELOS' E 'PELAS'



BÁSICO 3

PBMIH

PARA LER

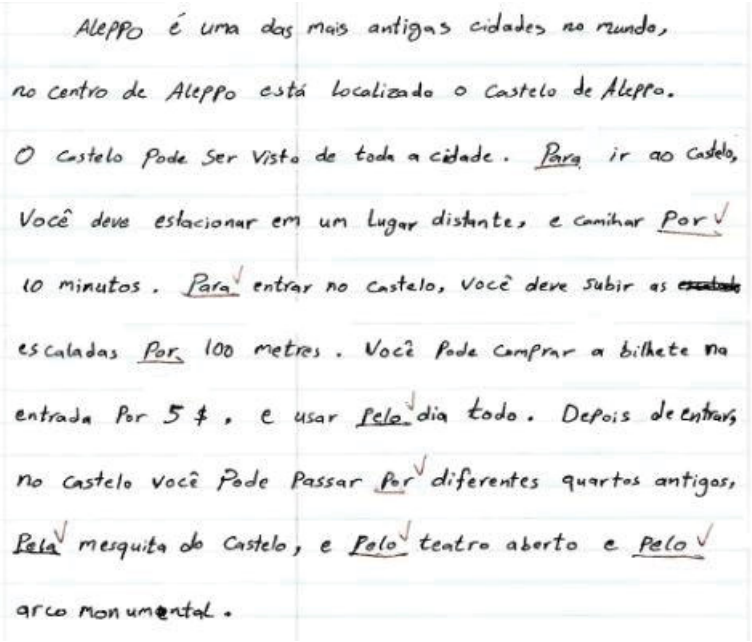
ATIVIDADE

Você quer fazer o passeio da linha turismo. Leia o diálogo abaixo, imaginando que você vai fazer o passeio e complete os espaços em branco com as preposições **para, por, pelo, pela, pelos, pelas** que estão faltando. Depois discuta o texto com seus colegas e professoras.

- Olá, tudo bem. Você sabe _____ onde anda a moça da bilheteria? Preciso comprar o bilhete da Linha Turismo.
- Ela deve ter ido _____ o restaurante. É o horário de almoço dela.
- Entendi. Você sabe me informar ____ quantos pontos de turismo essa Linha passa?
- Olha, não tenho certeza. Acho que ela passa _____ 26 lugares diferentes.
- Eu queria conhecer o Jardim Botânico, o Passeio Público, a Torre Panorâmica e o Parque Tingui. Você sabe se a Linha passa ____ esses lugares?
- Passa sim. Saindo da Rua 24 horas, onde é o ponto inicial, _____ os outros lugares, você vai passar primeiro ____ Torre Panorâmica, é o 4º ponto ____ onde o ônibus passa. Em seguida vai passar _____Parque Tingui, depois de passar _____ Santa Felicidade. Você pode descer do ônibus _____ conhecer melhor o parque, ele é enorme!
- E os outros pontos?
- Depois, você vai passar ____ vários outros pontos até chegar ao Passeio Público. Antes de chegar no Passeio Público, você vai passar _____ Universidade Livre do Meio Ambiente, você não tem interesse em conhecer? É um lugar lindo, é uma antiga pedreira!
- Que interessante. Vou descer lá também. Obrigada ____ dica!
- O ônibus vai passar ____ Jardim Botânico depois de passar _____ Rodoferroviária. Vale a pena descer no Botânico, passar _____ cerejeiras, passar _____ portal e ir _____ a estufa. Lá dá para fazer fotos lindas.
- Que dicas bacanas! Muito obrigada.

Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

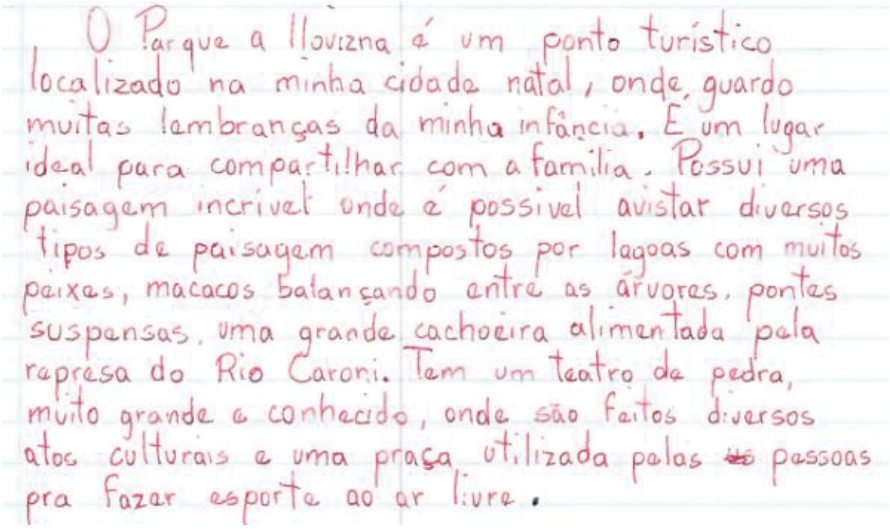
FIGURA 6 – PRODUÇÃO TEXTUAL – USO DAS PREPOSIÇÕES 'PARA', 'POR', 'PELO', 'PELA', 'PELOS' E 'PELAS'



Aleppo é uma das mais antigas cidades no mundo, no centro de Aleppo está localizado o Castelo de Aleppo. O Castelo Pode Ser Visto de toda a cidade. Para ir ao Castelo, Você deve estacionar em um Lugar distante, e caminhar Por 10 minutos. Para entrar no castelo, Você deve subir as ~~escadas~~ escaladas Por 100 metros. Você Pode Comprar a bilhete na entrada Por 5 $, e usar Pelo dia todo. Depois de entrar, no Castelo você Pode Passar Por diferentes quartos antigos, Pela mesquita do Castelo, e Pelo teatro aberto e Pelo arco monumental.

Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 7 – PRODUÇÃO TEXTUAL – USO DAS PREPOSIÇÕES 'PARA', 'POR', 'PELO', 'PELA', 'PELOS' E 'PELAS'


O Parque a Ilovizna é um ponto turístico localizado na minha cidade natal, onde guardo muitas lembranças da minha infância. É um lugar ideal para compartilhar com a família. Possui uma paisagem incrível onde é possível avistar diversos tipos de paisagem compostos por lagoas com muitos peixes, macacos balançando entre as árvores, pontes suspensas, uma grande cachoeira alimentada pela represa do Rio Caroni. Tem um teatro de pedra, muito grande e conhecido, onde são feitos diversos atos culturais e uma praça utilizada pelas ~~as~~ passoas pra fazer esporte ao ar livre.

Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

É importante destacar que não conseguimos abordar todas as questões observadas, como a acentuação gráfica, já que esse conteúdo seria trabalhado nos níveis posteriores. No entanto, sempre que surgiam dúvidas durante a oralidade ou a produção escrita, mostrávamos para os alunos a forma correta de escrever as palavras.

Ao analisarmos os dados apresentados no contexto desse estudo, é possível observar algumas percepções significativas, como a relação entre complexidade linguística e identidade. A variedade de usos e significados para palavras semelhantes, como os diferentes porquês, revela não apenas um desafio lexical, mas também aspectos de identidade cultural e linguística. Esse fenômeno não se restringe à compreensão da língua, mas está diretamente relacionado à forma como os participantes percebem e constroem sua identidade linguística em um novo contexto. De acordo com Risager (1998), uma abordagem transcultural no ensino de línguas pode enfocar identidades complexas, incluindo o conceito de uma terceira cultura.

Essa terceira cultura resulta da experiência prolongada em diferentes países, e se alinha com o que Kramsch (1996) propõe sobre a necessidade de buscar um terceiro lugar, um espaço de negociação e reconstrução de identidades. Esse conceito, cunhado por Bhabha (1994) e retomado por Kramsch (1996), decorre da habilidade do aluno em reconhecer o poder do contexto e adotar uma distância crítica em relação a ele, permitindo a formação de uma identidade que não se limita às fronteiras rígidas entre o país de origem e o país anfitrião. O terceiro lugar pode, portanto, ser visto como uma posição híbrida que reforça a ideologia de um país acolhedor à diversidade cultural.

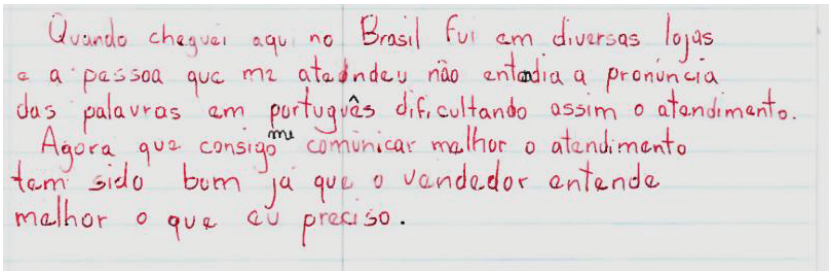
No entanto, o conceito de terceiro lugar ou terceira cultura pode negligenciar a natureza simbólica do sujeito multilíngue, que não é apenas alguém que cria significados, mas também um

ator social capaz de transformar a realidade por meio do uso de múltiplos sistemas simbólicos (Kramsch, 2006). Garcia e Wei (2014) discorrem sobre esses ambientes como espaços translíngues, que rompem as barreiras das dicotomias linguísticas tradicionais, permitindo aos indivíduos a liberdade de utilizar seus diversos repertórios linguísticos. Esses espaços não se limitam apenas às transições linguísticas, mas vão além, criando um contexto social para os falantes multilíngues, que trazem consigo influências de suas trajetórias pessoais, experiências, ideologias, crenças e outros aspectos, resultando em uma interação significativa e coordenada. Em outras palavras, a habilidade de manejar variações linguísticas oferece aos alunos participantes uma oportunidade de refletir sobre suas próprias origens culturais, em um processo contínuo de negociação identitária, fundamental para sua integração em um novo ambiente.

No que diz respeito às dificuldades com a pronúncia, especialmente com as palavras terminadas em ão, o desafio se mostra ainda mais profundo, pois envolve tanto aspectos fonéticos quanto emocionais. Essa dificuldade não se resume apenas à precisão articulatória, mas abrange também a maneira como a pronúncia é percebida pelos outros, que pode afetar diretamente a autoestima dos alunos. Esses desafios de produção oral podem se manifestar em sentimentos de ansiedade e insegurança, interferindo no engajamento dos alunos e em sua disposição para interagir em situações sociais (Krashen, 1982; Bailey, 1983; Horwitz; Young, 1991; Arnold, 1999). Derwing e Munro (2005) observam que o sotaque e a fluência na pronúncia de uma L2 influenciam como os aprendizes são vistos socialmente, impactando sua própria percepção de pertencimento e competência linguística.

Assim, esses desafios de pronúncia poder ter potencial para gerar frustrações emocionais, o que torna o gerenciamento dessas emoções um elemento fundamental para o sucesso no processo de aprendizagem de uma língua, como pode ser observado no relato de um dos alunos, durante uma atividade que envolvia a apresentação pessoal:

FIGURA 8 – APRESENTAÇÃO PESSOAL



Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

A menção ao portunhol exemplifica a dinâmica da translinguagem, evidenciando como os alunos fazem uso de recursos de suas línguas de origem para facilitar a comunicação e reduzir

barreiras linguísticas em contextos desafiadores. Esse fenômeno, descrito por García e Wei (2014), vai além de uma simples alternância entre línguas – representa uma prática adaptativa que permite aos aprendizes se apoiarem em toda a sua competência linguística para construir sentido e se comunicarem. Em situações de vulnerabilidade emocional, como aquelas frequentemente vividas em contextos de migração, a translinguagem funciona como uma estratégia de *coping* emocional[78], pois ajuda os alunos a se sentirem mais seguros ao se expressarem, evitando o desconforto de tentar comunicar-se exclusivamente em uma língua na qual ainda são iniciantes.

Além disso, a utilização de múltiplas línguas revela formas de resistência e adaptação, nas quais os alunos buscam afirmar sua identidade linguística e cultural em meio a uma nova realidade. Canagarajah (2013) observa que a translinguagem também pode ser vista como um ato de agência e de resiliência, onde os aprendizes reivindicam espaço para sua língua e cultura no novo contexto, ao invés de simplesmente se assimilarem ao padrão linguístico dominante. Esse processo mostra que a translinguagem é não apenas um recurso comunicativo, mas também uma forma de gerenciar emoções e reduzir ansiedades, ao permitir que os alunos se apropriem do uso pleno de todas as suas habilidades linguísticas para se adaptarem, criando um ambiente mais confortável e propício para a aprendizagem.

As percepções divergentes sobre a influência da L1 na aprendizagem do português revelam a complexidade das experiências emocionais que envolvem esse processo. Para alguns alunos, as semelhanças entre o espanhol e o português funcionam como um apoio emocional e cognitivo, já que a familiaridade entre as línguas ajuda a reduzir a ansiedade e a aumentar a autoconfiança. Essa proximidade linguística pode facilitar o desenvolvimento de habilidades, proporcionando uma base sólida para a compreensão e produção linguística (Cook, 2001; Ellis, 1994). Por outro lado, para outros alunos, as semelhanças entre as línguas causam confusão, especialmente em relação a falsos

[78]O termo *coping* emocional vem da Psicologia e refere-se às estratégias utilizadas para lidar com as emoções que surgem em resposta a situações desafiadoras ou estressantes. O conceito foi amplamente explorado por autores como Richard Lazarus e Susan Folkman (1984), que definiram *coping* como um processo dinâmico e multifacetado de regulação cognitiva e comportamental que ajuda o indivíduo a enfrentar e manejar situações difíceis. Segundo os autores, o *coping* emocional se subdivide em duas grandes categorias principais: *Coping* Focado na Emoção (*Emotion-Focused Coping*, tradução nossa), que consiste em estratégias usadas para reduzir ou regular as emoções negativas associadas ao estresse. Isto é, o indivíduo tenta modificar a resposta emocional, em vez de alterar a situação estressante em si. Essas estratégias podem incluir atividades de relaxamento, reavaliação positiva, aceitação e busca de apoio emocional. E o Coping Focado no Problema (*Problem-Focused Coping*, tradução nossa), que são as estratégias voltadas para a resolução ou modificação do problema que está causando o estresse. Em contextos educacionais e de aprendizagem, o *coping* emocional é particularmente relevante, pois ajuda os alunos a gerenciar as emoções que emergem durante o processo de adaptação a novas práticas, conteúdos e linguagens. Estratégias de *coping* emocional podem envolver a prática de translinguagem como forma de reduzir a ansiedade e o desconforto, usando a L1 como uma base de segurança emocional e cognitiva para aprender e se expressar na nova língua. Essa visão de *coping* como um processo adaptativo e dinâmico é apoiada por autores como Charles Carver, Michael Scheier e Jagdish Weintraub (1989), que propuseram o modelo de *coping* que inclui o enfrentamento positivo, o distanciamento, o autocontrole, a busca de suporte social e a aceitação. Essas estratégias variam conforme o contexto e a experiência de cada pessoa, e seu uso adequado pode promover maior resiliência emocional.

cognatos ou estruturas gramaticais ligeiramente diferentes, o que pode gerar frustração e insegurança. Esse sentimento de ambivalência em relação à L1 pode afetar diretamente o engajamento dos alunos, destacando a forma como emoções e vivências linguísticas estão entrelaçadas e influenciam a aprendizagem.

A narrativa dos alunos, que expressa tanto dificuldades quanto percepções positivas sobre suas línguas de origem, sugere que a aprendizagem de uma nova língua vai além de um processo puramente cognitivo, pois envolve também uma experiência emocional multifacetada. As emoções exercem, portanto, um papel essencial no envolvimento dos alunos e em sua motivação para aprender, influenciando diretamente sua capacidade de absorver e interagir com a língua de acolhimento (Arnold, 1999; Dewaele; Pavlenko, 2002). Nesse contexto, a translinguagem emerge como um recurso de grande importância, que permite aos alunos melhor lidar com essas emoções, facilitando o gerenciamento emocional necessário para enfrentar os desafios linguísticos e se sentirem mais à vontade em um ambiente de aprendizagem multicultural – ao utilizar a translinguagem, esses alunos migrantes não apenas acessam sua competência linguística completa, mas também encontram uma forma de expressar sua identidade e reduzir as ansiedades inerentes ao processo de adaptação a uma nova língua.

A análise desses últimos dados nos reforça como a translinguagem pode ser um recurso pedagógico importante, permitindo que esses alunos gerenciem suas emoções e construam identidades linguísticas nesse novo ambiente. Essa abordagem integrada nos oferece *insights* importantes sobre a relação entre linguagem, identidade e emoções no processo de ensino-aprendizagem de PLAc, sublinhando a necessidade de abordagens pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade linguística dos alunos. E essas observações podem orientar a prática pedagógica e a formulação de estratégias que considerem a realidade linguística e emocional desses alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Ao evidenciar como a aprendizagem do português é atravessada por fatores emocionais, cognitivos e sociais, é possível perceber que a língua, mais do que um instrumento de comunicação, representa também uma chave para a inserção em espaços profissionais. Assim, no próximo subitem, exploraremos a relação entre o domínio do português e o acesso ao trabalho no Brasil.

4.1.3 A Língua Portuguesa e o acesso ao trabalho

A pergunta seguinte do questionário focou na relação entre a fluência na língua do país de acolhimento, no caso a língua portuguesa, e as oportunidades de emprego dos alunos participantes nesse país, visando compreender como a proficiência linguística impacta sua inserção no mercado de

trabalho. As respostas revelaram desafios significativos enfrentados por cada um deles, além de suas aspirações profissionais e a conexão com suas experiências anteriores.

A Discente 1 apontou que a falta de compreensão da língua impede sua comunicação, dificultando a conquista de melhores empregos: “Porquê falta de entendimento dá muito dificuldade para conversar”[79]. Embora trabalhe atualmente na mesma área que em seu país de origem (técnica em química), ela expressou um forte desejo de continuar seus estudos no Brasil, buscando uma graduação que amplie suas oportunidades e possibilite um futuro profissional mais promissor. Para isso, reconheceu a necessidade de melhorar sua fluência na língua portuguesa.

O Discente 2 compartilhou uma experiência semelhante, mencionando que existem termos técnicos em sua profissão que não conseguia traduzir adequadamente para o português. E isso representava pra ele uma barreira significativa para sua ascensão profissional, pois revela como a fluência pode limitar não apenas a comunicação, mas também o reconhecimento e a valorização das habilidades adquiridas anteriormente. Naquela ocasião, ele nos informou que estava atuando como técnico de manutenção em geral, enquanto, em seu país de origem, exercia a função de mecânico industrial.

A Discente 3 trouxe à tona a questão da interação direta com o público em sua área de atuação, o Direito: “Sim. Em meu caso porque minha area tem contato direto com publico.” Ela afirmou que a falta de fluência no português poderia comprometer sua capacidade de obter melhores oportunidades. À época da pesquisa, estava trabalhando como assistente em um escritório de advocacia e estava em processo de revalidação de seu diploma, demonstrando determinação em alinhar sua formação à realidade brasileira. Por sua vez, a Discente 4 expressou certa frustração em relação às suas limitações linguísticas, que a impediam de acessar melhores empregos: “Sim porque não consigo falar fluentemente.”

A Discente 5, atuava como dona de casa naquele momento, função que já exercia em seu país de origem, além de cuidar de seus netos. Porém, ao responder o questionário, refletiu sobre como a dificuldade com o português poderia limitar o acesso a melhores empregos: “Impede a comunicação”. Sua perspectiva poderia estar ilustrando como a adaptação ao novo contexto pode levar a uma reavaliação das funções desempenhadas anteriormente.

Por fim, a Discente 6 destacou que a falta de domínio do português acabava impactando diretamente a venda de seus produtos como confeiteira: “Não saber português me impide ter uma boa

[79] Ao longo do trabalho, optamos por manter a escrita original dos discentes em suas respostas, sem intervenções ou correções, a fim de preservar as características de seu processo de aquisição da língua de acolhimento. Essa escolha possibilita uma análise mais próxima das construções linguísticas dos discentes participantes, respeitando seus estágios de desenvolvimento e adaptação à língua portuguesa.

comunicação com as pessoas para oferecer meus doces.” Com uma trajetória no comércio, na ocasião realizava vendas de forma autônoma. Esse relato é representativo, pois revelou como a conexão com suas raízes e habilidades estava sendo comprometida pela barreira linguística, limitando suas oportunidades de negócios no país de acolhimento.

> [a] aprendizagem da língua de acolhimento tem um objectivo específico que a distingue de outros contextos de aprendizagem da língua portuguesa. Na verdade, o facto de todo o processo de ensino-aprendizagem se focalizar na integração do imigrante na sociedade que o acolhe envolve todo este processo em temáticas, conteúdos e objectivos relacionados com o quotidiano, onde o aprendente se movimenta e para o qual supostamente é preparado nas aulas para obter o maior sucesso possível nas mais diversas áreas. O domínio da língua permite não só a comunicação com o outro, evitando dessa forma o isolamento, como também a ter acesso a melhores condições de vida, passando por uma melhor inserção no mercado de trabalho (Cabete, 2010, p. 109).

O relato dessa discente ressaltou a sua necessidade de uma comunicação fluente para o sucesso em ambientes comerciais, o que também pode ser uma justificativa por ter optado em não participar da entrevista semiestruturada, sugerindo, talvez, uma hesitação em se expor devido à essa questão.

As narrativas dos discentes evidenciam a complexa relação entre a fluência na língua de acolhimento e as trajetórias profissionais dos participantes. As dificuldades enfrentadas não apenas impactavam suas carreiras, mas também suas aspirações de crescimento e integração no país. Isso destaca a importância do domínio linguístico como ferramenta fundamental para o sucesso profissional. Além disso, a proficiência linguística é essencial para a participação social e acadêmica, pois a intercomunicação pode permitir o acesso a melhores oportunidades, resultando em uma maior inclusão no mercado de trabalho (Cummins, 2000). E essa habilidade linguística está diretamente ligada à renda e ao sucesso profissional dos migrantes, visto que a falta de fluência pode levar ao subemprego e à desvalorização das competências adquiridas no país de origem (Chiswick; Miller, 2002).

De igual modo, a validação de diplomas e formações é uma questão central para muitos migrantes que desejam se estabelecer em um novo país. Meyer e Rowan (2006) discutem a legitimidade institucional como um elemento essencial na aceitação de credenciais educacionais. Essa legitimidade implica que a fluência na língua do país de acolhimento pode facilitar ou dificultar o processo de reconhecimento de qualificações. Assim, a falta de domínio do português não apenas limita as interações no ambiente de trabalho, mas também impede a busca pela revalidação da sua formação, conforme evidenciado nas narrativas de alguns dos alunos participantes desta pesquisa.

Os aspectos sociolinguísticos também desempenham um papel significativo nesse contexto. Bourdieu (1991) argumenta que a linguagem funciona como uma forma de capital social, sugerindo que a fluência em uma língua dominante aumenta o acesso a redes sociais e oportunidades econômicas. Heller (2007) complementa essa ideia ao afirmar que as práticas linguísticas estão entrelaçadas com questões de identidade e poder. Nesse sentido, a fluência no português não é apenas uma habilidade comunicativa, mas um elemento crucial na construção da identidade profissional dos migrantes. A falta de fluência na língua de acolhimento continua a ser uma das barreiras que limitam a plena participação e o reconhecimento das habilidades desses indivíduos. Portanto, o impacto psicológico da fluência não deve ser subestimado – as barreiras linguísticas podem afetar a autoestima e a sensação de pertencimento, fatores que influenciam diretamente a integração social e profissional (De Angelis, 2011).

Em suma, a nosso ver, a relação entre fluência na língua portuguesa, validação de formações e inserção profissional é complexa e multifacetada. A análise dos dados gerados nesta pesquisa demonstra que a falta de domínio linguístico não apenas impede o acesso a melhores oportunidades de emprego, mas também é um obstáculo significativo para a integração dos migrantes no país de acolhimento. A proficiência na língua do país não é apenas uma habilidade comunicativa, mas um requisito essencial para a construção de redes sociais e o fortalecimento de vínculos comunitários, fatores que são cruciais para uma integração bem-sucedida. Além disso, a incapacidade de se comunicar efetivamente pode resultar em um ciclo de exclusão social, onde os migrantes se veem limitados a empregos de baixa qualificação, perpetuando a desvalorização de suas habilidades e experiências anteriores. A validação de diplomas e a busca por reconhecimento profissional são processos que, quando dificultados pela barreira linguística, podem levar a um sentimento de frustração e desamparo, minando a autoestima e o senso de pertencimento desses indivíduos.

Portanto, acreditamos que as respostas indicam que, para além da competência técnica ou profissional, a barreira linguística configura-se como um dos principais obstáculos à reinserção no mercado de trabalho. No entanto, o cotidiano dos migrantes também é marcado pelas relações sociais que estabelecem em seu entorno, o que nos leva à próxima discussão.

4.1.4 Integração social

A convivência com pessoas do país anfitrião pode favorecer sentimentos de acolhimento e pertencimento. Neste tópico, analisamos se e como os participantes estabeleciam relações com a comunidade local, e se percebiam alguma iniciativa de integração por parte da sociedade anfitriã.

Na questão na qual perguntamos se eles conviviam, aqui no Brasil, com outras pessoas além de seus familiares e amigos próximos, observamos que houve certa confusão na interpretação do verbo conviver, pois três (3) dos discentes participantes compreenderam o termo como sinônimo de viver junto, o que influenciou suas respostas. Esse aspecto foi posteriormente esclarecido por meio das entrevistas, permitindo aprofundar e elucidar respostas que poderiam ter sido influenciadas por ambiguidades linguísticas. No entanto, conforme mencionado anteriormente, nem todos os participantes aceitaram participar das entrevistas, o que é um fenômeno recorrente em pesquisas qualitativas, uma vez que a decisão de participação depende de fatores como disposição, confiança e contexto social (Creswell, 2014). Recusas são esperadas e integram o processo natural da geração de dados em abordagens interpretativistas (Patton, 2015).

Diante desse cenário, torna-se evidente a importância de estratégias que assegurem maior clareza na formulação das perguntas em pesquisas qualitativas, a fim de minimizar ambiguidades. A inclusão de exemplos contextualizados poderia ter contribuído para uma interpretação mais precisa, como ao reformular a questão para: "Você interage com outras pessoas em diferentes ambientes, como trabalho, escola, igreja ou comunidade?". O uso de sinônimos também poderia ter reduzido as chances de interpretações equivocadas – por exemplo, substituir conviver por ter contato frequente com ou interagir regularmente com.

A interpretação do verbo conviver pelos discentes como viver com alguém pode estar relacionada à transferência linguística e diferenças/semelhanças semânticas entre as línguas envolvidas. O verbo conviver em português possui um sentido amplo, podendo significar ter contato frequente com alguém ou compartilhar experiências cotidianas, sem necessariamente envolver coabitação. No entanto, nas línguas dos participantes, o equivalente mais imediato pode ter um significado mais restrito. No espanhol, por exemplo, o verbo *convivir* é utilizado com o sentido de morar junto, embora também possa indicar interação social. No uso cotidiano, contudo, o significado predominante está associado ao compartilhamento de um espaço físico, o que pode ter levado os discentes hispanofalantes a essa interpretação equivocada. Já no francês, verbos como *cohabiter* remetem diretamente à ideia de moradia compartilhada, enquanto *vivre avec* também sugere um convívio que implica coabitação. O francês possui termos como *fréquenter*, que indicam contato social, mas que não são cognatos diretos de conviver.

Essa transferência semântica pode ter levado os participantes a interpretar a pergunta como uma questão sobre coabitação, e não sobre interações sociais mais amplas. Como conviver tem um cognato direto em espanhol e francês (*convivir*/*cohabiter*), os discentes podem ter ativado automaticamente o significado mais próximo em sua língua de origem, sem considerar outras possíveis interpretações. Além disso, o contexto cultural e pragmático pode ter influenciado a

interpretação dos termos. No uso cotidiano do português, conviver pode ser mais abstrato, referindo-se a relações sociais contínuas e interações diárias sem necessariamente compartilhar moradia. No entanto, a ausência de um contexto situacional explícito na formulação da pergunta pode ter levado os participantes a recorrerem à interpretação mais literal baseada em sua L1.

Mesmo com a tradução para as L1s dos participantes, que estava disponível no final do documento, todos os alunos que apresentaram esse equívoco na compreensão da pergunta afirmaram que se concentraram no questionário escrito em português. Esse aspecto, na nossa compreensão, sugere que estavam em um processo de imersão linguística e buscaram interpretar o termo diretamente, sem recorrer à tradução, o que pode indicar um esforço de integração linguística. A leitura do termo em português pode ter ativado uma associação automática com palavras semelhantes em sua L1, que aponta a translinguagem. Essa interpretação evidencia como a compreensão da língua de acolhimento não se restringe apenas ao domínio da gramática e do vocabulário, mas envolve também aspectos pragmáticos, semânticos e socioculturais, que desempenham um papel crucial no aprendizado de uma nova língua, pois o significado das palavras não está isolado, mas sim inserido em redes de significação que variam entre línguas e culturas (Gee, 2015; Grosjean, 2010). Dessa maneira, compreender essas nuances é essencial tanto para o ensino da língua de acolhimento quanto para a realização de pesquisas que envolvam participantes multilíngues – a polissemia de termos pode levar a interpretações divergentes (Sebben; Dourado Filho, 2005).

A discente 1 respondeu inicialmente que não convivia com outras pessoas além de familiares e amigos, pois apenas ela, o esposo e a filha moravam juntos. No entanto, durante a entrevista, explicou que não havia entendido corretamente o significado do verbo conviver, pois o associou à ideia de coabitação. Após a explicação, reformulou sua resposta e afirmou que convivia com as irmãs[80] da igreja e com colegas de trabalho.

O discente 2 respondeu afirmativamente, mencionando que morava com a esposa e próximo ao pai, irmã e tios. Entretanto, como não retornou ao nosso contato para entrevista, não foi possível confirmar se havia compreendido plenamente o significado da pergunta. A discente 3 indicou que convivia com colegas de trabalho e com os irmãos da igreja, demonstrando uma interpretação mais alinhada com o sentido pretendido pela questão.

A discente 4 respondeu que convivia apenas com seu esposo. Contudo, suspeitamos que também tinha interpretado a pergunta como sinônimo de morar junto. Ao perguntarmos sobre essa possível confusão, na entrevista, inicialmente manteve sua resposta e não forneceu mais esclarecimentos. Porém, após algum tempo, retornou nosso contato e mencionou ter havido confusão

[80] O uso das formas de tratamento "irmão/irmã" no contexto cristão remonta à tradição bíblica dos primeiros cristãos e é preservado em discursos e documentos eclesiais contemporâneos (*cf.* Atos 9:30; Rm 1:13; Francisco; Bergoglio, 2020).

na sua interpretação, mencionando que convivia sim com outras pessoas do bairro que morava e igreja.

A discente 5 simplesmente respondeu que não. Entretanto, em entrevista, esclareceu que também havia compreendido equivocadamente o verbo conviver. Após a explicação, nos informou que convivia com outras pessoas, pois interagia diariamente ao levar os netos à escola, conversando com outras famílias no ponto de ônibus e na instituição de ensino que os netos frequentavam. Além disso, mencionou que participava de confraternizações na igreja. Por fim, a discente 6 respondeu que sim, pois morava em um apartamento com dois venezuelanos e também convivia com brasileiros que moravam na vizinhança.

Assim, interpretamos que a maioria desses migrantes estabelece interações sociais além de seus círculos familiares, mesmo sem o domínio completo da língua de acolhimento. Conforme destaca Sebben e Dourado Filho (2005), a adaptação intercultural envolve não apenas a aprendizagem da língua, mas também a capacidade de interagir em diversos contextos sociais. Os dados nos mostraram que os discentes participavam de atividades em ambientes de trabalho, instituições religiosas e comunidades locais, indicando que a convivência ocorre mesmo com limitações linguísticas. E essas interações sociais são fundamentais para o processo de aculturação e integração dos migrantes na sociedade de acolhimento (Berry, 1997).

Seguindo adiante, a análise das respostas à questão "Você acha que as pessoas daqui tentam integrá-lo(a) na comunidade?" nos revelou um aspecto fundamental da experiência dos migrantes no Brasil: a importância da interação social no processo de acolhimento. Conforme apresentaremos a seguir, os relatos indicaram que, apesar das dificuldades linguísticas, os discentes percebiam esforços por parte da comunidade local para incluí-los, especialmente no ambiente de trabalho e na vizinhança. Esses relatos reforçam a ideia de que a interação social é um fator essencial na adaptação de migrantes, como apontam Norton (2013) e Van Avermaet (2009), ao destacarem que o uso da língua em contextos autênticos não apenas promove a aprendizagem, mas também contribui para a construção de identidade e pertencimento:

TABELA 4 – DEPOIMENTOS DOS DISCENTES (CONTINUA)

Discente 1	"Sim, eu me lembro no trabalho que eu tinha, as pessoas me ensinar bastante, as vizinhas também."
Discente 2	"Sim, tentei conversar diretamente com meus colegas de trabalho sem nenhum problema."
Discente 3	"Sim, bastante meus colegas de trabalho me ejudam a falar, estudar, compartir ideas, emoções, conhecimentos."

TABELA 4 – DEPOIMENTOS DOS DISCENTES (CONTINUAÇÃO)

Discente 4	"Sim gostam de compartilhar conmigo."
Discente 5	"Sim porque conversa comigo os vizinhos quando nos encontramos. Eles falam devagar para que eu possa entender."
Discente 6	"Os vizinhos são muito simpáticos e às vezes vêm falar connosco."

Fonte: O autor (2024).

Os depoimentos dos discentes demonstraram que os interlocutores locais ajustavam sua comunicação para facilitar a interação, como no caso da Discente 5, que mencionou que os vizinhos conversavam com ela e falavam devagar para que ela pudesse entender. Esse aspecto está em consonância com os estudos sobre acomodação comunicativa[81], como o de Giles e Ogay (2007), que argumentam que os falantes ajustam sua linguagem para minimizar barreiras e facilitar a comunicação. Nesse sentido, tais adaptações também contribuem para a redução das distâncias sociais (Giles; Gasiorek, 2013). Além disso, a translinguagem (García; Wei, 2014b) aparece implicitamente nos relatos, pois os migrantes não apenas aprendem a língua de acolhimento, mas também compartilham aspectos de suas línguas e culturas, criando um espaço híbrido de significação.

Outro ponto relevante é que o ambiente de trabalho surge nos relatos como um espaço que favorece a aquisição da língua de acolhimento e a integração. Conforme apontado no **Guia para Integração de Migrantes no Ambiente de Trabalho**[82], da OIM, o local de trabalho pode oferecer oportunidades para a construção de redes sociais e para o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais. A interação com colegas de trabalho não apenas aprimora as habilidades comunicativas dos migrantes, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e facilita a adaptação ao novo contexto sociocultural. A Discente 3 afirma que seus colegas a ajudam a falar e estudar, além de compartilhar emoções e conhecimentos. Essa interação condiz com o que Wenger (1998) define como comunidades de prática, ou seja, espaços nos quais o aprendizado ocorre por meio da participação ativa em atividades sociais. No mesmo sentido, Lave e Wenger (1991) ressaltam que a aprendizagem situada favorece a aquisição de uma nova língua ao inseri-la em contextos reais de uso, pois a aprendizagem é algo contínuo de nossa participação no mundo, inseparável da prática social.

[81] Para mais informações sobre a Teoria da Acomodação da Comunicação (*Communication Accommodation Theory – CAT*), *cf*. Giles; Ogay, 2007.
[82] Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/2_Guia%20para%20Integrac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Migrantes%20no%20Ambiente%20de%20Trabalho_WEB.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

Os dados também evidenciaram que a disposição da comunidade local em interagir tem um impacto positivo na motivação dos migrantes para aprender a língua. Dörnyei (2005) argumenta que o suporte social é um dos fatores-chave na motivação para a aprendizagem de línguas, pois reduz a ansiedade linguística e fortalece a autoconfiança dos aprendizes. Essa relação pode ser observada na fala da Discente 1, que recordou com gratidão o apoio recebido no trabalho e na vizinhança para aprender o português. Outro aspecto relevante é a adoção de práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes. Conforme discutido por Guimarães *et al*. (2020), a translinguagem permite que os migrantes utilizem todo o seu repertório linguístico para se comunicar, facilitando a aprendizagem da nova língua e promovendo uma integração mais efetiva. Essa abordagem reconhece e valoriza as línguas de origem dos migrantes, contribuindo para a construção de identidades híbridas e para o enriquecimento cultural da comunidade de acolhimento.

Por fim, é importante destacar que a integração dos migrantes é um processo bidirecional, que requer esforços tanto dos recém-chegados quanto da sociedade de acolhimento, enfatizando a necessidade de ações coordenadas que promovam a inclusão, garantindo que os migrantes tenham acesso a serviços, oportunidades de emprego e participação ativa na comunidade. Essa perspectiva reforça a importância de políticas públicas e iniciativas comunitárias que facilitem a integração e valorizem a diversidade cultural. E os relatos aqui apresentados confirmam que a integração social e a aprendizagem da língua são processos interdependentes, nos quais a interação cotidiana desempenha um papel determinante. Como argumenta Busch (2012), a língua do país de acolhimento não é apenas um meio de comunicação, mas um elemento crucial para a participação ativa na sociedade. Dessa forma, as experiências dos discentes reforçam a necessidade de políticas linguísticas que incentivem a interação entre migrantes e comunidades locais, promovendo um acolhimento mais acolhedor e humanizado.

Diante desses dados, torna-se relevante destacar dois momentos de interação no PBMIH que, segundo nossa análise, se mostraram especialmente significativos no processo de integração dos migrantes à sociedade local. O primeiro refere-se à parceria estabelecida, pela coordenação vigente no período da nossa pesquisa, entre o projeto e o Ministério Público (MP), que possibilitou a realização de palestras voltadas para temas cruciais na vida dos migrantes. Esses encontros abordavam questões como direitos trabalhistas, acesso à cidadania e o papel do MP na proteção dos direitos individuais e coletivos, proporcionando esclarecimentos essenciais para a inserção social e profissional. Além de seu caráter informativo, essas palestras proporcionavam aos migrantes a oportunidade de interagir com representantes institucionais, ampliando sua compreensão sobre as estruturas e serviços disponíveis na sociedade brasileira. Esse contato também contribuía para o fortalecimento do sentimento de acolhimento e pertencimento ao país.

O segundo momento marcante refere-se às confraternizações de final de semestre, eventos que desempenhavam um papel central na promoção da interação social e do reconhecimento da diversidade cultural dos migrantes. Em um dos semestres que estive presente, os alunos participaram de uma festa junina, celebração tradicional no Brasil, na qual puderam vivenciar aspectos da cultura local por meio de danças, trajes típicos e culinária regional. Essa participação ativa favoreceu a imersão linguística e cultural dos migrantes, proporcionando um ambiente descontraído para o uso da língua portuguesa em situações comunicativas autênticas. Em outro semestre, a confraternização teve como foco a gastronomia intercultural, momento em que os alunos foram convidados a trazer pratos típicos de seus países de origem. Essa atividade revelou-se uma oportunidade valiosa para o fortalecimento das identidades culturais dos migrantes, promovendo um espaço de trocas simbólicas e reconhecimento mútuo. A partilha da culinária funcionou como um elemento facilitador da interação social, permitindo que diferentes grupos se aproximassem por meio de uma experiência sensorial e afetiva.

Dessa forma, tanto as palestras institucionais quanto as celebrações comunitárias demonstram que o processo de acolhimento e integração dos migrantes vai além da aprendizagem formal da língua, abrangendo dimensões culturais, sociais e identitárias fundamentais para a adaptação e o sentimento de pertencimento. No entanto, esse sentimento de pertencimento à nova sociedade não anula a forte ligação emocional e identitária que os migrantes mantêm com seus países de origem. As respostas à pergunta seguinte, "E o seu país de origem? Você ainda se sente parte de lá? Por quê?", evidenciam que, mesmo em processo de adaptação ao Brasil, os discentes participantes da pesquisa continuavam conectados às suas raízes, seja por laços familiares, culturais ou emocionais.

Assim, reafirmamos que o ensino de PLAc deve considerar não apenas a integração linguística, mas também o respeito e a valorização das múltiplas identidades que compõem a trajetória dos migrantes. A literatura sobre identidade e pertencimento no contexto migratório reforça essa percepção – segundo Hall (2014), a identidade cultural não é fixa, mas sim um processo contínuo de construção e reconstrução, no qual elementos da cultura de origem coexistem com as novas experiências vividas no país de acolhimento. Nesse sentido, as respostas dos discentes mostraram que, mesmo distantes fisicamente, os vínculos com o país de origem permaneciam fortes. Essa dualidade é característica do que Sayad (1999) chama de dupla ausência[83], ou seja, a sensação de estar entre dois mundos, sem pertencer completamente a nenhum deles.

Os depoimentos refletiram diferentes dimensões desse pertencimento. A Discente 1 enfatizou o amor incondicional pelo país natal, destacando que, apesar das dificuldades enfrentadas,

[83] Para mais informações sobre o conceito e o autor, *cf*. Sayad, 1999; Villarreal Villamar; Almeida, 2020.

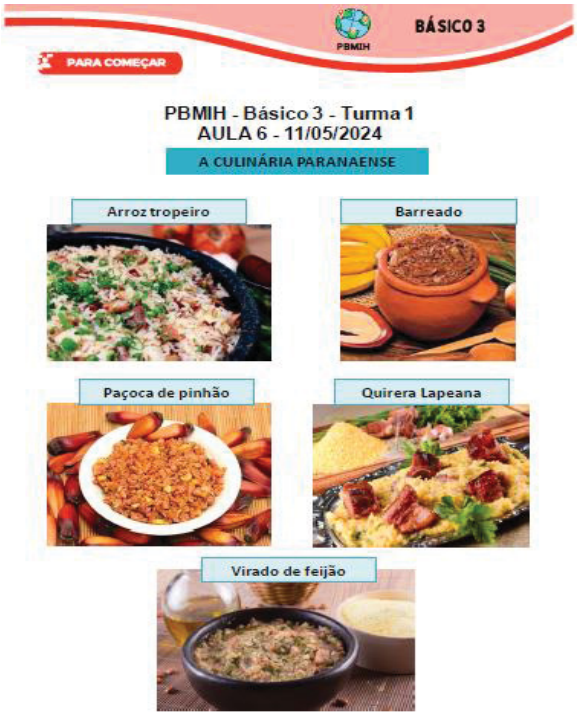
a ligação emocional persistia. O Discente 2 apontou que, independentemente do local onde estiver, sempre se sentirá próximo ao seu país de origem, pois lá construiu sua história de vida. A Discente 3 reiterou essa ideia ao associar sua identidade ao local de nascimento e formação acadêmica. Já a Discente 4 mencionou a saudade da família e da cultura, elementos essenciais na construção do sentimento de pertencimento, como aponta Appadurai (1996) ao discutir as identidades culturais na era da globalização. Além disso, a presença de familiares no país de origem pareceu ser um fator determinante para a manutenção desse vínculo.

O Discente 5 mencionou que ter filhos e família venezuelanos por perto ajudava a manter sua conexão com a Venezuela, mesmo diante dos desafios vividos aqui no país. Essa percepção dialoga com os estudos de Levitt e Glick Schiller (2004) sobre transnacionalismo, que argumentam que os migrantes mantêm práticas sociais, culturais e econômicas que atravessam fronteiras nacionais. Da mesma forma, a Discente 6 ressaltou a saudade da família e dos amigos, além da comida típica, um dos elementos culturais mais significativos na construção da identidade de migrantes (Alfonso, 2012).

Durante uma das aulas, desenvolvemos uma atividade voltada à cultura alimentar, explorando pratos típicos da região paranaense como forma de introduzir aspectos da cultura local aos alunos migrantes (FIGURA 9, na próxima página). No entanto, a experiência revelou-se ainda mais enriquecedora, pois possibilitou um exercício comparativo entre a culinária regional paranaense, e até mesmo brasileira, e as dos países de origem dos alunos. Esse processo de comparação não apenas ampliou o repertório cultural dos discentes, mas também favoreceu um espaço de partilha e resgate de memórias afetivas, considerando que a alimentação está intrinsicamente ligada às experiências individuais e coletivas (Barthes, 2004).

A comida desempenha um papel central na construção da identidade cultural e social, funcionando como um elemento simbólico que liga os indivíduos às suas origens (Montanari, 2008). Ao permitir que os alunos trouxessem relatos e fizessem essas comparações considerando os pratos típicos de seus países, muitas vezes ocorrida na L1 deles, a atividade promoveu um ambiente de acolhimento e pertencimento, reforçando a importância de práticas pedagógicas interculturais no ensino de PLAc. Assim, ao relacionar a gastronomia às suas vivências, os alunos puderam não apenas compartilhar elementos de suas culturas, mas também encontrar pontos de conexão com a cultura brasileira, ressignificando suas experiências migratórias.

FIGURA 9 – PLANEJAMENTO DE AULA – PRATOS TÍPICOS PARANAENSES



Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

Outro momento significativo, diretamente relacionado às respostas dos alunos, foi uma aula dedicada ao Dia das Mães (FIGURA 10, na próxima página). Essa celebração, prevista no calendário acadêmico do semestre, foi planejada com a intenção de ativar memórias afetivas a fim de promover uma conexão emocional entre os migrantes e seus países de origem. Halbwachs (2006)[84] destaca que a memória coletiva é fundamental na construção das identidades sociais, permitindo que indivíduos e grupos se reconheçam e se situem no mundo.

Iniciamos a aula com a leitura de um texto que apresentava o histórico da comemoração do Dia das Mães, abordando tanto suas origens quanto sua atualidade. Esse momento revelou-se oportuno para que os alunos compartilhassem perspectivas e tradições culturais de seus países de origem, enriquecendo a compreensão coletiva sobre práticas sociais e afetivas diversas. Em seguida, apresentamos um comercial brasileiro alusivo ao Dia das Mães — recursos publicitários desse tipo são comuns no Brasil e frequentemente exploram as emoções, permitindo que os alunos estabelecessem conexões entre o conteúdo veiculado e suas próprias experiências de vida. Após várias discussões e relatos, os alunos foram convidados a escrever cartões, prática também usual em nosso contexto cultural, proporcionando-lhes a oportunidade de expressar sentimentos e vivências de maneira concreta e afetiva. Os alunos elaboraram cartões (FIGURAS 11 a 14, a seguir) com

[84] Para mais informações sobre a categoria de análise memória coletiva, do filósofo e sociólogo Maurice Halbwachs, *cf.* Da Silva, 2016.

mensagens alusivas à data, refletindo sobre o papel materno em suas vidas. O envolvimento emocional foi notável, especialmente entre aqueles que vivenciavam a saudade de familiares que permaneceram em seus países de origem. Em alguns casos, a atividade evocou sentimentos mais profundos, como no relato de alguns deles que enfrentavam a ausência devido ao falecimento de suas mães.

Nossa intenção com este planejamento foi trazer as emoções para o ambiente pedagógico, reconhecendo a intensa saudade que os alunos sentiam de seus familiares e de seus países de origem. Nesse sentido, a translinguagem revelou-se uma ferramenta essencial, pois permitiu que os alunos mobilizassem simultaneamente diferentes recursos linguísticos — orais, escritos e visuais — para expressar sentimentos, narrar experiências de vida e dialogar com os colegas. As discussões e relatos compartilhados evidenciaram como a linguagem se entrelaça às emoções. Segundo Cuche (2002), a identidade cultural é continuamente (re)construída através das interações sociais e das experiências compartilhadas. Dessa forma, a atividade transcendeu o caráter meramente comemorativo, tornando-se um espaço de expressão emocional e fortalecimento do vínculo identitário dos alunos.

Isso demonstra que a aprendizagem no contexto do ensino de PLAc deve considerar as dimensões subjetivas e afetivas dos migrantes, conforme discutido por Oliveira (2015) ao abordar a relação entre migração, identidade cultural e história oral. Na abordagem pedagógica para a celebração do dia das mães, que apresentamos como exemplo, possibilitou a criação de um espaço de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor, ao integrar translinguagem e afetividade, no qual os alunos puderam dar voz às suas histórias, refletir sobre práticas culturais diversas e experimentar o português de forma significativa, conectando conhecimento linguístico, emocional e social. Dessa forma, o planejamento não apenas favoreceu a aprendizagem da língua, mas também contribuiu para a valorização das experiências individuais e coletivas dos alunos.

FIGURA 10 – PLANEJAMENTO DE AULA – DIA DAS MÃES

BÁSICO 3

PBMIH

PARA LER e ASSISTIR

DIA DAS MÃES

Luciana (+– 20 minutos) - todas as informações serão explicadas para os alunos.

De acordo com alguns historiadores, o Dia das Mães teve origem na Grécia. Havia uma grande festa para Reia, considerada a mãe dos deuses, que marcava a chegada da primavera.

Porém, o nome foi oficializado somente no século XVII na Inglaterra, quando o quarto domingo da quaresma, dedicado à Virgem Maria, passou a ser conhecido como "Dia das Mães".

Tempos depois, em 1914, a data passou a ser reconhecida como um feriado nacional nos Estados Unidos graças a Anna Jarvis, que homenageou sua mãe após seu falecimento no dia 12 de maio de 1907.

A mesma data se tornou referência para o primeiro Dia das Mães no Brasil, celebrado em 1918. Catorze anos depois, o segundo domingo de maio foi oficializado como Dia das Mães no Brasil pelo presidente Getúlio Vargas.

Fonte: https://brasilescola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-das-maes.htm (Adaptado)

Datas comemorativas são ótimas oportunidades para propagandas e ações publicitárias. E o Dia das Mães é um momento marcante e muito emocionante, pois é uma data muito especial...

Veja o vídeo a seguir:

Qual parte do vídeo mais te chamou a atenção nesta campanha publicitária? Por quê?

Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 11 – CARTÃO DIA DAS MÃES

Fonte: Produção dos alunos, Curso Básico III PBMIH (2024).

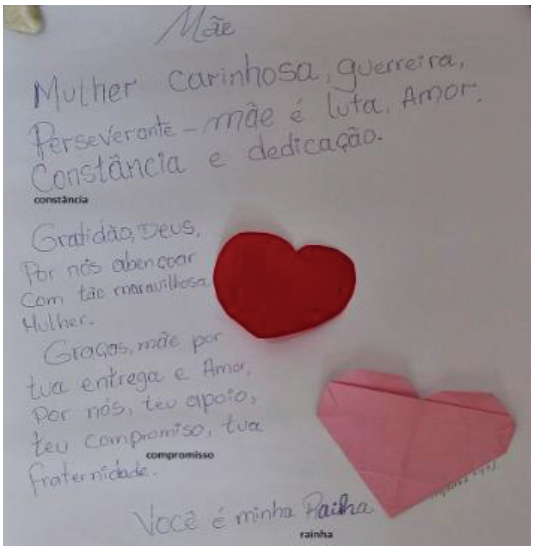
FIGURA 12 – CARTÃO DIA DAS MÃES

Fonte: Produção dos alunos, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 13 – CARTÃO DIA DAS MÃES

Fonte: Produção dos alunos, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 14 – CARTÃO DIA DAS MÃES



Fonte: Produção dos alunos, Curso Básico III PBMIH (2024).

Podemos observar pelo exemplo apresentado como essas redes de convivência são fundamentais. Como professora, posso afirmar que momentos como esses — em que os alunos compartilhavam suas vivências, experiências e sentimentos — eram nitidamente propícios para favorecer a aprendizagem, pois se sentiam envolvidos de forma mais significativa, refletiam de maneira crítica sobre o conteúdo, direta e afetivamente conectados ao conhecimento, e desenvolviam autonomia para construir sentido a partir de suas histórias pessoais. Recordo-me claramente dos momentos em que as conversas fluíam com naturalidade e os alunos traziam suas histórias — às vezes completamente fora do nosso planejamento.

No entanto, essas narrativas eram muito enriquecedoras: revelavam o real engajamento dos alunos, mostravam que estavam emocionalmente presentes e encontravam sentido no que compartilhavam, pois, suas L1s e suas histórias podiam fazer parte do processo. Era perceptível, portanto, um processo de aprendizagem realmente significativo: ao trazer suas vivências, os alunos não apenas expressavam ideias, mas também argumentavam, refletiam e construiam significado em conjunto. Mais ainda, esse tipo de envolvimento representava um ambiente mais acolhedor, em que se sentiam valorizados, e eram ouvidos – suas histórias não eram apagadas. Esses elementos são fundamentais para que a aprendizagem aconteça de forma motivada e mais autêntica. E a qualidade dessas interações pode influenciar diretamente no sentimento de pertencimento ao país de acolhimento, tema que será explorado a seguir, na próxima seção.

4.1.5 Sentimento de pertencimento e identidade cultural

O sentimento de pertencimento – ou a ausência dele – é um elemento central na experiência migratória. Esta seção, portanto, investigou se os participantes se sentiam parte da sociedade brasileira e como avaliavam seus laços com o país de origem, revelando dinâmicas de identidade que oscilavam entre a integração, a resistência e a preservação cultural.

Quando perguntados se se sentiam parte do país e integrados à sociedade brasileira, as respostas revelaram diferentes níveis de acolhimento e adaptação. Alguns destacaram a hospitalidade dos brasileiros como um fator positivo para essa integração, expressando que "As brasileiras são muito simpáticas, até nos ajudamos a pronunciar" e "Gosto muito das pessoas, são muito acolhedoras". Esses relatos corroboram a ideia de que o acolhimento linguístico e social exerce um impacto significativo no processo de inserção dos migrantes no novo ambiente (Busch, 2017), visto que as línguas vão além de simples ferramentas de comunicação, pois também carregam o compartilhamento de vivências, sendo fundamentais para a interação com outros indivíduos, estabelecendo laços, ajudando na construção de sua identidade e na formação de seus valores culturais (Peres, 2016).

Por outro lado, outros participantes apontaram acreditar que a aprendizagem do português é um fator determinante para a construção de vínculos sociais mais sólidos, evidenciados por respostas como "Quando eu aprender a falar melhor o português, eu posso me relacionar mais com as pessoas" e "Ainda estou em processo de adaptação, aos poucos vou ficando mais", que indicam que, embora o acolhimento social seja um elemento relevante, a competência linguística era vista como um meio essencial para a interação e inclusão social. Essa perspectiva dialoga com Kramsch (2009), que argumenta que a língua é um componente central na construção de identidades e pertencimento. Para esses discentes, o domínio da língua portuguesa era percebido como um fator essencial para sua plena integração na sociedade de acolhimento, uma vez que a proficiência linguística não apenas facilita a comunicação, mas também influencia o reconhecimento social.

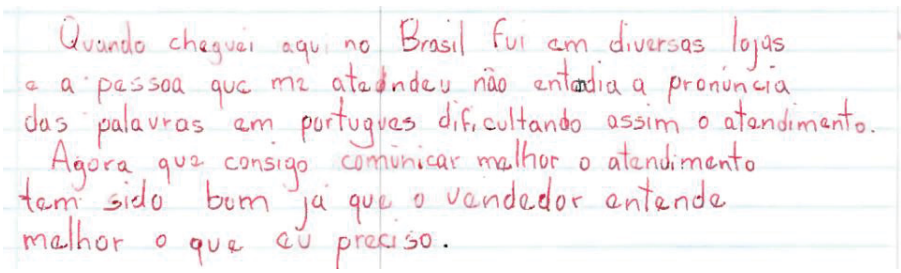
A ansiedade linguística pode representar um obstáculo significativo para a integração social dos migrantes, tornando-se um fator que impacta diretamente sua participação ativa na sociedade (Macintyre; Gregernsen, 2012). A teoria do capital linguístico (Bourdieu, 1991) destaca que o domínio da língua majoritária não apenas facilita a comunicação, mas também influencia diretamente o acesso a espaços sociais e econômicos. No contexto da migração, a aprendizagem da língua do país de acolhimento transcende sua função meramente instrumental e passa a desempenhar um papel central na construção de pertencimento e identidade. Segundo Lahire (2005, 2021), o capital linguístico não é distribuído de maneira equitativa, pois as estruturas sociais determinam quais

variedades linguísticas são legitimadas e quais são marginalizadas, impactando as oportunidades educacionais e profissionais dos falantes. Nesse sentido, os relatos de alguns desses discentes reforçaram essa perspectiva ao evidenciarem que acreditavam que o domínio do português contribuía significativamente para sua integração social e para a ampliação de suas possibilidades de ascensão econômica. Van Avermaet (2009) ressalta que a proficiência na língua do país de acolhimento atua como uma porta de entrada para o mercado de trabalho e para o engajamento cívico, sendo frequentemente um critério para a participação plena na sociedade.

Blommaert (2010), por sua vez, argumenta que a aprendizagem da língua local não deve ser reduzida a uma mera exigência funcional, pois está intrinsecamente ligado a dinâmicas de poder e reconhecimento social. A imposição de normas linguísticas hegemônicas pode dificultar a inclusão de falantes de outras línguas ou variedades, reforçando desigualdades já existentes. Os dados apresentados evidenciaram que esses discentes percebiam o aprendizado do português como um meio de fortalecer suas interações sociais e ampliar suas oportunidades no Brasil. E a fala de um dos respondentes, que mencionou que "Quando eu aprender a falar melhor o português, eu posso me relacionar mais com as pessoas", ilustra essa relação entre linguagem e pertencimento e se alinha à análise de Busch (2012), que enfatiza que a aprendizagem da língua do país de acolhimento contribui para a redução de barreiras sociais e promove a participação ativa dos migrantes na sociedade. Assim, mais do que um requisito de funcionalidade, aprender o português se configura como um fator determinante para a legitimação social desses migrantes, permitindo que suas trajetórias sejam reconhecidas e valorizadas no novo contexto.

No início do curso, solicitamos que os alunos escrevessem uma breve apresentação pessoal, compartilhando suas aspirações e inquietações, além de interagirem com um colega para promover um momento de troca e conhecimento mútuo. Selecionamos uma dessas apresentações para ilustrar nossa análise, conforme mostrado a seguir, na figura 15.

FIGURA 15 – APRESENTAÇÃO PESSOAL


Quando cheguei aqui no Brasil Fui em diversas lojas a a pessoa que me atendeu não entendia a pronúncia das palavras em portugues dificultando assim o atendimento. Agora que consigo comunicar melhor o atendimento tem sido bom já que o vendedor entende melhor o que eu preciso.

Fonte: Produção escrita por um aluno migrante, Curso Básico III, PBMIH (2024).

Diante desse exemplo, voltamos a ressaltar o quanto que políticas linguísticas que valorizam a língua do migrante como um recurso, e não como um problema, podem favorecer trajetórias de inclusão mais efetivas (Ruiz, 1984, 2010). Assim como todo ser humano, o migrante tem sua identidade formada pela língua. A L1 não representa apenas um símbolo da nacionalidade, mas também a identidade cultural desse sujeito. Nesse contexto, o ensino de PLAc precisa ocorrer por meio de abordagens pedagógicas que minimizem esses desafios, promovendo práticas que permitam aos discentes recorrerem a todos os seus repertórios linguísticos para construir sentido e desenvolver confiança no uso da língua de acolhimento. Ruano *et al*. (2020) reforçam essa visão ao destacarem que práticas pedagógicas voltadas para alunos migrantes não devem focar exclusivamente na aquisição linguística, mas também na integração social e acadêmica desses indivíduos.

Nos momentos em que as conversas aconteciam de forma espontânea, e as L1s ali presentes circulavam pela sala — "passeando" a partir de ganchos trazidos pelos próprios alunos –, era perceptível como os alunos se sentiam mais acolhidos e, por isso, dispostos a compartilhar suas histórias e culturas. Nessas interações, a presença da translinguagem era evidente e claramente favorecia a integração e o engajamento dos alunos. Um exemplo marcante foi quando estávamos falando sobre o Dia das Mães: além de relatarem seus costumes específicos para essa data, os alunos estenderam a conversa para outras celebrações, como a Páscoa e o Natal. Em meio a esses relatos, surgiu naturalmente a lembrança dos alunos Venezuelanos quanto a figura folclórica da infância de *El Ratoncito Pérez* — ou *Ratón Pérez* —, equivalente à Fada do Dente em outras culturas, que visita as crianças quando perdem um dente de leite, trocando-o por um pequeno presente ou dinheiro.

No mesmo sentido, a ideia de cidadania linguística sublinha o conceito de que a língua não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um elemento central na construção de identidades sociais e no acesso a direitos e deveres dentro da comunidade de acolhimento. Conforme apontado por Vieira, Pedrassani e Balzan (2020), a apropriação da língua de acolhimento não apenas facilita a comunicação cotidiana, mas também possibilita a participação mais ativa na sociedade, demonstrando a língua como um fator de cidadania e pertencimento. Dessa forma, a análise desses dados nos revela que a translinguagem não apenas facilita o acesso à nova língua, mas também funciona como um mecanismo de suporte emocional, auxiliando os migrantes na reconstrução de suas trajetórias identitárias e no desenvolvimento de uma relação mais positiva com o aprendizado da nova língua. É fundamental que, ao serem expostos à diversidade cultural, possam continuar utilizando sua L1, a fim de preservar sua identidade e manter sua cultura, que é transmitida por meio dessa língua, mesmo durante o processo de integração a uma nova sociedade (Peres, 2016).

Dando continuidade à análise das práticas pedagógicas, ainda no contexto da questão que investigava a relação dos migrantes com seus países de origem e os motivos que os faziam ainda se

sentirem parte desses lugares, apresentamos outra experiência de sala de aula, que também consideramos como significativa – dessa vez relacionada ao ensino de adjetivos, que também emergiu a partir das dificuldades expressas pelos próprios alunos. Muitos relataram insegurança quanto ao uso dos artigos definidos e às flexões de número e gênero dos adjetivos em português. Diante dessa demanda, estruturamos uma aula temática que permitisse a prática desses elementos linguísticos, tendo a família como eixo condutor, por se tratar de um tema próximo à realidade dos alunos e carregado de significado afetivo.

A aula foi organizada em três momentos interligados. No primeiro, realizamos uma atividade lúdica com o jogo da 'batata quente', no qual os alunos, ao serem sorteados, deveriam completar frases sobre seus familiares, utilizando corretamente alguns adjetivos (FIGURA 16, próxima página). Essa dinâmica permitiu que os alunos ativassem suas memórias e se expressassem de maneira descontraída. Jogos e brincadeiras de infância surgiram nas interações, muitas vezes até mesmo difícil, para nós professoras, entender os nomes e as explicações, pois essas eram feitas praticamente em suas L1s, como, por exemplo, o *kickingball* , da Venezuela – uma fusão do inglês *kick* + *ball*, e que foi adaptado foneticamente como *kikimbol*; o *Warri (Kay)*, que é uma brincadeira típica com peças (sementes) que podem lembram bolinhas, ou o *osselets,* tradicional jogo de bolinhas de gude – práticas entre crianças haitianas.

Para auxiliar a nossa compreensão, solicitávamos aos alunos que escrevessem no quadro, desenhassem ou utilizassem representações físicas. Nesses momentos, percebia-se uma ação linguística conjunta: os alunos transitavam entre o português, o espanhol, o creole, e, por vezes, a língua inglesa — línguas que nós professoras falamos — de modo a enriquecer a comunicação e garantir que todos pudessem se expressar e compreender o que era compartilhado. Essa estratégia multimodal e multilíngue não apenas facilitava o entendimento, como também promovia o engajamento, valorizava a pluralidade cultural e linguística, e favorecia a aprendizagem significativa.

FIGURA 16 – PLANEJAMENTO DE AULA – FAMÍLIA

BÁSICO 3

PBMIH

PARA COMEÇAR

PBMIH - Básico 3 - Turma 1
AULA 2 - 13/04/2024

FAMÍLIA

Debate sobre o tema "Família".

- Professoras e alunos farão um breve debate sobre o tema.
- Atividade" batata quente"

Ao som da música *Família*, dos Titãs, uma caixa com frases para completar com adjetivos será passada entre os alunos. Toda vez que a música parar, o aluno que estiver com a caixa nas mãos deverá retirar uma frase e completá-la com informações da sua família.

FRASES PARA A CAIXA:

- Minha família é _____ e _____.
- Eu tenho _____ irmãos/irmãs. Eles são _____ e _____.
- Minha esposa se chama _____ e ela é _____ e _____.
- Meu esposo se chama _____ e ele é _____ e _____.
- Minha prima _____ é muito _____.
- Meu primo _____ é muito _____.
- Meus pais são _____ e _____.
- Meus filhos _____ são _____ e _____.

Os alunos escrevem as frases sorteadas no quadro, completando-as.

Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

Em seguida, trabalhamos com a canção Família, da banda Titãs[85], analisando sua letra e identificando os adjetivos empregados, o que possibilitou a observação do uso desses elementos no contexto discursivo. Posteriormente, exploramos um poema sobre família (FIGURA 17, a seguir), abordando sua estrutura, os significados atribuídos às relações familiares e as marcas linguísticas presentes no texto. Como fechamento da atividade, que era sempre uma produção escrita ou oral, os alunos foram convidados a produzir um texto curto em formato de poema (FIGURA 18, a seguir), no qual deveriam empregar adjetivos e explorar rimas, promovendo a prática das terminações gramaticais que lhes causavam dificuldades. Essa etapa revelou-se não apenas um momento para a prática linguística, mas também um espaço para a expressão de memórias e afetos.

Ao descreverem seus familiares e compartilharem histórias, os alunos não apenas praticaram a língua portuguesa de forma significativa para eles, mas também resgataram experiências emocionais marcantes. Muitos deles se envolveram profundamente com a atividade, narrando experiências pessoais e explicando aos colegas a importância das pessoas retratadas. Esse momento evidenciou como o ensino de PLAc vai além dos conteúdos linguísticos, pois as línguas carregam histórias de vida, memórias e afetos (BUSCH, 2017), e práticas que valorizam as experiências pessoais e culturais

[85] Disponível em: https://youtu.be/GJRT4_be0CI?si=hah07YpGmGzJsB19. Acesso em: 23 mar. 2025.

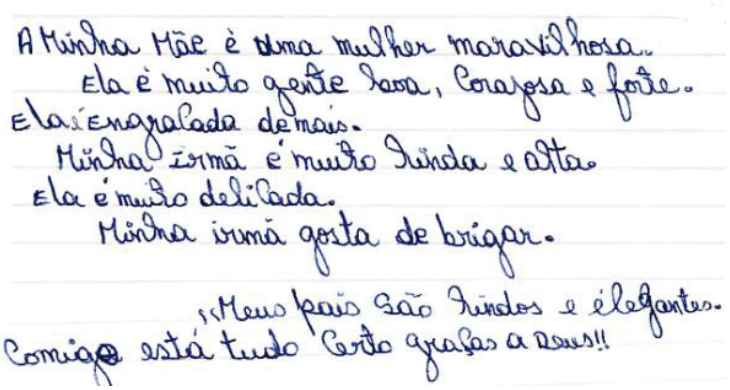
dos migrantes promovem um ambiente de aprendizagem mais significativo e acolhedor (Queiroz; Souza, 2023).

Ao promovermos um ambiente de ensino interdisciplinar e intercultural, considerando as inter-relações e visando não apenas a aquisição linguística, favorecemos o fortalecimento de vínculos sociais e culturais (Rocha Santos; Mendes, 2024). Mais do que ensinar conteúdos linguísticos como os adjetivos, a atividade possibilitou que os alunos revivessem e compartilhassem memórias, reforçando o papel do ensino de PLAc como uma prática de acolhimento, ressignificação e fortalecimento da identidade no contexto migratório.

FIGURA 17 – PLANEJAMENTO DE AULA – POEMA SOBRE FAMÍLIA

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/673640056737960984/. Acesso em: 23 mar. 2025.

FIGURA 18 – POEMA SOBRE A FAMÍLIA



Fonte: Produção dos alunos, Curso Básico III PBMIH (2024).

Esses relatos e produções dos alunos evidenciam que a migração não implica um rompimento total com a identidade e os laços com o país de origem. Pelo contrário, os migrantes constroem um pertencimento híbrido, no qual convivem simultaneamente com elementos da cultura natal e da sociedade de acolhimento. Como aponta Bauman (2005), em um mundo cada vez mais globalizado, as identidades se tornam mais fluidas, permitindo que os indivíduos se situem entre diferentes referenciais culturais.

Diante dessas percepções, torna-se novamente evidente que o ensino de PLAc deve considerar não apenas o desenvolvimento linguístico dos migrantes, mas também suas conexões emocionais e identitárias com seus países de origem. Portanto, reforçamos a nossa percepção de que estratégias pedagógicas sensíveis a essas questões podem favorecer um ambiente mais acolhedor, no qual os aprendizes se sintam respeitados em sua trajetória e incentivados a se engajar ativamente na nova sociedade (García; Wei, 2014a, 2014b).

Dessa forma, o PLAc se constitui como um espaço de pertencimento e reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a experiência migratória. A percepção de pertencimento se entrelaça às condições de vida no país de acolhimento. Por isso, para ampliar essa análise, no próximo tópico abordaremos as mudanças percebidas na qualidade de vida dos participantes, bem como os sentimentos que envolvem suas experiências no Brasil.

4.1.6 Impactos da migração na qualidade de vida e bem-estar emocional

Encerraremos nossa análise dos dados gerados com os discentes com os relatos sobre as transformações nas suas vidas após a migração. A análise das respostas à pergunta "Quais os aspectos de sua vida melhoraram/pioraram em relação à sua situação antes de mudar para o Brasil?" trouxe uma visão sobre os aspectos da experiência de adaptação vivida pelos migrantes.

As respostas fornecidas pelos discentes evidenciaram mudanças significativas, que abrangiam tanto melhorias quanto dificuldades no processo de migração e adaptação ao novo contexto. As melhorias mencionadas incluíam a conquista de maior estabilidade financeira, a melhoria da qualidade de vida, sensação de maior segurança e a possibilidade de estar mais próximo dos familiares que também migraram para o Brasil. Esses aspectos refletiram conquistas importantes na vida dos migrantes, que, muitas vezes, buscam uma nova oportunidade de vida em um país estrangeiro com o objetivo de superar limitações econômicas e proporcionar melhores condições para si e para suas famílias.

No entanto, a análise também revelou a presença de dificuldades e desafios que não podem ser ignorados. Entre esses desafios, a saudade de casa e o sentimento de afastamento da cultura de origem surgiram como questões emocionais recorrentes. A saudade da família, dos amigos e da cultura local, muitas vezes, é uma experiência dolorosa que se impõe no cotidiano desses indivíduos. Além disso, os desafios iniciais, como o processo de integração social, o domínio de uma nova língua, as diferenças culturais e as dificuldades em estabelecer uma rede de apoio, foram apontados como obstáculos no processo de adaptação.

A Discente 1, por exemplo, mencionou seu desejo de mudança na vida financeira e profissional – um tema recorrente entre migrantes que buscam melhores condições de vida em outro país (Bógus; Fabiano, 2015). A busca por estabilidade econômica é frequentemente vista como uma motivação central para a migração, e essa mudança pode ser uma oportunidade para alcançar novos objetivos profissionais e financeiros, com implicações diretas no bem-estar individual.

O Discente 2, por sua vez, destacou a melhoria em relação à estabilidade econômica, qualidade de vida, segurança e, ao mesmo tempo, apontou a saudade. A saudade, como experiência emocional, pode ser um reflexo das perdas relacionadas à migração e à distância da terra natal. A migração, embora ofereça uma série de oportunidades, também envolve desafios emocionais e afetivos que precisam ser reconhecidos (Portes; Rumbaut, 2014). Nesse sentido, a saudade e a distância da família e da cultura de origem podem gerar sentimentos ambíguos que precisam ser cuidadosamente trabalhados no processo de adaptação, como discutido por Von Mühlen, Dewes e De Carvalho Leite (2010), ao abordarem os aspectos emocionais da migração.

Já a Discente 3 compartilhou que, apesar das dificuldades iniciais, estava naquele momento conseguindo se preparar em sua área de formação. Essa fala reforça o fato de que, embora o início da migração seja desafiador, com dificuldades de adaptação e busca por trabalho, por exemplo, o acesso a melhores oportunidades educacionais e profissionais no país de acolhimento pode representar uma significativa melhoria na vida do migrante. E a adaptação a uma nova realidade profissional por parte do migrante envolve um processo complexo de reconfiguração da identidade e da autoestima,

influenciado pelas novas condições de vida e pelas oportunidades de emprego. Segundo Silva e Andrade (2025), a identidade adaptativa do migrante é moldada pela luta pela sobrevivência e pela esperança de um futuro melhor, destacando os desafios e tensões enfrentados durante o processo migratório. Além disso, Padoan-Moura *et al.* (2020) ressaltam que a experiência de minoria étnica na sociedade anfitriã implica mudanças profundas na identidade social e familiar dos migrantes, afetando sua autoestima e bem-estar emocional.

A Discente 4, ao afirmar que sua vida melhorou no aspecto da tranquilidade, destacou a importância do bem-estar emocional como um fator de melhoria da qualidade de vida após a migração – "Minha vida melhorou no aspecto que agora eu sento mais tranquilidad." A busca por estabilidade emocional e segurança é um componente essencial no processo de adaptação, uma vez que os migrantes frequentemente enfrentam o desafio de reconstruir suas vidas em um novo ambiente, muitas vezes sem o apoio de sua rede de apoio familiar e social (Dos Santos *et al*., 2010). Essa tranquilidade pode ser resultado de uma melhor situação financeira, mas também da experiência de estar em um ambiente mais seguro e acolhedor.

A Discente 5 mencionou estar mais calma devido ao fato de que seus filhos, que antes moravam em outros países, agora a visitavam no Brasil. Esse relato evidencia a importância das conexões familiares no processo de adaptação. A presença da família e o apoio emocional proporcionam uma sensação de pertencimento e conforto, contribuindo para a redução do estresse associado à migração. A reunificação familiar pode ser um fator crucial para o bem-estar psicológico dos migrantes, permitindo-lhes reconstruir suas identidades dentro de um novo contexto (Suárez-Orozco; Todorova; Louie, 2002; Choummanivong; Poole; Cooper, 2014; Haagsman; Mazzucato, 2020; Spitzer; Torres, 2023).

Por fim, a Discente 6 relatou que sua vida melhorou com a tranquilidade proporcionada pela proximidade de seus filhos e o acesso a cuidados médicos de qualidade. A melhoria nas condições de saúde, principalmente no que se refere ao acesso a serviços médicos de qualidade, é uma das grandes vantagens que muitos migrantes percebem ao se estabelecerem no Brasil, especialmente se comparado aos sistemas de saúde de seus países de origem (Matielo *et al.*, 2018; Ventura; Yujra; 2019). A garantia de acesso ao sistema de saúde representa uma conquista significativa no processo migratório, especialmente considerando que muitos países não disponibilizam um suporte social adequado para migrantes. No Brasil, políticas como o Sistema Único de Saúde (SUS) é universal e isso significa que todas as pessoas que o procuram devem ser atendidas - inclusive migrantes, refugiados e apátridas (Brasil, 2024).

A migração não se limita a um deslocamento individual e subjetivo; ela é um fenômeno profundamente ligado às estruturas sociais e às condições de vida e bem-estar (Ferreira; Borges,

2022). Em síntese, as respostas dos discentes nos apresentaram uma multiplicidade de experiências que refletem as complexidades da migração. As melhorias econômicas e profissionais se somam aos desafios emocionais e sociais, compondo um quadro de adaptação plural. A busca por estabilidade, segurança e a preservação de vínculos familiares estão dentre os elementos centrais que permeiam as vivências dos migrantes, demonstrando que o processo de migração envolve, ao mesmo tempo, ganhos e perdas significativas – uma oportunidade de crescimento e superação, mas também um processo desafiador que exige resiliência e adaptação contínua.

Concluímos nossa análise das respostas fornecidas por meio do questionário (Anexo 1) com a última pergunta, "Quais sentimentos você tem com relação à sua vida aqui no Brasil?", que evidenciou emoções que perpassavam a experiência migratória desses alunos. Os relatos revelaram sentimentos positivos, como amor, gratidão e satisfação, mas também apontaram para desafios emocionais, como tristeza e luta. Esse conjunto de emoções reflete a complexidade da adaptação dos migrantes e a forma como suas experiências são moldadas pelo contexto sociocultural e também econômico do país de acolhimento. As emoções têm uma dimensão social, assim como os fenômenos sociais carregam um componente emocional – questões-chave nos processos migratórios, como os laços com a pátria, conexões transnacionais, relações interculturais e os aspectos de cuidado e proteção durante a migração, são essencialmente conceitos afetivos (Guilherme; Theis; De Oliveira, 2022).

As emoções são processos dinâmicos por meio dos quais as pessoas experimentam e interpretam o mundo em transformação, situam-se em relação aos outros e como moldam suas subjetividades (Svasek, 2010). Elas, portanto, fazem parte da subjetividade dos migrantes e influenciam seu senso de pertencimento social, representam uma energia ou predisposição para a ação, orientando trajetórias biográficas e de mobilidade. Além disso, desempenham um papel no controle social, contribuindo para a regulação das interações (Vermot, 2017).

A Discente 1 expressou um sentimento de amor e satisfação em relação à vida no Brasil, destacando uma forte identificação com o país, ao dizer "Eu tenho um sentimento amoroso e de satisfação a minha vida no Brasil eu (amo) gosto muito do Brasil." Essa percepção pode estar relacionada ao conceito de pertencimento, fundamental para o bem-estar emocional dos migrantes (Portes; Rumbaut, 2014) e que influencia diretamente a adaptação e a integração dos migrantes ao novo contexto social, afetando sua percepção sobre o país de acolhimento.

O Discente 2 mencionou a sensação de uma nova experiência e a expectativa de alcançar objetivos. Segundo Berry (1997), a adaptação psicológica dos migrantes está associada à capacidade de estabelecer novos projetos e perspectivas, o que pode reduzir o impacto do estresse migratório. O

fato de visualizar novas oportunidades contribui para a construção de um sentimento de esperança e motivação, fundamentais para a resiliência no contexto migratório (Schweitzer *et al.*, 2006).

A Discente 3 sintetizou sua vivência com palavras como coragem, tristeza, luta, gratidão e força. Esse relato demonstrou como o processo migratório envolve desafios significativos, que exigem resiliência emocional. A migração frequentemente demanda um esforço cognitivo e emocional para a reorganização identitária e para lidar com as emoções associadas ao deslocamento (Pavlenko, 2005). A alternância entre gratidão e luta revela a ambivalência emocional característica da experiência migratória.

A Discente 4 destacou o amor pelas amizades construídas no Brasil. A construção de laços sociais é um fator determinante na adaptação dos migrantes, conforme apontam estudos sobre redes de apoio e pertencimento (Putnam, 2000). Relações interpessoais fortalecidas contribuem para a sensação de acolhimento e para a diminuição da solidão, um dos desafios enfrentados pelos migrantes (Ryan *et al*., 2008).

A Discente 5 apresentou uma perspectiva voltada para questões sociais e econômicas, evidenciando preocupação com o futuro do país ao dizer "Eu peço a Deus que ajude aos gobernantes a tomar decisões com sabedoria, em relação ao aspecto econômico, social do Brasil." Esse aspecto ressaltou, a nosso ver, a interconexão entre a experiência individual e o contexto político e econômico do país de acolhimento – estudos indicam que o envolvimento dos migrantes com questões sociopolíticas pode refletir seu grau de integração e sua percepção sobre o futuro no novo país (Castles, 2010b).

Por fim, a Discente 6 expressou gratidão, especialmente pelo impacto positivo que a migração teve na vida de seus filhos. Esse relato reforçou a importância da família no processo de adaptação migratória, como discutem Suárez-Orozco *et al.* (2010), o bem-estar dos filhos pode ser um fator determinante na percepção de sucesso da migração pelos pais, influenciando seu nível de satisfação e a maneira como avaliam sua trajetória no novo país.

Os sentimentos expressos pelos discentes refletem a complexidade da experiência migratória, que envolve não apenas desafios, mas também conquistas e superações. A migração é um fenômeno multifacetado que engloba dimensões econômicas, sociais e políticas, sendo, portanto, impossível compreender plenamente o processo migratório sem considerar suas implicações emocionais e identitárias (Castles; Miller, 2009). A adaptação dos migrantes está profundamente ligada à construção de redes de apoio, que desempenham um papel fundamental na promoção do bem-estar e na integração desses sujeitos ao novo contexto social.

Em estudos realizados por Portes e Rumbaut (2001), é destacado como essas redes ajudam os migrantes a mitigar o impacto do deslocamento, oferecendo suporte emocional, social e

econômico, elementos cruciais para o sucesso da adaptação. Além disso, a percepção de oportunidades exerce influência direta na forma como os migrantes lidam com o processo de transição. A mobilidade e a busca por melhores condições de vida estão frequentemente atreladas ao desejo de garantir um futuro mais promissor (De Almeida Prado; Da Cruz Peixoto, 2013), não só para os migrantes, mas também para suas famílias, o que torna o impacto emocional e familiar ainda mais significativo. Esse conjunto de fatores demonstra que a migração não se configura apenas como um deslocamento físico, mas também como um processo profundamente emocional e identitário.

As transformações de identidade associadas à migração envolvem uma reconfiguração do 'eu' em resposta às novas experiências vividas (Forgas; Williams, 2003). Em muitos casos, a migração gera um processo de resiliência, em que os migrantes moldam suas identidades de maneira flexível, desenvolvendo novas habilidades e estratégias para lidar com as expectativas e com as transformações que surgem ao longo do caminho. A migração é, acima de tudo, uma experiência que transcende o movimento físico, sendo marcada por negociações emocionais e identitárias contínuas, que refletem as complexidades e as oportunidades do processo migratório (Mahler; Pessar; 2006).

Ao longo desta seção de análise, discutimos como a migração ultrapassa a noção de deslocamento físico, configurando-se como um processo complexo de reconfiguração identitária e emocional, permeado por desafios linguísticos e dinâmicas socioculturais. Estudos de Lev Vygotsky (1991) sobre a relação entre linguagem e pensamento, bem como as reflexões de Pierre Bourdieu (1991) acerca do *habitus* e do capital linguístico, evidenciam que a inserção de migrantes em novos contextos comunicativos não se dá de maneira neutra, mas sim por meio de negociações constantes que envolvem práticas discursivas e posicionamentos subjetivos. No âmbito do ensino de PLAc, não podemos deixar de observar como a translinguagem se destaca nesse ambiente de ensino-aprendizagem, pois rompe com perspectivas monolíngues e prescritivas, permitindo que os migrantes mobilizem seus repertórios linguísticos e culturais de forma dinâmica. Como argumentam García e Wei (2014), a translinguagem não é apenas um recurso linguístico, mas um ato de agência e resistência, por meio do qual os falantes reafirmam suas identidades e constroem sentidos no novo ambiente sociolinguístico.

Além disso, a relação entre linguagem e emoções reforça a ideia de que a aprendizagem de uma nova língua não se limita a um processo cognitivo, mas envolve experiências afetivas no processo de integração dos migrantes (Pavlenko, 2005). Dessa forma, ao considerarmos as implicações da translinguagem e das emoções no ensino de PLAc, torna-se também fundamental compreender como esses aspectos são percebidos e experienciados pelos profissionais que atuam diretamente nesse contexto.

Finalizamos, assim, com a análise dos dados gerados com os alunos. Na próxima seção, analisaremos as respostas dos professores e coordenadores do curso de PLAc, obtidas por meio de entrevistas (Anexo 2), buscando elucidar suas concepções sobre a translinguagem, as emoções, e a interculturalidade nesse processo de ensino-aprendizagem.

4.2 DADOS GERADOS COM OS PROFESSORES E COORDENADORES PARTICIPANTES

Dando continuidade à nossa análise, nesta seção discutiremos os dados gerados nas entrevistas realizadas com professores e coordenadores que atuavam diretamente no ensino de PLAc, no curso PBMIH da UFPR, durante o período de nossa pesquisa. A partir das respostas fornecidas, buscamos compreender como esses profissionais percebem a translinguagem em suas práticas pedagógicas, bem como sua visão sobre os seus impactos no ambiente de ensino-aprendizagem de uma língua de acolhimento e no desenvolvimento emocional dos alunos migrantes.

As reflexões dos entrevistados nos ofereceram subsídios valiosos para ampliar nossa compreensão dos desafios e possibilidades desse contexto, especialmente no que se refere à articulação entre linguagem, emoções, e cultura. Ao longo da análise, portanto, investigamos como a translinguagem se manifesta no cotidiano das aulas, de que forma os educadores interpretam seu papel na integração dos alunos migrantes e quais estratégias são adotadas para lidar com essa questão bem como com as complexidades emocionais e culturais inerentes à aprendizagem da língua de acolhimento.

Achamos importante informar que as perguntas foram disponibilizadas com antecedência aos entrevistados, permitindo que tivessem tempo para refletir e preparar suas respostas. Vale destacar que como alguns dos entrevistados ainda estavam em processo de formação, ou cursando licenciatura única em Português, não estavam (ainda) familiarizados com o conceito da translinguagem. Durante as entrevistas, alguns mencionaram que realizaram pesquisas sobre o conceito, enquanto outros solicitaram mais explicações. Esses participantes foram esclarecidos com base nos autores que usamos como embasamento teórico para a nossa tese (*cf.* seção 3.1.3), mas sem interferir nas conclusões que formaram sobre o conceito.

Cabe ressaltar também que, durante as entrevistas, muitas respostas se entrelaçaram, abordando simultaneamente diferentes aspectos das questões propostas. Esse entrecruzamento evidencia a interconexão entre os temas discutidos e reforça a complexidade do processo, no qual linguagem e emoções se articulam de maneira dinâmica no ensino de PLAc. Portanto, como não seguiremos a ordem das questões como apresentadas no documento fornecido para os discentes (Anexo 2), para dar maior clareza à apresentação dos dados e favorecer o diálogo com os objetivos

desta pesquisa, as respostas também foram organizadas em subitens temáticos, agrupando os conteúdos por afinidade semântica e conceitual. Essas categorias emergiram tanto das perguntas formuladas quanto das respostas fornecidas, priorizando eixos que dizem respeito à adaptação metodológica em contextos multilíngues, ao uso pedagógico da translinguagem, às relações entre linguagem e emoções, e aos desafios enfrentados na prática docente e à integração dos migrantes nesse processo de educação linguística.

4.2.1 Práticas pedagógicas em contextos multilíngues e o uso da L1

Iniciamos nossa análise dos dados gerados por meio da primeira pergunta, que dizia: "De que forma você adapta suas estratégias de ensino para promover a comunicação em um ambiente multilíngue?".

A Professora A destacou a importância da comunicação em português durante as aulas, ressaltando a necessidade de chamar a atenção dos alunos sempre que utilizavam suas L1s. Segundo ela, essa orientação foi dada por colegas professores do projeto PBMIH, refletindo a ideia de que o uso da L1 pode atrapalhar o processo de aprendizagem da língua de acolhimento. A nosso ver, a professora acredita na concepção de que, ao priorizar o português como língua de instrução, seria melhor para a aprendizagem dos alunos se fosse mantido o foco apenas na língua de acolhimento, apresentando uma percepção de que o uso da L1 em sala de aula pode ser prejudicial à aprendizagem da língua-alvo (Palmer, 2011; Sayer, 2013). Por essa perspectiva, para que seja válido o conhecimento da língua portuguesa, este deve ser equivalente ao nível de conhecimento da L1, da mesma forma que ambas não devem se misturar, desconsiderando os contatos, as aproximações, as alternâncias e as estratégias de aprendizagem (Palmer, 2011; Sayer, 2013; Aires; Mozillo, 2018).

As habilidades linguísticas dos bilíngues são frequentemente analisadas a partir de padrões monolíngues (Grosjean, 2010), apesar do fato de que suas línguas coexistem em um mesmo indivíduo de maneira interdependente. A presença de diferentes línguas pode, portanto, ser interpretada como um elemento facilitador ou como um obstáculo para o desenvolvimento da nova língua, dependendo das ideologias linguísticas dos envolvidos no processo (Aires; Mozillo, 2018). No entanto, sob uma perspectiva que entende a língua em permanente interação com seus contextos de uso, a sala de aula é concebida como um espaço de contato linguístico, no qual a(s) L1 dos alunos migrantes, assim como outras línguas previamente adquiridas, exercem influência no processo de aprendizagem (Canagarajah, 2011).

A visão apresentada pela professora, talvez por desconhecimento e/ou inexperiência nesse contexto, não leva em conta a potencialidade da translinguagem, prática que permite que os alunos

mobilizem suas línguas de origem como recurso estratégico para o entendimento e assimilação da nova língua – perspectiva essa que poderia enriquecer ainda mais a prática pedagógica, reconhecendo a contribuição das línguas de origem para o processo de ensino-aprendizagem (García; Kleyn, 2016). Sob um olhar pedagógico, a translinguagem valida as línguas e culturas dos alunos bi/multilíngues em contextos escolares por meio de professores que neutralizam a ideologia monolíngue e criam um espaço democrático para professores e alunos realizarem práticas de translinguagem dinâmicas, fluidas e criativas para cocriar conhecimento (García *et al.*, 2017) por meio do enriquecimento de sua competência multilíngue (Cook, 2010).

Contudo, cabe aqui um momento para destacarmos que sabemos que se faz necessário uma postura crítica quanto às afirmações de que a introdução de práticas translíngues necessariamente resultaria em transformações mais amplas além do uso da linguagem em sala de aula, especialmente em aspectos sociais, institucionais e estruturais da educação (Jaspers, 2018). Há também o risco de instrumentalizar a diversidade linguística, desconsiderando seu valor intrínseco e adotando uma abordagem que ignora a persistência de normas monolíngues, como as avaliações padronizadas, por exemplo, e estruturas sociais que reproduzem desigualdades. Sabemos também que, apesar do objetivo de ampliar a valorização da diversidade linguística, os alunos continuam sendo avaliados, por exemplo, por competências em uma perspectiva de língua monolíngue, em uma sociedade que privilegia separação e uniformidade linguísticas (Jaspers, 2018). Portanto, reconhecemos que as práticas translíngues podem se revelar limitadas quando não consideram essas condições estruturais, exigindo uma reflexão crítica mais ampla sobre as funções sociais da escola, as implicações políticas do uso da linguagem e as estratégias pedagógicas que efetivamente promovam justiça social e equidade linguística.

Sendo assim, destacamos a importância de utilizarmos todas as competências linguísticas dos alunos no processo de aprendizagem de uma língua de acolhimento – e práticas pedagógicas que incorporam a L1 podem ampliar o repertório linguístico dos alunos e favorecer a aquisição da nova língua (García; Wei, 2014a, 2014b; García *et al.*, 2017). Em diversas ocasiões, foi possível observar que alguns docentes demonstravam incômodo com o uso da L1 pelos alunos em sala de aula, argumentando que, se não utilizassem exclusivamente a língua de acolhimento, não conseguiriam aprendê-la de fato. Para esses professores, a sala de aula deveria ser um espaço de prática constante do PLAc, e a ausência de uma exigência rigorosa pelo uso do português poderia fazer com que falantes de espanhol permanecessem no portunhol, por exemplo, sem avanços significativos na língua em foco (Flores; García, 2013).

Dessa forma, ao tentar restringir ou, até mesmo, proibir o uso das L1s nas interações em sala de aula, o(a) professor(a) acaba por adotar uma postura alinhada a uma lógica que reforça a separação

rígida das línguas, perpetuando a ideologia do monolinguismo como norma desejável. Nessa perspectiva, o bilinguismo passa a ser frequentemente concebido como um obstáculo pedagógico, algo a ser controlado ou eliminado, em vez de reconhecido como um recurso legítimo e potencializador da aprendizagem (Guimarães *et al.*, 2020).

A perspectiva da translinguagem sugere uma abordagem mais flexível e integradora, reconhecendo que os aprendizes não compartimentalizam rigidamente seus repertórios linguísticos, mas os mobilizam de maneira dinâmica para construir significado e interagir na nova língua (García; Wei, 2014b). Em vez de ser um obstáculo, o uso da L1 pode servir como um recurso valioso para a aprendizagem, permitindo que os alunos acessem conhecimentos prévios, negociem sentidos e desenvolvam gradualmente a proficiência na língua de acolhimento. Além disso, a imposição estrita do monolinguismo em contextos educacionais pode desconsiderar as práticas reais dos aprendizes e limitar suas oportunidades de aprendizagem (Creese; Blackledge, 2010). Assim, a translinguagem não apenas desafia a noção de que o uso da L1 atrapalha a aquisição da nova língua, mas valoriza a competência linguística dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Em seguida, a professora trouxe outra perspectiva, mencionando a importância de integrar as culturas dos alunos à prática pedagógica, como, por exemplo, quando os alunos puderam participar da aula sobre comidas típicas paranaenses (que mencionamos na seção anterior, FIGURA 9). Um exemplo marcante citado pela professora foi o momento em que uma das colegas professoras trouxe pinhão já cozido (semente comestível da Araucária, árvore nativa da Mata Atlântica, especialmente da região Sul do Brasil), e ofereceu aos alunos para que experimentassem. Para ela, essa atividade, que une o contexto cultural e o ensino de língua, reforça a aprendizagem de uma maneira concreta, permitindo que os alunos relacionem o conteúdo com suas vivências e experiências. A professora também lembrou de como, durante essas atividades, os alunos foram incentivados a expor seus históricos culturais, como os nomes de pratos típicos de seus países, que muitas vezes não tinham uma tradução para o português. Segundo ela, esse cuidado com o reconhecimento das culturas de origem dos alunos mostra uma atitude pedagógica de respeito e valorização da diversidade. A nosso ver, o depoimento da professora evidencia um olhar para a importância da conexão entre o conteúdo linguístico e a experiência dos alunos, além da adaptação do ensino de forma a respeitar e incluir a diversidade cultural no processo de aprendizagem. A restrição ao uso da L1 em sala de aula, mencionada inicialmente por ela, pode ter sido adotada sob influência de colegas que considerava mais experientes, levando-a a acreditar na necessidade dessa prática. Além disso, a falta de familiaridade com teorias que fundamentam a translinguagem pode ter contribuído para a manutenção dessa perspectiva, impedindo-a de reconhecer o bilinguismo como um recurso valioso, e não como um obstáculo, no processo de aprendizagem.

A Professora B, em sua resposta, também demonstrou preocupação em integrar os alunos migrantes ao ambiente escolar, valorizando suas memórias e experiências culturais. Ela destacou a importância de criar um espaço no qual os alunos possam compartilhar informações sobre seus países de origem, suas práticas cotidianas e suas lembranças, estabelecendo conexões com os conteúdos abordados em sala de aula e favorecendo, assim, a comunicação. Como exemplo, mencionou duas atividades realizadas no curso Básico III, que atuamos: a primeira sobre culinária típica do estado (FIGURA 9, já mencionada anteriormente), e a outra sobre a aula que falamos sobre o turismo na região de Curitiba, momento em que os alunos puderam trazer suas experiências em locais da região e também foram incentivados a falar sobre seus países, conforme ilustrado nas figuras a seguir.

FIGURA 19 – PLANEJAMENTO DE AULA – CONHECENDO CURITIBA

Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 20 – PLANEJAMENTO DE AULA – CONHECENDO CURITIBA

2) Elabore um texto sobre um passeio turístico em seu país de origem ou no Brasil.

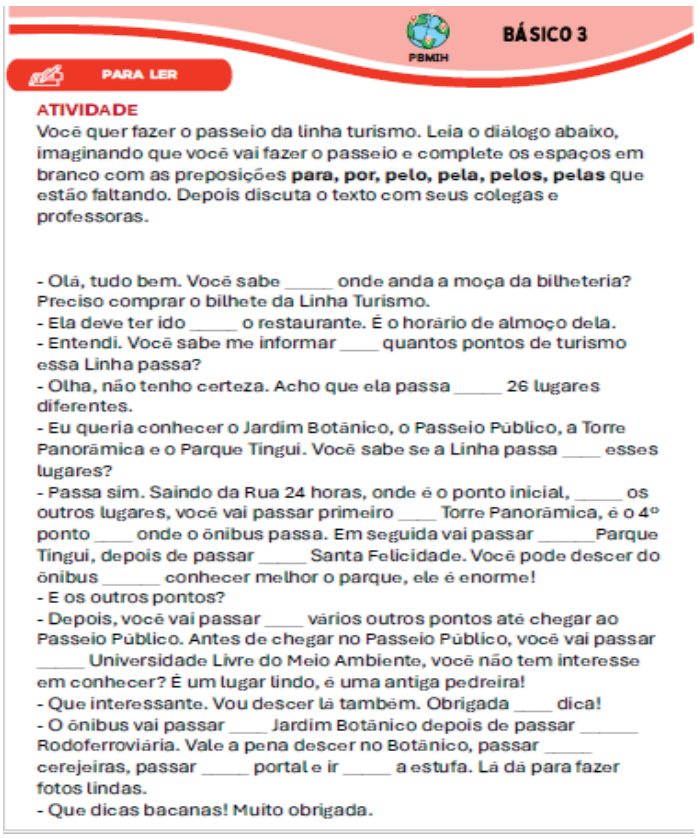
Seu texto:

- Deve ter de 08 a 10 linhas;
- Usar as palavras PELO(A), PARA e POR, conforme trabalhados na aula de hoje.

Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

Para que possam entender melhor, nessa aula, iniciamos com uma apresentação[86] contendo afirmações sobre alguns pontos turísticos de Curitiba, que os alunos deveriam identificar como verdadeiras ou falsas. Durante essa etapa, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências, como, por exemplo, se já haviam visitado os locais apresentados, se conheciam algum fato relacionado a eles e também de fazer comparações com lugares de seus países de origem. Na sequência, exploramos o *site* do ônibus de turismo da cidade[87], analisando rotas e valores – inclusive descobrindo juntos que, em determinadas épocas, há tarifas promocionais. Além disso, trabalhamos um diálogo no qual os alunos imaginavam estar planejando o passeio e buscavam informações sobre o serviço. Como parte do processo, atendemos a um pedido anterior à essa aula, dos próprios discentes, e dedicamos um momento para o estudo das preposições para, por, pelo, pela, pelos e pelas, já que muitos relataram dificuldades no uso de cada um deles (FIGURA 21, a seguir). Recordo que foi um momento de bastante engajamento dos alunos, em que as línguas circulavam pela sala de aula. As memórias se misturavam, e os alunos, entusiasmados, conversavam entre si em suas L1s e em língua portuguesa, e procuravam na internet imagens de lugares que gostavam em seus países para nos mostrar.

FIGURA 21 – PLANEJAMENTO DE AULA – CONHECENDO CURITIBA



BÁSICO 3

PBMIH

PARA LER

ATIVIDADE

Você quer fazer o passeio da linha turismo. Leia o diálogo abaixo, imaginando que você vai fazer o passeio e complete os espaços em branco com as preposições **para, por, pelo, pela, pelos, pelas** que estão faltando. Depois discuta o texto com seus colegas e professoras.

- Olá, tudo bem. Você sabe _____ onde anda a moça da bilheteria? Preciso comprar o bilhete da Linha Turismo.
- Ela deve ter ido _____ o restaurante. É o horário de almoço dela.
- Entendi. Você sabe me informar ____ quantos pontos de turismo essa Linha passa?
- Olha, não tenho certeza. Acho que ela passa _____ 26 lugares diferentes.
- Eu queria conhecer o Jardim Botânico, o Passeio Público, a Torre Panorâmica e o Parque Tingui. Você sabe se a Linha passa ____ esses lugares?
- Passa sim. Saindo da Rua 24 horas, onde é o ponto inicial, _____ os outros lugares, você vai passar primeiro ____ Torre Panorâmica, é o 4º ponto ____ onde o ônibus passa. Em seguida vai passar _____Parque Tingui, depois de passar _____ Santa Felicidade. Você pode descer do ônibus _____ conhecer melhor o parque, ele é enorme!
- E os outros pontos?
- Depois, você vai passar ____ vários outros pontos até chegar ao Passeio Público. Antes de chegar no Passeio Público, você vai passar _____ Universidade Livre do Meio Ambiente, você não tem interesse em conhecer? É um lugar lindo, é uma antiga pedreira!
- Que interessante. Vou descer lá também. Obrigada ____ dica!
- O ônibus vai passar ____ Jardim Botânico depois de passar _____ Rodoferroviária. Vale a pena descer no Botânico, passar _____ cerejeiras, passar _____ portal e ir _____ a estufa. Lá dá para fazer fotos lindas.
- Que dicas bacanas! Muito obrigada.

Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

[86] *Link* de acesso à apresentação: Pontos Turísticos de Curitiba.pptx

[87] Disponível em: https://turismo.curitiba.pr.gov.br/conteudo/linha-turismo/10. Acesso em: 31 mar. 2025.

A fala da Professora B, ao dizer que acredita que essas propostas foram formas de adaptar e favorecer a translinguagem em sala de aula, com vistas a conectar os alunos, exemplifica que ela acredita que a adaptação das estratégias pedagógicas para promover a comunicação em um ambiente multilíngue envolve a valorização da diversidade cultural e das experiências de vida dos alunos migrantes bem como suas L1s. A professora destacou a importância de criar um espaço acolhedor, onde os alunos possam compartilhar suas histórias e vivências – que acredita ser fundamental para promover a comunicação (Canagarajah, 2013; Flores; García, 2013; Wei, 2018; García *et al*., 2017), pois, ao integrarmos os conhecimentos prévios dos alunos e estabelecermos conexões entre o conteúdo da aula e as memórias culturais deles, permitimos que os alunos se sintam mais envolvidos e reconhecidos no processo (Ausubel, 1982; Bruner, 2001).

As atividades mencionadas pela professora demonstram sua percepção para estratégias de ensino que vão além do vocabulário e gramática, abordando temas que têm significado para os alunos e permitindo que eles comparem suas culturas com a nova realidade, favorecendo, assim, a troca de experiências. Essa abordagem reflete uma adaptação das estratégias de ensino que prioriza a comunicação real, contextualizada e culturalmente relevante, essencial em um ambiente multilíngue, pois "[a] língua, mais do que um objeto de ensino, passa a ser uma ponte, uma dimensão mediadora entre sujeitos e mundos culturais, uma vez que o foco recai sobre as relações de diálogo, em vez de mera transmissão de informações" (Mendes, 2011, p. 140). A valorização das memórias e práticas culturais dos alunos, como apontado pela professora, torna-se, portanto, uma ferramenta importante para promover a integração e fortalecer a comunicação em um ambiente onde múltiplas línguas e culturas estão presentes (Veber, 2024).

A resposta da Professora C evidencia uma perspectiva pedagógica que se alinha às abordagens contemporâneas do ensino de línguas em contextos de diversidade linguística e cultural: "[c]om uma abordagem pedagógica mais flexível que valoriza a língua materna, considerando o repertório linguístico e as experiências de vida dos alunos", pois, ao afirmar que adota uma postura mais flexível, valorizando as L1s dos alunos e considerando seus repertórios linguísticos e experiências de vida, a docente reconhece a centralidade dos sujeitos em seus processos de aprendizagem, rompendo com modelos tradicionais baseados exclusivamente na norma-padrão da língua-alvo.

Essa visão dialoga diretamente com o conceito de repertório linguístico, que compreende as línguas e práticas discursivas dos sujeitos não como sistemas fechados, mas como recursos múltiplos que são mobilizados nas interações sociais de acordo com os contextos e as necessidades comunicativas (Blommaert, 2010). Nesse sentido, valorizar as L1s dos alunos migrantes não significa

impedir a aprendizagem do português, mas reconhecê-la como parte essencial da identidade desses migrantes e como recurso legítimo no processo de construção do conhecimento.

Além disso, a professora trouxe a consideração das experiências de vida dos alunos, se aproximando das propostas de pedagogia crítica (Freire, 1998), que enfatiza a importância de um ensino dialógico, contextualizado e que valorize seus saberes e vivências. Como destaca Kumaravadivelu (2006), uma pedagogia crítica para o ensino de línguas precisa promover o diálogo e o reconhecimento das identidades múltiplas dos sujeitos. Portanto, as práticas pedagógicas devem ser construídas de acordo com o contexto real de atuação — considerando os alunos, as necessidades locais, os recursos disponíveis, cultura (s), a L1 dos alunos, entre outros aspectos. A adoção de práticas pedagógicas mais flexíveis também pode ser relacionada às propostas de translinguagem, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e inclusivo, e permitindo que os alunos se expressem de maneira mais autêntica e segura (García; Kleyn, 2016). Portanto, ao reconhecer o valor da L1 e das experiências prévias dos alunos, a professora traz uma perspectiva de ensino mais humanizado, dialógico e alinhado aos princípios da educação linguística contemporânea, especialmente em contextos marcados pela pluralidade de línguas e culturas.

Seguimos agora para a análise das entrevistas com as coordenadoras para essa primeira pergunta. No início da conversa, a Coordenadora X ressaltou não haver um roteiro fixo no PBMIH, enfatizando que a dinâmica das aulas era constantemente redefinida pelas necessidades dos alunos[88], o que reflete, segundo ela, a natureza fluida do ensino de PLAc em um ambiente multilíngue, no qual o planejamento precisa ser ajustado para atender às expectativas e às demandas emergentes da turma. A docente pontuou que a interação com os alunos não apenas influencia o andamento das aulas, mas também reconfigura a própria prática pedagógica, tornando o processo de ensino-aprendizagem um caminho construído coletivamente.

Um dos principais desafios mencionados por ela é o de equilibrar a flexibilidade necessária para atender às necessidades reais dos alunos com a organização do conteúdo a ser ensinado. No entanto, a coordenadora reconheceu que, se os alunos assumirem completamente o controle das aulas, corre-se o risco de a equipe perder o direcionamento pedagógico. Porém, ela também apontou que a imposição de um ensino descontextualizado, desvinculado das experiências e expectativas dos alunos, resulta em dificuldades na aprendizagem. Esse dilema evidencia a necessidade de estratégias de ensino que sejam, ao mesmo tempo, estruturadas e adaptáveis, considerando a vivência dos alunos (Veber, 2024).

[88] Ressaltamos, novamente, que essas informações correspondem ao período de gestão do projeto vigente no momento da realização desta pesquisa.

A experiência da coordenadora em outros contextos de ensino, como o de espanhol como Língua Estrangeira Moderna (LEM), reforça essa percepção. Ela mencionou que, em cursos de idiomas mais tradicionais, os alunos costumam aceitar os conteúdos apresentados nos materiais didáticos, mesmo que esses não tenham relação com sua realidade. No PBMIH, entretanto, a desconexão entre o ensino e a vivência dos alunos migrantes gera um descompasso, tornando essencial essa adaptação das estratégias pedagógicas. A referência ao choque de realidade ao perceber a inadequação de certos temas reforça a importância de uma abordagem sensível ao contexto sociocultural dos aprendizes.

Outro ponto relevante levantado pela coordenadora foi a limitação dos materiais didáticos tradicionais para o ensino de línguas, que frequentemente apresentam conteúdo baseado em um modelo homogêneo de sociedade. Um exemplo citado pela docente é o ensino de vocabulário relacionado a restaurantes. A coordenadora destacou como os livros didáticos tendem a apresentar um cenário padronizado, no qual os alunos frequentam estabelecimentos com serviço à mesa e pagamento em dinheiro ou cartão. No entanto, a realidade de muitos alunos no PBMIH é muito diferente: alguns nunca vivenciaram esse tipo de atendimento no país de acolhimento, ou mesmo no país de origem, pois estão habituados a outras formas de alimentação, como restaurantes por quilo ou iniciativas comunitárias de distribuição de refeições. Essa discrepância, segundo ela, ilustra como o ensino da língua de acolhimento não pode se limitar ao aprendizado lexical e gramatical, mas deve envolver uma compreensão mais ampla dos contextos socioculturais.

Diante dessas reflexões, fica evidente que a adaptação das estratégias de ensino em um ambiente multilíngue exige uma abordagem sensível e responsiva (Arroyo, 2014). O desafio não está apenas em ensinar a língua, mas em fazer dela um instrumento funcional para os alunos em seu cotidiano. A necessidade de ajustes constantes nas aulas revela um ensino centrado no aprendiz, que reconhece a pluralidade de trajetórias e experiências como parte essencial do processo educacional. Assim, mais do que seguir um plano rígido, o ensino no PBMIH, segundo a docente, se configura como um espaço de escuta e mediação, no qual a comunicação se dá não apenas pelo domínio da língua, mas pelo reconhecimento das realidades e urgências dos alunos migrantes (Hartwig; Silva, 2017).

A Coordenadora Y revelou aspectos fundamentais da formação de professores no contexto do ensino de PLAc, enfatizando a dinamicidade e os desafios de lidar com um ambiente multilíngue e diversificado. Um dos pontos centrais destacados por ela foi a variedade de perfis dos professores em formação, que vão desde alunos sem experiência prévia em sala de aula até profissionais experientes, mas que, por vezes, enfrentam dificuldades para compreender as especificidades dessa modalidade de ensino da língua portuguesa. Esse contraste ressaltou a complexidade da formação

docente e evidenciou a necessidade de um olhar mais atento a práticas pedagógicas que realmente dialogam com a realidade dos alunos (Lopez, 2020; Cursino, 2023).

A coordenadora também ressaltou como a translinguagem se manifesta na sala de aula, destacando que os alunos negociam significados utilizando outras línguas, como o espanhol, inglês, francês e árabe. Esse fenômeno reforça a ideia de que o repertório linguístico pode ser entendido como uma estrutura em potencial, que se desenvolve a partir da experiência linguística em interação, envolvendo tanto aspectos cognitivos quanto emocionais (Busch, 2012), além da importância de valorização das práticas linguísticas dos alunos. Dessa forma, compreendemos que os repertórios se configuram como conjuntos dinâmicos de recursos adquiridos/aprendidos ao longo da trajetória individual, acompanhando o ritmo de vida dos indivíduos em contextos socioculturais, históricos e políticos concretos, sendo que sua constituição ocorre à medida que as pessoas incorporam os recursos linguísticos disponíveis conforme sua utilidade e/ou necessidade, em domínios sociais específicos, orientados por propósitos comunicativos e interlocutores determinados (Blommaert, 2010; Blommaert; Backus, 2013).

A coordenadora citou como exemplo o uso do portunhol pelos estudantes venezuelanos e colombianos, que demonstra um mecanismo de apoio para a aprendizagem do português, funcionando como um espaço seguro para a comunicação e aprendizado (Capstick; Ateek, 2021), conceito discutido por Canagarajah (2004, 2015) em sua abordagem sobre *pedagogical safe houses*, que se refere a domínios espaço-temporais relativamente livres de vigilância. Na sala de aula, o autor cita alguns exemplos como as conversas paralelas entre os alunos, troca de bilhetes, interações em pequenos grupos, atividades entre colegas, anotações em livros didáticos e/ou cadernos, períodos antes do início das aulas e depois do término das aulas. Diante disso, visualizamos uma perspectiva que considera como a translinguagem não só cria esses espaços seguros, mas também favorece novas práticas, ao mesmo tempo que proporciona oportunidades que garantem interação significativa (Capstick; Ateek, 2021).

Outro ponto destacado pela docente é o reconhecimento de que os professores, muitas vezes, recorrem à intuição ou à reprodução das próprias experiências de aprendizagem ao ensinar. Nesse contexto, segundo ela, a intervenção da coordenação é fundamental ao questionar as escolhas pedagógicas e incentivar a adoção de estratégias mais estruturadas, como o ensino por etapas. Um exemplo citado pela coordenadora foi quanto à organização de atividades com áudio, que podem ser divididas em três momentos: pré-audição, com tarefas que preparam os alunos para o que ouvirão; durante a audição, com atividades que auxiliam na compreensão em tempo real; e pós-audição, com exercícios que verificam a assimilação do conteúdo. Além disso, a análise da coordenadora sobre as práticas de correção colaborativa evidencia a relevância de uma abordagem dialógica e interativa, na

qual os alunos participam ativamente da construção do conhecimento. Segundo ela, a intercompreensão[89] entre o espanhol e o português, por exemplo, emerge como um recurso valioso, permitindo que os alunos compreendam melhor as diferenças estruturais e fonéticas entre as línguas, promovendo, inclusive, uma consciência metalinguística[90].

Por fim, ao abordar o impacto dos discursos normativos na percepção linguística dos alunos, a coordenadora levantou um aspecto crítico: a tendência de os alunos internalizarem uma visão prescritiva da língua, isto é, que existe uma única forma correta de usar a língua, tanto escrita quanto falada, e que pode gerar inibição na comunicação. Ao relatar uma situação no grupo de crianças, em que uma criança pediu desculpas por falar errado, a docente ilustrou como podemos, inadvertidamente, tolher a expressão linguística dos alunos ao reforçar padrões normativos excessivamente rígidos. Em síntese, a nosso ver, a fala da coordenadora reforça que a adaptação das estratégias de ensino no contexto do ensino de PLAc precisa levar em conta a diversidade linguística e cultural dos alunos, além de estimular nos professores uma consciência crítica sobre suas práticas.

A questão 2, "Você incentiva os alunos migrantes a utilizarem a sua L1 em conjunto com o português durante as aulas? Por que sim ou por que não?", trouxe na resposta da Professora A certo questionamento quanto à sua prática pedagógica e às diretrizes dadas por alguns colegas de docência. Ao afirmar "Eu acho que eu não pude... Eu acho que não deu para fazer muito isso", ela sugere que o incentivo ao uso da L1 pelos alunos não era uma escolha pedagógica completamente autônoma, mas condicionado por orientações externas (De Mello, 2005). O uso da expressão 'acho que' pode indicar incerteza ou uma tentativa de justificar a ausência dessa prática, o que pode refletir uma percepção de que essa abordagem não era a mais adequada ou que poderia ter feito algo diferente do que foi orientada. O argumento da docente se fundamenta na diretriz de maximizar o uso do português na sala de aula: "A gente era muito orientado para eles falarem o português o máximo possível."

Essa afirmação revelou uma compreensão de que a L1 deveria ser evitada e a concepção de ensino de línguas possivelmente ancorada na crença de que restringir o uso da L1 fosse benéfico para a aprendizagem da outra língua (Cook, 2001; Cummins, 2007). No entanto, conforme apontado na análise anterior, essa visão contrasta com estudos sobre translinguagem que enfatizam os benefícios do uso do repertório linguístico para a construção de significados e o desenvolvimento linguístico dos alunos na língua-alvo. As línguas não estão necessariamente em guerra umas com as outras; elas se complementam na comunicação – portanto, precisamos repensar a compreensão dominante de que uma língua interfere de maneira prejudicial no aprendizado e uso de outra, pois as influências de uma língua na outra podem ser criativas, potencializadoras, e favorecer a expressão (Canagarajah, 2013).

[89] Para mais informações sobre a intercompreensão linguística, *cf*. Cavalcanti, 2013.
[90] Para mais informações sobre consciência metalinguística, *cf.* Tunmer; Herriman, 1984.

Ainda assim, a docente reconheceu momentos específicos em que a L1 era empregada: "[e]ram mais coisas específicas da cultura deles que não tinha como ser em português". Aqui a docente sugere que a L1 era aceita apenas em situações onde a tradução direta não era viável, como na nomeação de elementos culturais. Esse aspecto reforça a ideia de que o uso da L1 era funcional, mas não pedagógico, sendo aceito, portanto, em contextos pontuais, sem ser incorporado sistematicamente à prática de ensino. Essa resposta demonstra que a translinguagem, embora presente em sala de aula, não era incentivada de maneira estruturada, ou mesmo não era nem percebida pela docente. E o controle sobre o uso da L1 reflete um modelo monolíngue ainda enraizado (De Mello, 2005), no qual a aprendizagem do português é tratada como um processo isolado, dissociado das línguas de origem dos alunos.

Já a Professora B apresentou uma perspectiva mais flexível e sensível ao papel da L1 no processo de aprendizagem do PLAc. Diferentemente da Professora A, que enfatizou ter recebido orientações para o uso exclusivo do português, a Professora B demonstrou uma compreensão mais afetiva e contextualizada da experiência dos alunos migrantes. Desde o início de sua resposta, reconheceu a importância da L1 como um fator de conforto para os alunos: "A nossa L1, ela nos dá um certo conforto quando nós estamos em um ambiente novo." Esse reconhecimento alinha-se às perspectivas sobre translinguagem já discutidas em nossa tese, que destacam que o uso da L1 não apenas facilita a aprendizagem da nova língua, mas também contribui para o bem-estar emocional dos alunos. Além disso, a ênfase no acolhimento como estratégia de ensino demonstra um entendimento de que a aprendizagem não se restringe à aquisição linguística, mas envolve também aspectos psicológicos e sociais (Blommaert, 2010).

Ao relatar suas experiências no curso, a docente reforçou que o processo de aprendizagem do português para esses alunos não se dá apenas a nível linguístico, mas também como um resgate do espaço educacional para aqueles que tiveram trajetórias educacionais interrompidas em seus países de origem. Ao citar o caso de uma aluna, mencionada pela docente como alguém com dificuldades devido à alfabetização incompleta quando criança, a docente ilustrou a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada para lidar com a heterogeneidade dos perfis dos alunos migrantes. E a translinguagem, nesse contexto, surge como uma ferramenta fundamental para reduzir barreiras de acesso ao conhecimento (Canagarajah, 2013).

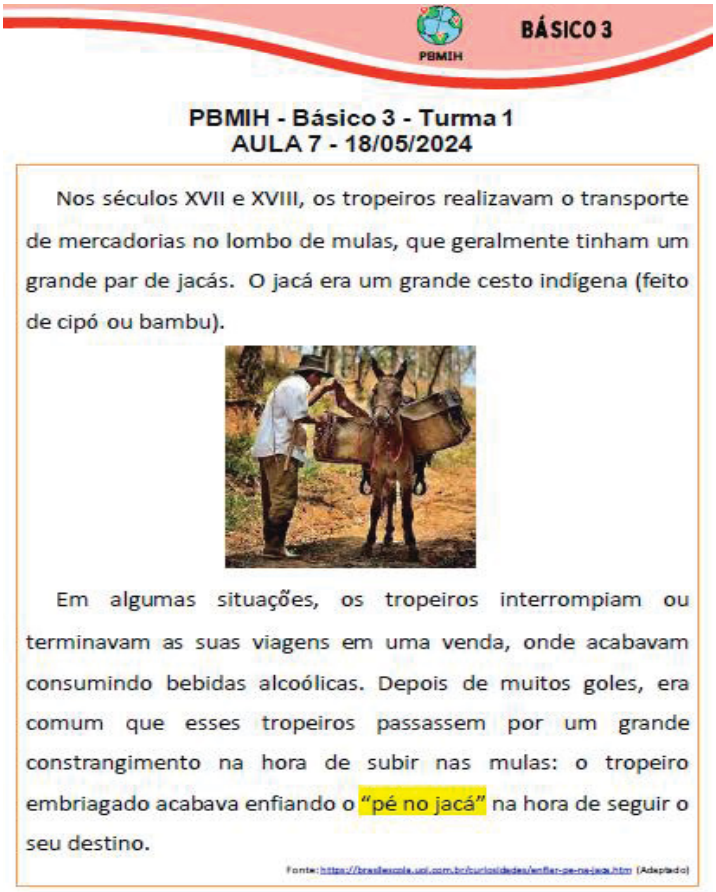
Outro ponto relevante da fala da Professora B é o reconhecimento da translinguagem como um processo natural na aprendizagem da nova língua. Ao afirmar: "Acredito que os alunos ao fazerem referências à L1 enquanto estão aprendendo a língua portuguesa, emocionalmente é confortável para eles, é acolhedor", ela sugere que essa prática deve ser vista não como um obstáculo, mas como um importante recurso pedagógico. Esse argumento aponta que permitir aos alunos recorrerem à sua L1

promove maior engajamento e segurança no processo de aprendizagem da língua-alvo (Cenoz; Gorter, 2021). A professora exemplificou esse processo ao mencionar a aula que trabalhamos com algumas expressões e ditados populares na língua portuguesa.

Importante informar que essa aula, sobre expressões e ditados populares, também foi planejada considerando uma solicitação dos alunos, pois um deles nos relatou não saber o significado do ditado popular "onde se ganha o pão, não se come a carne", que significa não tentar conquistar ou ter um relacionamento amoroso com alguém no local de trabalho. A partir desse relato, outros alunos mencionaram também terem dificuldade na compreensão de certas expressões/ditados que eram utilizados por brasileiros em seus círculos sociais, como, por exemplo, quando se referem a uma pessoa preguiçosa, que não gosta de trabalhar, como 'baiana' – um estereótipo, que é uma construção social que remonta ao período colonial brasileiro, sendo perpetuado por meio de discursos e representações culturais, que associa a população da Bahia à ideia de indolência e falta de produtividade, desconsiderando suas reais condições de vida e trabalho, e que contribui para a marginalização de uma parte da população, desconsiderando suas contribuições e reforçando desigualdades sociais e raciais (Zanlorenzi, 1998).

Para fazer um gancho com a unidade didática anterior, que falava de pratos típicos, iniciamos a aula com um texto informativo, e na sequência trabalhamos com algumas expressões e ditados, conforme poderão observar nas figuras 22 a 25, a seguir:

FIGURA 22 – PLANEJAMENTO DE AULA – EXPRESSÕES E DITADOS POPULARES

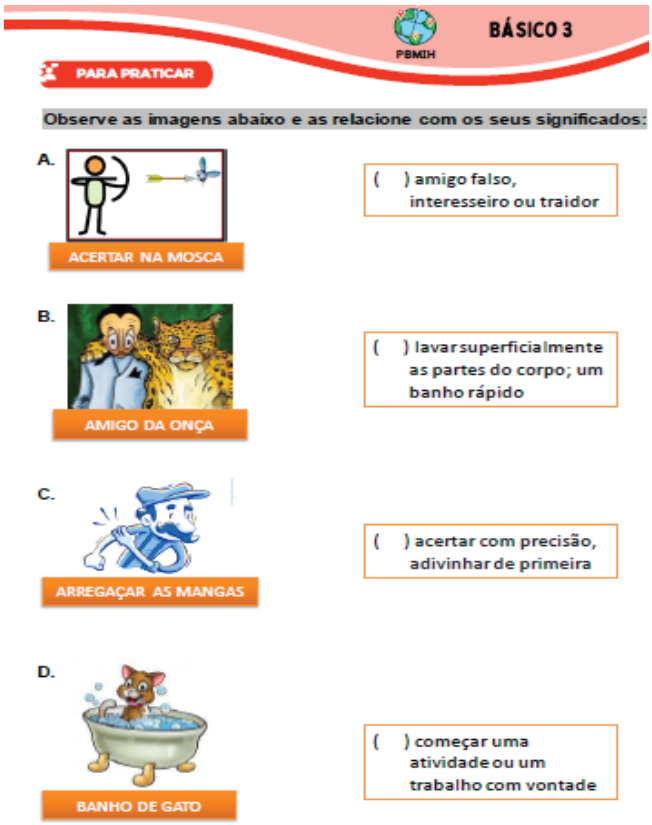


Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 23 – PLANEJAMENTO DE AULA – EXPRESSÕES E DITADOS POPULARES

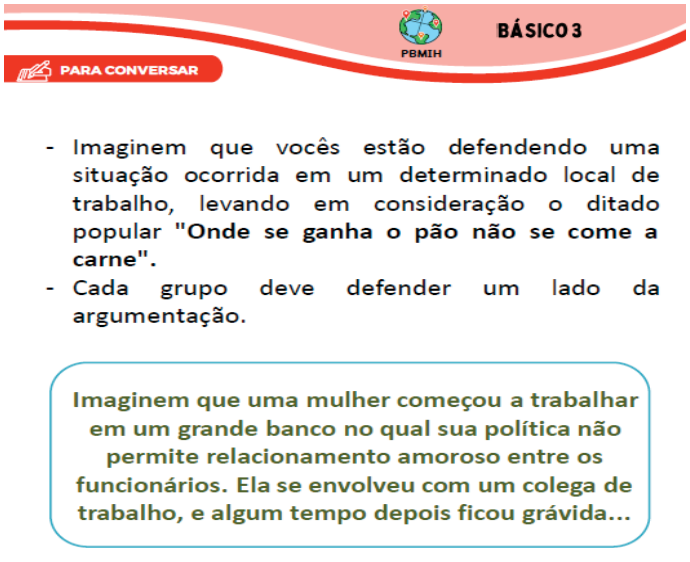
Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 24 – PLANEJAMENTO DE AULA – EXPRESSÕES E DITADOS POPULARES



Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 25 – PLANEJAMENTO DE AULA – EXPRESSÕES E DITADOS POPULARES



Fonte: Planejamento de aula, Curso Básico III PBMIH (2024).

A professora relembrou que os alunos apresentaram expressões idiomáticas ou ditados populares de suas L1s durante essa aula, como forma de buscarem por compreensão dos significados das imagens que utilizamos. Os alunos haitianos trouxeram alguns exemplos, como *Lè poul pa gen dan,* que significa literalmente: 'quando o frango tiver dentes', e que é usado para indicar que algo nunca vai acontecer — uma impossibilidade total; e *Piti piti zwazo fè nich li* – 'pouco a pouco, o pássaro faz seu ninho', que significa uma forma de dizer que o progresso acontece devagar, passo a passo. Os alunos falantes de espanhol mencionaram, por exemplo, *Echarle pichón*, que significa colocar esforço em algo, empenhar-se bastante; e *Echar los perros*, que se refere à um cortejo, literalmente 'dar em cima de alguém'. Para essa última, lembro que perguntei aos alunos se tinha alguma conotação pejorativa ou ofensiva, e eles me relataram que o uso pode ser considerado pouco elegante dependendo do registro, mas não ofensivo.

Segundo a professora, essa prática de trocas não apenas enriqueceu a interação entre os discentes, mas também permitiu que o ensino do português ocorresse de forma mais leve e até mesmo comparativa, valorizando suas experiências linguísticas anteriores. Tal abordagem contribuiu para a construção de uma identidade mais positiva, fortalecendo a autoestima dos alunos (García; Johnson; Seltzer, 2017).

A Professora B também destacou a presença da professora que cursava Letras Português/Espanhol, que pode intervir em espanhol quando necessário, facilitando a comunicação e a compreensão dos alunos hispanofalantes. E eu recordo que também usamos a língua inglesa, pois dois alunos falavam e compreendiam bem. Essa estratégia é particularmente relevante para contextos de ensino de PLAc, onde os alunos podem ter diferentes níveis de proficiência na língua de acolhimento, pois estudos mostram que o apoio de mediadores linguísticos ou o uso da própria comunidade de aprendizagem pode ser um fator determinante para o sucesso da integração linguística e social dos migrantes (Duff, 2019).

A nosso ver, a resposta da Professora B demonstrou uma visão mais acolhedora e integrada da aprendizagem de PLAc, pois, ao reconhecer o papel emocional e pedagógico da L1, ela se aproxima de abordagens contemporâneas que defendem o uso da translinguagem como estratégia que facilita a aprendizagem e promove um ambiente mais inclusivo. Além disso, corrobora a nossa percepção de que a valorização das experiências linguísticas e culturais dos alunos muito contribui para o ensino mais significativo de uma língua de acolhimento.

A seguir, apresentamos a resposta dada pela Professora C para essa segunda pergunta:

> A língua materna ajuda a entender o vocabulário, os conceitos, fazer associações que facilitam o processo de aprendizagem. O fato de o aluno ter liberdade para fazer uso da língua materna quando necessário traz segurança e o mesmo se sente motivado, mais seguro e bem mais participativo nas aulas.

Sua resposta evidenciou o reconhecimento do papel fundamental das L1s dos alunos como recursos para a aprendizagem do português ao defender que o uso da língua de origem possibilita que aluno possa compreender melhor o vocabulário, os conceitos e realizar associações significativas. Com isso, a docente mobiliza práticas coerentes com o conceito de translinguagem, isto é, como um movimento estratégico do sujeito que navega em seu repertório linguístico para construir sentido e participar de práticas sociais. A segurança e a motivação apontadas pela professora como efeitos positivos do uso da L1 encontram respaldo na teoria de Vygotsky (1998), que valoriza a mediação linguística e os conhecimentos dos aprendizes no processo de desenvolvimento e aprendizagem, dada a importância do desenvolvimento cognitivo por meio da interação social. Sob essa perspectiva, a valorização da L1 funciona como um fator de inclusão e pertencimento, contribuindo para essa interação e um ambiente afetivamente mais favorável à aprendizagem.

A translinguagem, quando adotada como estratégia pedagógica, favorece não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também o reconhecimento das identidades e trajetórias dos sujeitos migrantes, o que potencializa a participação e o engajamento nas atividades em sala de aula. Práticas pedagógicas inclusivas devem romper com a normatividade linguística tradicional e legitimar os saberes linguísticos e culturais que os alunos já possuem, promovendo um espaço educacional mais acolhedor e equitativo (Andrighetti; Perna; Porto, 2017; Mateus, 2011).

Assim, ao permitir que os alunos utilizem a L1 como recurso de aprendizagem, a professora adota uma prática pedagógica coerente com os princípios do ensino de PLAc, que pressupõe o respeito à diversidade linguística e cultural dos alunos migrantes (Andrighetti; Perna; Porto, 2017), e que vai em contraposição com um momento em sala de aula, a citar como exemplo, que estávamos conversando com os alunos sobre acentuação, pois eles trouxeram inquietações quanto a isso, e uma aluna tentou fazer uma relação com a sua L1, o espanhol – quando a Professora A disse: ‘Melhor não, assim você não vai aprender o português nunca.”

Já a Coordenadora X apontou que, embora incentivasse o uso do português em sala de aula, reconhecia a importância da L1 para que os alunos pudessem refletir, expressar suas emoções e construir conhecimento de forma mais significativa. Segundo ela, sua prática buscava equilibrar a necessidade da aprendizagem do português com a valorização das L1s, promovendo um ambiente inclusivo e dinâmico. Reforçou ainda que no PBMIH, essa abordagem se manifesta na interação entre os alunos, que misturam suas L1s com o português, criando espaços de aprendizagem colaborativa.

Como ela observou: "Depende. Se a gente incentiva o tempo inteiro, eles não vão falar português, porque a primeira coisa é que o PBMH, além de ser uma aula de língua, é um espaço de socialização. Então, se a gente deixa, eles vão falar somente as L1s."

A partir da perspectiva de Busch (2017), o plurilinguismo em contextos de migração não pode ser reduzido a uma simples transição de uma língua para outra, mas deve ser compreendido como um processo complexo no qual a identidade, a cultura e as emoções dos sujeitos estão presentes. Esse aspecto é evidenciado quando a professora destacou: "Eu acho que é positivo quando vamos fazer uma discussão sobre um assunto, porque sempre no PBMH tem discussões muito calorosas, né? E para conseguirmos discutir e realmente refletir sobre aquilo, é importante, sim, falar na nossa L1". Nesse sentido, ela incentivava o uso L1 nos debates, mas enfatizou que na hora da apresentação dos resultados, o português deveria ser utilizado: "Na hora de apresentar o resumo do que foi discutido, eu incentivo que usem o português. Já fiz todos os movimentos, também como professora, de não deixar usar a L1, e é horroroso. Ou só deixar usar a L1, que também não dá certo. Então, eu tento misturar".

Conforme García e Otheguy (2020), a translinguagem deve ser compreendida como um meio de libertação linguística, permitindo que os falantes utilizem todos os seus recursos linguísticos. O conceito de *translanguaging space* (Wei, 2011), que é um espaço para o ato da translinguagem, bem como um espaço criado por meio da translinguagem, abrange os conceitos de criatividade e criticidade, que são dimensões fundamentais das práticas multilíngues (Wei, 2011). Também é central para compreender a dinâmica estabelecida na sala de aula, pois evidencia como diferentes línguas coexistem e se influenciam mutuamente, promovendo um ambiente de interação significativa.

A interação multilíngue e a translinguagem promovem o uso estratégico da(s) língua(s) e a agência dos falantes (García; Wei 2014), se tornando um recurso valioso em contextos de migrantes (García; Leiva, 2014), pois abrange toda a diversidade de performances linguísticas dos falantes para propósitos que vão além da simples combinação de estruturas, da transmissão de informações e da expressão de valores, identidades e relações (Wei, 2011). A coordenadora reforçou essa abordagem ao destacar:

> O português que der, não o português normativo, pode ser o portunhol – pode ser sem problema nenhum –, mas eles têm que tentar se comunicar o máximo que conseguirem em português. Mas eu acho que é preciso, inclusive, que eles pensem e discutam algumas coisas em L1. Por isso que é legal esses grupos – vão lá, discutam, e depois tragam, em português, um resumo do que vocês discutiram.

Canagarajah (2011) argumenta que a translinguagem permite um engajamento crítico na aprendizagem de línguas, rompendo com práticas monolíngues tradicionais e criando um ambiente

de ensino mais democrático. Essa visão reforça nossa concepção da necessidade de um ambiente de sala de aula em que a mobilização de diferentes repertórios linguísticos seja valorizada como parte essencial da aprendizagem da língua de acolhimento. Assim, a experiência narrada pela coordenadora pode ser interpretada à luz dessa abordagem, demonstrando que permitir aos alunos o uso de suas L1s fortalece a aprendizagem da língua-alvo, pois cria pontes cognitivas e emocionais entre as línguas. O relato também evidencia um aspecto relevante do ensino de PLAc: a tensão entre o incentivo à L1 e a necessidade de aprender português para integração social.

A coordenadora enfatizou que, embora seja essencial que os alunos desenvolvam competências na língua portuguesa, a proibição do uso da L1 não é uma solução viável. Em sua experiência, restringir completamente o uso das línguas de origem dificulta o processo de aprendizagem e pode gerar frustração entre os alunos. Assim, sua estratégia pedagógica busca um equilíbrio. Segundo Kramsch (2009), a linguagem é um espaço de negociação de significados e identidades, e, nesse sentido, a flexibilização na abordagem pedagógica é fundamental para garantir que os alunos consigam se expressar e, ao mesmo tempo, se apropriar da nova língua.

> O conceito de translinguagem pode nos ajudar a entender os usos dos recursos linguísticos a partir de uma abordagem que considero substancialmente crítica. Pode nos ajudar a evitar julgamentos de usos dos recursos linguísticos de acordo com práticas linguísticas previamente rotuladas como erradas ou ilegítimas. Pode nos deslocar da perspectiva de monolinguismo paralelo e de estratégias que gerenciam e que controlam a diversidade e pode contribuir para o entendimento da diversidade a partir de microcaracterísticas de cenários situados, especialmente os periféricos, contribuindo para que a Linguística Aplicada se efetive ainda mais como campo de pesquisa para a produção de saberes sobre a vida contemporânea (Lucena, 2021, p. 39 e 40).

A reflexão sobre a translinguagem como uma pedagogia do acolhimento também se alinha às ideias de Pennycook (2010), que argumenta que as práticas linguísticas devem ser vistas como formas legítimas de conhecimento e resistência e nos convida a olhar para a linguagem como prática, isto é, vê-la como uma atividade ao invés vez de uma estrutura, como algo que fazemos ao invés de um sistema do qual recorremos, como uma parte material da vida social e cultural ao invés de uma entidade abstrata.

Nesse sentido, as aulas de PLAc se configuram não apenas como um espaço de aprendizagem de uma língua, mas como um espaço de empoderamento para esses migrantes. A reflexão sobre as experiências linguísticas e culturais dos alunos e o incentivo à expressão emocional em suas línguas de origem não apenas fortalecem seu aprendizado do português, mas também contribuem para a criação de espaços educacionais mais democráticos e humanizados. Além disso, o reconhecimento da translinguagem como prática pedagógica e social reforça a necessidade de sempre

considerarmos a diversidade linguística dos migrantes como um recurso (valioso) e não como uma barreira.

A análise da resposta da Coordenadora Y à pergunta sobre o incentivo ao uso da L1 por alunos migrantes em sala de aula revelou uma perspectiva diferenciada das demais, pois ela falou sobre os limites e desafios do acolhimento nesse contexto de ensino. Sua resposta trouxe à tona uma preocupação quanto ao comportamento dos alunos e o respeito às normas culturais e institucionais do país de acolhimento. Seu relato evidenciou sua compreensão de acolhimento como um processo que não implica em aceitação irrestrita de todas as manifestações culturais dos alunos. Em suas palavras, "[n]ão é aceitar tudo 100% nos embates culturais". A coordenadora mencionou situações de conflito, como alunos que não aceitavam ter aulas com professoras mulheres, e uma aluna venezuelana que utilizava, em aula, uma palavra considerada pejorativa no português falado no Brasil. Esses episódios foram apresentados como exemplos de práticas que precisaram ser interrompidas ou corrigidas, revelando a existência de uma tensão entre a tentativa de acolher e a necessidade de impor certos limites.

Esses relatos trazem à tona discussões importantes sobre os desafios do ensino de PLAc em contextos de alta diversidade linguística e cultural – a prática pedagógica voltada a migrantes não pode se restringir a uma adaptação superficial; ela exige escuta, negociação e construção conjunta de significados, o que inclui reconhecer o valor das L1s dos migrantes como recursos legítimos no processo de aprendizagem (Serrani, 2005; Zanchetta, 2019). No entanto, o acolhimento também envolve o estabelecimento de um espaço de convivência ética, que pode requerer intervenções diante de atitudes que afrontem direitos humanos, como a recusa em aceitar uma professora por motivo de gênero (Baeninger, *et al.*, 2018). Ao afirmar que "[e]sse acolhimento tem que ter algumas ressalvas", a coordenadora evidenciou o delicado equilíbrio entre respeito à alteridade e manutenção de normas institucionais.

Essa visão, ainda que não mencione diretamente a translinguagem, demonstra que o uso da L1 dos alunos pode ser objeto de regulação, especialmente quando está associado a expressões consideradas ofensivas ou inadequadas na língua-alvo. Nesse sentido, a fala da coordenadora revelou que o incentivo à translinguagem, ou mesmo a simples aceitação da L1 dos alunos, encontra limites nas práticas institucionais e nos valores sociais da comunidade escolar. Embora o princípio do acolhimento seja afirmado como norteador das ações do projeto, ele pode ser atravessado por tensões relacionadas a gênero, disciplina, moralidade e linguagem. A nosso ver, a perspectiva apresentada pela docente evidencia a importância de se pensar o acolhimento não como um gesto unívoco de aceitação, mas como um processo pedagógico contínuo, que exige mediação, diálogo intercultural e formação crítica dos educadores.

As respostas aqui apresentadas evidenciaram que, embora alguns profissionais ainda demonstrem receios quanto ao uso da L1 nos contextos de educação linguística, muitos já reconhecem seu potencial pedagógico. Essa discussão nos conduz à próxima sessão, que aborda diretamente a percepção dos docentes sobre a translinguagem como prática pedagógica para promover um ambiente acolhedor e inclusivo.

4.2.2 A translinguagem como prática de acolhimento e inclusão

Nesta seção, exploramos a concepção das docentes participantes sobre a translinguagem enquanto prática pedagógica. As respostas nos revelaram diferentes níveis de familiaridade com o conceito, mas apontaram, de maneira geral, para o reconhecimento do seu papel na promoção de um ambiente educacional mais empático e sensível à diversidade linguística e cultural. Para iniciarmos, consideraremos as respostas fornecidas em relação à percepção da translinguagem e seu impacto na construção (ou não) de um ambiente mais acolhedor e inclusivo para alunos migrantes nas aulas de português.

A fala da Professora A nos revelou uma compreensão sensível e, ao mesmo tempo, ambivalente em relação ao papel da translinguagem nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino de PLAc. Por um lado, ela reconheceu o potencial acolhedor da translinguagem, compreendendo que a valorização dos repertórios linguísticos e culturais dos alunos contribui para a construção de um ambiente mais inclusivo. Nesse sentido, a professora associou a valorização das línguas de origem dos alunos a uma prática de reconhecimento de suas identidades e histórias de vida – que vai ao encontro com a concepção de que a translinguagem como um recurso pedagógico legitima os saberes prévios dos discentes e cria condições mais favoráveis ao desenvolvimento linguístico e pessoal (García; Wei, 2014b).

Essa perspectiva também dialoga com os princípios de uma pedagogia intercultural crítica, que defende a valorização das línguas e culturas dos migrantes não apenas como estratégia didática, mas como parte de um compromisso ético com os direitos linguísticos e culturais (Holmes; Corbett, 2022). Entretanto, a professora expressou um receio recorrente em contextos de ensino de uma língua de acolhimento: o medo de que a translinguagem possa gerar confusões ou retardar a aprendizagem do português, especialmente entre alunos hispanofalantes, dada a proximidade linguística com o português, conforme apontamos nas análises anteriores.

Essa tensão da professora demonstra o quanto as concepções sobre a aprendizagem de línguas ainda podem se apoiar em uma visão estruturalista, que se preocupa um controle linguístico mais rígido. Mesmo assim, a própria fala da docente relativiza essa preocupação ao compartilhar a

orientação recebida durante sua formação, segundo a qual, em estágios iniciais de aprendizagem, é importante não corrigir excessivamente os alunos, permitindo que eles ganhem confiança para se expressar e se apropriar da nova língua de forma mais espontânea e progressiva. Por sinal, é importante destacar que essas correlações entre as línguas eram muito presentes durante as aulas e produções dos alunos. Dentre as variadas situações que ocorreram nesse sentido, me recordo que em uma das aulas os alunos me ensinaram a falar os meses do ano em suas línguas, em outra, os alunos haitianos tentaram nos ensinar uma cantiga que as crianças utilizam ao pular corda – conversas essas que surgiam de forma espontânea, e que posso afirmar que eram bem recebidas por nós, as professoras.

Outro aspecto importante mencionado pela professora foi sua percepção empírica da ocorrência de práticas translíngues nas produções dos alunos, sobretudo na escrita. Ela observou que as construções sintáticas muitas vezes mesclavam elementos de suas L1s com o português, o que evidencia um processo natural e criativo de elaboração linguística, típico de quem está em contato com mais de uma língua. As fronteiras linguísticas, portanto, não são vistas como limites fixos e rígidos, mas como espaços permeáveis, negociáveis e dinâmicos, especialmente em contextos de contato cultural e migração (Gorovitz; Gomes, 2019).

Por fim, ao retomar sobre a questão de acolhimento, a professora destacou um ponto central quando afirmou que ignorar a cultura prévia dos alunos e limitar o ensino exclusivamente ao português e aos referenciais culturais locais não apenas inviabiliza um ambiente acolhedor, como também pode dificultar a aprendizagem. Tal consideração alinha-se com a percepção de que o ensino de línguas deve promover o diálogo de saberes e a construção de pontes entre os conhecimentos e experiências dos sujeitos aprendizes e os novos conteúdos a serem desenvolvidos (Lucena; Pires-Santos, 2017).

A resposta da Professora B, no entanto, evidenciou de modo muito claro sua crença quanto ao potencial da translinguagem como prática pedagógica de acolhimento, especialmente em contextos de ensino de PLAc. A docente relatou que quando permitia que os alunos migrantes recorressem às suas L1s em sala de aula, eles expressavam maior conforto, segurança e pertencimento — aspectos fundamentais em um processo de aprendizagem intercultural. Esse posicionamento dialoga com a perspectiva da translinguagem não apenas como um recurso linguístico, mas como uma prática social que cria espaços de agência e identidade. Canagarajah (2013) reforça que as práticas translíngues contribuem para romper com visões normativas e hierarquizantes das línguas, reconhecendo a legitimidade das múltiplas formas de comunicação que os sujeitos constroem em seus cotidianos. Esse olhar mais flexível e inclusivo cria um ambiente mais dialógico e humanizador — exatamente como descrito na experiência da professora:

> [q]uando os alunos estavam empolgados e animados, eles acabavam falando na língua materna e isso era um reflexo de como eles se sentiam acolhidos naquele momento, a ponto de resgatar a língua deles, porque se, por exemplo, fosse um ambiente mais normativo, ia proibir de resgatar a língua; porque antigamente eu acho que tinha ainda esse negócio – não, você está na aula de português, sua língua não vai servir para nada, tinha esse caráter mais normativo.

A fala da docente também recupera um contraste importante com abordagens mais tradicionais, muitas vezes pautadas por uma perspectiva monolíngue e prescritiva (Pennycook, 2010), em que o uso de outras línguas que não a língua-alvo era desencorajado em sala de aula. A superação dessa lógica normativa, portanto, é um passo fundamental para práticas pedagógicas que acolhem o aluno em sua integralidade — incluindo sua língua, sua cultura e seus afetos. Assim, o que a professora descreveu não é apenas uma experiência empírica isolada, mas representa um movimento alinhado com concepções contemporâneas de uma educação linguística crítica e plurilíngue (Lourenço; Melo-Pfeifer, 2022; Rocha, 2024).

> E como eles se sentiam acolhidos, então, é algo pessoal para eles; e como esse pessoal deles acaba sendo um pessoal coletivo porque eles estão compartilhando o pessoal deles, estão se sentindo confortáveis em usar a língua deles, em trazer expressões idiomáticas do lugar deles, em nos ensinar receitas na aula, e isso acaba se tornando um pessoal coletivo.

Promover esse espaço de partilha entre o pessoal e o coletivo — como a docente bem destacou — fortalece vínculos e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, pois favorece a construção de um ambiente dialógico, colaborativo e respeitoso dessas múltiplas vozes presentes na sala de aula. A perspectiva apresentada pela Professora C, ao dizer que "[a] translinguagem valoriza e usa a língua materna como um recurso importante para a aprendizagem", reafirma a compreensão da translinguagem como uma prática pedagógica que potencializa a aprendizagem linguística. Ao reconhecer as L1s dos alunos migrantes como recursos legítimos e valiosos para o processo de aprendizagem, "[o]s alunos com diferentes línguas maternas trazem perspectivas para as discussões em sala que enriquecem muito a aprendizagem e contribui para uma melhor interação e socialização dos alunos", a professora também se alinha a um entendimento de ensino-aprendizagem de línguas que se sobrepõem às abordagens tradicionais baseadas exclusivamente na norma padrão da língua-alvo. Nessa perspectiva, as L1s dos alunos não são vistas como obstáculos, mas como recursos cognitivos e identitários que devem ser mobilizados nas interações na sala de aula de PLAc.

A fala da docente também evidenciou que o uso da translinguagem pode favorecer a construção de um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem significativa (Barbosa; São Bernardo, 2014; Moura, 2020; Gomes; Do Rego Catonio, 2021), pois permite que os alunos compartilhem suas vivências e perspectivas por meio de suas línguas de origem. E esse espaço de

circulação de saberes diversos amplia não apenas as possibilidades de interação em sala de aula, mas também fortalece o sentimento de pertencimento dos alunos migrantes, ao reconhecer suas experiências e repertórios linguísticos como recursos legítimos (Norton, 2013; Baynham; Lee, 2019). Nesse sentido, ao destacar que os alunos com diferentes L1s contribuem com novas perspectivas nas discussões, a docente evidenciou o caráter coletivo e colaborativo da construção do conhecimento em contextos multilíngues — dimensão essencial em propostas pedagógicas alinhadas à educação linguística crítica e à perspectiva da interculturalidade (Rajagopalan, 2003; Blackledge; Creese, 2010). Assim, práticas translíngues nessas aulas promovem o reconhecimento e agência das identidades plurais dos migrantes.

A Coordenadora X revelou uma concepção pedagógica em que acolhimento e translinguagem são dimensões inerentes no ensino de PLAc, deixando claro seu posicionamento em relação à translinguagem como uma prática pedagógica indissociável de um ambiente de ensino-aprendizagem verdadeiramente acolhedor ao afirmar que "[s]e a gente não usar a translinguagem, não vai ser acolhedor". Ao dizer isso, a docente expressou um entendimento de que não há um ambiente genuinamente acolhedor que desconsidere as L1s dos migrantes, e que encontra eco na LA, especialmente no que se refere à problematização da concepção monolíngue e normativa de língua como um fator excludente e desumanizador (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2006).

Nossa discussão se amplia com as considerações da Coordenadora Y, ao destacar que o potencial da translinguagem para promover um ambiente acolhedor depende, sobretudo, da concepção que cada docente leva para a sala de aula. Pois, segundo a docente, esse trabalho envolve negociação constante dos espaços e das oportunidades de uso das diferentes línguas, assim como o monitoramento e a mediação das práticas linguísticas. Entendemos, portanto, que a fala da coordenadora tem a ver com as concepções que o professor tem sobre língua bem como sobre ensino-aprendizagem de línguas (e de língua de acolhimento), que orienta suas decisões em sala de aula – seja na organização do planejamento, no modo de intervir nas produções (orais e escritas) dos alunos, ou mesmo no direcionamento dos momentos em que a translinguagem se apresenta como ponte afetiva e comunicativa.

As perspectivas das coordenadoras vão de encontro com a compreensão das práticas translíngues como ações éticas, políticas e humanizadoras no ambiente de ensino-aprendizagem de PLAc, pois assumem um papel central na constituição de espaços mais igualitários, democráticos e afetivamente seguros – que promovem pertencimento, reconhecimento e dignidade aos alunos migrantes. Além disso, práticas pedagógicas comprometidas com a interculturalidade crítica (Walsh, 2009) não devem apenas tolerar as diferenças, mas reconhecê-las como constitutivas dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, silenciar as L1s dos alunos seria reproduzir lógicas

excludentes e incompatíveis com uma abordagem voltada para a valorização da diversidade linguística. E a formação docente para esse contexto é essencial, pois prepara o professor não apenas para lidar com a diversidade linguística, mas também para reconhecer e valorizar as práticas translíngues dos alunos como recursos pedagógicos legítimos. É fundamental que essa formação considere também a dimensão afetiva do processo de ensino-aprendizagem em questão, compreendendo que as emoções têm um papel central – um trabalho que demanda escuta, negociação e, muitas vezes, revisão de posturas tradicionais sobre o ensino de línguas.

Passamos agora à análise dos dados gerados pela questão que investigava a percepção das docentes sobre a translinguagem como prática pedagógica no gerenciamento das emoções no ensino de português para migrantes. A resposta da Professora A apresentou uma concepção de que a translinguagem, no contexto do ensino de PLAc, emerge de modo espontâneo e está diretamente conectada ao estado emocional dos alunos. Como exemplo, a docente mencionou a aula em que trabalhamos o tema do Dia das Mães (*cf.* FIGURAS 8 a 12), momento que, segundo seu relato, evidenciou um cenário de alta carga afetiva, em que os migrantes recorreram instintivamente às L1s como estratégia de expressão de sentimentos intensos. A situação narrada corrobora a ideia de que a sala de aula de PLAc é palco de muitas emoções, vivenciadas por professores e alunos ao ensinar e aprender a língua de acolhimento (Guedes; Ribeiro, 2022).

Além disso, "[a]s emoções determinam os domínios de nossas ações na linguagem; o linguajar pode transformar a emoção, que muda a ação na linguagem, que transforma o emocionar que novamente vamos aprender e ensinar no âmbito de nossa cultura" (Guedes; Ribeiro, 2022, p. 115). Reconhecer a influência dessa dimensão nos processos de ensino-aprendizagem de línguas — especialmente em contextos de migração e acolhimento — significa abrir portas para práticas pedagógicas mais sensíveis e significativas, constituindo-se como uma realidade possível e necessária para a compreensão das inter-relações entre emoções e ensino-aprendizagem (Hargreaves, 1998; Zembylas, 2004). Nesse sentido, a translinguagem, aliada ao reconhecimento das emoções, apresenta-se como uma alternativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e responsivas às experiências desses alunos migrantes.

A professora também destacou a escrita como um espaço em que os efeitos das emoções se manifestavam fortemente, pois percebeu que a escrita dos alunos, na atividade que eles foram convidados a escrever cartões (*cf.* FIGURAS 9 a 12), apresentou algumas “misturas” (destaque da professora) das L1s e do português. Segundo sua análise, isso poderia tanto ser fruto de lacunas anteriores na língua portuguesa quanto resultado da carga emocional, pois alguns alunos ficaram muito emocionados. O dado empírico apresentado pela professora reforça concepções da translinguagem como prática social situada e ideologicamente marcada, reconhecida em toda sua

pluralidade (Rocha; Megale, 2023), e como recurso afetivo-cognitivo em situações de vulnerabilidade. Apesar dessa percepção da professora quanto à "mistura" de línguas como algo prejudicial ou um regresso, a L1, nesse caso, foi acionada por sua dimensão identitária e emocional.

Para os bilíngues, as palavras carregadas de emoção *(emotion-laden words*[91]*)* e a expressão emocional em uma língua pode ser influenciada por vários fatores, como o contexto cultural e a familiaridade (Pavlenko, 2008). Os falantes de mais de uma língua podem ter uma maior capacidade de expressar emoções na língua que se sentem mais à vontade ou fluentes, podem experimentar uma diferenciação no modo de vivenciar e relatar suas emoções, e as experiências e palavras emocionais de uma língua podem ser transferidas para a outra. E essa transferência pode impactar a maneira como as emoções são entendidas e articuladas, evidenciando as complexidades do processamento emocional nesses contextos (Pavlenko, 2008). O léxico emocional não é estático e pode ser articulado e acessado por diversos fatores, incluindo o contexto cultural, a frequência de uso das línguas e a fluência em cada uma delas (Pavlenko, 2008; Dörnyei; Ryan, 2015).

As práticas de sala de aula, portanto, podem (e devem) ser organizadas de modo a permitir as manifestações translíngues, por meio de ações que envolvem o acesso crítico e criativo aos recursos e experiências de linguagens e letramentos, com abordagens plurais e democratizadoras. Isso inclui o reconhecimento e validação dos diversos repertórios presentes nesse contexto multilíngue, ampliando a sensibilidade empática e solidária (Rocha; Megale, 2023) de alunos e professores, pois as emoções são vivenciadas, percebidas e expressas de maneiras distintas em diferentes línguas, considerando tanto a proficiência dos alunos quanto as diferenças culturais associadas ao léxico.

Apenas citando como exemplo adicional, durante essa parte da entrevista, conversamos sobre o uso de palavras de baixo calão. Na nossa perspectiva, quando usamos palavras de baixo calão em nossa L1, elas tendem a ter um peso emocional muito maior do que se fossem ditas em outra língua. Isso ocorre porque, na nossa L1, essas expressões estão profundamente ligadas ao nosso contexto cultural, afetivo e social, fazendo com que suas conexões sejam mais intensas (Aycicegi-Dinn; Berko Gleason, 2003). A L1 e a L2 apresentam diferenças na intensidade de sua relação com as emoções, tanto em termos gerais da linguagem quanto no caso de palavras específicas. As palavras emocionais na L1 parecem estar mais intimamente ligadas ao sistema emocional, facilitando seu processamento, enquanto as palavras da L2 podem não ter essa mesma conexão. E essa diferença pode estar relacionada à forma como as línguas são adquiridas (Foolen; Militão, 2016).

Seguindo adiante para a análise da pergunta "Quais benefícios ou prejuízos você vê na utilização da translinguagem para promover um ambiente educacional mais empático e acolhedor?"

[91] Para mais informações sobre *emotion-laden words*, *cf*. Pavlenko, 2008.

—, a Professora A pontuou reconhecer mais benefícios do que prejuízos, sobretudo por considerar que a translinguagem permite que os alunos migrantes iniciem a aprendizagem com base em algo familiar — sua língua de origem — para, gradualmente, acessarem a nova língua. Ela relatou a atividade sobre comidas típicas (*cf.* FIGURA 9), em que uma aluna expressou rejeição ao sabor do pinhão dizendo "no me gusta". A professora contou que interviu com delicadeza, estimulando a aluna a buscar a forma correspondente em português, e a aluna, então, reformulou sua sentença, dizendo: "ah, não gosto". A docente interpretou esse momento como um exemplo positivo de mediação, em que o uso inicial da L1 facilitou a transição para a L2.

Embora ela aparente reconhecer o potencial afetivo e cognitivo do uso das L1s — em sintonia com autores como Omidire (2019), que defende que a aprendizagem é facilitada quando se promove a interação em sala de aula por meio das línguas de origem —, a professora também expressou cautela. Em sua perspectiva, é necessário dosar o uso da L1, uma vez que ela pode gerar interferências na aprendizagem do português, como a transferência de estruturas do espanhol, e utiliza da metáfora da "faca de dois gumes" para descrever essa ambivalência. Essa tensão entre acolhimento linguístico e controle pedagógico remete à discussão de Widdowson (2003, p. 150, tradução nossa)[92], ao afirmar que "[e]nquanto na sala de aula os professores tentam manter duas línguas separadas, os alunos, em suas mentes, mantêm as duas línguas em contato".

O relato da professora, portanto, evidenciou um deslocamento parcial de uma visão monolíngue, mas ainda ancorado em uma concepção de ensino que prioriza a separação funcional entre as línguas. A análise dessa resposta nos permite perceber que, embora práticas como essa estejam em sintonia com o princípio da translinguagem de valorizar os recursos linguísticos dos alunos, o discurso da docente ainda revela resquícios de uma visão monolíngue e de divisão rígida entre as línguas (Lucena; Cardoso, 2018). "Ir contra ideologias monolíngues nem sempre é fácil" (Cenoz; Gorter, 2020, p. 308, tradução nossa)[93], que reforça a importância de reflexões formativas mais aprofundadas sobre o conceito de translinguagem como prática pedagógica como valorização legítima da pluralidade linguística nesses contextos de acolhimento (García; Wei, 2014; García; Kleyn, 2016).

Na sequência da análise, a Professora B destacou o potencial da translinguagem para criar conexões significativas entre os alunos e a nova língua. Pois, a seu ver, a prática de recorrer aos repertórios prévios dos alunos, como suas experiências familiares, culturais e linguísticas, favorecia a construção de um ambiente mais acolhedor e afetivamente engajado. A docente enfatizou a

[92] Texto original: *[W]hile in the classroom teachers try to keep two languages separate, the learners in their minds keep the two languages in contact.*
[93] Texto original: *"Going against monolingual ideologies is not always easy."*

importância de trazer os alunos para o centro da aula, estimulando-os a compartilhar perspectivas pessoais e culturais, como o que foi feito na aula em que foram convidados a falar sobre receitas típicas e acontecimentos de seus países de origem (*cf.* FIGURA 9). Essa escuta ativa, segundo ela, transforma o ambiente de sala de aula e promove relações mais horizontais e sensíveis (Paramole *et al.*, 2024).

Contudo, a professora apontou como uma dificuldade fazer com que os alunos "se abstraiam" de sua língua de origem e passem a utilizar o português. Essa observação revela uma tensão entre o reconhecimento do valor das L1s e a expectativa de um processo de "substituição" ou "transição" para a nova língua, sugerindo uma compreensão que, embora valorize o acolhimento, ainda carrega traços de uma visão mais tradicional de ensino de línguas, baseada na concepção de separação de códigos ou sistemas, perspectiva essa que se distancia da abordagem da translinguagem como uma prática natural de comunicação e construção de sentido, ao entender que os sujeitos não compartimentalizam suas línguas, mas as utilizam de forma integrada e dinâmica para se expressar, aprender e se relacionar (Canagarajah, 2011). Pesquisas recentes (*cf.* Kroll *et. al*, 2015) apresentam evidências de que as duas línguas interagem diretamente dentro de um único sistema linguístico – não apenas a L2 é influenciada pela L1, mas também a L1 se modifica pelas interações com a L2.

Ainda em resposta à mesma pergunta, a Professora C reconheceu que a translinguagem pode favorecer o respeito mútuo entre pessoas de diferentes origens, promover a interação entre alunos com distintos níveis de proficiência na língua de acolhimento, estimular o compartilhamento de ideias e a construção de vínculos afetivos, além de proporcionar apoio emocional ao possibilitar que todos se sintam linguisticamente acolhidos; isto é, podemos entender que a docente compreende que a translinguagem não apenas legitima os repertórios linguísticos dos alunos, mas também transforma as relações sociais e pedagógicas em sala de aula, ao desafiar hierarquias linguísticas e valorizar o conhecimento prévio dos alunos (Wei; Lin, 2019; Cenoz; Gorter; 2020).

Por outro lado, a professora apontou possíveis prejuízos, como dificuldades na interação entre os alunos, exclusão, desmotivação, confusão linguística e sobrecarga docente. Essas observações, a nosso ver, evidenciam uma preocupação com a complexidade da mediação pedagógica nesses contextos multilíngues, especialmente quando não há clareza nos objetivos pedagógicos ou formação docente. Esse relato destaca, portanto, a importância de uma formação docente sólida e continuada sobre o conceito e as práticas de translinguagem, para que ela não seja compreendida como uma simples alternância entre línguas, mas como uma abordagem pedagógica que exige planejamento, sensibilidade e reconhecimento dos repertórios linguísticos e culturais dos alunos.

A análise dessa resposta nos remete ao que García e Otheguy (2020) apontam: embora os autores reconheçam a importância de os alunos terem acesso às línguas nomeadas, enfatizam que é

absolutamente necessário que as práticas de translinguagem dos alunos sejam aceitas e valorizadas nos contextos educacionais. Nesse sentido, o repertório multilíngue emerge como um recurso que possibilita que os alunos comparem e articulem elementos de suas diferentes línguas em múltiplos níveis (fonético, lexical, morfossintático, pragmático e discursivo). Ao ser ativado, esse repertório contribui não apenas para o desenvolvimento da consciência metalinguística, mas também para a mobilização de estratégias comunicativas e de aprendizagem construídas ao longo da trajetória linguística de cada um (Cenoz; Gorter, 2020).

Além disso, as trajetórias linguísticas dos falantes multilíngues, mais dinâmicas e ricas, moldam a forma como aprendem e utilizam outras línguas, o que influencia diretamente seu processo de aprendizagem e o uso de estratégias linguísticas diversificadas (Douglas Fir Group, 2016). A translinguagem pedagógica implica suavizar as fronteiras linguísticas de modo a utilizar recursos de diferentes línguas, que vai contra as ideias tradicionais de isolamento da língua-alvo. Trata-se, portanto, de reconhecer e potencializar os saberes linguísticos que os alunos já possuem, o que reforça a necessidade de que docentes que atuam em contextos de acolhimento desenvolvam práticas reflexivas e colaborativas (Cursino, 2020), garantindo que a translinguagem contribua, de fato, para a construção de um ambiente de aprendizagem mais empático, inclusivo e produtivo.

A Coordenadora X apontou que um possível prejuízo estaria relacionado à possibilidade de o aluno não perceber diferenças importantes entre as línguas, especialmente em aspectos gramaticais e fonéticos, o que poderia neutralizar a consciência linguística e acarretar problemas comunicativos. Segundo a coordenadora, essa falta de atenção às diferenças pode levar os alunos a consolidarem “erros” que, no contexto sociocultural, podem ser interpretados de maneira pejorativa, resultando em julgamentos negativos sobre a competência linguística. A coordenadora exemplificou seu argumento com a conjugação verbal, observando que alunos migrantes, ao dizerem frases como "eu vai", demonstram uma compreensão parcial da estrutura do português, mas ainda necessitam de intervenções pedagógicas para ajustar essas produções linguísticas. Ela enfatizou que, embora a translinguagem contribua para o acolhimento e para a construção de sentidos, o trabalho pedagógico é fundamental para que os alunos não fiquem presos a formas que podem ser socialmente desvalorizadas.

Apesar dessa ressalva, a coordenadora apontou que a translinguagem favorece o desenvolvimento da consciência metalinguística, permitindo que os alunos reflitam sobre sua própria língua e sobre a língua-alvo. Ela ainda destacou que, ao se depararem com diferenças entre as línguas, os alunos têm a oportunidade de reconhecer e compreender as particularidades linguísticas e culturais envolvidas. Em síntese, a coordenadora reconhece que a translinguagem tem um papel importante na construção de um ambiente mais acolhedor e empático, mas salienta a necessidade de um

acompanhamento intencional por parte dos professores para evitar a cristalização desses “erros” que, segundo ela, podem impactar negativamente a integração social e educacional dos alunos migrantes.

De acordo com Heugh (2023), há momentos em que precisamos de trocas que ultrapassem os limites linguísticos — que seriam as práticas horizontais da translinguagem. Há também momentos em que professores e alunos precisam saber como, onde e por que é necessário reconhecer o uso da linguagem normativa escrita e falada por motivos específicos, como os contextos educacional e profissional – a translinguagem vertical. Makalela (2016, 2017) apresenta a translinguagem vertical como a transferência de conhecimento em uma estrutura hierárquica — geralmente do professor para os alunos — que está associada à mediação pedagógica e ao esclarecimento conceitual. Já a translinguagem horizontal refere-se a interações entre pares, nas quais os alunos constroem conhecimento colaborativamente, mobilizando seus repertórios linguísticos diversos. A proposta de Makalela (2016, 2017) valoriza essas duas dimensões como complementares e essenciais para práticas educacionais mais inclusivas, que privilegiam a interdependência, o respeito e a partilha de saberes.

Portanto, ao considerarmos as questões acadêmicas e ideológicas da língua formal, que realmente muitas vezes acabam sendo necessárias para contextos educacionais e profissionais, não podemos deixar de reconhecer que o desenvolvimento da consciência linguística em contextos multilíngues é um fenômeno dinâmico, que potencializa a aprendizagem de línguas e fortalece, especialmente, as habilidades comunicativas. Essa consciência, entendida como uma habilidade metacognitiva, permite aos alunos refletir sobre as estruturas linguísticas, adaptar estratégias de comunicação e otimizar seu desempenho em ambientes multilíngues.

A proposta de atividades que promovam a reflexão sobre as línguas ali presentes, pode contribuir para o desenvolvimento da consciência metalinguística (Carbonara; Scibetta, 2020; Günther-Van Der Meij; Duarte; Nap, 2020). E quando associamos essa perspectiva à prática da translinguagem, observamos que a utilização flexível de diferentes repertórios linguísticos favorece a ampliação dessa consciência metalinguística (Cenoz; Gorter, 2022). A translinguagem, ao legitimar a transição entre línguas de forma não rígida, cria condições para que os alunos migrantes experimentem o uso da linguagem de maneira mais espontânea e significativa, o que contribui diretamente para o fortalecimento de suas identidades linguísticas. Além disso, esse processo pode impactar positivamente as emoções envolvidas na aprendizagem.

Já a Coordenadora Y apontou que não vê prejuízos. Em sua visão, quando se compreende corretamente a prática da translinguagem, ela não apresenta danos à aprendizagem. Pelo contrário, ela acredita que a verdadeira preocupação está na persistência de modelos tradicionais de bilinguismo subtrativo (Lambert, 1981; Landry; Allard, 1992), como os ainda observados em aulas de LE, onde

uma língua é priorizada em detrimento da outra. Esse modelo, que considera a aprendizagem de uma nova língua como algo que “subtrai” ou “diminui” a L1, está em contraste com a dinâmica proposta pela translinguagem, que valoriza o uso flexível e interativo dos repertórios linguísticos em contextos multilíngues (Creese; Blackledge, 2015; Cenoz; Gorter, 2022).

Suresh Canagarajah (2018a) refere-se a esses espaços híbridos de mistura linguística, mestiçagem cultural (Ibrahim, 2014) e diálogos artísticos como práticas translíngues. O autor argumenta que a translinguagem busca compreender a interseção dos fluxos transculturais, das identidades híbridas e da consciência linguística. Segundo Canagarajah (2018a), nos contextos migratórios, onde mais de uma língua é falada, as relações linguísticas são concebidas de maneira mais dinâmica — as línguas não são entidades separadas, mas recursos que os migrantes utilizam em sua comunicação diária. Esse contato linguístico contínuo e a "mistura", para Canagarajah (2013), apresentam tanto possibilidades quanto desafios interessantes para a comunicação além das fronteiras linguísticas. A translinguagem se apresenta como uma alternativa ao clássico binário de nativo/não nativo, gerando novos modos de comunicação à medida que as pessoas adotam estratégias criativas para se engajar umas com as outras e expressar suas vozes.

Em sua obra (2013), Canagarajah oferece o exemplo de uma artista britânica-siri-lankesa de hip-hop, cuja hibridez linguística, posição sociocultural entre culturas e status de refugiada lhe permitem utilizar uma impressionante gama de translinguagem, que teria sido ignorada por linguistas e educadores caso estivessem excessivamente focados no uso "apropriado" ou "correto" da língua. Outro exemplo apresentado por Canagarajah é o de uma estudante saudita, que utiliza árabe, inglês e francês como repertórios linguísticos que representam mais efetivamente suas identidades transculturais e translinguísticas. A translinguagem, portanto, rompe com o binário mono/multi e uni/pluri, uma dicotomia que só serve a concepções acadêmicas e ideológicas, levando a orientações redutoras sobre comunicação e competência. Uma realidade particularmente presente nas comunidades migrantes, onde a comunicação, as identidades, as culturas e as línguas são inerentemente heterogêneas (Ibrahim, 2017).

Se por um lado a translinguagem é percebida como ferramenta de inclusão, por outro, ela também impõe desafios aos docentes. E tais dificuldades serão discutidas a seguir.

4.2.3 Desafios da translinguagem no contexto do PLAc

Avançamos nossa análise para as respostas sobre os desafios que os docentes identificam em relação à translinguagem no ensino de PLAc, bem como as estratégias utilizadas para lidar com essa questão.

Na resposta da Professora A o principal receio apontado diz respeito ao risco de que a translinguagem "confunda o migrante em relação à língua de acolhimento, principalmente quando ele ainda não é tão fluente nela (ou, provavelmente também, quando é criança)". A professora manifestou uma preocupação recorrente: o receio de que o uso simultâneo de diferentes línguas possa dificultar o desenvolvimento da língua de acolhimento — percepção que aparece na sua hipótese de que o aluno "demore mais para entender quando está incorporando à nova língua palavras, estruturas sintáticas ou sons específicos da sua L1".

Apesar desse primeiro olhar, a professora apontou a importância de um ambiente de aprendizagem acolhedor e flexível, defendendo que é "interessante deixar uma margem de tolerância para que ele vá falando cada vez mais o português como consegue, no início "misturando" as duas (destaque nosso), sem ficar corrigindo o tempo todo". Essa postura revela uma sensibilidade para com os processos afetivos e subjetivos dos migrantes em situação de aprendizagem, evitando que a correção excessiva os iniba ou os afaste das interações em sala de aula. Como estratégia pedagógica, a professora sugeriu o registro sistemático das dificuldades observadas para posterior trabalho didático: "dá para, como de certo modo fazíamos, ir anotando as maiores dúvidas do(s) aluno(s), e elaborar aulas especialmente para trabalhar com elas".

Esse procedimento demonstra uma intenção de acompanhar o desenvolvimento linguístico dos alunos de maneira planejada e responsiva às suas necessidades. No entanto, é possível perceber que a concepção de translinguagem mobilizada pela professora ainda se aproxima de uma visão estruturalista, à medida que ela propõe que, após o trabalho sistematizado das dificuldades, "se torna possível cobrar que ele não misture mais as duas, nas suas produções orais ou escritas". Essa perspectiva difere da compreensão da translinguagem como uma prática legítima e permanente dos sujeitos bilíngues, não necessariamente vinculada a um estágio inicial de aprendizagem a ser superado ou corrigido.

Na perspectiva da translinguagem, as práticas linguísticas deixam de ser vistas exclusivamente por um viés normativo, fixo e monolíngue. Em vez de serem compreendidas como erros ou desvios, essas práticas passam a ser reconhecidas como recursos criativos e estratégicos, mobilizados pelos sujeitos para lidar com os desafios, as transformações e as exigências de contextos marcados pela diversidade (Lucena, 2021). "Na sala de aula, a vida pedagógica evoca a compreensão das realidades sociais de sujeitos e o uso de recursos linguísticos que escapam 'de caixas' que os orientam a selar suas línguas, hermeticamente, em sistemas linguísticos separados" (Lucena, 2021, p. 38).

Assim, a resposta da Professora A revelou um olhar atento às necessidades afetivas dos migrantes e à importância de um ambiente pedagógico acolhedor, ao mesmo tempo em que trouxe

marcas de um paradigma mais tradicional de ensino de línguas, centrado na separação dos códigos linguísticos, isto é, uma ideologia de línguas como entidades separáveis e enumeráveis (Makoni; Pennycook; Severo, 2015), e na correção progressiva das "misturas" (destaque nosso), que difere da concepção de que "a habilidade que os indivíduos têm de potencializar seus recursos linguísticos-semióticos contribui para a construção de sentidos e para a transformação contínua desses recursos." (Lucena, 2021, p. 31), e a linguagem, portanto, "deve ser vista como uma constituição múltipla de processos que concedam interações mais ativas em uma variedade de práticas históricas, situacionais, culturais e cognitivas" (Da Silva; Da Silva Albares; 2021).

A Professora B, ao relatar sua experiência no PBMIH, identificou como principal desafio o incentivo ao uso do português em sala de aula, especialmente em contextos marcados pela presença de alunos que compartilham a mesma L1. A própria professora reconheceu que, naquele contexto, a orientação pedagógica predominante era a de "tentar fazer com que eles falassem português, né? Se forçassem a usar o português, a falar o português e deixar um pouco de lado a língua materna". Essa abordagem, embora compreensível no esforço de promover a aprendizagem do PLAc, é tensionada por situações concretas em sala de aula, quando os alunos, sentindo-se mais confortáveis entre colegas que partilhavam a mesma L1, priorizavam o uso dela. Nesse sentido, a professora mencionou estratégias adotadas para enfrentar esse desafio, como a intervenção direta de uma das docentes, que "ficava rodando a sala" e orientava os alunos: "não, pessoal, vamos falar português. Vamos forçar a falar um pouco mais de português".

Além disso, ela relembrou a prática de reorganizar os grupos de trabalho a partir da distribuição linguística dos alunos, como forma de estimular o uso do português: "eu lembro que a gente separava eles de acordo com as línguas, em duplas: um aluno falante do creole e outro de espanhol." Assim, a experiência relatada pela professora evidencia, novamente, um dos dilemas recorrentes no ensino de PLAc: o equilíbrio entre o incentivo ao uso da língua de acolhimento e o respeito às práticas translíngues dos alunos. Essas estratégias evidenciam uma tensão ainda presente em muitas práticas de ensino línguas: de um lado, o reconhecimento da importância da língua de acolhimento como ferramenta de integração; de outro, o risco de deslegitimar as línguas de origem dos alunos, especialmente em espaços que se propõem inclusivos e acolhedores. "É necessário repensar os conceitos reducionistas da linguagem que tendem unificar e homogeneizar a língua." (Welp; García, 2022, p. 137).

Em contextos de migração forçada e vulnerabilidade social, impor o uso exclusivo do português pode não apenas limitar os processos de aprendizagem, mas também afetar a dimensão afetiva e identitária dos alunos. Como apontam García, Johnson e Seltzer (2017), práticas pedagógicas que buscam anular o uso das L1s podem inviabilizar processos de aprendizagem mais significativos

e afetivos. Nesse sentido, os desafios relatados pela Professora B evidenciam a necessidade de refletir criticamente sobre a postura pedagógica e linguística em sala de aula de PLAc, buscando um equilíbrio entre o incentivo ao uso do português e a valorização dos repertórios linguísticos dos migrantes, compreendendo a translinguagem não como um problema a ser contornado, mas como uma prática legítima e produtiva nesse contexto.

A posição da professora nos remete a relembrar que o conceito de translinguagem se afasta de uma visão tradicional que enxerga as línguas como sistemas estanques e separados, pois está relacionada às práticas linguísticas a partir da perspectiva dos próprios falantes, e não apenas ao uso de diferentes línguas consideradas de forma isolada, como temos destacado ao longo da nossa tese em vários momentos. Hesson, Seltzer e Woodley (2014) compreendem a translinguagem como o uso de recursos linguísticos já familiares ao aluno bilíngue no processo de aprendizagem, reconhecendo essas práticas como legítimas e pedagogicamente produtivas.

Complementando esse entendimento, Otheguy, García e Reid (2015) destacam que a translinguagem envolve o uso do repertório linguístico integral do sujeito, ultrapassando as fronteiras artificiais e políticas que separam as línguas nomeadas em contextos sociais, Portanto, uma sala de aula translíngue deve ser considerada como um espaço em que os alunos usam todo o seu repertório linguístico e não somente a língua que é usada para propósitos instrucionais (García; Johnson; Seltzer, 2017).

> A pedagogia translíngue, portanto, incentiva o aluno a se tornar mais consciente de seu potencial expressivo e de seu poder de escolhas sobre a língua. Ao permitir que o aluno use todas as características de seu repertório linguístico [...], a pedagogia translíngue permite que o aluno se engaje em atividades significativas (Welp; García, 2022, p. 52)

Já a resposta da Professora C trouxe à tona um dos grandes desafios no ensino de PLAc: materiais didáticos adequados às especificidades desse alunado. Diante dessa lacuna, a professora relatou que a preparação do planejamento de aula (*cf.* sessão 2.1) demandava um olhar atento e sensível às necessidades dos alunos migrantes. Para isso, destacou a importância de momentos informais de escuta e aproximação com os alunos, como as conversas realizadas “durante um café antes das aulas”, que, segundo ela, funcionavam como espaços de acolhimento e observação. Esses encontros informais permitiam à docente “identificar o que os alunos buscavam, as necessidades mais urgentes a serem trabalhadas, grau de dificuldade etc.” Assim, o planejamento não era previamente dado ou totalmente padronizado, mas construído a partir das experiências das professoras e das orientações das coordenadoras do projeto, do contato direto com os alunos e de uma escuta ativa —

prática que dialoga com abordagens pedagógicas centradas no sujeito e na realidade sociocultural dos aprendizes.

Corroboramos a preocupação apresentada pela professora quanto aos materiais didáticos voltados especificamente para esse grupo social, uma vez que o ensino de uma língua de acolhimento difere do ensino tradicional de línguas, pois a nova língua apresenta-se como facilitadora da participação social em um novo espaço de vivências (Ançã, 2003; Cabete, 2010). Há uma escassez de materiais didáticos específicos para o ensino de PLAc no Brasil, além de um ensino predominantemente conduzido por professores voluntários ou de graduação, que não necessariamente apresentam uma formação voltada para essa modalidade de ensino de línguas (Oliveira; Soares, 2021).

Além disso, as turmas são compostas por alunos com níveis variados de proficiência em português, uma vez que suas trajetórias de aprendizagem e contato com a língua são distintas; os letramentos também são bastante diversos, o que significa, por exemplo, que um aluno que teve pouco acesso à modalidade escrita de sua L1 pode estar na mesma sala de aula que um aluno já graduado em seu país de origem; e a frequência e permanência dos alunos nas aulas pode ser irregular, o que também impacta o planejamento, e consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira; Soares, 2021).

É necessário, portanto, (re)pensar esses espaços de acolhimento linguístico e de formação docente, considerando que os migrantes não constituem um grupo homogêneo – são alunos de distintas nacionalidades, com bagagens linguísticas, culturais e emocionais diversas. Sendo a língua de acolhimento "[u]ma perspectiva discursiva que envolve concepções sociopolíticas por parte de quem acolhe, e direciona as práticas pedagógicas a fim de adequar-se às novas demandas da sociedade" (Euzebio; Rebouças; Silva, 2018, p. 83), esse processo de educação linguística, portanto, não deve se limitar ao ato de ensinar, mas também reconhecer o potencial de troca e aprendizagem mútua, abrindo espaço para novas oportunidades a partir dos saberes que esses indivíduos já carregam consigo (De Oliveira; De Castro, 2021).

A translinguagem em sala de aula requer tanto o reconhecimento da fluidez das práticas linguísticas quanto uma atenção cuidadosa à singularidade presente na pluralidade (García; Sylvan, 2011). Sendo assim, é importante refletirmos sobre a relação entre teoria e prática, ressignificar práticas docentes e criar espaços que favoreçam o desenvolvimento de abordagens pedagógicas que vão além das restrições institucionais, curriculares e de materiais didáticos (Kumaravadivelu, 2012), pois "[u]ma pedagogia significativa deve ser construída numa interpretação holística de situações particulares" (Kumaravadivelu, 2012, p. 12). Isso implica compreender que cada aluno traz consigo

um repertório linguístico único, que, ao ser integrado ao coletivo, se complementa às demais experiências, sobretudo em contextos nos quais a diversidade é acolhida.

Desse modo, é fundamental que esses repertórios possam se manifestar de maneira espontânea e produtiva, promovendo uma valorização autêntica de todas as práticas linguísticas envolvidas. “Dessa forma, o repertório de cada aluno é bem-vindo e prestigiado, ao contrário do que ocorre em salas de aula onde determinados usos das línguas dos sujeitos são inibidos.” (Welp; García, 2022, p. 62). Trata-se, portanto, de uma prática mais situada, que subsidia o processo de (re)significação do aluno, considerando seu contexto institucional, social e cultural. Assim, defende-se uma abordagem mais sensível e reflexiva (Moura; Bruz, 2021) e um olhar para a formação docente.

A resposta da Coordenadora X destacou a translinguagem como um processo constante, embora nem sempre visível de forma explícita. Segundo ela, o reconhecimento da translinguagem pode ocorrer, inclusive, em momentos de estranhamento por parte dos alunos, revelado por expressões faciais, perguntas inesperadas ou reações emocionais que emergem no planejamento da aula. Um exemplo curioso compartilhado pela docente foi o uso de um mapa da América do Sul, em uma das aulas do PBMIH, em que a Venezuela aparecia pintada de vermelho. A escolha da imagem pela professora do grupo se deu de forma aleatória, mas a reação imediata dos alunos venezuelanos, questionando a escolha da cor, deslocou o foco da atividade planejada para um terreno afetivo e simbólico, revelando que elementos semióticos podem ativar memórias, significados, e até mesmo traumas enraizados. Esse episódio ilustra, de forma clara, como a translinguagem é um processo dinâmico e integrado de uso de múltiplos recursos linguísticos, semióticos e afetivos, em que os sujeitos constroem sentido a partir de suas experiências e repertórios linguísticos e culturais (García: Wei, 2014b). Não se trata apenas da alternância entre línguas, mas da expressão de identidades, emoções e até mesmo resistências dentro desse ambiente pedagógico.

A professora reconhece que esses processos não são passíveis de controle, pois as emoções não são apenas respostas individuais, mas práticas sociais que se manifestam no corpo e na linguagem, moldando a interação pedagógica e a produção de conhecimento (Zembylas, 2004; Benesch, 2017). O exemplo da cor atribuída à Venezuela no mapa revela como símbolos podem ativar emoções e sentidos culturais que escapam ao planejamento docente. Ao não considerarmos a reação dos alunos diante do mapa como um mero desvio da aula, mas sim como emoções social e culturalmente construídas — entendidas como práticas morais e formas de organização social que expressam valores da comunidade (Lutz, 2011) —, reconhecemos nessa manifestação uma expressão legítima de uma experiência vivida e partilhada, que demanda escuta, acolhimento e compreensão.

Dentro desse espaço de translinguagem, o código linguístico deixa de ocupar a ordem principal, pois passa a participar de uma dança com todo o repertório de recursos multimodais que

carregam associações sócio-históricas específicas e que destacam (García, 2019), como dizem Wei e Lin (2019, p. 210), "sentimento, experiência, história, memória, subjetividade e cultura." O conceito de trans-semiotização, proposto por Angel Lin (2019), insere a translinguagem em seu devido lugar, isto é, um fluxo contínuo de entrelaçamento de múltiplos recursos de produção de sentido, à medida que os falantes se envolvem em um arranjo semiótico (Pennycook, 2017) que reúne etnografias linguísticas e experiências.

A professora ainda apontou a dificuldade de saber quando e como intervir, destacando a tensão entre o desejo de manter um foco pedagógico e a necessidade de responder às manifestações emocionais e linguísticas dos alunos. Essa incerteza revela mais um dos desafios da prática pedagógica em contextos de ensino-aprendizagem de uma língua de acolhimento: como lidar com a imprevisibilidade das interações humanas sem silenciar a subjetividade dos migrantes. Dessa forma, a fala da professora contribui para compreender que a translinguagem na sala de aula de PLAc não pode ser reduzida a uma técnica ou metodologia, mas deve ser entendida como um espaço de encontro entre línguas, afetos, culturas e histórias de vida. Ao reconhecer essa complexidade, a prática pedagógica pode se tornar mais sensível, crítica e acolhedora, favorecendo não apenas a educação linguística, mas também o bem-estar e dos alunos e professores envolvidos nesse processo.

> À medida que avançamos nas pesquisas sobre o discurso em sala de aula sob a perspectiva da translinguagem, é importante reconhecer que essa dança da translinguagem não será uma valsa lenta. Não estamos nos movendo na mesma direção, com os mesmos passos coreografados pelas escolas para usar a linguagem como um código rígido que inclui alguns e exclui outros. Pelo contrário, os passos da translinguagem transgridem. [...] Os discursos de sala de aula baseados na translinguagem são formas de resistir à repressão das práticas mentais, espirituais, linguísticas e culturais que têm servido para limitar as oportunidades educacionais e sociais de pessoas racializadas em uma colonialidade contínua. Na ação translíngue, caracterizada pelo dinamismo, impulsionada por múltiplos giros de recursos multimodais, interações, experiências e histórias, é possível criar um espaço seguro de sala de aula translíngue (García, 2019, p. 373, tradução nossa)[94].

A fala da Coordenadora Y evidencia a presença contínua e inevitável da translinguagem nas práticas pedagógicas do ensino de PLAc – ao afirmar que "a translinguagem já existe nesse contexto do PLAc", ela reconhece uma realidade linguística compartilhada em sala de aula. A experiência relatada com uma turma de nível intermediário, composta majoritariamente por alunos venezuelanos,

[94] Texto original: *"As we engage in more research in translanguaging classroom discourse, it is important to recognize the fact that the translanguaging dance is not going to be a slow waltz. We are not moving in the same direction, with the same steps, that have been choreographed by schools to use language as a rigid code that include some and exclude others. Rather, translanguaging steps transgress. […] Translanguaging classroom discourses are ways to resist the repression of mental, spiritual and language and cultural practices that have served to limit educational and societal opportunities of racialized people in a continued coloniality. In translanguaging action, characterized by dynamism, leveraged in multiple spins of multimodal resources, interactions, experiences, and histories, a translanguaging safe classroom space can be created.*

ilustra os desafios enfrentados na mediação entre o portunhol presente nas interações cotidianas e as exigências do português normativo, necessário, segundo ela, para a produção de alguns gêneros textuais. Mesmo diante da percepção de ter feito um trabalho muito bom no sentido de atentar os alunos para o uso do português, a coordenadora reconhece que o processo não se esgota em correção ou normatização, mas envolve um exercício contínuo de atenção e negociação: "a cada aula a gente está lidando com esses processos". Ao dizer "não sei se a gente resolveu tudo", e reformular a ideia de "lidar" (que estava na pergunta) para "gerenciar", ela propõe uma perspectiva mais realista e sensível diante da complexidade dos repertórios linguísticos mobilizados pelos alunos.

Essa visão dialoga com Li Wei (2024), que propõe o conceito de *Transformative translanguaging pedagogy* – uma pedagogia que busca combater o monolinguismo nas salas de aula linguisticamente diversas, ainda que essas práticas muitas vezes entrem em tensão com a normatividade. Nesse sentido, ao invés de corrigir ou suprimir tais práticas, os professores podem aprender a negociar significados com os alunos, reconhecendo a translinguagem como uma forma legítima de participação e construção de conhecimento (Wei, 2024). Essa abordagem demanda uma postura pedagógica de escuta ativa, como defendem Esteban-Guitart e Moll (2014), que propõem o conceito de *funds of identity* — ou seja, os recursos historicamente acumulados, culturalmente desenvolvidos e socialmente distribuídos, que são utilizados pelas pessoas para dar sentido às suas experiências e às suas ações, e que devem ser trazidos para o centro desse processo de ensino-aprendizagem de PLAc, pois reforça o respeito e valorização das trajetórias migratórias, culturais e linguísticas dos alunos.

Dessa forma, propostas pedagógicas como o trabalho com gêneros formais da escrita não se opõem à translinguagem, mas podem integrá-la de maneira estratégica, reconhecendo a importância do repertório dos alunos ao mesmo tempo que ampliam suas possibilidades de inserção acadêmica e social. Conforme aponta García (2009), o papel do educador, nesse contexto, é criar condições para que os alunos acessem diferentes registros e estilos de linguagem, sem deslegitimar suas formas de expressão originais. A sala de aula, seja ela de língua ou de conteúdo, é um espaço socialmente construído, muitas vezes desconectado das realidades sociais cotidianas dos alunos e, até mesmo, dos professores (Wei, 2024). E a pedagogia da translinguagem pode ajudar a maximizar o potencial de aprendizagem dos alunos, fazendo bom uso de suas consciências e conhecimentos de diferentes línguas, bem como de suas sensibilidades sociolinguísticas e sociopolíticas (Wei, 2024). Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica em que os alunos alternam suas línguas para fins de uso receptivo ou produtivo (García; Kano, 2014, p. 260).

É importante destacar que as práticas de translinguagem, segundo Lewis *et al.* (2012), Anwaruddin (2018) e Phipps (2019), podem ser espontâneas ou previamente planejadas – uma

alternância intencional, planejada e organizada entre as línguas, a fim de permitir o processamento de informações. Embora a translinguagem possa surgir naturalmente, os "atos da translinguagem nem sempre são provocados por professores por meio de estratégias pedagógicas conscientes" (Canagarajah, 2011, p. 8), alguns docentes adotam uma abordagem proativa, criando "espaços seguros para que os alunos utilizem seu repertório multilíngue com fins de aprendizagem" (Canagarajah, 2011, p. 8).

Ao considerar essa dimensão pedagógica da translinguagem (Cenoz, 2017; Cenoz; Gorter, 2020), podemos entendê-la como uma prática transformadora, capaz de evocar subjetividades e atuações que transcendem a lógica binária de duas ou mais línguas autônomas (García; Wei, 2014b). "Bilíngues e multilíngues não pensam em uma língua nomeada de cada vez – eles pensam além das línguas nomeadas, e esse é um dos sentidos mais relevantes do TRANS na translinguagem: transcender as fronteiras artificiais entre as línguas nomeadas." (Wei, 2024, p. 206, tradução nossa)[95]. Afinal, "Os seres humanos são muito capazes de se adaptar a diferentes formas de expressar seus pensamentos em diferentes línguas, desde que as condições sociais permitam" (Wei, 2024, p. 207, tradução nossa)[96].

Dando continuidade à análise às respostas, o relato da Professora B trouxe uma compreensão de translinguagem não apenas como alternância ou "mistura" de línguas (destaque nosso), mas como uma prática social e afetiva que mobiliza recursos diversos em situação de aprendizagem, ao compartilhar uma experiência pessoal, vivenciada com um aluno migrante venezuelano em uma aula de língua japonesa – pois também era professora de japonês em um projeto da UFPR. Segundo ela, durante as aulas, o aluno era frequentemente convidado a compartilhar na sua língua de origem as palavras que estavam sendo ensinadas em japonês. Esse movimento colaborativo, na concepção da docente, gerava satisfação e engajamento por parte do aluno, que se reconhecia como parte ativa na construção do conhecimento. Tal relato dialoga, novamente, com a perspectiva de que a translinguagem constitui-se como um processo dinâmico de construção de sentido e mobilização dos repertórios linguísticos e culturais de modo integrado, sem se restringirem às fronteiras normativas das línguas (García; Wei, 2014b).

Além disso, para a docente, a translinguagem também se revela como uma estratégia de valorização identitária e emocional dos alunos migrantes ao destacar que "[a] aprendizagem de outras línguas não apenas amplia os repertórios comunicativos dos alunos, mas também permite um processo

[95] Texto original: *"[...] bilinguals and multilinguals do not think in a named language, one at a time. They think beyond named languages, and that is one of the very important senses of the notion of TRANS in translanguaging: transcending the artificial boundaries of named languages."*
[96] Texto original: *"Human beings are very capable of adapting themselves to different ways of expressing their thought in different languages so long as the social conditions allow."*

de autoconhecimento e abertura ao outro.", que dialoga com a visão de Heugh (2023, p. 5, tradução nossa)[97], que diz que "[o] que às vezes é esquecido ou negligenciado é que a tradução e a interpretação fazem parte de um contínuo de práticas multilíngues que continuam sendo necessárias para a comunicação." Ainda segundo a autora (*Ibidem*, p.8, tradução nossa)[98], "[a] tradução é necessária não apenas para a aprendizagem de línguas, mas também para a troca de informações ou conhecimentos que vão além da própria linguagem."

O papel das emoções na aprendizagem de línguas tem sido reconhecido por diferentes autores (*cf.* sessão 3.1.5), que defendem a importância de práticas pedagógicas sensíveis à dimensão afetiva dos alunos. As emoções podem ser vistas como práticas situadas e corporificadas, ou seja, elas se manifestam e ganham sentido nas interações com os outros (Denzin, 1984). Elas são interativas, contextuais, sociais e incorporadas (Benesch, 2019), o que significa que elas não são meras respostas individuais, mas se constroem nas relações e nos ambientes sociais. Assim, práticas pedagógicas que reconhecem e acolhem as emoções podem contribuir para ambientes de ensino-aprendizagem mais afetivos e colaborativos. Além disso, como os acontecimentos sociais estão interligados com a sala de aula e influenciam e são influenciados pelas emoções (Zembylas, 2003), elas (as emoções) desempenham um papel fundamental no engajamento de professores e alunos em perspectivas críticas de ensino-aprendizagem, integrando dimensões cognitivas, afetivas, e socioculturais, fundamentais no contexto de PLAc.

A resposta da Professora C apresentou uma visão bastante sensível e humanizadora quanto ao conceito de translinguagem nesse contexto de ensino-aprendizagem, pois enfatizou a importância de se criar um ambiente seguro e acolhedor para os alunos, associando a translinguagem à construção de vínculos afetivos e ao respeito pelas diversidades culturais e linguísticas presentes na sala de aula – "Motivados pela empatia e compreensão, a translinguagem cria espaços em que os alunos podem compartilham sua cultura e histórias de vida com os colegas e professores sem medo de errar." Segundo ela, ao permitir que os alunos compartilhem suas experiências, histórias de vida e elementos culturais também em suas L1s, há um reconhecimento da sala de aula não apenas como um espaço de ensino de conteúdos, mas também como um espaço de escuta e valorização das identidades dos alunos – "[n]esse ambiente o repertório linguístico é valorizado, os alunos se sentem seguros para recorrer a L1, pedir ajuda ao colega ou professor".

---

[97] Texto original: *"What is sometimes forgotten or overlooked is that translation and interpreting are part of a continuum of multilingual practices that continue to be necessary for communication."*
[98] Texto original: *"[t]ranslation is necessary, not only for languages learning, but for exchange of information or knowledge beyond language itself."*

Além disso, ela sugeriu práticas pedagógicas concretas que favoreçam a translinguagem, como fizemos em nossas aulas com a escolha de temas culturais como o Dia das Mães, comidas típicas, pontos turísticos, entre outros, que puderam funcionar como gatilhos para o compartilhamento de experiências plurais. Para ela, essa proposta está alinhada com abordagens interculturais de ensino de línguas, nas quais a pluralidade linguística e cultural não é vista como obstáculo, mas sim como um recurso para a aprendizagem e para o fortalecimento de laços sociais – "[é] abrir espaço para que os alunos compartilhem suas experiências emocionais, culturais, perceber como cada cultura expressa suas emoções e esses momentos são importantes para fazer amizades e fortalecer laços."

A resposta da Professora C valoriza a translinguagem não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um posicionamento ético diante da diversidade desses alunos — que dialoga com perspectivas contemporâneas sobre educação multicultural (*cf.* Banks; Banks, 1989), educação linguística crítica (Cope; Kalantzis, 2000; García, 2020; De Oliveira, 2021; Kawachi, 2021; Novoa, 2021) e pedagogias decoloniais (Mignolo, 2007; Colares Da Mota-Neto, 2018; Walsh; Oliveira; Candau, 2018). "Educação e linguagem se imbricam, porque não há linguagem, assim como não há pedagogia, sem o aspecto social. [...] podemos conceber a linguagem como elemento complexo se constituindo em meio às relações sociais" (De Oliveira, 2021, p. 298).

A Coordenadora X refletiu sobre o papel da translinguagem nas aulas de PLAc a partir de experiências concretas, vividas no cotidiano da sala de aula. Para ela, é só por meio da translinguagem que se torna possível acessar as emoções dos alunos e criar um espaço de confiança e escuta. Como ela mesma disse: "Eu acho que também é só com ela (a translinguagem) que a gente consegue lidar melhor com as emoções e aflorar e refletir sobre elas." Ela nos relatou que, em muitos momentos, quando o professor utiliza a L1 do aluno — especialmente em situações de maior carga emocional — há um deslocamento simbólico: "Esquece-se que estamos no Brasil e estamos na aula de português." Nessas horas, as barreiras linguísticas cedem lugar à necessidade de se comunicar de forma afetiva, de recorrer à língua que dá conta da memória, da saudade, das relações familiares. "É tudo em espanhol, é tudo em creole haitiano, é tudo em francês, dependendo do contexto. E é só pela translinguagem."

A coordenadora reconhece que essa dinâmica não é planejada, mas inevitável — faz parte da dinâmica viva e afetiva da aula. Ela relembrou uma experiência marcante quando deu aulas no PBMIH, em que a maioria dos alunos era hispanofalante. "Eles sabiam que eu era professora de espanhol, então, de repente a gente já estava falando tudo em espanhol de novo. Daí eu tinha que virar a chave. "Peraí, a gente está na aula de português." Mas ela também destacou que existem momentos em que essa "chave" precisa, conscientemente, permanecer aberta — sobretudo quando os alunos precisam falar de si, da sua família, de memórias sensíveis. "Às vezes, eles vão apresentar a família

num seminário, sempre escapa a língua materna na hora de apresentar um ente querido ou alguém que eles têm mais contato ou sentem saudade, né? É inevitável."

Por isso, para ela, a translinguagem e o trabalho com a língua de acolhimento estão profundamente conectados – mais do que ensinar vocabulário ou nomenclaturas específicas, é preciso criar situações reais de comunicação, que respeitem os afetos e a história de cada aluno. Ao citar Maria José dos Reis Grosso (*cf.* capítulo 4), Doutora em LA na Universidade de Lisboa e professora associada na mesma Universidade, a coordenadora apontou: "A Grosso fala muito dessa questão do mercado de trabalho. Eles têm que aprender como é ser balconista, como é ser trabalhador, né? Não é só saber o nome da profissão." Assim, o trabalho pedagógico se sustenta nessa escuta sensível, nesse reconhecimento de que a aprendizagem do português não acontece de forma dissociada das línguas que os alunos já carregam, e de forma realmente significativa. "É só pela translinguagem mesmo" que se constroem pontes reais de comunicação e acolhimento.

A translinguagem emerge nesse relato, portanto, como um recurso inevitável e sensível. Em situações de sala de aula, especialmente quando se abordam temas que mobilizam a afetividade — como a família ou a trajetória de vida —, a L1 aparece de forma espontânea, funcionando como um mecanismo de segurança linguística e emocional. E quando o professor compartilha desse cenário de interação linguística, cria-se um ambiente em que as barreiras linguísticas cedem lugar ao reconhecimento das identidades desses alunos. A translinguagem atua, assim, como um caminho legítimo e viável para que o aluno possa, gradualmente, se apropriar da língua de acolhimento sem abrir mão de suas referências culturais, afetivas e linguísticas.

Pensar o ensino de PLAc, nesse sentido, pressupõe aceitar e valorizar esses movimentos de interação e integração linguística, que não representam falhas ou desvios no processo de aprendizagem, mas sim manifestações legítimas de pertencimento, de produção de sentido e de agência do aluno migrante. O papel do professor, diante desse cenário, é o de mediar esses fluxos com responsabilidade e sensibilidade: ora retomando o foco no ensino da língua portuguesa, ora acolhendo a translinguagem como ponte comunicativa e afetiva, mas sempre com escuta atenta e respeito às múltiplas vozes presentes na sala de aula.

A reflexão da Coordenadora Y foi especialmente significativa quando afirmou que "[n]ão existe translinguagem sem afetividade, sem a emoção", e ao retomar um argumento presente em palestras e escritos de Ofélia García, Professora Emérita no Centro de Pós-Graduação da *City University of New York*, uma importante referência de estudos sobre a translinguagem (*cf.* na sessão 3.1.3). Como destaca a docente: "Ofélia Garcia fala muito disso, que não tem como dissociar a questão afetiva de repertório linguístico." Essa perspectiva dialoga diretamente com o que Busch (2017) denomina *Spracherleben* — a experiência vivida da linguagem — que considera os repertórios

linguísticos dos sujeitos indissociáveis de suas memórias afetivas, trajetórias e relações sociais. Assim, as línguas mobilizadas em práticas translíngues não são apenas ferramentas comunicativas, mas marcas da história pessoal, cultural e emocional de cada aluno.

A coordenadora também problematizou a tendência docente de pedagogizar tudo, isto é, limitando-se a instruir, reproduzir conhecimento, ater-se a regras normalizadoras: um sujeito de conhecimento de um lado, e uma realidade a ser conhecida de outro (Lacerda De Araújo, 2002). Ou seja, a docente trouxe uma preocupação de que a translinguagem fosse transformada em uma mera técnica ou atividade isolada: "Eu tenho um receio das pessoas falarem: vamos fazer atividade pensando na translinguagem. Eu não sei se é isso, porque eu acho que a translinguagem ela permeia o processo. Então eu não sei se atividade focada em translinguagem dá algum resultado." Ela apontou ainda que o mais importante é criar condições para que essas práticas ocorram de modo natural, respeitando os tempos, os vínculos e os repertórios dos alunos.

Dessa forma, a docente reafirmou uma concepção de educação linguística sensível às relações afetivas e ao reconhecimento das identidades plurais dos migrantes – princípios fundamentais em propostas pedagógicas decoloniais e interculturais (Walsh, 2012; Mignolo, 2017; Rocha; Megale, 2023). Ao compreender a translinguagem não como uma técnica pontual, mas sob uma perspectiva que aposta na construção de espaços de aprendizagem, sua fala desloca o olhar de práticas meramente instrumentais para práticas orgânicas humanizadas e dialógicas.

Seu posicionamento trouxe uma visão crítica da translinguagem como espaço de prática — um modo de ser, agir e interagir no mundo — que envolve o deslocamento entre diferentes estruturas e sistemas linguísticos, incluindo diversas modalidades e até mesmo ultrapassando-as (Wei, 2020). Tal perspectiva afasta-se da concepção da translinguagem como um conjunto de procedimentos metodológicos a serem aplicados de forma programada ou descontextualizada. Essa percepção dialoga com a perspectiva de Wei (2018), que evidencia o crescente interesse em compreender a translinguagem também como uma abordagem pedagógica, e destacando que um dos principais impactos dessa concepção recai sobre políticas educacionais de orientação monolíngue, uma vez que a translinguagem desafia diretamente essas estruturas – enquanto falantes monolíngues mobilizam todo o seu repertório linguístico em processos de aprendizagem e avaliação, alunos bilíngues muitas vezes não têm essa possibilidade reconhecida ou legitimada no ambiente educacional.

Nesse sentido, Wei enfatiza que o uso da translinguagem no contexto pedagógico também favorece dimensões identitárias e subjetivas dos alunos, especialmente daqueles pertencentes a grupos linguísticos minoritários. Sob essa ótica, valoriza-se a criatividade linguística dos sujeitos multilíngues, evidenciando sua capacidade de transitar entre diferentes línguas e variedades,

ultrapassar fronteiras linguísticas fixas e utilizar essas práticas para refletir, questionar e construir sentidos no mundo (Wei, 2011; 2018).

Assim, podemos considerar que a translinguagem pedagógica é planejada com fins específicos de ensino de línguas ou conteúdos, tendo como base o falante multilíngue e todo o seu repertório linguístico, e visa ativar tais recursos e promover o desenvolvimento da consciência metalinguística. Ela vai além da simples alternância entre duas línguas — embora essa possa ser uma das estratégias —, podendo envolver múltiplas línguas presentes no repertório dos alunos. Práticas discursivas espontâneas, por sua vez, podem ser exploradas pedagogicamente para desenvolver a consciência dos alunos sobre o uso real das línguas na comunicação cotidiana (Cenoz, 2017; Cenoz; Gorter, 2020).

Todo esse panorama, aliado aos apontamentos apresentados pela docente, reforça a importância da formação da equipe pedagógica para o ensino de uma língua de acolhimento em um contexto multilíngue — conforme discutido na seção 3.1.2. Trata-se, portanto, de (re)pensar uma formação docente orientada por competências que favoreçam que teoria e prática caminhem em consonância (Vial; Sarmento; Fritsch, 2023; Santos, 2024; Perrenoud, 2002), promovendo ações pedagógicas que reflitam às demandas reais desse contexto de educação linguística.

Compreender esses desafios nos ajuda a refletir sobre as condições de trabalho e a formação dos docentes. A superação desses desafios, no entanto, passa também pela valorização das dimensões afetivas do ensino. Por isso, o próximo subitem se dedica a explorar como a translinguagem pode contribuir para o gerenciamento das emoções no processo de aprendizagem de PLAc.

5.2.4 A translinguagem e o gerenciamento das emoções na aprendizagem de PLAc

Seguindo para a análise das respostas da questão que perguntava sobre “Como a translinguagem pode auxiliar ou não no desenvolvimento emocional e na integração dos alunos na aprendizagem da língua portuguesa?”, observamos que a professora A reconheceu a translinguagem como um recurso importante para o acolhimento emocional dos alunos migrantes, pois, em sua resposta, ela destacou que permitir que os alunos nomeiem sentimentos em sua própria língua, enquanto o professor busca caminhos para traduzir ou explicar essas expressões em português, favorece o desenvolvimento emocional dos alunos. Segundo ela, mesmo que a equivalência exata entre as línguas nem sempre seja possível — dada a diferença de intensidades e significados culturais —, esse processo contribui para que os alunos se expressem com maior autenticidade e segurança, pois a experiência emocional é expressa de forma distinta nas diferentes línguas dos sujeitos (Besemeres, 2006).

Essa percepção remete ao entendimento de que a linguagem está profundamente entrelaçada à construção emocional e identitária dos sujeitos. O uso de diferentes línguas em contextos de ensino multilíngues pode revelar experiências afetivas complexas, marcadas por pertencimentos híbridos, memórias linguísticas e emoções socialmente situadas (Pavlenko, 2006; Busch, 2012), pois a possibilidade de recorrer à L1 para expressar sentimentos permite que os alunos não apenas comuniquem o que sentem, mas também legitimem suas vivências pessoais nesse espaço de educação linguística.

A professora apontou outra questão: o risco de silenciamento ou distorção emocional quando se exige que o aluno se expresse exclusivamente na nova língua. Essa crítica dialoga com o trabalho de Zembylas (2007), que argumenta que as emoções, longe de serem meramente individuais, são moldadas por discursos, histórias e relações de poder. Assim, acolher a língua do outro é também acolher sua bagagem afetiva e identitária, reconhecendo as emoções como parte essencial da experiência de aprendizagem. O ensino de línguas precisa considerar, portanto, a afetividade como parte constitutiva da construção do conhecimento, especialmente em situações marcadas por deslocamento, vulnerabilidade e reconstrução de vínculos sociais. As emoções não estão separadas do processo cognitivo, por isso é importante um olhar para abordagens que valorizem a afetividade como parte constituinte da construção do conhecimento, pois as experiências emocionais moldam a forma como os alunos se engajam na aprendizagem e se relacionam com a nova língua (Aragão, 2011).

Por fim, ao mencionar que os alunos migrantes muitas vezes compartilhavam experiências bilíngues com seus filhos, a professora A ampliou a discussão para além da sala de aula, apontando para os contextos familiares e comunitários em que a translinguagem ocorre. Essa observação está em sintonia com a abordagem ecológica da linguagem proposta por Van Lier (2004), segundo a qual a aprendizagem é influenciada por múltiplos contextos interativos e afetivos. O uso da L1 em casa, combinado à aprendizagem do PLAc, contribui para a integração afetiva e social dos alunos e suas famílias. Ainda segundo van Lier (2004), a aprendizagem depende da agência do aluno, ou seja, da sua capacidade de tomar decisões, agir, interagir e fazer escolhas significativas no uso da língua. E isso está diretamente relacionado com emoções, identidade e expressividade – aprender uma língua é aprender a dar sentido ao mundo, é uma prática semiótica. Assim, a língua não é apenas um código, mas um sistema de significados vivos, que se constrói nas interações.

Nesse sentido, os migrantes, ao vivenciarem novas realidades, precisam reconstruir significados, inclusive emocionais, na língua de acolhimento. A língua está intrinsecamente ligada à reconfiguração identitária, que pode gerar até mesmo a sensação de sermos outra pessoa quando nos expressamos em outra língua que não a nossa L1 (Hoffman, 1990). O deslocamento emocional,

dependendo da situação vivida pelo migrante, pode trazer a sensação de desconexão, de que certas experiências deixam de ser sentidas com a mesma profundidade que na L1 — como, por exemplo, a impressão de que as palavras em português carregam menos carga afetiva do que aquelas em suas línguas de origem (Hoffman, 1990). A aprendizagem de uma nova língua pode ser dolorosa, ambivalente, mas também transformadora – é um processo não apenas linguístico, mas existencial.

Já a resposta da Professora B é marcada por uma forte defesa do reconhecimento identitário e cultural dos migrantes, sinalizando que o ensino de PLAc não pode estar dissociado da história e do repertório linguístico e cultural que os alunos trazem consigo – "Os migrantes não deixam para trás quem são. Estar em um país não te destitui do seu conhecimento, do seu eu que saiu do seu país de origem". Ao relatar um episódio contado por uma de suas alunas, que foi repreendida em um restaurante aqui no Brasil por falar espanhol, ela nos apresentou um exemplo concreto de xenofobia linguística, isto é, um comportamento social que rejeita a diversidade e impõe a norma monolíngue.

Albuquerque Jr. (2016) explica que, a xenofobia não se trata somente da atitude praticada pela nacionalidade do sujeito, mas que também é originada por diversas questões que os torna diferentes dos nacionais, e a questão linguística também perpassa pelo sentimento xenofóbico. Ao considerar o uso de uma língua diferente como um obstáculo e, consequentemente, excluir o falante, reproduz-se uma lógica de marginalização que posiciona o migrante como alguém alheio, marcado pela diferença e, por vezes, percebido como inferior (Theves; Uebel, 2021).

O migrante tende a viver uma situação de fragilidade e insegurança assim que chega a uma cultura diferente, por não dominar regras e códigos, inclusive linguísticos (Albuquerque Jr., 2016). Vemos na fala da docente e no exemplo apresentado uma crítica clara às posturas sociais (e, implicitamente, também institucionais) que buscam apagar ou silenciar as línguas e culturas de origem dos migrantes. Esse relato reforça o papel da instituição de ensino (e do professor) como contraponto ético e político a esse tipo de exclusão: "Não é essa a nossa intenção como professor" (Professora B). Fatores emocionais, psicológicos e mentais podem dificultar a aprendizagem da língua de acolhimento. E para melhorar a competência linguística e comunicativa dos alunos migrantes na sociedade de acolhimento e maximizar as oportunidades de integração desses indivíduos na nova sociedade (Gkonou; Dewaele; King, 2020), não podemos jamais desconsiderar esses fatores.

O discurso da professora também revelou uma compreensão ampliada do ensino de língua: para além de estruturas e vocabulário. Ao dizer: "[é] uma troca de experiência pessoal e linguística" e "[u]ma capacidade de desenvolvimento que vem do reconhecimento de si próprio nesse novo ambiente"; aprender uma nova língua é visto pela docente como uma vivência intercultural e identitária, que implica o encontro entre diferentes mundos e a reconstrução do próprio sujeito no

processo. A linguagem, portanto, se mistura com reflexões sobre pertencimento, identidade e resistência.

Outro ponto interessante foi o uso da expressão “sem ressentimento” em sua fala – termo que aponta para a importância de um espaço de acolhimento que não apenas tolere, mas valoriza a cultura de origem dos estudantes: “Nesse ambiente sem ressentimento eles também se abrem pra essa nova língua, essa nova cultura e pra esse novo conhecimento de si próprio em um outro país.” O “ressentimento” aqui, a nosso ver, pode ser lido como uma resposta emocional à uma pedagogia que afirma e respeita as múltiplas identidades presentes em sala de aula. Mais do que aplicar práticas linguísticas flexíveis, trata-se de criar um espaço inclusivo, onde todos podem aprender e crescer juntos, valorizando as vivências, as vozes e as trajetórias ali presentes – ao integrar as histórias e contextos dos alunos ao currículo, a sala de aula se torna mais rica, acolhedora e socialmente consciente (Wei, 2024).

Por fim, destacamos o olhar sensível da professora para a complexidade do sujeito migrante, ao reconhecer que “a língua não é só uma língua”, mas está profundamente vinculada à cultura, à história e ao sentimento de pertencimento. A professora constrói, assim, um posicionamento crítico diante das práticas assimilacionistas e defende uma abordagem que promova a translinguagem como estratégia de valorização das identidades e de construção de novos sentidos. É necessário, portanto, estabelecer uma ligação entre as práticas de translinguagem dentro da sala de aula e aquelas realizadas fora dela pelos alunos, a fim de transferir, de forma pragmática, o conhecimento adquirido em contextos da vida real para os contextos acadêmicos (Dovchin, 2021).

A resposta da professora C corroborou alguns dos apontamentos anteriores, da Professora B, ao destacar a centralidade da experiência vivida e a valorização da voz dos alunos migrantes. Ao afirmar que “trabalhar com temas ligados à realidade dos alunos promove pertencimento, confiança e interação”, ela mobilizou, ainda que implicitamente, uma perspectiva de aprendizagem ancorada na dialogicidade e na construção de significados a partir das vivências concretas desses alunos. Essa visão considera que a identidade é construída na relação com os outros, mediada por afetos, por práticas discursivas e pelo acesso a recursos sociais e simbólicos (Darvin; Norton, 2015). A centralidade da experiência pessoal está diretamente relacionada à forma como constroem sentidos na língua, articulando emoções, vivências e agência (Busch, 2012).

Quando há a oportunidade de falar a partir de suas realidades, os alunos desenvolvem um senso de pertencimento e de reconhecimento. E esse processo é potencializado quando a linguagem é compreendida como uma prática viva e relacional, atravessada por afetos, investimentos emocionais e disputas por significação. A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas o próprio meio pelo qual os alunos produzem sentidos, legitimam suas experiências e podem se engajar no

mundo. Assim, o ensino de línguas nesse contexto se torna um espaço de agência, esperança e transformação, em que os sujeitos são incentivados a agir criticamente sobre sua realidade (Phipps; Gonzalez, 2004).

Ao favorecer a expressão da subjetividade, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo, abrindo caminho para uma pedagogia centrada no reconhecimento da diversidade. Nesse sentido, compreende-se a translinguagem não apenas como um ir e vir entre diferentes línguas, mas como algo que ultrapassa essas fronteiras, que envolve todo o repertório linguístico para propósitos que vão além da simples transmissão de informação, abrangendo a criação de significados, a construção de identidades e a negociação de valores e relações. "À medida que as pessoas se deslocam, entram em contato com outras pessoas ou com línguas diferentes, os sistemas multilíngues de comunicação vão se desenvolvendo" (Heugh, 2023, p. 5, tradução nossa)[99]. O espaço da translinguagem configura-se, assim, como um território dinâmico, criativo e crítico, no qual se constroem formas legítimas de ser, agir e significar no mundo (Wei, 2011). Trata-se, portanto, de um espaço de agência e imaginação, em que esses migrantes, deslocados e até mesmo minorizados, podem cultivar vínculos, reinventar pertencimentos e desafiar ideologias monolíngues que muitas vezes marginalizam suas práticas linguísticas e culturais.

A resposta da Coordenadora X evidenciou sua compreensão sobre o potencial da translinguagem como recurso pedagógico e emocional no ensino de PLAc, ao dizer, logo no início de sua fala: "Eu acho que é só ela que ajuda a questão emocional". Ao referir-se à translinguagem como um recurso singular capaz de operar sobre as dimensões afetivas da aprendizagem de uma língua de acolhimento, a docente reforçou a ideia de que é por meio da translinguagem que se viabiliza um espaço de escuta, reconhecimento e validação das experiências linguísticas e afetivas dos alunos migrantes, promovendo, assim, a construção de vínculos baseados na empatia, no respeito à diversidade e no fortalecimento emocional dos alunos. Sua afirmação remete diretamente à concepção de que a translinguagem assume um papel fundamental na constituição da identidade desses alunos migrantes, permitindo que eles se sintam legitimados em seus modos de dizer, sentir e aprender (Li; Zhu, 2013).

O relato da coordenadora incluiu um episódio marcante ocorrido durante uma aplicação do exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), quando a imagem de um ninho representando a família e o processo de saída de casa provocaram reações de estranhamento entre os candidatos de diferentes origens culturais. A pergunta proposta ("O que o ninho representa para você?") suscitou confusão entre os participantes que não reconheciam aquela

[99] Texto original: *"As people move, they bump up against others or come into contact with languages that differ, and multilingual systems of communication evolve."*

proposta como parte de seus repertórios simbólicos. Outro exemplo relatado foi uma situação ocorrida em uma das aulas no PBMIH, em uma turma composta por alguns alunos venezuelanos. Ao trabalhar com algumas expressões idiomáticas brasileiras, e abordar o termo “mãe coruja”, os alunos manifestaram surpresa e até desconforto, pois em sua cultura, a figura associada ao cuidado materno é a “mãe galinha”, e a coruja carrega sentidos negativos. A partir dessa reação, a professora relatou que aproveitou o momento para problematizar a situação e comparar as representações simbólicas existentes nas diferentes culturas ali presentes.

Os exemplos ilustrativos dessa dimensão afetiva e intercultural presentes nesse contexto nos levam a refletir como a translinguagem pode funcionar como um recurso que permite ao professor não apenas reconhecer e valorizar a diversidade cultural, mas também problematizar os sentidos produzidos por diferentes grupos sociais. Ao adotar a translinguagem como uma prática pedagógica, os professores são capazes de criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, nos quais os alunos podem explorar, confrontar e refletir criticamente sobre as múltiplas formas de expressão cultural e linguística que compõem seus repertórios. Dessa forma, a translinguagem contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, promovendo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas sociais e culturais que permeiam a comunicação, além de incentivar uma postura ativa diante das relações de poder que atravessam o uso da linguagem (Canagarajah, 2013).

Tal como observa a coordenadora, ao se utilizar expressões idiomáticas, por exemplo, de forma isolada e descontextualizada, os alunos tendem a esquecê-las rapidamente. Em contraste, quando essas expressões são problematizadas a partir da comparação entre as línguas e culturas dos alunos, elas passam a ser apreendidas de forma duradoura, pois fazem sentido dentro de um processo de construção coletiva do conhecimento. O relato da professora nos remete à aula sobre expressões idiomáticas e ditados populares brasileiros que abordamos anteriormente (*cf.* FIGURAS 22 a 25), planejada a partir de um pedido dos alunos, valorizando, assim, suas vivências e necessidades linguísticas. Dessa forma, a fala da Coordenadora X sustenta a compreensão de que a translinguagem atua como um instrumento de mediação afetiva e cognitiva, essencial para a aprendizagem de línguas em contextos de acolhimento. Ao permitir que os alunos migrantes se expressassem a partir de seus próprios referenciais, podemos identificar que houve contribuição da docente para a valorização das identidades linguísticas e culturais dos alunos, que favoreceu a construção de uma relação mais positiva com o processo de aprendizagem e com o novo ambiente sociolinguístico no qual esses alunos estão inseridos.

Os episódios trazidos pela Coordenadora X demonstra como práticas pedagógicas que valorizam os repertórios linguísticos e culturais dos alunos podem gerar identificação, pertencimento e engajamento emocional – quando as L1s dos alunos são incluídas nas salas de aula multilíngues, a

translinguagem está ocorrendo (Moody; Chowdhury; Eslami, 2019). E esse tipo de abordagem revela a importância da translinguagem como estratégia para promover o letramento crítico e cultural, permitindo que os alunos reflitam sobre os significados atribuídos a expressões idiomáticas e simbólicas em contextos distintos. Ao permitir o uso das L1s dos alunos em uma sala de aula multilíngue, a translinguagem pode ser vista como uma prática pedagógica que transcende a simples troca de línguas, permitindo que os alunos utilizem todos os seus repertórios linguísticos de maneira integrada e dinâmica, favorecendo, portanto, uma aprendizagem mais significativa, respeitando as identidades culturais e fortalecendo o vínculo emocional dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem (Hornberger; Link, 2012).

Tal perspectiva é também reforçada por Franck e Papadopoulou (2024), ao evidenciarem que a translinguagem, ao integrar repertórios linguísticos e experiências culturais dos alunos migrantes, contribui para a redução da ansiedade associada à aprendizagem de uma nova língua e promove uma maior integração emocional e social, favorecendo a autoestima e o engajamento, promovendo não apenas o desenvolvimento linguístico, mas atuando diretamente sobre os aspectos emocionais – sendo, portanto, um fator essencial para a aprendizagem em contextos de deslocamento e vulnerabilidade.

Embora a Coordenadora Y não tenha trazido novos elementos para essa pergunta, pois concordamos no momento da entrevista que já havíamos conversado sobre essa questão anteriormente (*cf.* análise da pergunta 4), sua reflexão anterior sobre a relação entre translinguagem e afetividade oferece subsídios importantes para a compreensão da translinguagem como uma prática essencial para o acolhimento emocional e a valorização das identidades dos alunos migrantes. Ao afirmar, na resposta anterior, que "não existe translinguagem sem afetividade, sem a emoção", a coordenadora reforçou a ideia de que os repertórios linguísticos dos alunos são indissociáveis de suas experiências emocionais e identitárias (Swain, 2013; Schwarz-Friesel, 2015).

O entrelaçamento das respostas também se manifestou na resposta da Professora A à próxima questão da nossa análise, que dizia: "De que forma você acha que a translinguagem pode ajudar (ou não) os alunos migrantes a expressar suas emoções e enfrentar desafios emocionais durante o processo de aprendizagem de uma nova língua?". A resposta da professora deu continuidade à reflexão apresentada na questão anterior, evidenciando a interligação entre as duas perguntas. Ao afirmar que a translinguagem pode auxiliar os alunos migrantes a enfrentar desafios emocionais, a professora reforça a importância dos docentes, que, ao integrar os repertórios linguísticos e culturais dos alunos, exercem um papel fundamental como mediadores no processo de acolhimento e integração (Tsokalidou; Skourtou, 2020).

Esse papel de mediação, já destacado em sua resposta anterior, pode ser visto não apenas como um recurso para facilitar a comunicação, mas também como um meio de possibilitar a expressão emocional dos alunos migrantes. O professor pode exercer a função de "um gestor do desenvolvimento das competências plurilíngues e na promoção de uma consciência plural", à medida que vai "criando espaços na sala de aula para que alunos percebam e utilizem todo o seu repertório linguístico" (Altenhofen; Morello, 2013, p.23). Dessa forma, cria-se um espaço seguro onde eles podem se reconhecer em um novo contexto sociolinguístico. Assim, a translinguagem se configura como uma prática pedagógica que permite a expressão genuína das emoções e experiências dos alunos, ao mesmo tempo em que facilita a superação de barreiras emocionais e culturais no processo de aprendizagem da língua-alvo (Cook; Wei, 2016).

A resposta da Professora B revela uma reflexão sobre as relações entre língua, cultura e identidade, destacando como esses elementos estão entrelaçados no processo de acolhimento e aprendizagem dos alunos migrantes:

> [a] translinguagem pode ajudar os alunos a superarem as questões emocionais justamente por permitir ser acolhido por outra língua e outra cultura. Pois a língua não é só um idioma, é toda uma cultura, toda uma identidade nacional que vem atrelada. Então, ele está inserido aqui, mas ele também está inserido nessa cultura brasileira.

A professora vê a translinguagem como um recurso pedagógico importante para a superação das questões emocionais dos alunos, uma vez que ela permite que os alunos se conectem com uma nova língua e cultura, mas também preserva e reconhece os aspectos identitários que os alunos trazem consigo (González; Moll; Amanti, 2005). A fala da professora revelou, ainda, a tensão entre a tentativa de acolher o aluno migrante por meio da translinguagem e o risco de impor uma cultura dominante ao relatar um episódio ocorrido na aula sobre o Dia das Mães, em que tentou abraçar uma aluna que estava muito emocionada [atitude que não foi bem aceita pela aluna], como um gesto de afeto, típico da cultura do nosso país, sem considerar suas próprias referências culturais.

> [e]la estava chorando e eu, no meu impulso, fui abraçar ela lá no banheiro. E eu percebi que ela não gostou. No outro dia ela veio, aí eu pedi desculpa. Porque no Brasil é muito automático nós fazermos isso, né? Às vezes a gente esquece, todo mundo está inserido lá, e o nosso país é muito versátil.

O relato da professora ilustra o desafio de se adaptar às necessidades emocionais dos alunos sem infringir as suas barreiras culturais. Essa reflexão faz eco à ideia de que, em contextos de acolhimento, o reconhecimento das diferenças culturais e o respeito a elas são fundamentais de ambos os lados. Conforme argumenta Kramsch (1993), a cultura é diferença, variabilidade e uma fonte

potencial de conflito quando culturas entram em contato – na aprendizagem de línguas, ela não é uma habilidade adicional dispensável, mas uma parte intrínseca do processo, sempre presente, desde o primeiro dia. A cultura tem o poder de desestabilizar e evidenciar as limitações da competência comunicativa, desafiando a capacidade do aluno de fazer sentido do mundo ao seu redor (Kramsch, 1993).

Ao final de sua fala, a professora mencionou a recomendação da coordenação do curso sobre "não impor cultura" aos alunos migrantes, que nos remete ao conceito de interculturalidade como uma prática que, ao mesmo tempo que reconhece e respeita as diferenças culturais, busca estabelecer pontes de entendimento (Canclini, 2004). Nesse sentido, a translinguagem, ao integrar os repertórios linguísticos e culturais dos alunos, pode se tornar um importante recurso para fomentar essa competência, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e receptivo às diversidades culturais e linguísticas ali presentes. Portanto, a resposta da Professora B, a nosso ver, reforça a ideia de que, para além de ser uma prática linguística, a translinguagem é um meio de promover um acolhimento culturalmente sensível.

A resposta da Professora C à questão 7 complementou e corroborou as reflexões trazidas pela Professora B, reforçando a ideia de que, no contexto de ensino-aprendizagem de PLAc, o acolhimento deve ser realizado de forma a respeitar as diversas dimensões culturais e afetivas dos alunos migrantes. A professora destacou a importância de permitir que os alunos expressem suas emoções em suas L1s, que, segundo ela, além de validar suas identidades linguísticas, contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e acessível.

Além disso, a professora enfatizou a relevância de expandir o vocabulário dos alunos criando oportunidades para falar sobre sentimentos de forma mais articulada, fortalecendo, assim, a autonomia emocional ao permitir que eles se sintam mais à vontade para se expressar – um fator de pertencimento e valorização pessoal (Norton, 2013). A proposta de criar um ambiente que favoreça o diálogo sobre emoções e sentimentos por meio da translinguagem reforça a ideia de que a translinguagem também é uma ferramenta para a construção de um espaço de empatia e compreensão, essencial para a superação de barreiras emocionais nesse contexto de educação linguística (Back; Han; Weng, 2020; Song; Howard; Olazabal-Arias, 2022).

A Coordenadora X, em sua resposta à questão 7, retomou pontos já abordados anteriormente, reiterando sua visão sobre a importância do acolhimento no processo de ensino-aprendizagem de PLAc. Ainda que não trouxe novas contribuições, sua fala reforçou aspectos já discutidos, confirmando a coerência de sua perspectiva ao longo da entrevista.

A resposta da Coordenadora Y revelou a dimensão afetiva e intercultural do processo de ensino-aprendizagem em contextos de acolhimento. Ao narrar episódios em que alunos migrantes

compartilharam memórias familiares e tradições culturais, a coordenadora evidenciou como as emoções emergem espontaneamente em sala de aula, tornando-se parte constitutiva da experiência pedagógica. Segundo ela, momentos como festas de fim de ano ou conversas sobre a família frequentemente geram comoção coletiva, promovendo um espaço de escuta, empatia e identificação entre alunos e professores; e esse ambiente se configura, portanto, como um espaço seguro para que os alunos migrantes expressem suas emoções, como medos e saudades, muitas vezes recorrendo às suas L1s durante os relatos — prática que, segundo a coordenadora, ocorre com naturalidade.

Essas experiências refletem a importância da translinguagem: ao alternarem entre o português e outras línguas, os alunos não apenas conseguem se comunicar, mas também performam suas experiências e emoções. A dimensão emocional apontada pela coordenadora nos lembra que as emoções não devem ser marginalizadas no processo educacional (Gabatz; Da Silva, 2024), mas reconhecidas como elementos centrais para o engajamento crítico, a construção de solidariedades e a transformação social (Zembylas; Chubbuck, 2009). Ao permitir que as emoções estejam presentes nas interações em sala de aula, os professores deixam de operar em um paradigma puramente racionalista e abrem espaço para uma educação linguística mais humanizada, que considera a dimensão emocional desses sujeitos migrantes (Benesch, 2013).

Durante esse momento, a docente mencionou a reação de um professor visitante, vindo de uma universidade norte-americana, que se surpreendeu com o caráter gratuito e acolhedor do PBMIH. A coordenadora aproveitou essa ocasião para destacar o papel social e transformador da universidade pública brasileira. Essa observação revela uma consciência crítica sobre a função da universidade pública como promotora de justiça social — um espaço de compromisso com a comunidade, com os saberes plurais e com a transformação social (Santos, 2008), especialmente ao oferecer oportunidades de formação a populações em situação de vulnerabilidade.

Por fim, a coordenadora reforçou que sua atuação no projeto, ainda que inicialmente restrita à formação de professores, tornou-se também um espaço de aprendizagem pessoal — sobretudo ao perceber o impacto do trabalho com os migrantes na formação dos licenciandos. Ao afirmar que esses alunos em formação “mudam muito no semestre”, ela sugere que o envolvimento com práticas de acolhimento transforma não apenas os migrantes, mas também os futuros professores, ao colocá-los em contato com realidades e experiências que exigem sensibilidade, escuta e reflexão (Santoro Franco, 2017).

Avançando para a penúltima questão da entrevista, analisaremos agora as respostas à seguinte pergunta: "Quais estratégias específicas de translinguagem você considera eficazes para trabalhar as emoções dos alunos migrantes no contexto de ensino de PLAc?" A resposta da Professora A trouxe uma compreensão mais próxima ao conceito da translinguagem ao destacar a importância

de permitir que os alunos usem sua língua de origem — seja para expressar sentimentos ou para recuperar termos em português, reconhecendo, assim, a função expressiva da linguagem para transmitir emoções, atitudes e estados internos, e não apenas informações objetivas (Foolen, 1997), e o papel fundamental do acolhimento linguístico (Cursino, 2020). Além disso, mencionou a prática de recorrer às lembranças linguísticas dos alunos como uma forma de respeito às trajetórias linguísticas individuais, alinhando-se à visão de que o repertório linguístico de cada sujeito reflete sua história de vida em um contexto sociocultural, histórico e político (Blommaert; Backus, 2013).

A professora também recordou como importantes as propostas de atividades como a produção de cartazes, o uso de lápis de cor e a expressão através de imagens durante as nossas aulas – uma posição que revela uma abordagem multimodal e integrada à translinguagem. Segundo ela, tais práticas, muitas vezes associadas somente à infância, são ressignificadas como recursos inclusivos e sensíveis para a expressão emocional desses alunos de diferentes faixas etárias. Essas práticas dialogam com o que apontam Kramsch (2009) e Busch (2012): em contextos multilíngues, práticas multimodais ampliam as possibilidades de expressão e fortalecem o vínculo emocional dos alunos com o ambiente de aprendizagem, ao transcenderem a comunicação exclusivamente verbal.

Kramsch (2009), propõe que o aprendizado de línguas deve ser compreendido não apenas como um processo cognitivo, mas também como uma experiência profundamente subjetiva, envolvendo dimensões físicas e emocionais. A autora destaca que a linguagem é simbólica em dois sentidos: por um lado, ao mediar nossa existência por meio de formas convencionais; por outro, ao construir realidades subjetivas, como emoções e percepções. De maneira complementar, Busch (2012), ao revisar a noção de repertório linguístico à luz de perspectivas pós-estruturalistas, propõe o uso de retratos linguísticos como metodologia multimodal e biográfica, valorizando as representações visuais e verbais das experiências linguísticas.

Esse enfoque amplia a nossa compreensão dos repertórios como heterogêneos, dinâmicos e emocionalmente carregados, reconhecendo que o repertório linguístico de uma pessoa reflete sua trajetória de vida em um espaço sociocultural, histórico e político. Assim, o aluno migrante que transita entre diferentes línguas tem a oportunidade de ressignificar suas vivências, reinterpretar simbolicamente o mundo ao seu redor e construir espaços de pertencimento afetivo através da linguagem. Portanto, a fala da professora ilustra como a translinguagem, integrada a práticas expressivas e criativas, pode ser uma abordagem sensível e significativa para trabalhar as emoções dos alunos migrantes, favorecendo tanto o desenvolvimento linguístico quanto o seu bem-estar emocional. A mediação afetiva, nesse sentido, torna-se uma peça-chave no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, pois permite reduzir sentimentos de ansiedade linguística e fortalecer a autoconfiança (Dewaele, 2010).

> [a] legitimidade da translinguagem pedagógica é apoiada por pesquisas extensas que demonstram que mobilizar os repertórios multilíngues e multimodais dos alunos pode conectar o currículo às vidas dos alunos, apoiar a aprendizagem, afirmar suas identidades e reforçar seu conhecimento de como a linguagem funciona como um sistema de comunicação oral e escrito (Cummins, 2021, p. 273, tradução nossa)[100].

A Professora B refletiu inicialmente sobre a própria prática, reconhecendo que as estratégias pedagógicas voltadas às emoções dos alunos consistiriam essencialmente em atividades que favoreceriam a troca de experiências pessoais. Ela destacou que, no decorrer do curso, as aulas passaram a ser planejadas com maior intencionalidade nesse sentido, permitindo que os alunos compartilhassem suas vivências tanto no país de origem quanto no Brasil. Ao trazer exemplos do ensino de japonês, que também fazia parte da sua trajetória docente, a professora mencionou a utilização de referências culturais (como animes e mangás) para gerar identificação e motivação nos alunos. A docente exemplificou ainda como, no processo de aprender línguas adicionais, tende-se a relacioná-las a interesses pessoais — o que, para ela, torna a aprendizagem mais significativa.

Sua perspectiva defende que o investimento na aprendizagem de uma língua é profundamente moldado pelos interesses, identidades e desejos do aluno (Norton, 2013). Reconhecer os interesses pessoais e as trajetórias individuais dos discentes é, portanto, essencial para fomentar um engajamento no processo de aprendizagem. Sendo assim, a aprendizagem de uma língua é também a inserção em universos culturais e simbólicos, nos quais se constroem novas formas de ver e sentir o mundo (Kramsch, 1998). Dessa forma, as práticas pedagógicas que integram elementos culturais significativos para os alunos não apenas promovem a aprendizagem linguística, mas também contribuem para o fortalecimento de suas identidades e sentimentos de pertencimento.

Embora a professora B tenha pontuado acreditar que nem sempre essas práticas configurem propriamente a translinguagem, ela compreende que a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a identificação dos alunos com as línguas que aprendem, e o investimento em elementos afetivos, simbólicos e culturais, favorece tanto o envolvimento emocional quanto a construção de um espaço de acolhimento linguístico. Nesse sentido, a busca por atividades que integrem aspectos culturais dos estudantes reforça a importância da "reflexão, sensibilização e compreensão de aspectos da cultura-alvo, assim como sobre a própria cultura" (Rozenfeld, 2007, p. 72), possibilitando que os alunos estejam "construindo novos significados e redescobrindo suas próprias identidades" (Paiva, 2009, p. 47).

---

[100] Texto original: *[t]he legitimacy of pedagogical translanguaging is supported by extensive research demonstrating that mobilising students' multilingual and multimodal repertoires can connect curriculum to students' lives, scaffold learning, affirm their identities, and reinforce their knowledge of how language works as an oral and written communicative system.*

A resposta da Professora C complementou e reforçou as reflexões apresentadas anteriormente pela Professora B, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que considerem o acolhimento emocional dos alunos como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem da língua de acolhimento. Ambas as docentes reconhecem que, para além do ensino formal da língua, é necessário construir espaços de empatia, diálogo e reconhecimento das identidades culturais e afetivas desses alunos. Ela ainda enfatizou a importância de estratégias que priorizam a demonstração de empatia, a escuta atenta e o compartilhamento de sentimentos, sobretudo no início do convívio, quando o estabelecimento de vínculos é fundamental para a criação de um ambiente de confiança nesse contexto. A menção ao papel do professor como mediador (Kohler, 2015), bem como à introdução e discussão de vocabulário relacionado às emoções, tanto em português quanto nas L1s dos alunos, reforça a perspectiva já aqui apresentada de que o ensino de PLAc precisa dialogar com os repertórios linguísticos e culturais dos alunos migrantes, facilitando a expressão de suas experiências e sentimentos.

A Coordenadora X destacou a importância fundamental do conhecimento prévio das culturas de origem dos alunos migrantes. Segundo ela, a eficácia do planejamento, considerando a perspectiva da translinguagem pedagógica, que se refere ao uso de diferentes estratégias planejadas com base na ativação dos recursos dos alunos de todo o seu repertório linguístico (Cenoz; Gorter, 2022), depende diretamente da familiaridade do professor com os repertórios linguísticos e culturais dos alunos. A docente argumentou que, sem esse conhecimento, o trabalho pode soar artificial, ou mesmo correr o risco de desrespeitar aspectos culturais importantes. Para ilustrar essa perspectiva, a Professora X compartilhou alguns exemplos de sua prática pedagógica. De acordo com seu relato, "se eu estou dando aula para haitianos e eu conheço a cultura haitiana, e eu levo alguma coisa para provocar, eu só vou conseguir se eu conhecer a cultura do outro. Senão é muito difícil. Eu corro o risco de errar a mão feia". A professora exemplificou essa prática mencionando atividades realizadas em aulas de espanhol, em que utilizou músicas em português de uma banda argentina para mostrar aos alunos como canções podem ser reinterpretadas entre culturas, evidenciando as interações linguísticas.

Além disso, relatou ter observado materiais didáticos direcionados a aprendizes africanos de português, que incorporavam brincadeiras tradicionais africanas e mostravam como essas brincadeiras seriam nomeadas em português. Para ela, essas estratégias não apenas facilitam o ensino da língua, mas também atuam diretamente sobre as emoções, pois, como afirma, "eu vou lá no fundo do aluno e eu pego o que tem de mais emotivo e de reconhecimento da identidade dele para trabalhar o português." Dessa forma, fica evidente que, para a docente, o trabalho com a translinguagem como prática pedagógica voltado às emoções dos alunos demanda intencionalidade pedagógica e sensibilidade intercultural.

O planejamento cuidadoso e o reconhecimento dos repertórios linguísticos e culturais dos alunos são fundamentais para a criação de práticas de ensino que respeitem e potencializem suas identidades, emoções e trajetórias. Portanto, a aprendizagem da língua de acolhimento deve ser entendida como um processo no qual alunos e professores se adaptam a novos sistemas de valores e desenvolvem uma sensibilidade para a diversidade e a diferença. O ensino-aprendizagem da nova língua envolve não apenas formas de expressão e construção de sentidos, mas também a ampliação da compreensão do mundo em interação com pessoas de distintas origens linguísticas e culturais, ultrapassando — e, por vezes, questionando — as fronteiras impostas pelas línguas e tradições culturais (Wei, 2023).

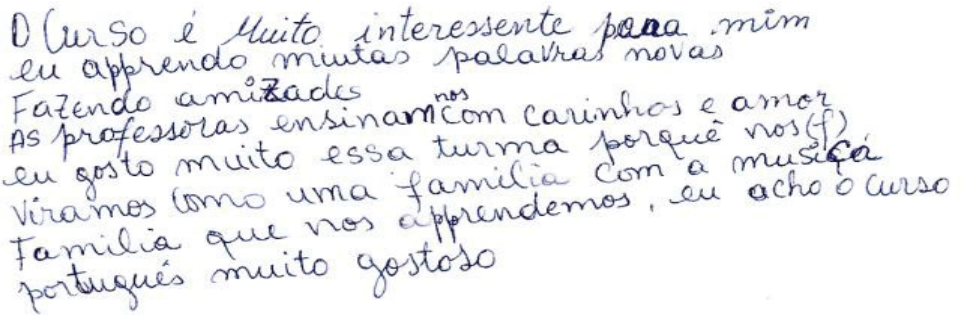
Já a Coordenadora Y destacou que as oportunidades de práticas de translinguagem voltadas para as emoções emergem de maneira espontânea, a depender do momento e do tema trabalhado em aula. Ela reconheceu, no entanto, que esses momentos nem sempre são sistematicamente registrados pelos professores, o que poderia potencializar a reflexão pedagógica e a produção de conhecimento sobre a prática. Como exemplo de uma situação significativa, a coordenadora relatou uma experiência com crianças francesas, mencionando uma aluna que utilizava expressões híbridas como "terminish" (mistura de "terminer" em francês e "finish" em inglês) e "tinhava" (provável fusão ou mesmo adaptação diante de outras conjugações verbais do português). Esses exemplos espontâneos de translinguagem, segundo ela, evidenciam a riqueza dos repertórios linguísticos dos alunos e a necessidade de registrar essas ocorrências, pois elas constituem material valioso tanto para a prática pedagógica quanto para relatos de experiência e pesquisas acadêmicas.

O relato dessa docente remete às práticas desenvolvidas durante o curso do PBMIH, quando uma das professoras do nosso grupo registrava as produções dos alunos durante as aulas (*cf.* QUADRO 1), retomando-as nas sessões seguintes. No entanto, refletindo sobre essa experiência, reconhecemos que as anotações poderiam ter sido trabalhadas de maneira mais enriquecedora, indo além da simples correção ou ajuste das falas e escritas dos alunos. Teria sido possível, por exemplo, promover momentos de análise coletiva, considerando as diferentes línguas presentes no grupo e explorando comparações entre a língua-alvo e os demais repertórios linguísticos dos alunos. O aspecto central, nesse processo, é a capacidade do professor de identificar oportunidades para integrar recursos dos repertórios multilíngues dos alunos, incentivando práticas de translinguagem de maneira natural e também intencional, mas que sejam significativas. Para tanto, é essencial criar espaços de escuta e participação ativa, nos quais os alunos possam articular suas opiniões e perspectivas, como ressalta Wang (2022).

Antes de avançarmos para a análise da próxima pergunta, apresentamos, a seguir, três figuras que, a nosso ver, mantêm uma relação significativa com as discussões propostas nesta etapa da

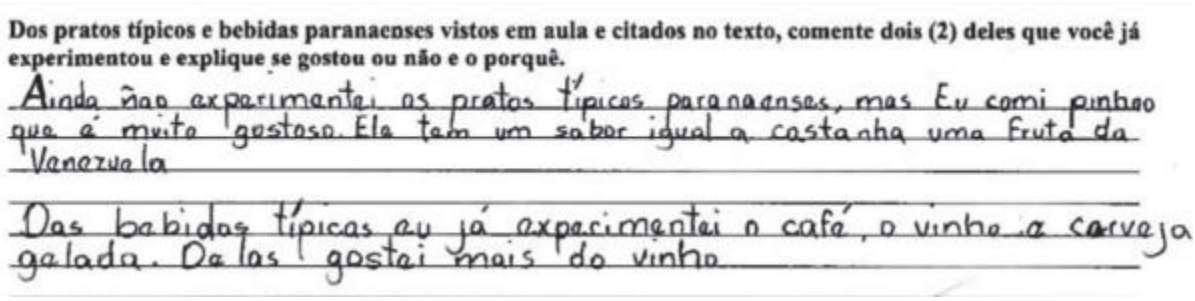
análise. A primeira (FIGURA 26) traz o depoimento de uma das alunas do curso, de origem haitiana – ao longo das aulas, os alunos eram incentivados a compartilhar reflexões sobre as atividades desenvolvidas, expressando seus sentimentos e aprendizagens. Essa prática tinha como objetivo acompanhar o andamento do planejamento pedagógico e identificar possibilidades de aprimoramento, promovendo um atendimento mais sensível às necessidades do grupo. Já a segunda e a terceira (FIGURAS 27 e 28) correspondem às respostas de dois alunos venezuelanos a uma atividade avaliativa. Curiosamente, mesmo sem que houvesse qualquer solicitação de referência a memórias de seu país de origem, eles, espontaneamente, estabeleceram essa comparação em suas respostas.

FIGURA 26 – DEPOIMENTO SOBRE AS AULAS/O CURSO


O Curso é Muito interessente para mim
eu apprendo muitas palavras novas
Fazendo amizades
As professoras ensinam nos com carinhos e amor
eu gosto muito essa turma porque nos (f)
Viramos como uma familia com a musica
Familia que nos apprendemos, eu acho o Curso
português muito gostoso

Fonte: Produção de uma aluna, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 27 – ATIVIDADE AVALIATIVA SOBRE PRATOS TÍPICOS PARANAENSES

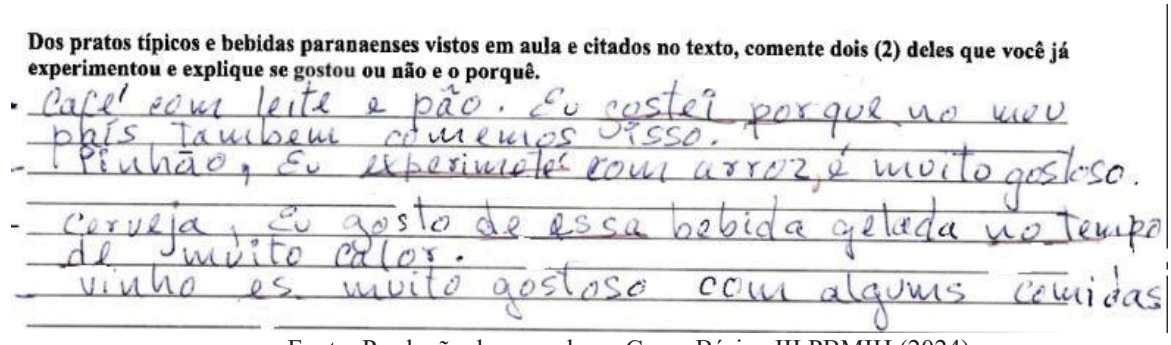

Dos pratos típicos e bebidas paranaenses vistos em aula e citados no texto, comente dois (2) deles que você já experimentou e explique se gostou ou não e o porquê.

Ainda não experimentei os pratos típicos paranaenses, mas Eu comi pinhão que é muito gostoso. Ele tem um sabor igual a castanha uma fruta da Venezuela

Das bebidas típicas eu já expecimentei o café, o vinho a cerveja gelada. De las gostei mais do vinho

Fonte: Produção de um aluno, Curso Básico III PBMIH (2024).

FIGURA 28 – ATIVIDADE AVALIATIVA SOBRE PRATOS TÍPICOS PARANAENSES


Dos pratos típicos e bebidas paranaenses vistos em aula e citados no texto, comente dois (2) deles que você já experimentou e explique se gostou ou não e o porquê.

- Café com leite e pão. Eu gostei porque no meu país Tambem comemos isso.
- Pinhão, Eu experimentei com arroz, é muito gostoso.
- Cerveja, Eu gosto de essa bebida gelada no tempo de muito calor.
- Vinho es muito gostoso com algumas comidas

Fonte: Produção de uma aluna, Curso Básico III PBMIH (2024).

Essas percepções mostram que o trabalho com a linguagem vai muito além da dimensão linguística, sendo atravessado por aspectos emocionais e sociais. Como pode ser observado, durante esta seção, vários fatores destacados pelos docentes acabaram revelando uma conexão significativa com as questões culturais. Essa relação entre o aspecto emocional e o cultural se torna ainda mais evidente quando consideramos as experiências vividas pelos alunos migrantes, cujas identidades culturais e emocionais moldam a forma como se engajam no processo de aprendizagem de uma língua de acolhimento. Ao explorarmos a translinguagem e os desafios enfrentados nesse contexto, podemos perceber como as emoções e as diferentes culturas se entrelaçam, impactando diretamente nas estratégias pedagógicas adotadas.

Nesse sentido, é essencial compreendermos como as práticas pedagógicas podem ser pensadas não apenas para atender às necessidades linguísticas dos alunos, mas também para abraçar e valorizar as dimensões emocionais e culturais que permeiam suas experiências de aprendizagem. Avançamos para a etapa final da nossa análise, a seguir, com reflexões sobre o papel da translinguagem no processo de integração linguística e cultural dos alunos migrantes.

4.2.4 A translinguagem como ferramenta de integração linguística e cultural

Passamos agora à etapa final da análise das respostas dos docentes participantes da pesquisa, considerando a última pergunta da entrevista: “Você acredita que a translinguagem tem importância no processo de integração linguística e cultural dos estudantes migrantes na sociedade brasileira? Por quê?”.

A Professora A reconheceu a relevância da translinguagem nesse processo de integração, apontando que acolhimento linguístico e cultural é essencial para que os alunos migrantes se sintam pertencentes ao novo contexto social. Em seu relato, ela enfatizou o papel dos professores de PLAc como um dos agentes centrais na promoção desse acolhimento – isto é, a educação linguística deve ir além de uma abordagem monolíngue e reconhecer a diversidade de línguas existentes, e essa diversidade não deve ser vista como um problema, mas como uma riqueza que pode ser utilizada para no processo de aprendizagem e promover a inclusão (Blanchet, 2015). Segundo a docente, a prática da translinguagem contribui não apenas para a aprendizagem da língua portuguesa, mas também para a expressão de sentimentos e a compreensão das interações sociais locais, inclusive em situações de intolerância linguística (Bueno, 2006), as quais muitas vezes podem passar despercebidas devido ao desconhecimento linguístico.

Além disso, a professora ressaltou que o domínio da língua é fundamental para que os migrantes conheçam e exerçam seus direitos, prevenindo processos de exclusão social. Esse relato

remete ao que já comentamos na análise da questão 2 (*cf.* Anexo 2), quando observamos o pedido dos alunos para o trabalho com expressões idiomáticas e ditados populares, revelando a necessidade de compreender nuances culturais e sociais da língua. Tal reflexão também dialoga com a análise realizada na questão 10 da sessão anterior (*cf.* Anexo 2), em que evidenciamos a importância de momentos como o que os alunos puderam interagir com o MP, ampliando seu entendimento sobre direitos e deveres no país de acolhimento.

As dificuldades de comunicação enfrentadas pelos migrantes geralmente decorrem da falta de proficiência na língua, do desconhecimento de registros linguísticos, de lacunas cognitivas, da falta de familiaridade com questões e conceitos culturais ou da ausência de informações relevantes (The Council of Europe, 2021). Assim, o uso consciente e acolhedor da translinguagem durantes as aulas de PLAc emerge como uma estratégia pedagógica fundamental para favorecer tanto a inserção linguística quanto a participação cidadã dos alunos migrantes na sociedade brasileira, pois essas aulas de línguas mediadas podem aumentar a confiança dos migrantes como participantes na sociedade de acolhimento e elevar sua autoestima (The Council of Europe, 2021).

A fala da Professora B evidenciou uma compreensão da translinguagem como prática essencial no processo de integração dos alunos migrantes à sociedade brasileira. Ao afirmar que "essa língua que o aluno já possui [...] vai fazer com que ele se comunique nesse novo ambiente", a docente reconhece que os repertórios linguísticos pré-existentes dos alunos não apenas contribuem para sua comunicação cotidiana, mas também desempenham um papel ativo na construção de pertencimento e identidade em um novo contexto social e linguístico. A referência do uso de gestos como forma de comunicação culturalmente situada também amplia seu conceito de translinguagem para além da linguagem verbal, incluindo a linguagem corporal – que se dá por meio de gestos, expressões faciais, olhares, posturas e outros movimentos e que carregam significados socioculturais.

Essa compreensão reconhece, portanto, a natureza multifacetada da translinguagem, que ultrapassa a gramática e o léxico das línguas nomeadas para incluir práticas corporais, visuais e culturais nos processos de (re)significação. Uma prática que envolve o uso dinâmico e integrado de múltiplos recursos linguísticos e semióticos no processo de comunicação e, também, de ensino-aprendizagem (Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014; García; Otheguy, 2020; Wang, 2022). A menção à necessidade de o docente de PLAc ter conhecimento de língua e conhecimento cultural reforça a ideia de que a integração não se dá apenas pela aprendizagem da língua de acolhimento, mas pelo reconhecimento e sensibilização à pluralidade linguística e cultural que os alunos trazem consigo. Um modo de agir que reconhece a riqueza das identidades linguísticas e culturais dos alunos, reconhecendo-as como recursos valiosos para a aprendizagem e a convivência (Sousa Silva, 2024).

Por fim, ao afirmar que a translinguagem vai (re)inserir o aluno na sociedade, a docente revela uma percepção da linguagem como meio de agência, ou seja, o aluno migrante não é apenas um receptor da língua-alvo e da nova cultura, mas um agente ativo que reconstrói sua identidade e participação social a partir de seus próprios recursos (Neves, 2017), permitindo não apenas a sua expressão de ideias e sentimentos, mas também a construção de realidades e a influência nas relações sociais.

A resposta da Professora C evidenciou uma percepção consciente do papel da translinguagem no processo de integração linguística e cultural de alunos migrantes, pois apontou que, no início da aprendizagem da língua de acolhimento, os alunos enfrentam limitações de vocabulário que podem dificultar a comunicação e o acesso ao conteúdo pragmático. Ao afirmar que "a translinguagem permite aos migrantes o uso de todas as línguas para se comunicar", a docente reconhece a importância de uma abordagem pedagógica que legitime os repertórios linguísticos dos alunos como recursos válidos no processo de educação linguística. Outro aspecto relevante apontado na resposta foi a função da translinguagem na redução da ansiedade e do estresse nos primeiros contatos com a nova língua. Essa observação se articula, por exemplo, com os estudos de Dewaele e MacIntyre (2014), que ressaltam a importância das emoções no processo de aprendizagem de línguas.

Ambientes acolhedores, nos quais os alunos podem utilizar suas línguas de origem como apoio, tendem a reduzir o bloqueio emocional e a promover maior engajamento nas propostas pedagógicas. A translinguagem, portanto, é percebida não apenas como uma estratégia de acesso linguístico, mas também como uma abordagem integrada das línguas, que otimiza o uso dos recursos que esses alunos têm à sua disposição pode exercer uma influência positiva no desenvolvimento linguístico e acadêmico. As línguas podem se fortalecer mutuamente, e os conhecimentos linguísticos prévios representam uma vantagem que pode ser aproveitada em sala de aula (Cenoz; Gorter, 2022).

A Coordenadora X indicou que já havíamos conversado sobre os aspectos abordados na questão 10 (*cf.* Anexo 2) em outro momento da entrevista, retomando a concepção de translinguagem para além do uso verbal de diferentes línguas, incluindo também dimensões corporais e culturais do processo comunicativo – visão que está em consonância com abordagens contemporâneas da translinguagem que reconhecem a natureza multimodal das interações (Kramsch; 2009; Busch, 2012; Canagarajah, 2013; García; Wei, 2014; García; Otheguy, 2020; Wang, 2022).

A coordenadora Y reconheceu a importância da translinguagem no processo de integração linguística e cultural dos alunos migrantes. Ao afirmar que "eles estão em imersão", sublinhou que esses alunos vivenciam, desde sua chegada ao Brasil, um processo contínuo de contato e negociação entre línguas e culturas — uma prática presente em sua vivência cotidiana. Como exemplificou, "eles vivenciam essa translinguagem a partir do momento que chegam no Brasil". O episódio relatado, em

que um aluno questiona a diferença entre "empadão" e "empadãozinho" após ler uma placa em um estabelecimento, revela a atenção crítica e o envolvimento ativo desses discentes na construção de sentidos a partir da língua e da cultura locais (Pennycook, 2010). Essa reflexão linguística, gerada a partir de experiências reais, reforça a ideia de que eles não apenas aprendem o português, mas o questionam, ressignificam e participam de sua transformação social (Makoni; Pennycook, 2005; Pennycook, 2012).

Outro ponto relevante foi a crítica à falta de preparo das instituições de ensino, tanto da educação básica quanto do ensino superior, para acolher os alunos migrantes. A coordenadora evidenciou lacunas na formação docente e nas práticas institucionais, especialmente em cursos fora da área de Humanas, onde há menor sensibilização para questões de diversidade linguística e cultural, que corrobora o que discutimos na seção 3.1.2 – uma necessidade urgente de formação contínua e de conscientização docente. Além disso, ela valoriza a troca formativa proporcionada pelo contato com os migrantes, afirmando que “são eles que nos ensinam”, em uma perspectiva que ecoa a pedagogia crítica de Paulo Freire (1987), baseada no diálogo, na escuta e na transformação mútua entre educadores e educandos. Ao defender que o PBMIH deveria ser obrigatório para todos os alunos universitários, independentemente de sua área de formação, reafirma o papel da universidade pública como espaço de compromisso social, inclusão e transformação (Biazús; Moiseichyk, 2002).

Neste capítulo, foram analisadas e discutidas as respostas dos discentes e docentes participantes da pesquisa, com foco nas práticas pedagógicas observadas e aplicadas no curso PBMIH, turma Básico III, durante o período da pesquisa. A análise considerou práticas de translinguagem, aspectos emocionais e culturais, bem como os desafios e as potencialidades que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de PLAc. As considerações finais sobre os principais achados da pesquisa, assim como algumas recomendações, serão apresentadas no capítulo seguinte, com base nas evidências e reflexões levantadas ao longo deste estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz da LA, mais especificamente da LAC, discutimos ao longo desta tese conceitos relacionados à translinguagem e às emoções no processo de ensino-aprendizagem de PLAc, assim como a importância da interculturalidade para esse contexto. A partir da análise dos dados gerados, exploramos as implicações da translinguagem como prática pedagógica no gerenciamento das emoções no processo de ensino-aprendizagem de uma língua de acolhimento, com foco nos desafios e potencialidades. Com base nas observações realizadas, apresentaremos neste capítulo final nossas considerações mais relevantes para práticas pedagógicas que valorizem as experiências linguísticas, emocionais e culturais dos alunos migrantes.

Em consonância com o objetivo geral desta pesquisa bem como as perguntas norteadoras que orientaram sua condução, as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho concentraram-se na investigação do papel da translinguagem no ensino de PLAc. O foco esteve em compreender como essa prática pedagógica pode contribuir para o gerenciamento das emoções, o empoderamento dos alunos migrantes e a construção de uma identidade linguística positiva em contextos multilíngues de ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, foram analisadas estratégias pedagógicas translíngues com potencial para promover um ambiente intercultural e emocionalmente acolhedor, favorecendo a adaptação identitária, linguística, e cultural de alunos migrantes.

A translinguagem tem se consolidado como um novo paradigma no campo da aquisição e ensino-aprendizagem de línguas, abrindo caminho para investigações inovadoras em contextos complexos e dinâmicos (Oliva; Donato; Ricciardelli, 2020). Sabemos também que a compreensão da translinguagem varia entre pesquisadores e contextos (Solodka *et al*., 2023). No contexto de educação linguística para alunos migrantes, a translinguagem vai além da alternância entre línguas (Mazak; Carroll, 2016): ela torna-se uma importante ferramenta pedagógica para lidar com a complexidade cultural e emocional da adaptação dos sujeitos a um novo país. Como prática que envolve a mobilização dinâmica de repertórios linguísticos, ela se conecta diretamente à realidade multicultural desses alunos, permitindo-lhes estabelecer pontes entre experiências e conhecimentos prévios e os novos saberes que constroem, representando, portanto, práticas de articulação linguística e identitária (Daryai-Hansen; Barfod; Schward, 2017).

A translinguagem com fins pedagógicos pode ser colocada em prática por meio de diversas estratégias que envolvem a aprendizagem de duas ou mais línguas. A forma como essa prática é adotada depende dos objetivos definidos pelo programa e pela instituição de ensino, bem como das particularidades do contexto em que ela se insere, e não há um modelo único para sua aplicação. Mas, em todas as abordagens, busca-se estimular o uso do repertório linguístico diverso dos alunos (Cenoz;

Gorter, 2022). E a análise dos dados nos revelou a importância da translinguagem como recurso estratégico não apenas para a superação de barreiras linguísticas, mas também para a promoção da integração emocional, cultural e social dos alunos migrantes. Embora o uso de múltiplas línguas ainda seja, por vezes, interpretado de forma negativa por uma lógica monolíngue (Wang, 2022), a integração sistemática da translinguagem ao currículo favorece o desenvolvimento da língua-alvo e amplia o acesso ao conteúdo acadêmico (García; Lin, 2017a; Cenoz; Gorter, 2022).

Cenoz e Gorter (2014) defendem a importância de se considerar integralmente o repertório linguístico dos falantes multilíngues nos processos de aprendizagem e uso de línguas. Nessa perspectiva, a valorização dos diversos recursos linguísticos que integram esse repertório pode favorecer um melhor desempenho dos aprendizes multilíngues na aquisição e no uso de uma língua-alvo (Gorter, 2015). Isso porque esse repertório não se limita a aspectos linguísticos isolados, mas abrange toda a trajetória vivida como aprendizes e usuários de diferentes línguas ao longo do tempo. Ao se depararem com uma nova língua, esses sujeitos tendem, de maneira natural, a estabelecer conexões entre conhecimentos previamente adquiridos e novos saberes (Cenoz; Gorter, 2011).

No entanto, práticas pedagógicas centradas exclusivamente na língua-alvo, ancoradas em uma perspectiva monolíngue, muitas vezes inibem a mobilização desses recursos pessoais, limitando, assim, o potencial de aprendizagem dos estudantes multilíngues. A translinguagem representa, pois, uma mudança de paradigma, ao substituir a visão da linguagem como código abstrato por uma abordagem centrada no processo de produção de sentido (Wei, 2022). No ensino de PLAc, essa prática mostra-se especialmente valiosa, pois permite que os repertórios linguísticos sejam mobilizados não apenas como suporte cognitivo, mas também afetivo (García, 2009). Ao permitir o uso da L1 como apoio, reduz-se a ansiedade e fortalece-se a confiança e o engajamento dos alunos migrantes.

Paralelamente, as emoções emergem como elemento indissociável das práticas pedagógicas, especialmente no ensino de línguas em contextos de mobilidade. Algumas línguas são associadas a afetos positivos e à memória afetiva, enquanto outras evocam ansiedade ou insegurança, sobretudo em processos de aprendizagem em contextos adversos. Canagarajah (2018b) observa que o falante multilíngue reorganiza continuamente seu repertório expressivo, expandindo e ajustando formas de comunicação à medida que incorpora novas línguas. Nesse sentido, a translinguagem acolhe as complexas dimensões emocionais e identitárias que emergem no contato entre línguas e culturas. As barreiras linguísticas e culturais estão frequentemente associadas à ansiedade e à insegurança (Dewaele, 2010). Portanto, as emoções exercem papel decisivo na aprendizagem de uma nova língua, podendo tanto impulsionar quanto bloquear esse processo (Macintyre, 2002). Assim, o gerenciamento emocional revela-se elemento-chave, pois a linguagem, nesse contexto, ultrapassa sua função

comunicativa e torna-se instrumento de expressão de experiências, desafios e sentimentos. E reconhecer a translinguagem como prática pedagógica é também reconhecer a importância de acolher essas emoções, integrando-as à construção do conhecimento e do pertencimento.

A adaptação a um novo contexto linguístico e cultural é desafiadora para todos os envolvidos — alunos, professores e instituições. A translinguagem, ao favorecer maior flexibilidade no uso das línguas, contribui significativamente para transformar a sala de aula em espaço de encontro intercultural, onde as diferenças são recursos e não obstáculos. Práticas pedagógicas que reconhecem e integram os repertórios linguísticos e as experiências de vida dos alunos migrantes promovem não apenas a aprendizagem da nova língua, mas também a construção de uma educação mais humana, sensível e inclusiva. Wei (2011; 2022) caracteriza essas práticas como estratégias criativas, críticas e flexíveis que envolvem diferentes estruturas linguísticas e modos comunicativos, mobilizando todo o repertório linguístico e semiótico dos alunos. Ainda segundo Wei (2011), ao usar suas línguas de forma estratégica e contextual, os alunos exercem sua criatividade e criticidade, interagindo com a linguagem como ferramenta de construção de conhecimento e expressão de pensamento. No entanto, o potencial transformador dessas práticas pode ser restringido por abordagens pedagógicas que limitam a agência dos alunos.

Ainda que alguns dos relatos das docentes nos revelaram compreensões que destoam da perspectiva da translinguagem, pudemos observar que a maioria dos discursos apresentados nesta pesquisa destacou a centralidade de uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza as múltiplas competências linguísticas presentes em sala de aula. A diversidade linguística pode ser incorporada de maneira significativa e pedagógica em contextos de ensino-aprendizagem, promovendo a inclusão e a valorização dos repertórios dos alunos. No entanto, sabemos que a simples introdução de práticas translíngues não garante transformações mais amplas no âmbito social ou institucional, uma vez que persistem normas monolíngues que reproduzem desigualdades – quando tratada de forma instrumental, a diversidade linguística corre o risco de ser reconhecida apenas como meio para fins específicos, sem considerar seu valor intrínseco (Jaspers, 2018).

Por isso, práticas translíngues só podem cumprir seu potencial quando acompanhadas de reflexão crítica sobre as funções sociais da educação, as dimensões políticas do uso da linguagem e estratégias pedagógicas que efetivamente promovam equidade e justiça social (Jaspers, 2018). Uma abordagem que favorece a criação de um ambiente mais inclusivo, que permite aos alunos mobilizarem todos os seus recursos linguísticos de forma fluida e contextualizada, facilitando a comunicação e, consequentemente, o processo de aprendizagem da língua-alvo. Trata-se de uma pedagogia flexível, que permite aos professores explorarem identidades linguísticas e culturais

múltiplas e em constante transformação (Creese; Blackledge, 2010). Portanto, a formação docente, nesse cenário, emerge como um aspecto crucial.

Os dados aqui analisados indicam que, em muitos contextos educacionais, os professores não estão suficientemente preparados para lidar com a diversidade linguística e emocional dos alunos migrantes. Tal constatação aponta para a necessidade urgente de se repensar não apenas a formação inicial, mas sobretudo a formação continuada, criando espaços de sensibilização e capacitação que desenvolvam competências linguísticas, culturais e emocionais nos educadores. E nesse processo, o professor pode e deve assumir o papel de agente mediador. De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR, 2020), a mediação envolve a capacidade de estabelecer conexões e facilitar a construção e a transmissão de significados — tanto no interior de uma mesma língua quanto entre diferentes línguas e modalidades de comunicação.

A mediação linguística rompe com abordagens tradicionais do ensino de línguas ao substituir a proibição do uso da L1 pela valorização do multilinguismo e do papel intercultural do professor (Dendrinos, 2006). Como apontam Little e Kirwan (2021), a presença de múltiplas línguas em sala de aula contribui para a construção de uma cultura de aprendizagem em que o discurso é mediado por repertórios em constante desenvolvimento. Assim, a mediação articula-se diretamente à translinguagem, promovendo interações interculturais contextualizadas e colaborativas. É essencial, portanto, compreender a translinguagem como parte de um processo contínuo de adaptação e transformação, e não como estratégia pontual ou compensatória – um ato social de criação de novas realidades, de caráter ativo e inventivo (García, 2009, 2011). E essas práticas são transformadoras, pois criam espaços sociais nos quais os sujeitos articulam suas histórias de vida, experiências, crenças, capacidades cognitivas e físicas em performances significativas e vividas (Mazak; Carrol, 2016).

A realização desta pesquisa constituiu, na minha perspectiva, um processo significativo de crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Ao longo dessa trajetória, o contato próximo com os alunos migrantes e a escuta atenta de suas histórias nem sempre foram fáceis; houve momentos em que me vi tomada pela emoção, chegando a chorar diversas vezes diante da intensidade de relatos que revelavam experiências de vida difíceis e marcantes. Além disso, enfrentei inquietações enquanto professora, me questionando sobre como elaborar planos de aula que fossem capaz de atender as necessidades e contextos desses alunos, muitas vezes desafiando minhas práticas pedagógicas previamente consolidadas.

Essas experiências, embora desafiadoras, foram fundamentais para meu desenvolvimento, pois me levaram a refletir sobre minhas escolhas metodológicas, meu papel como educadora e a responsabilidade ética e afetiva que carrego em relação aos alunos. O aprofundamento nos referenciais teóricos, aliado à prática docente e à escuta sensível, promoveu uma transformação

significativa em minha atuação, permitindo-me compreender a complexidade do ensino de línguas em contextos migratórios e reforçando minha convicção sobre o potencial transformador da translinguagem enquanto prática pedagógica. Reconheço, contudo, que toda pesquisa apresenta limitações, as quais não anulam, mas contextualizam seus alcances, que reforçam que a aprendizagem é contínua e que os desafios vividos ao longo deste percurso constituem parte essencial do crescimento acadêmico e humano que este estudo me proporcionou.

Acredito que este estudo foi capaz de responder, com base nos dados analisados, às perguntas centrais que o orientaram. No entanto, é preciso reconhecer que há dimensões importantes ainda pouco exploradas e que carecem de maior aprofundamento. Por exemplo, seria relevante a realização de um acompanhamento longitudinal dos efeitos da translinguagem nas trajetórias identitárias e emocionais de alunos migrantes ao longo de períodos mais extensos, permitindo observar transformações mais sutis e complexas que não se revelam em pesquisas de caráter pontual. Do mesmo modo, a ampliação da diversidade geográfica e cultural dos contextos analisados permitiria uma compreensão mais abrangente e crítica das diferentes formas de acolhimento linguístico, evitando generalizações e contribuindo para a construção de um panorama mais plural.

Além disso, acredito que é preciso voltar um olhar mais consistente e crítico à formação dos educadores que atuam nesses contextos. A ausência, muitas vezes, de preparo específico para lidar com a translinguagem, com as emoções envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas de acolhimento, e com os desafios da interculturalidade, revela uma lacuna que pode comprometer a efetividade das práticas pedagógicas. Investigar como esses profissionais são (ou deixam de ser) formados para enfrentar tais demandas pode contribuir significativamente para o aprimoramento das políticas públicas educacionais e para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, sensíveis e coerentes com a realidade vivida pelos alunos migrantes. Ignorar essa dimensão equivale a negligenciar um dos pilares fundamentais para a transformação do cenário educacional em contextos de mobilidade humana.

As implicações deste estudo, portanto, apontam para a necessidade de mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e nos programas de formação docente no processo de ensino-aprendizagem de PLAc, com vistas à promoção de ambientes de educação linguística mais acolhedores, capazes de respeitar e valorizar a pluralidade de trajetórias linguísticas e culturais que habitam nessas salas de aula, pois o uso das línguas conhecidas pelos alunos é não apenas inevitável como cognitiva e linguisticamente benéfico, promovendo a consciência linguística (Zirbes, 2014). Mais do que desejável, é necessário que o ensino-aprendizagem da língua de acolhimento ultrapasse a tendência de se fechar sobre si mesmo para abrir à compreensão dos outros (Delors *et al.*, 1996), pois o aluno migrante aprende essa língua por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à

resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que ela (a língua) tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (Grosso, 2010).

Sugerimos, portanto, que futuras investigações adotem enfoques metodológicos diversos, como estudos comparativos entre diferentes regiões do Brasil ou entre países, com o objetivo de analisar de que forma as políticas públicas e as condições institucionais moldam as práticas pedagógicas em contextos de educação linguística para migrantes. Também seria relevante aprofundar a escuta dos próprios alunos migrantes, investigando como percebem as estratégias pedagógicas aplicadas, especialmente no que tange aos sentimentos de pertencimento, segurança emocional e construção identitária.

Como educadora e pesquisadora, pretendo dar continuidade a essa linha de pesquisa em um projeto de pesquisa a nível de pós-doutorado, ampliando as reflexões aqui desenvolvidas e aprofundando o debate sobre translinguagem, emoções e interculturalidade no ensino de PLAc, com vistas a colaborar para a consolidação de contextos educacionais que não apenas reconheçam o multilinguismo e a diversidade cultural, mas que também se comprometam com práticas efetivamente acolhedoras. Além disso, planejo divulgar os resultados deste estudo em periódicos, eventos acadêmicos, ações formativas para docentes e/ou outros espaços que se dediquem à construção de propostas inovadoras no campo do ensino de línguas.

Encerramos esta etapa com a convicção de que a nossa pesquisa, além de responder a questões relevantes para os estudos linguísticos, reafirma a urgência de uma educação linguística comprometida com os sujeitos em mobilidade, que reconheça suas histórias, seus afetos e suas vozes, contribuindo para práticas pedagógicas mais éticas, sensíveis e transformadoras em contextos marcados pela migração e pela diversidade.

> *Multilingual speakers navigate between languages and do not use each of their languages for the same purposes in all communicative situations, in the same domains, or with the same people. Multilingual speakers not only use different languages depending on the context but can also use resources from different languages* (Cenoz; Gorter, 2020).

> *To translanguage is to speak naturally and freely, without regard for the restrictions established by the boundaries of named languages, without heed for the constraints that give dual names and borders and limits to the bilingual's unitary competence* (Otheguy, 2016, p. xii).

REFERÊNCIAS

ABRAHAMSON, M. **Global cities**. New York: Oxford University Press, pp. 4-5, 2004.

ACNUR. **Legal database**. [n.d.]. Disponível em: http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/1929.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

ACNUR. **Convenção de 1951**. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/. Acesso em: 14 fev. 2023.

ACNUR. **Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados.** Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967.pdf?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967. Acesso em: 14 abr. 2023.

ACNUR. **Manual de Proteção aos Apátridas de acordo com a Convenção de 1954 sobre o Estatuto dos Apátridas**. Genebra: Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 2014.

AGUDO, J. D. D. M. **Emotions in second language teaching:** Theory, research and teacher education. Springer, 2018.

AHEARN, L. M. Language and agency. **Annual review of anthropology**, 30(1), 109-137, 2001.

AIRES, D.; MOZZILLO, I. **A influência da língua materna para a aprendizagem de língua estrangeira:** ideologias guísticas sobre o contato de línguas. ScientiaTec. 5. 206-220, 2018.

ALBUQUERQUE JR., D. M. **Xenofobia:** medo e rejeição ao estrangeiro. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

ALFONSO, I.D. We are What We Now Eat: Food and Identity in the Cuban Diaspora. **Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies/Revue canadienne des études latino-américaines et caraïbes**, 37, 173 – 206, 2012.

ALLEN, W.; BLINDER S.; McNeil, R. Media reporting of migrants and migration. *In:* **World Migration Report,** 2018 (M. McAuliffe and M. Ruhs, eds.). IOM, Geneva, 2017.

ALTENHOFEN, C. V.; MORELLO, R. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. *In*: **Encontro internacional de investigadores de políticas linguísticas**, 6., Porto Alegre, 23 a 25 de setembro de 2013. Anais de textos completos do Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Porto Alegre: UFGRS, 2013.

AMADO, R. S. **O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados.** *Revista Siple*. Brasília, v. 4, n. 2, p. 6-14. 2013.

AMARO, J. C. The impact of Portuguese on the study of third language acquisition. **Hispania**, v. 100, n. 5, p. 55-62, 2018.

ANÇÃ, M.H. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In:* **Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor (Anais do evento).** Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, p. 1-6, 2003.

ANÇÃ, M.H. (2006). Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. **XIII ENDIPE**, 23-26 Abril 2006. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (CD-ROM).

ANDRIGHETTI, G.; PERNA, C.; PORTO, M. Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, 2017.

ANGROSINO, M. **Doing Ethnographic and Observational Research**. SAGE Publications, 2007.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso:** práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. *In:* **Revista X**, Curitiba, v. 13, n.1, P. 35-56, 2018.

ANWARUDDIN, S. M. Translanguaging as transformative pedagogy: Towards a vision of democratic education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 18(2), 301-312, 2018.

APPADURAI, A. **Modernity at Large:** Cultural Dimensions of Globalization. University of Minnesota Press, 1996.

ARAGÃO, R. Emotions and self-narratives in classroom language learning. *In:* PASCUAL, C. P. (Org.) **Revisiting Language Learning Resources**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p. 191-211, 2007.

ARAGÃO, R. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, n. 3, p. 302-313, 2011.

ARAGÃO, R. C. **Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.

ARAGÃO, R. C. A dimensão afetiva no ensino e na aprendizagem de L2. MAGALHÃES, J. S de.; TRAVAGLIA, L. C**. Múltiplas perspectivas em Linguística,** Uberlândia, EDUFU, p. 2655-2662, 2008.

ARAÚJO, N. M. S.; TONUS, L. Linguagem e práticas sociais: compreensões-chave sobre a noção de português como língua de acolhimento (PLAc). **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 4, p. 205–237, 2025.

ARCANJO, S. **A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

ARNOLD, J. **Affect in Language Learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARNOLD, J.; BROWN, H. D. A map of the terrain. *In*: ARNOLD, J. (Ed.). **Affect in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-24, 1999.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. RJ: Vozes, 2014

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa.** São Paulo: Moraes, 1982.

AVELINO, L. B. **O conhecimento tácito e os impeditivos emocionais no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

AUER, P. **Code-Switching in Conversation:** Language, Interaction and Identity. Routledge, 1998.

AYCICEGI-DINN, A.; BERKO GLEASON, J. Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first than in a second language. **Applied Psycholinguistics.** 24. 561 – 579, 2003.

AYRES, B. E. **GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS:** TRANSFORMANDO A APRENDIZAGEM EM UM JOGO. Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER), 2(2), e20/01–17, 2021.

AZEVEDO, R. S. de; LIMA, D. da C. B. P. Política educacional para imigrantes e refugiados e o papel da sociedade civil: o caso da cidade de São Paulo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 702–721, 2023.

BACK, M.; HAN, M.; WENG, S. C. **Emotional scaffolding for emergent multilingual learners through translanguaging:** Case stories. **Lang. Educ.**, 1–20, 2020.

BAENINGER, R. **O Brasil na rota das migrações recentes.** Edição 226 - 25 a 31 de agosto de 2003. Jornal da Unicamp. Universidade Estadual de Campinas – 25 a 31 de agosto de 2003.

BAENINGER, R. Migrações Sul-Sul. In BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B. *et alii* (orgs.). **Migrações Sul-Sul Campinas**, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" - Nepo/Unicamp, 2ª edição, 2018.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. **Migração de crise:** a imigração haitiana para o Brasil. Revista Brasileira de Estudos da População, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.

BAILEY, K. M. **Competitiveness and anxiety in adult second language learning:** Looking at and through the diary studies. *In:* SELIGER, H. W.; LONG, M. H. (Eds.), Classroom oriented research in second language acquisition. Rowley, MA: Newbury House, 1983.

BAKHTIN, M. M. **The dialogic imagination:** Four essays (M. Holquist, Trans. & Ed.). Austin, TX: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALZAN, C. F. P.; SOUZA, M. D.; PEDRASSANI, J. S.; VIEIRA, L. R.; SANTOS, A. I. D. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. **Gragoatá**, 28(60), 2022.

BANKS, J. A.; BANKS, C. Multicultural education. **The International Enciclopedia of Education**, 6, 3440-3442, 1989.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. *In:* Darcília Marindir Pinto Simões; Francisco José Quaresma de

Figueiredo. (Org.). **Metodologia em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagens de línguas.** 1ed.Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 269-278, 2014.

BARBOSA, L. M. de A.; SÃO BERNARDO, M. A. de. A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil. **Périplos**: Revista de Pesquisa sobre Migrações, Brasília (DF), v. 1, n. 1, p. 58-67, 2017.

BARCELOS, A. M. F. **We teach who we are.** Perspectives, v. 10, p. 2-6, 2013.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. (Org.) **Emoções, Reflexões e (Trans)Form(Ações) de Alunos, Professores e Formadores de Professores de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. *In:* GERHARDT, A. F. L. M.; CARVALHO, A. M.; AMORIM, M. A. (Eds.), **Linguística Aplicada e Ensino:** Língua e Literatura. Campinas: Pontes/ALAB, 2013.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. **Emotions in Language Teaching:** a review of studies on teacher emotions in Brazil. Chinese Journal of Applied Linguistics, Berlin, v. 41, n. 4, p. 506-531, 27 nov. 2018.

BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C.; RUOHOTIE-LYHTY, M.; DA S. COLOMBO GOMES, G. **Contemporary perspectives on research about emotions in language teaching.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 22(1), 1-16, 2022.

BARCELOS, A. M. F.; RUOHOTIE-LYTHY, M. Teachers' emotions and beliefs in second language teaching: Implications for teacher education. In AGUDO, J. (Ed.), **Emotions in second language teaching:** Theory, research and teacher education (pp. 109–124). Springer, 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2016.

BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso:** ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BAUMAN, Z. **Globalization:** The Human Consequences. Cambridge: Polity Press, 1998.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Z. **Danos colaterais:** desigualdades sociais numa era global. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAYNHAM, M.; LEE, T. K. **Translation and Translanguaging.** London: Routledge, 2019.

BAZZO, G.; FAJARDO, V. Universidades brasileiras matricularam cerca de 70 refugiados em menos de um ano, diz Acnur. **G1 Educação**. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/universidades-brasileiras-matricularam-cerca- de-70-refugiados-em-2016-diz-acnur.ghtml. Acesso em: 30 ago. 2024.

BEACCO, J.C.; BYRAM, M. Langues et répertoires des langues: le plurilinguisme comme "manière d'être", en **Europe, Étude de référence du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe**, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2005.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil. Revista Brasileira De Estudos De População, 34(1), 119–143, 2017.

BAENINGER, R.; VON ZUBEN, C.; ACCIOLY, G.; SALVIONI, D. F.; ETULAIN, C. R.; VEDOVATO, L. R.; BIZON, A. C.; AMORIM, A. C.; DEMÉTRIO, N.; DOMENICONI, J.; RIBEIRO, J. C.; MAGALHÃES, L. F. Populações vulneráveis. **Campinas, SP: NEPO/UNICAMP**, 2021.

BENESCH, S. **Considering emotions in critical English language teaching:** Theories and praxis. Routledge, 2013.

BENESCH, S. **Emotions and English language teaching:** Exploring teachers' emotion labor. Routledge, 2017.

BENESCH, S. Exploring Emotions and Power in L2 Research: Sociopolitical Approaches. **Modern Language Journal,** Medford, MA, v. 103, n. 2, [s.p.], 2019.

BENSON, P. **Language learning and teaching beyond the classroom:** An introduction to the field. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), Beyond the language classroom (pp. 7–16). London: Palgrave Macmillan, 2011.

BERGER, Í. R. Pluralidade linguística e políticas linguístico-educacionais no Brasil: rumo à gestão do multilinguismo. **Caderno de Letras da UFF**, 32, 119-142, 2021.

BERRY, J. W. **Immigration, Acculturation and Adaptation**. Applied Psychology, v. 46, n. 1, p. 5–34, 1997.

BESEMERES, M. Language and Emotional Experience: The Voice of Translingual Memoir. **Bilingual Minds:** Emotional Experience, Expression, and Representation, edited by Aneta Pavlenko, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 34-58, 2006.

BHABHA, H. K. **The Location of Culture.** London: Routledge, 1994.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in Development:** Language, Literacy, and Cognition. Cambridge University Press, 2001.

BIAZÚS, C. A.; MOISEICHYK, A. E. O papel da Universidade diante do contexto atual: uma questão de responsabilidade social. **A gestão universitária em ambiente de mudanças na América do Sul. Blumenau: Nova Letra**, 2002.

BIZON, A. C.; CAMARGO, D. de O**. Políticas linguísticas educacionais e a constituição de um campo para o ensino de português como língua de acolhimento.** Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 17, n. 2, 2018.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de Português como Língua Adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, v. 43, p. 155-191, 2019.

BLACK, R.; NATALI, C.; SKINNER, J. **Migration and inequality.** Washington: World Bank, 2006.

BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. **Multilingualism:** A critical perspective. New York: Continuum, pp. viii, 255, 2010.

BLANCHET, P. Integração ou discriminação da pluralidade linguística na educação de línguas e pelas línguas: uma questão crucial entre ideologia, ética e didática1. **Revista Moara**, n. 42, jul.-dez, p. 09-21, 2015.

BLOCK, D. **The Social Turn in Second Language Acquisition.** Edinburgh University Press, 2003.

BLOMMAERT, J. **Discourse:** A Critical Introduction. Cambridge University Press, 2005.

BLOMMAERT, J. Language, asylum, and the national order. **Current anthropology**, v. 50, n. 4, p. 415-441, 2009.

BLOMMAERT, J. **The Sociolinguistics of Globalization.** Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT; J.; BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual. *In:* SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. (ed.). **Multilingualism and Multimodality:** Current Challenges for Educational Studies. Rotterdan: Sense, p. 11-32, 2013.

BLOMMAERT, J.; JIE, D. **Ethnographic fieldwork:** A beginner's guide. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

BLOMMAERT, J; RAMPTON, B. Language and superdiversity: a position paper. **Working papers in urban language & literacies,** London: King's College, n. 70, p. 1-22, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BÓGUS, L. M. M.; FABIANO, M. L. A. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. **Ponto-e-Vírgula: Revista de Ciências Sociais**, (18), 2015.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power.** Cambridge: Harvard University Press, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Governo Federal. **Refúgio.** Ministério da Justiça e Segurança Pública. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016, seção 1, p. 44-46. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Número de novos imigrantes cresce 24,4% no Brasil em dez anos.** Brasília, 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia.** Brasília, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/politica-nacional-de-migracoes-refugio-e-apatridia-1. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Fluxo migratório no Brasil foi de 2,3 milhões de pessoas em 14 anos, aponta boletim das migrações.** Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/fluxo-migratorio-no-brasil-foi-de-2-3-milhoes-de-pessoas-em-14-anos-aponta-boletim-das-migracoes. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde lança nota técnica com orientações de atendimento a migrantes, refugiados e apátridas.** Brasília, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/saude-lanca-nota-tecnica-com-orientacoes-de-atendimento-a-migrantes-refugiados-e-apatridas. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRUNNER, J. **A Cultura da Educação.** Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUENO, A. M. **Intolerância linguística e imigração**, 2006.

BUTLER, J. **Frames of war:** When is life grievable?. Verso Books, 2016.

BUSCH, B. **The Linguistic Repertoire Revisited.** Applied Linguistics, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

BUSCH, B. **Linguistic repertoire and *Spracherleben*,** the lived experience of language. University of Vienna, 2015.

BUSCH, B. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of Spracherleben—The Lived Experience of Language. **Applied Linguistics,** v. 38, n. 3, p. 340-358, 2017.

BUSKO, D. Políticas públicas educacionais para imigrantes e refugiados: rede de acolhimento no Rio Grande do Sul. **Revista da Defensoria Pública da União**, v. 1, n. 10, p. 178-208, 18 dez. 2020.

BYRAM, M. **Teaching culture and language:** Towards an integrated model. Multilingual Matters, p. 17-17, 1991.

BYRAM, M. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship:** Essays and Reflections. Multilingual Matters, 2008.

CABETE, M. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento.**146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CAMARGO, H. R. E. **Portas entreabertas do Brasil:** narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. *Revista X.* Curitiba, v. 13, n. 1, p. 57-86, 2018.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise.** 272 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2019.

CANAGARAJAH, S. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. **Critical pedagogies and language learning**, pp.116-137, 2004.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, 2(1), 1-28, 2011.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice:** Global Englishes and cosmopolitan relations. Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. Prying into safe houses. In **Ethics in applied linguistics research** (pp. 195-217). Routledge, 2015.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice as spatial repertoires: Expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018a.

CANAGARAJAH, S. Materializing 'competence': Perspectives from international STEM scholars. **The Modern Language Journal**, 102(2), pp.268-291, 2018b.

CANAGARAJAH, S.; DOVCHIN, S. **The everyday politics of translingualism as a resistant practice.** International Journal of Multilingualism, 16(2), 127–144, 2019.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas:** Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Editora Grijalbo, 1990.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguales y desconectados.** Mapas de la Interculturalidad. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-37, 2008.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p. 240-255, Jul./ Dez. 2011.

CANDELIER, M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *In*: **Recherches en didactique des langues et de culture,** 5(1):65-90, 2008.

CAPSTICK, T.; ATEEK, M. Translanguaging spaces as safe space for psycho-social support in refugee settings in the Kurdistan region of Iraq. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 45(2), 459–474, 2021.

CARBONARA, V.; SCIBETTA, A. Integrating translanguaging pedagogy into Italian primary schools: Implications for language practices and children's empowerment. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. Epub ahead of print 5 Apil 2020.

CARVER, C. S.; SCHEIER, M. F.; WEINTRAUB, J. K. **Assessing coping strategies:** A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56(2), 267–283, 1989.

CASTELLI, F. Drivers of migration: why do people move?. **Journal of travel medicine**, v. 25, n. 1, p. tay040, 2018.

CASTLES, S. **Key issues in global migration.** A Human Development Approach. Migration Policy review, v. 2, p. 169-190, 2010a.

CASTLES, S. Understanding global migration: A social transformation perspective. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, v. 36, n. 10, p. 1565-1586, 2010b.

CASTLES, S.; MILLER, M. J. **The Age of Migration:** International Population Movements in the Modern World (4th ed.). Palgrave Macmillan, 2009.

CASTLES, S.; DE HAAS, H.; MILLER, M. J. **The Age of Migration:** International Population Movements in the Modern World (5th ed.). Palgrave Macmillan, 2014.

CAVALCANTE, M. A. L. **Principais novidades legislativas de 2017**. Selecionadas e comentadas. ed. Juspodivm, Salvador, 2018.

CAVALCANTI, L.; PARELLA, S. El retorno desde una perspectiva transnacional. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana -REMHU**. ano XXI, n. 41, p.9-20, jul/dez. 2013.

CAVALCANTI, M. C. **A propósito de linguística aplicada.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 7, 2012.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, p. 211-226, 2013.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2024.** 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, 2024

CELANI, M. A. A. (1998). **Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M. **Teaching Pronunciation:** A Course Book and Reference Guide. Cambridge University Press, 2010.

CENOZ, J. Translanguaging in school context: International perspectives. **Journal of Language, Identity and Education,** 16, 193–198, 2017.

CENOZ, J.; GORTER, D. Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. **The Modern Language Journal**, 95, 356–369, 2011.

CENOZ, J.; GORTER, D. Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In A. Blackledge & A. Creese (Eds.), **Heteroglossia as practice and pedagogy** (pp. 239–254). Dordrecht: Springer, 2014.

CENOZ, J.; GORTER, D. Teaching English through pedagogical translanguaging. **World Englishes**, 39(2), 300-311, 2020.

CENOZ, J.; GORTER, D. Pedagogical translanguaging and its application to language classes. **RELC journal**, v. 53, n. 2, p. 342-354, 2022.

CERDEIRA, P. L.; BRAHIM, A. C. S. M.; HIBARINO, D. A. Linguística Aplicada e a formação continuada e crítica para professores de línguas adicionais: contribuições de um grupo de pesquisa. **Ñemityrã – Revista Multilingüe de Lengua,** Sociedad y Educación, v. 3, p. 38-51, 2021.

CHEN, J. **Understanding teacher emotions:** The development of a teacher emotion inventory. Teaching and Teacher Education, 55, 68–77, 2016.

CHISWICK, B. R.; MILLER, P. W. **Language Skill and Earnings among Legal Immigrants.** The International Migration Review, 36(2), 427-452, 2002.

CHOUMMANIVONG, C.; POOLE, G.; COOPER, A. Refugee family reunification and mental health in resettlement. **Kōtuitui:** New Zealand Journal of Social Sciences Online, 9(2), 89–100, 2014.

CLARO, C. A. B. **Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração:** avanços e expectativas. Boletim de Economia e Política Internacional, Brasília, n. 26, p. 41-53, set. 2019/abr. 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9820/1/BEPI_n26_Estatuto.pdf. Acesso em: 06 jun. 2024.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, v. 2, 2007.

COLARES DA MOTA-NETO, J. Paulo Freire y Orlando Fals Borda en la genealogía de la pedagogía decolonial latinoamericana. **Folios**, (48), 3-13, 2018.

CONTEH, J. Translanguaging as pedagogy: a critical review *in* **The Routledge Handbook of Language and Superdiversity** ed. CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Abingdon: Routledge, 2018.

COOK, V. J. **Using the First Language in the Classroom.** Canadian Modern Language Review, 2001.

COOK, V. J. The relationship between first and second language acquisition revisited, *In:* **The Continuum Companion to Second Language Acquisition**, 137–157, 2010.

COOK, V.; WEI; L. (eds). **The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence.** Cambridge University Press; 2016.

COPE, B; KALANTZIS, M. Design, Culture, Transformation. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London, Routledge, 2000.

COUPLAND, N.; COUPLAND, J.; GILES, H. **Language, Society and the Elderly:** Discourse, Identity, and Ageing. Blackwell, 1991.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. **Translanguaging in the bilingual classroom:** A pedagogy for learning and teaching? The Modern Language Journal, 94(1), 103-115, 2010.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging and identity in educational settings. **Annual review of applied linguistics**, v. 35, p. 20-35, 2015.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, B. **Translanguaging and public service encounters**: language learning in the library. The Modern Language Journal, 2019.

CRESWELL, J. W. **Research Design:** Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed.). SAGE Publications, 2014.

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

CROOKES, G. V. **Critical ELT in action:** Foundations, promises, praxis. 1ed. New York: Routledge, 2013.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: Edusc, 2012.

CUMMINS, J. **Language, Power, and Pedagogy:** Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS, J. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. **Canadian Journal of Applied Linguistics,** [S. l.], v. 10, n. 2, p. 221–240, 2007.

CUMMINS, J. **Rethinking the Education of Multilingual Learners.** Bristol: Multilingual Matters, 2021.

CURSINO, C. A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados. **Calidoscópio**, v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020.

CURSINO, C. A. Formação de professoras e professores de PLAc e plurilinguismo: práticas acolhedoras no ensino-aprendizagem de português em contexto migratório. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, v. 2, p. 135-152, 2022.

CURSINO, C. A. Discussões sobre formação de professoras/professores de PLAC em ações de voluntariado. **Revista X**, 18(01), 64-90, 2023.

CURSINO, C.; ALBUQUERQUE, J.; SILVA, M.; GABRIEL, M.; ANUNCIAÇÂO, R. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR:** práticas docentes e experiências em sala de aula, 2016.

DAMASIO, A. **Descartes' Error:** Emotion, Reason, and the Human Brain. Penguin Books, 1994.

DARVIN, R; NORTON, B. Identity and a Model of Investment in Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**; v.35:36-56, 2015.

DARYAI-HANSEN, P.; BARFOD, S.; SCHWARD, L. A Call for (Trans) Languaging: The Language Profiles at Roskilde University. *In* M. Mazak & K. S. Carroll (eds.), **Translanguaging in Higher Education:** Beyond Monolingual Ideologies. Multilingual Matters (pp. 29-49). Bristol: Blue Ridge Summit, 2017.

DA SILVA, A. F. C. **A Competência Cultural no ensino-aprendizagem de PLE.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto (Portugal), 2017.

DA SILVA BULLA, G.; LAGES, R.; DE CAMPOS LUCENA, J.; DA SILVA, L. P. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: Reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Revista Organon**, Vol. 32, n. 62, p.1-14, 2017.

DA SILVA, G. F. A memória coletiva. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 8, n. 18, p. 247–253, 2016.

DA SILVA, M. A. N.; CAMPELO, M. L. B. Voluntariado e o ensino de português língua de acolhimento: fazer o bem atrelado à ação profissional. **Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación,** *3*(1), 152, 2021.

DA SILVA, M. R.; DA SILVA ALBARES, R. S. A translinguagem no século XXI: transgredindo as concepções estruturalistas e (re) constituindo os sentidos linguísticos. **Ñemitỹrã**, v. 3, n. 1, p. 134-138, 2021.

DE ALMEIDA OLIVEIRA, D. Formação de professores de PLAc: (re)territorialização, educação do entorno e interculturalidade. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 58, n. 1, p. e44802, 2023.

DE ALMEIDA PRADO, H. S.; DA CRUZ PEIXOTO, B. As migrações na contextualização dos Direitos Humanos. **Revista Videre**, v. 5, n. 10, p. 30-43, 2013.

DE ANGELIS, G. **Multilingualism and Language Diversity in Urban Areas**: A Focus on Identity and Belonging. Multilingual Matters, 2011.

DE ARAÚJO LOPEZ, A. P. **Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil**, 2022 (Tese de Doutorado).

DE COSTA, P. I.; LI, W.; RAWAL, H. Teacher emotions. In PETERS, M. A. (Ed.), **Springer Encyclopedia of teacher education.** New York: Springer, 2019. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_262-1

DE HAAS, H. What drives human migration. **Migration:** A COMPAS Anthology. Oxford: International Migration Institute. http://compasanthology. co. uk/drives-human-migration, 2014.

DE HAAS, H. **Migration and Development:** A Theoretical Perspective. International Migration Institute, 2010. Disponível em: https://www.migrationinstitute.org/publications/migration-and-development-a-theoretical-perspective. Acesso em 25 out. 2024.

DELORS, J.*et al*. **Educação, um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA, 1996.

DE MELLO, H. A. B. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** 5(1), 161-184, 2005.

DENDRINOS, B. Mediation in Communication, Language Teaching and Testing. **Journal of Applied Linguistics**, 22, 2006.

DE OLIVEIRA, B. S.; BULEGON, M. Reflexões sobre o ensino de português como língua de acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging. **Revista EntreLínguas**, 430-445, 2019.

DE OLIVEIRA, E. B. S.; DE CASTRO, F. A. Language for resilience: desafios e possibilidades no ensino/aprendizagem de línguas para refugiados falantes de árabe. **NEMITYRA**: Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación-Vol3-N1, 1, 165, 2021.

DE OLIVEIRA, H. F. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. **Humanidades & Inovação**, 8(43), 296-308, 2021.

DENZIN, N. K. **On understanding emotion.** Transaction Publishers, 1984.

DENZIN, N. K. **The Research Act:** A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Aldine Transaction, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens (2. ed.). Porto Alegre: Artmed, 2006.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research** (5th ed.). SAGE Publications, 2018.

DERAKHSHAN, A.; WANG, Y.; GHIASVAND, F. **"I never make a permanent decision based on a temporary emotion":** Unveiling EFL teachers' perspectives about emotions in assessment. Applied Linguistics Review, 2023b.

DERAKHSHAN, A.; WANG, Y. L.; WANG, Y. X.; ORTEGA-MARTÍN, J. L. **Towards innovative research approaches to investigating the role of emotional variables in promoting language teachers' and learners' mental health.** International Journal of Mental Health Promotion, 25(7), 823–832, 2023c.

DERAKHSHAN, A.; ZARE, J. **The impact of altruistic teaching on English as a foreign language (EFL) learners' emotion regulation:** An intervention study. Brain Sciences, 13, 458, 2023.

DERWING, T. M.; MUNRO, M. J. **Second Language Accent and Pronunciation Teaching:** A Research-Based Approach. Language Teaching, 2005.

DEWAELE, J-M. **Emotions in Multiple Languages.** Palgrave Macmillan, 2010.

DEWAELE, J-M.; CHAPELLE, C. **Multilingualism and emotions.** Language, p. 228, 2007.

DEWAELE, J. M.; MACINTYRE, P. D. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. **Studies in second language learning and teaching,** *4*(2), 237-274, 2014.

DEWAELE, J-M.; PAVLENKO, A. **Emotion Vocabulary in Interlanguage.** Language Learning, 2002.

DING, X.; DE COSTA, P. I. **Faith-based teacher emotional experiences:** A case study of a veteran English lecturer in China. Chinese Journal of Applied Linguistics, 41(4), 529–548, 2018.

DINIZ, L. R. A.; SILVA, E. R. Remarks on the diversity of theoretical perspectives in language policy research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 249-263, 2019.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and Researching Motivation.** Harlow: Pearson Education, 2001.

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner:** Individual Differences in Second Language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z.; RYAN, S. **The Psychology of the Language Learner Revisited.** New York: Routledge, 2015.

DOS SANTOS, M. A.; BARBIERI, A. F.; DE CARVALHO, J. A. M.; MACHADO, C. J. Migração: uma revisão sobre algumas das principais teorias. **Textos para Discussão Cedeplar-UFMG,** Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

DOUGLAS FIR GROUP. A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. **The Modern Language Journal**, 100(S1), 19-47, 2016.

DOVCHIN, S. Language, multiple authenticities and social media: The online language practices of university students in Mongolia. **Journal of Sociolinguistics**, 19(4), 437–459, 2015.

DOVCHIN, S. **Language, media and globalization in the periphery:** The linguascapes of popular music in Mongolia. New York: Routledge, 2018.

DOVCHIN, S. Translanguaging, emotionality, and English as a second language immigrants: Mongolian background women in Australia. **Tesol Quarterly**, v. 55, n. 3, p. 839-865, 2021.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular:** letramento crítico nas brechas da formação do professor de inglês. 2012. 258f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUFF, P. Second language socialization. In A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (Eds.), **Handbook of language socialization** (pp. 564-586). Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2012.

DURANTI, A. Agency in language. **A companion to linguistic anthropology,** 451-473, 2004.

DURANTI, A. The social ontology of intentions. **Discourse Studies**, 8(1), 31-40, 2006.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational Beliefs, Values, and Goals. *In:* **Annual Review of Psychology**, 53(1), 109-132, 2002.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 1994.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In M. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching** (3rd ed., pp. 119–161). New York: Macmillan, 1986.

ESTEBAN-GUITART, M.; MOLL, L. C. Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. **Culture & Psychology**, v. 20, n. 1, p. 31–48, 2014.

EUZEBIO, U.; REBOUÇAS, E. M.; LOPES, L. P. S. Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito e à prática pedagógica do no contexto brasileiro. *In:* GUIMARÃES, D. N.; ANDRÉ, B. P. (org.) **Educação e diversidade:** diálogo intercultural. Campos do Goytacazes: Brasil Multicultural, p. 58-87, 2018.

EXTRA, G.; YAGMUR, K. **Language Rich Europe**: Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe. Cambridge University Press, 2012.

FACE, T. L. Introduccion a la linguistica hispanica. **Southwest Journal of Linguistics**, v. 21, n. 1, p. 185-189, 2002.

FAIST, T. **The Transnationalized Social Question:** Migration and the Politics of Social Inequalities in the Twenty-First Century. University of Bielefeld, 2014.

FAIST, T.; ULBRICHT, C. Doing National Identity through Transnationality: Categorizations and Mechanisms of Inequality in Integration Debates in FONER, N. and SIMON, P. (ed.) **Fear and Anxiety over National Identity.** New York. Russell Sage Foundation, 2013.

FALS BORDA, O. **La subversión en Colombia:** el cambio social en la historia. 4a. ed. Bogotá: fica-cepa, 2008 [1967].

FAROUK, S. What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils?. **Teachers and Teaching:** Theory and Practice, 2012.

FERREIRA, A. V. S.; BORGES, L. Metamorfoses interculturais: o impacto da imigração na saúde mental de imigrantes universitários latino-americanos. **Educação em Revista**, 38, e25665, 2022.

FINGER, I., BRENTANO, L; FONTES, A. Neurociências, Psicolinguística e Aprendizagem de Línguas Adicionais: um Diálogo Necessário no Contexto da Educação do Século 21, *in*: MAIA, M. (org.) **Psicolinguística e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16 - 35, maio/ago., 2003.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research** (6th ed.). SAGE Publications, 2018.

FLORES, N.; GARCÍA, O. Linguistic Third Spaces in Education: Teachers' Translanguaging across the Bilingual Continuum. **Managing Diversity in Education:** Languages, Policies, Pedagogies, edited by David Little, Constant Leung and Piet Van Avermaet, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 243-256, 2013.

FLORES, N.; ROSA, J. **Undoing appropriateness:** Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. Harvard Educational Review, 85(2), 149–171, 2015. doi:10.17763/0017-8055.85.2.149

FOOLEN, A. The expressive function of language: Towards a cognitive semantic approach. **The language of emotions**, 15-31, 1997.

FOOLEN, A.; MILITÃO, J. A relevância da emoção para a linguagem e para a Linguística. **Emoções:** desafios para estudos da linguagem e cognição. Belo Horizonte: PUC Minas, 13-39, 2016.

FORGAS, J. P.; WILLIAMS, K. D. (Eds.). **The social self:** Cognitive, interpersonal, and intergroup perspectives (Vol. 4). Psychology Press, 2003.

FRANCISCO, P.; BERGOGLIO, J. M. **Carta encíclica Fratelli tutti.** Palabra, 2020.

FRANCK, J.; PAPADOPOULOU, D. Pedagogical Translanguaging in L2 Teaching for Adult Migrants: Assessing Feasibility and Emotional Impact. **Education Sciences**, 14(12), 1308, 2024.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e Prática Da Libertação - Uma Introdução Ao Pensamento De Paulo Freire. Trad. Kátia De Mello e Silva; Revisão Técnica De Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1987.

FRIEND, M.; COOK, L. **Interactions:** Collaboration Skills for School Professionals. New York: Longman, 1996.

GABATZ, C.; DA SILVA, J. R. L. A DESTRUIÇÃO DOS LUGARES DE AFETO E AS POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NOS PROCESSOS COGNITIVOS. **PARALELLUS Revista de Estudos de Religião** - UNICAP, Recife, PE, Brasil, v. 15, n. 36, p. 247–269, 2024.

GABRIEL, M.; ALBUQUERQUE, J. I. A. de. **Momentos críticos:** formação informada no ensino-aprendizagem de PLA em contexto de migração forçada. Fórum Linguístico, v. 18, n. 3, p. 6479-6494, 2021.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st century -** A global perspective. Blackwell, United Kingdom, 496 p., 2009.

GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. (2017). *The translanguaging classroom:* Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia, PA: Caslon Publishing, 2017.

GARCÍA, O. Translanguaging: a coda to the code? **Classroom Discourse**, 10(3–4), 369–373, 2019.

GARCÍA, O. Foreword: co-labor and re-performances. *In:* MOORE, E; BRADLEY, J; SIMPSON, J. (Eds.) **Translanguaging as transformation:** the collaborative construction of new linguistic realities. Multilingual Matters, p. xvii – xxii, 2020.

GARCÍA, O.; KANO, N. Translanguaging as Process and Pedagogy: Developing the English Writing of Japanese Students in the US. **The Multilingual Turn in Languages Education:** Opportunities and Challenges, edited by Jean Conteh and Gabriela Meier, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 258-277, 2014.

GARCÍA, O.; KLEYN, T. **Translanguaging with Multilingual Students:** Learning from Classroom Moments. New York: Routledge, 2016.

GARCÍA, O.; LEIVA, C. Theorizing and enacting translanguaging for social justice. In BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Eds.). **Heteroglossia as practice and pedagogy** (pp. 199–218). Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2014.

GARCÍA, O.; LIN, A. **Translanguaging in Bilingual Education**. Springer, 2017a.

GARCÍA, O.; LIN, A. Extending understandings of bilingual and multilingual education. In O. García, A. Lin, & S. May (Eds.), **Bilingual education:** Encyclopaedia of language and education (pp. 1-20). Berlin: Springer, 2017b.

GARCÍA, O.; OTHEGUY, R. **Plurilingualism and Translanguaging**: Commonalities and Divergences. Cambridge University Press, 2020.

GARCÍA, O.; SYLVAN, C. E. Pedagogies and practices in multilingual classrooms: singularities in pluralities. **Modern Language Journal**, 95(3), p. 385-400, 2011.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Language, Bilingualism and Education.** Cambridge University Press, 2014a.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism and education.** London: Palgrave, 2014b.

GARRETT, P; YOUNG, R. F. **Theorizing Affect in Foreign Language Learning: an analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course.** The Modern Language Journal, [Grand Blanc, MI], v. 93, n. 2, p. 209-226, jun. 2009.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies:** ideology in discourses. 5. ed. New York: Routledge, 2015.

GEESLIN, K. L.; GUIJARRO-FUENTES, P. Second language acquisition of variable structures in Spanish by Portuguese speakers. **Language learning**, v. 56, n. 1, p. 53-107, 2006.

GENNARI, A.; ALBUQUERQUE, C. **Globalização, desemprego e (nova) pobreza:** Estudo sobre impactes nas sociedades portuguesa e brasileira. Revista Crítica de Ciências Sociais [*online*], 92 | 2011.

GILES, H.; GASIOREK, J. Parameters of Non-Accommodation: Refining and Elaborating Communication Accommodation Theory. In FORGAS, J.; VINCZE, O.; LASZLO, J. (Eds.), **Social Cognition and Communication**. Psychology Press, pp. 155-172, 2013.

GILES, H.; OGAY, T. Communication Accommodation Theory. In WHALEY; B. B.; SAMTER W. (Eds.), **Explaining communication:** Contemporary theories and exemplars (pp. 293-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007.

GKONOU, C.; MILLER, E. R. **An exploration of language teacher reflection, emotion labor, and emotional capital.** TESOL Quarterly, 2020.

GKONOU, C.; DEWAELE, J. M.; KING, J. (Eds.). **The emotional rollercoaster of language teaching.** Multilingual Matters, 2020.

GLOBAL COMMISSION ON INTERNATIONAL MIGRATION. **Migration in an interconnected world:** New directions for action. Genebra: Global Commission on International Migration, 2005.

GLOBALIZATION. National Geographic Society, 2023. Disponível em: https://education.nationalgeographic.org/resource/globalization/. Acesso em: 21 nov. 2023.

GOLDIN, I.; PITT, A.; NABARRO, B.; BOYLE, K. **Migration and the Economy**: Economic Realities, Social Impacts and Political Choices. Citi GPS and Oxford Martin School, University of Oxford, 2018.

GOLOMBEK, P.; DORAN, M. **Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development.** Teaching and Teacher Education, 39, 102–111, 2014.

GOMES, C. O. F.; DO REGO CATONIO, A. C. D. Acolhimento, integração e empoderamento a migrantes por meio do ensino da Língua Portuguesa. **Brazilian Journal of Development,** 7(4), 2021.

GONZÁLEZ, N.; MOLL, L.; AMANTI, C. (Eds.) **Funds of Knowledge:** Theorizing Practices in Households, Communities and Classrooms; Erlbaum: Mahwah, NJ, USA, 2005.

GOODMAN, B.; TASTANBEK, S. **Making the shift from a codeswitching to a translanguaging lens in English language teacher education.** TESOL Quarterly, 2020. https://doi.org/10.1002/tesq.571

GOODWIN-GILL, G. **Convention on the Reduction of Statelessness.** United Nations Audiovisual Library of International Law. United Nations, 2011.

GOROVITZ, S.; GOMES, D. M. (Eds.). **Fronteiras linguísticas em contextos migratórios**. SciELO-Editora UnB, 2019.

GORTER, D. Multilingual interaction and minority languages: Proficiency and language practices in education and society. **Language Teaching**, **48**, 82–98, 2015.

GOSLING, T. **Nationalist, populist, far-right parties eye rising support across Europe**. Al Jazeera, 20 September, 2023.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages:** An Introduction to Bilingualism. Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, F. **Bilingual:** Life and Reality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. *In:* **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M**. O português para falantes de outras línguas:** o utilizador elementar no país de acolhimento. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC, 2008.

GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. **O português para falantes de outras línguas:** o utilizador independente no país de acolhimento — documento orientador e sugestões de atividades e exercícios. Lisboa: ANQEP, DGE, IEFP, 2009.

GUEDES, E. Por uma pedagogia do acolhimento. Revista **Tópicos Educacionais**, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 42-58, 2023. ISSN: 2448-0215.

GUEDES, M. R.; RIBEIRO, M. D. A. A. Entre emoções de estudantes e professores de Português como Língua de Acolhimento. **A Cor das Letras**, 23(3), 128-149, 2022.

GUILHERME, A. J., THEIS, R., DE OLIVEIRA, M. EMOÇÕES EM MOVIMENTO: A DIMENSÃO EMOCIONAL NA TRAJETÓRIA DE MIGRANTES HAITIANAS E SÍRIAS NO BRASIL. **Entropia**, 6(12), 198-220, 2022.

GUIMARÃES, T. F.; BUIN, E.; DE GARCIA, R. I. D.; RIBEIRO, C. O. PRÁTICAS TRANSLÍNGUES COMO RECURSO NO ACOLHIMENTO DE MIGRANTES VENEZUELANOS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Revista X**, 15(7), 83–102, 2020.

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies.** Cambridge University Press, 1982.

GÜNTHER-VAN DER MEIJ, M.; DUARTE, J.; NAP, L. Including multiple languages in secondary education: A translanguaging approach. **European Journal of Applied Linguistics**, v. 8, n. 1, p. 73-106, 2020.

HAAGSMAN, K.; MAZZUCATO, V. The well-being of stay behind family members in migrant households. *In*: **Routledge handbook of migration and development.** Routledge, p. 181-190, 2020.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, S. **Representation**: Cultural Representations and Signifying Practices. London: Sage, 1997.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In:* SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

HARGREAVES, A. The emotional Practice of Teaching. **Teaching and Teacher Education,** v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.

HARTWIG, F. B.; SILVA, P. S. A IMPORTÂNCIA DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NA INTEGRAÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES E REFUGIADOS NO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA – IFB. **Revista da UI_IPSantarém,** [S. l.], v. 5, n. 3, p. 215–226, 2017.

HEAR, N.; BAKEWELL, O.; LONG, K. **Push-pull plus:** reconsidering the drivers of migration. Journal of Ethnic and Migration Studies, 2017.

HELLER, M. Bilingualism as ideology and practice. *In:* M. Heller (Ed.), **Bilingualism**: A social approach (pp. 1-24). Basingstoke: Palgrave, 2007.

HESSON, S.; SELTZER, K.; WOODLEY, H. H. Translanguaging in curriculum and instruction. New York, NY: CUNY-NYSIEB, 2014.

HEUGH, K. Multilingualism, plurilingualism, translanguaging and transknowledging: recharting languages education futures. [Keith Horwood Memorial Lecture, Australian Federation of Modern Language Teachers Associations (AFMLTA).] **Babel**, vol 57, no1-2. pp 7-10, 2023.

HOFFMAN, E. **Lost in translation:** A life in a new language. Penguin, 1990.

HOLLIDAY, A. Postmodernism. In Kim, Y. Y. (Ed), **International Encyclopedia of Intercultural Communication**, New York, Wiley, 2018.

HOLMES, J. **An Introduction to Sociolinguistics.** Routledge, 2013.

HOLMES, P.; CORBETT, J. **Critical Intercultural Pedagogy for Difficult Times.** Routledge, 2022.

HORNBERGER, N. H. **Sociolinguistics and Language Education.** Multilingual Matters, 2006.

HORNBERGER, N. H.; LINK, H. Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,** 15(3), 261–278, 2012. doi:10.1080/13670050.2012.658016

HORWITZ, E. K.; YOUNG, D. J. **Language Anxiety:** From theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. *In* J. Gumperz & D. Hymes (eds.), **Directions in sociolinguistics:** The ethnography of communication. New York: Holt, Rinehartand Winston, pp. 35–71, 1972.

IBRAHIM, A. **The rhizome of Blackness:** A critical ethnography of Hip-Hop culture, language, identity and the politics of becoming. New York: Peter Lang, 2014.

IBRAHIM, A. Immigration/flow, hybridity, and language awareness. **Language awareness and multilingualism**, p. 363-374, 2017.

IMAI, Y. **Emotions in SLA:** new insights from collaborative learning for an EFL classroom. The Modern Language Journal, [Grand Blanc, MI], v. 94, n. 2, p. 278-292, jun. 2010.

INTERNAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE (IDMC) (2023). **2023 Global Report on Internal Displacement.** IDMC, Geneva.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). **World Migration Report 2020**. International Organization for Migration and the United Nations, 2021.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). **World Migration Report 2021**. International Organization for Migration and the United Nations, 2021.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). **World Migration Report 2024**. International Organization for Migration and the United Nations, 2024.

Jaspers, J. The transformative limits of translanguaging. **Language & Communication**, 58, 1-10, 2018.

JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. **Globalisation, Societies and Education**, v. 7, n. 1, p. 95-107, 2009.

JORDÃO, C. M. O lugar da emoção na criticidade do letramento. *In:* FERRAZ; D. de M; KAWACHI-FURLAN, C. J. (orgs.) **Bate-papo com educadores linguísticos:** letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 71-78, 2019.

JUNGER DA SILVA, G.; CAVALCANTI, L.; DE OLIVEIRA, A. T. R. **Refúgio em Números** 10ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2025.

KARTIKA-NINGSIH, H.; ROSE, D. Language shift: analysing language use in multilingual classroom interactions. **Functional Linguistics,** 5(9), 1-22, 2018.

KAWACHI, G. J. (Sobre) vivendo em meio ao caos: O potencial da literatura e do afeto na educação linguística crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 60(3), 686-703, 2021.

KIM, K. M.; PARK, G. **It is more expressive for me:** A translingual approach to meaningful literacy instruction through sijo poetry. TESOL Quarterly, 54(2), 281–309, 2019. https://doi.org/10.1002/tesq.545

KNOWLES, M. S.; HOLTON III, E. F.; SWANSON, R. A. **The Adult Learner:** The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (8th ed.). New York: Routledge, 2015.

KODA, K. **Insights into Second Language Reading:** A Cross-Linguistic Approach. Cambridge University Press, 2005.

KOH, T. et al. **Are Tandem Classrooms Effective in Developing Intercultural Communicative Competence**?. The New Educational Review, v. 61, p. 87-96, 2020.

KOHLER, M. **Teachers as mediators in the foreign language classroom.** Multilingual Matters, 2015.

KRAJCIK, J. S.; BLUMENFELD, P. C. Project-Based Learning. *In:* **Handbook of the 21st Century Learning**, 2006.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. The cultural component of language teaching**. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht** [Online], 1(2), 13 pp., 1996.

KRAMSCH, C. **Language and Culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, C. **From communicative competence to symbolic competence. The Modern Language Journal.** v. 90, nº 2, pp. 249 – 252, 2006.

KRAMSCH, C. **The multilingual subject:** What language learners say about their experience and why it matters. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian journal of language teaching research,** 1(1), 57-78, 2013.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Pergamon Press, 1982

KRAUSE-LEMKE, C. **Translinguagem**: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(59.3): 2071-2101, set./dez., 2020.

KROLL, J.F.; DUSSIAS, P.E.; BICE, K.; PERROTTI, L. Bilingualism, Mind, and Brain. **Annu Rev Linguist**; 1:377-394, 2015.

KUBOTA, R. Critical approaches to intercultural discourse and communication. **The handbook of intercultural discourse and communication**, 90-109, 2012.

KUMARAVADIVELU, B. **Cultural Globalization and Language Education.** New Haven: Yale University Press. Pp. xiii + 272, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods:** Macrostrategies for language teaching. Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching:** From method to postmethod. Routledge, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society:** A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing. Routledge, 2012.

KVALE, S. **Doing Interviews**. SAGE Publications, 2007.

LACERDA DE ARAÚJO, I. DA "PEDAGOGIZAÇÃO" À EDUCAÇÃO: ACERCA DE ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE FOUCAULT E HABERMAS PARA A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO. **Revista Diálogo Educacional,** [S. l.], v. 3, n. 7, p. 75–88, 2002.

LAHIRE, B. **L'homme pluriel:** les ressorts de l'action. Armand Colin, 2005.

LAHIRE, B. **Culture écrite et inégalités scolaires:** sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire**.** Presses Universitaires de Lyon, 2021.

LAMBERT, W.E. **Bilingualism and Language Acquisition.** New York: Academy of Science, 1981.

LANDRY, R.; ALLARD, R. Subtractive bilingualism: The case of Franco-Americans in Maine's St John Valley. **Journal of Multilingual & Multicultural Development**, v. 13, n. 6, p. 515-544, 1992.

LAVE, J.; WENGER, É. **Situated Learning:** Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LAZARUS, R. S.; FOLKMAN, S. **Stress, Appraisal, and Coping.** New York: Springer, 1984.

LEE, E. S. **A theory of migration**. Demography, 3(1), 47-57, 1966. doi:10.2307/2060063

LEFFA, V. J. **Gamificação no ensino de línguas.** Perspectiva, 38(2), 1–14, 2020.

LEVITT, P.; GLICK SCHILLER, N. Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *In:* **International Migration Review**, v. 38, n. 3, p. 1002-1039, 2004.

LEWIS, G.; JONES, B.; BAKER, C. Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. **Educational Research and Evaluation**, 18(7), 655–670, 2012.

LI, W.; ZHU, H. **Translanguaging identities and ideologies:** Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. Applied Linguistics, 34(5), 516–535, 2013. https://doi.org/10.1093/applin/amt022

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. **Intercultural language teaching and learning.** John Wiley & Sons, 2013.

LITTLE, D.; KIRWAN, D. **Engaging with linguistic diversity**. Bloomsbury Academic, 2021.

LIPPI-GREEN, R. **English with an Accent**: Language, Ideology, and Discrimination in the United States. Routledge, 2012.

LOPES, L. P. S. **Elementos formativos de um Projeto Educativo de PLAc:** dimensões política, pedagógica e administrativa. Tese de Doutorado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2022.

LOPEZ, A. P. de A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

LOPEZ, A.P.de A. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes Deslocados Forçados no Brasil.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

LOPEZ, A. P. de A. **A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil:** uma obrigação? Revista X, v. 13, n. 1, p. 9-22, 2018.

LOPEZ, A. P. de A. O PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ENTRE O ATIVISMO E A PRECARIZAÇÃO. **fólio - Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020.

LOPEZ, A. P. de A. **Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil.** (Tese de Doutorado) UFMG: Belo Horizonte, 2022.

LOPEZ, A. P. de A.; DINIZ, L. R. A. **Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados.** Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira, Brasília, Edição especial. n. 9, 2018.

LOURENÇO, M.; MELO-PFEIFER, S. A paisagem linguística: uma ferramenta pedagógica no âmbito de uma educação plurilíngue e para a cidadania global. **Diacrítica**, v. 36, n. 2, p. 209, 2022.

LUCENA, M. I. P.; PIRES-SANTOS, M. E. Superdiversidade no Contexto Escolar de Fronteira: Diálogo de Saberes. **Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa,** 54, 1249-1264, 2017.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. **Calidoscópio**, v. 16, p. 143-151, 2018.

LUCENA, M. I. P. O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in)disciplinar. **Revista da Anpoll,** [S. l.], v. 52, n. 2, p. 25–43, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

LUTZ, C. A. **Unnatural emotions:** Everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to Western theory. University of Chicago Press, 2011.

MACINTYRE, P. D. Motivation, Anxiety, and Emotion in Second Language Acquisition. *In:* Robinson, P. (Ed.), **Individual Differences and Instructed Language Learning** (pp. 45-68). John Benjamins Publishing, 2002.

MACINTYRE, P.; GARDNER, R. **Methods and results in the study of foreign language anxiety:** A review of the literature. Language Learning. 41. 85, 2006.

MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T. **Emotions that facilitate language learning:** The positive-broadening power of the imagination. Studies in Second Language Learning and Teaching, 2(1), 193–213, 2012.

MAFFI, B. Como é o atendimento na capital brasileira que mais recebe refugiados, **Gazeta do Povo,** 2025. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/parana/atendimento-curitiba-capital-brasileira-que-mais-recebe-refugiados/ (Acesso: 28 ago. 2025).

MAHLER, S. J.; PESSAR, P. R. Gender Matters: Ethnographers Bring Gender from the Periphery toward the Core of Migration Studies. **International Migration Review**, 40(1), 27-63, 2006.

MAKALELA, L. **Ubuntu translanguaging:** An alternative framework for complex multilingual encounters. Southern African Linguistics and Applied Language Studies, 34(3), 187–196, 2016.

MAKALELA, L. Translanguaging practices in a South African institution of higher learning: A case of Ubuntu multilingual return. **Translanguaging in higher education:** Beyond monolingual ideologies, p. 11-28, 2017.

MAKALELA, L.; SILVA, K. A. da. **Translanguaging Ubuntu:** uma proposta decolonial para o multilinguismo no sul global. Revista Linguagem & Ensino, 26(1), 84-97, 2023.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and (re) constituting languages.** Critical Inquiry in Language Studies, 2(3), 137–156, 2005.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A.; SEVERO, T. D. C. G. Desinventando e (re) constituindo línguas. **Working papers em Linguística**, 16(2), 9-34, 2015.

MARINUCCI, R.; MILESI, R. **Migrações Internacionais Contemporâneas**; Instituto Migrações e Direitos Humanos – IMDH, 2005. Disponível em: https://www.migrante.org.br/migracoes-internacionais-contemporaneas/. Acesso em: 20 jun. 2024.

MARTINE, G. **A globalização inacabada migrações internacionais e pobreza no século 21.** São Paulo em Perspectiva, vol.19 no.3, p. 3-22, jul./sept. São Paulo, 2005. Disponível em https://www.scielo.br/j/spp/a/ddmq64Q3LR7dwYJYcNR4pQf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jun. 2024.

MARTINS, A. F. **Direcionamentos para o ensino de português como língua adicional em Portugal e no Brasil:** análise de propostas e reflexão para a definição de uma política linguística brasileira. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 83p., 2016.

MASTRELLA, M. R. Ansiedade e crenças: considerações sobre a afetividade em sala de aula de língua inglesa. *In:* MELLO, H. A. B.; DALACORTE, M. C. F. (Org.). **A sala de aula de língua estrangeira.** 2. ed. Goiânia: Ed. da UFG, p. 115-153, 2005.

MATEUS, M. H. M. Diversidade linguística na escola portuguesa. **Revista Lusófona de Educação**, (18), 13-24, 2011.

MATIELO, E.; SANTOS, A. F. V.; BONETTI, O. P.; OSÓRIO, D. S. Migração e Saúde no Brasil. **Cuba Salud**, 1-6, 2018.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Org. e tradução Cristina Magro eVictor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. **Formação Humana e Capacitação.** Trad Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Maturana, H.; Varella, F. **A árvore do conhecimento:** as bases biológicas da compreensão humana. Trad. Humberto Mariotti e Lia Dinskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAZAK, C. M.; CARROLL, K. S. (Eds.). **Translanguaging in higher education:** Beyond monolingual ideologies (Vol. 104). Multilingual Matters, 2016.

MCAULIFFE, M.; RUHS, M. Making sense of migration in an increasingly interconnected world. *In:* **World Migration Report 2018** (M. McAuliffe and M. Ruhs, eds.). IOM, Geneva, 2017.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, [S. l.], v. 10, n. 23, p. 9–24, 2017.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. C. As implicações do conceito de patrimônio vivencial como uma alternativa para a educação multilíngue. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 55-74, 2020.

MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. Desenha-te a falar as línguas que conheces: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua competência plurilíngue. *In:* ANDRADE, A. I.; SÁ, M.H.A.; FANECA, R.; MARTINS, F.; PINHO, A.S.; SIMÕES, A.R. (orgs.), **A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação.** Aveiro, Editora da Universidade de Aveiro, p. 159-182, 2014.

MENDES, E. **Diálogos interculturais:** ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas-SP: Pontes, 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. EdUFSCar, 2023.

MENKEN, K.; SANCHEZ, M. T. **Translanguaging in English-only schools:** From pedagogy to stance in the disruption of monolingual policies and practices. TESOL Quarterly, 53(3), 741–767, 2019.

MERCER, N. **Words and Minds:** How We Use Language to Think Together. Routledge, 2000.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research:** A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. The Structure of Educational Organizations. *In:* **Handbook of Sociology of Education in the 21st Century**, 1-20, 2006.

MEYER, D. K.; TURNER, J. C. Scaffolding emotions in classrooms. In SCHUTZ, P.; PEKRUN, R.; PHYE, G. (Eds.), **Emotion in Education** (pp. 235–249). Academic Press, 2007.

MICHELI, L. **Formação de professores para contextos de educação bilíngue:** uma reflexão a partir das crenças de alunos-professores do curso de Letras sobre o bilinguismo. 2020. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://hdl.handle.net/1884/68283. Acesso em: 13 abr. 2023.

MIGNOLO, W. El Pensamiento Decolonial: Desprendimiento y Apertura. Un manifesto. In S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Ed.), **El Giro Decolonial:** Reflexiones para una diversidad episté-mica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO. W. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, jun./2017.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis:** A Methods Sourcebook (3rd ed.). SAGE Publications, 2014.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA**. Política Nacional de Imigração.** Brasília: Ministério da Justiça, 2017.

MIRANDA, H. P.; FERNANDES, S. R. S. Interculturalidade e PLAc: reflexões acerca de educação e cidadania de imigrantes e refugiados. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 230-242, 2022.

MODESTO-SARRA, L. K. Português como língua de acolhimento: relato de uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva intercultural. **Working Papers em Linguística**, [S.I], v. 23, n. 2, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da M. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTANARI, M. **Comida como cultura.** São Paulo: Senac, 2008.

MONTEIRO, S.F. **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES/REFUGIADOS VENEZUELANOS EM CAMPO GRANDE/MS** Dissertação. Programa de pós-graduação em letras estudos de linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022.

MOODY, S.; CHOWDHURY, M.; ESLAMI, Z. Graduate students' perceptions of translanguaging. **English Teaching & Learning,** 43, 85-103, 2019.

MOURA, G.; BRUZ, I. M. Internacionalização como prática local na formação de professores de língua: telecolaboração Brasil-Canadá. **Revista Multilingüe de Lengua, Sociedad y Educación**, 98, 2021.

MOURA, M. L. **Português como língua de acolhimento:** uma proposta de ensino-aprendizagem. 2020. 205 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR.

NEVES, M. D. S. Protagonismo na/da linguagem: Introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 17(4), 567-573, 2017.

NORTON, B. Language and Identity. **Sociolinguistics and Language Education**, edited by Nancy H. Hornberger and Sandra Lee McKay, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 349-369, 2010.

NORTON, B. **Identity and Language Learning**: Extending the Conversation (2nd Ed.). Multilingual Matters, 2013.

NOVOA, A. Aprendizagem precisa considerar o sentir. **Revista Educação**, 2021.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS (OBMigra). **Relatório Anual 2020.** Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2020.

ODLIN, T. **Language Transfer:** Cross-linguistic Influence in Language Learning. Cambridge University Press, 1989.

OLIVA, C. J.; DONATO, C.; RICCIARDELLI, F. Translation and translanguaging pedagogies in intercomprehension and multilingual teaching. **OLBI Journal**, 10, 2019.

OLIVEIRA, A.M. Processamento da informação num contexto migratório e de integração. *In:* M.J.R., GROSSO (org.), **Língua de acolhimento, língua de integração.** Lisboa, Educação em Português e Migrações, p. 24-39, 2010.

OLIVEIRA, A. T. R. Migrações internacionais e políticas migratórias no Brasil. *In:* **Cadernos OBMigra,** n. 3, v. 1, 2015.

OLIVEIRA, B. S. de; SOARES, L. F. Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc). **Revista Intercâmbio**, v.XLVII: 44-66, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISNN 2237-759X

OLIVEIRA, E. D. Migração, Identidade Cultural e História Oral: percurso possível de pesquisa. **Monções - Revista do Curso de História Campus de Coxim**, v. 2, p. 170-181, 2015.

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

OLIVEIRA, R. D. (Org.); DAMASCENO, M. M. S. (Org.). **Tecnologias Educacionais**. 1. ed. Iguatu – CE: Quipá, v. 1. 192p., 2021.

OMIDIRE, M.F. Embracing multilingualism as a reality in classrooms: An introduction. *In* M. F. Omidire (Ed.), **Multilingualism in the classroom:** Teaching and Learning in a challenging context. Cape Town: Juta & Co, 2019.

OBSERVATÓRIO DE POLÍTICA EXTERNA E DA INSERÇÃO INTERNACIONAL DO BRASIL (OPEB). **Brasil, país acolhedor?** Migrações internacionais no Brasil são marcadas por violências e exploração. Ano VI, n.º 103, 11 jun. 2025. Disponível em: https://opeb.org/2025/06/11/brasil-pais-acolhedor-migracoes-internacionais-no-brasil-sao-marcadas-por-violencias-e-exploracao/. Acesso em: 1 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Guia para Integração de Migrantes no Ambiente de Trabalho.** Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/2_Guia%20para%20Integrac%CC%A7a%CC%83o%20de%20Migrantes%20no%20Ambiente%20de%20Trabalho_WEB.pdf. Acesso em: 19 mar. 2025.

OTHEGUY, R. Foreword. *In:* GARCÍA, O.; KLEYN, T. (org.). **Translanguaging with multilingual students:** Learning from classroom moments. New York: Routledge, p. xi–xiii, 2016.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. **Clarifying translanguaging and deconstructing named languages:** A perspective from linguistics. Applied Linguistics Review, 6(3), 281–307, 2015.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies:** What Every Teacher Should Know. Boston: Heinle & Heinle, 1994.

PARAMOLE, O. C.; ADEOYE, M. A.; AROWOSAYE, S. A.; IBIKUNLE, Y. A. The Impact of Active Listening on Student Engagement and Learning Outcomes in Educational Settings. **International Journal of Universal Education,** 2(2), 77-89, 2024.

PADOAN-MOURA, S.; BASABE, N.; TELLETXEA, S.; PADOAN, S. **Histórias de vida de imigrantes brasileiros/as:** como entender o choque cultural e a experiência da minoria étnica. 13. 111-134, 2020.

PAIVA, A.F. **Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira.** 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

PALMER, D. The discourse of transition: Teachers' language ideologies within transitional bilingual education programs. **Int. Multiling. Res.** J. 5, 103–122, 2011.

PARK, M. H. Increasing English language learners' engagement in instruction through Emotional Scaffolding. **Multicultural Education**, 22(1), 20–29, 2014. https://eric.ed.gov/?id=EJ1065395.

PATTON, M. Q. **Qualitative Research & Evaluation Methods:** Integrating Theory and Practice (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.

PAVLENKO, A. **Emotions and Multilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

PAVLENKO, A. (Ed.). **Bilingual minds:** Emotional experience, expression, and representation. Multilingual Matters, 2006.

PAVLENKO, A. Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. **Bilingualism**: Language and cognition, 11(2), 147-164, 2008.

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. *In:* GABRYŚ-BARKER; BIELSKA, J. (Eds.), **The affective dimension in second language acquisition.** Bristol: Multilingual Matters, 2013.

PEDRASSANI, J. S.; BALZAN, C. F. P.; VIEIRA, L. R.; SOUZA, M. D. **Análise de materiais didáticos para o ensino de português como língua de acolhimento.** Linguasagem, São Carlos, v. 39, Número temático PLE, p. 17-44, 2021.

PENA, R. F. A. **Imigrações atuais no Brasil**; Brasil Escola, 2014. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/imigracoes-atuais-no-brasil.htm. Acesso em: 14 abr. 23.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, A. **Global Englishes and transcultural flows.** London: Routledge, 2007.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice.** Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. Language and mobility: Unexpected places. *In:* **Language and Mobility.** Multilingual Matters, 2012.

PENNYCOOK, A. Translanguaging and Semiotic Assemblages. **International Journal of Multilingualism**, 14 (3): 269–282, 2017.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics:** A Critical Re-Introduction. (Second edition) London: Routledge, 2021.

PERES, G. **Situação Linguística de Refugiados Sírios no Brasil:** o Ensino de Português como Língua de Acolhimento. Monografia (Bacharelado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina. 50 f. Florianópolis, 2016.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 11-33, 2002.

PESSOA, A. P. S. A etnografia na pesquisa em Linguística Aplicada: algumas reflexões teórico-metodológicas. **Revista Sentidos da Cultura,** 9(17), 124-135, 2022.

PHIPPS, A. **Decolonising Multilingualism:** Struggles to decreate. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2019.

PHIPPS, A.; GONZALEZ, M. **Modern languages:** Learning and teaching in an intercultural field. Sage Academic Books, p.2-27, 2004.

PILLER, I. **Linguistic Diversity and Social Justice**: An Introduction to Applied Sociolinguistics. Oxford University Press, 2016.

PILLER, I. **Intercultural Communication:** A Critical Introduction (2ª ed.). Edinburgh University Press, 2017.

PITOSKI, D.; LAMPOLTSHAMMER, T. J.; PARYCEK, P. Drivers of human migration: a review of scientific evidence. **Social Sciences**, v. 10, n. 1, p. 21, 2021.

POPLACK, S. **Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL:** Language Mixing and Language Shift. Linguistic Society of America, 16(2), 181-207, 1980.

PORTES, A.; RUMBAUT, R. G. **Immigrant America:** A Portrait. 4. ed. Berkeley: University of California Press, 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2009:** Ultrapassando barreiras – Mobilidade e desenvolvimento humanos. Nova York: PNUD, 2009. Disponível em: https://hdr.undp.org/system/files/documents/2009-hdr-portuguese-summary.2009-hdr-portuguese-summary. Acesso em: 23 set. 2024

PUNDZIUVIENĖ, D.; MEŠKAUSKIENĖ, A.; RINGAILIENĖ, T.; MATULIONIENĖ, J. The Role of Linguistic and Cultural Mediation in Learning the Host Country's Language. **Sustainable Multilingualism**. 23. 121-142, 2023.

PUTNAM, R. D. **Bowling Alone:** The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster, 2000.

QUEIROS, E. S.; SOUZA E SILVA, C. M. C.; SOUZA E SILVA, A. C. Políticas educacionais para os estudantes migrantes internacionais da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2017-2022). **Espaço Plural**, v. 1, n. 01, 2022. Disponível em: E-REVISTA. Acesso em: 20 fev. 2025.

QUEIROZ, N. S.; SOUZA, V. G. M. ENTRE ENCONTROS E AFETOS: A TRANSLINGUAGEM COMO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO DE CONTEXTOS E

VALORIZAÇÃO DE IDENTIDADES EM CURSOS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Revista de Letras JUÇARA**, Caxias – Maranhão, v. 07, n. 01, p. 51 - 69, jul. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina *em* LANDER, E. (comp.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciências sociales. Perspectivas latino-americanas** (Buenos Aires: CLACSO) p. 246, 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Estrangeirismos**: guerras em torno da língua. p. 339-344, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85-88456-13-3. Pp.144, 2003.

RAMPTON, B. **Crossing:** Language and ethnicity among adolescents. London, UK: Longman, 1995.

REINOLDES, M; AMADO, R. S. Por uma pedagogia decolonial e intercultural no ensino de português como língua de acolhimento: desafios e possibilidades. *In:* SOUZA, R. F.; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M. B. N. P. (orgs). **Português como Língua de Acolhimento:** práticas e perspectivas. São Paulo: Pá de palavra, p. 26 - 37, 2021.

REPÓRTER BRASIL. Programa Escravo, Nem Pensar! **Dossiê trabalho escravo e migração internacional.** São Paulo: Repórter Brasil, 2024. Disponível em: https://escravonempensar.org.br/biblioteca/dossie-trabalho-escravo-e-migracao-internacional/. Acesso em: 29 ago. 2025.

RICENTO, T. Language policy: Theory and practice–An introduction. **An introduction to language policy:** Theory and method, 10, 10-23, 2006.

RISAGER, K. Language teaching and the process of European integration. *In:* BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). **Language learning in Intercultural perspective:** approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 242-254, 1998.

ROCHA, J. P. da S. O direito linguístico e o direito ao desenvolvimento: bases para uma educação linguística crítica. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras - UNEB, v. 12, n. 2, p. 119–137, 2024.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, 39(2), 2023.

ROCHA SANTOS, Z.; MENDES, L. A Educação Intercultural e o Português como Língua de Acolhimento: proposta para o contexto brasileiro. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 23, n. 1, AG8, 2024.

RODRIGUES, L. M. O. **Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização** – Brasil, Argentina, EUA. São Paulo: Escuta, 2017.

ROZENFELD, C.C.F. **Crenças sobre uma língua e cultura-alvo (alemã) em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira.** 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, 2007.

RUANO, B. P.; CURSINO, C; FREITAS, A.; et al. **Passarela:** português como língua de acolhimento para fins acadêmicos. Curitiba: Editora Peregrina, 2020.

RUANO, B. P.; PERETI, E.; GRAHL, J.A.P. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. *In:* Ruano, B.P.; Santos, J.M.P.; Saltini, L.M.L. (eds.) **Cursos de português como língua estrangeira no CELIN-UFPR:** práticas docentes e experiências em sala de aula, pp. 287–316. Editora UFPR, Curitiba, 2016.

RUHS, M. **The Price of Rights**: Regulating International Labor Migration. Princeton University Press, Princeton, 2013.

RUHS, M.; MARTIN, P. Numbers vs. Rights: Trade-Offs and Guest Worker Programs1. **International Migration Review.** 42. 249 – 265, 2008.

RUIZ, R. Orientations in language planning. **NABE Journal**, v. 8, n. 2, p. 15–34, 1984.

RUIZ, R. Reorienting language-as-resource. *In:* PETRUCCI, P.; WILLIAMS, B. (Eds.). **Language Diversity in the USA.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 35–45, 2010.

RYAN, L.; SALES, R.; TILKI, M.; SIARA, B. Social networks, social support and social capital: The experiences of recent Polish migrants in London. **Sociology**, v. 42, n. 4, p. 672-690, 2008.

SÁ, P.; FERNANDES, D. M. A vulnerabilidade social de migrantes: uma análise qualitativa dos haitianos e sírios residentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte a partir dos critérios da CEPAL. In **XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, XX; VII Congreso de la Asociación LAtinoamericana de Población, VII,** 2016.

SALES, M. V. S. **Tecnologias digitais, redes e educação:** perspectivas contemporâneas. EDUFBA, 2020.

SÁNCHEZ, M. T.; GARCÍA, O.; SOLORZA, C. Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. **Bilingual Research Journal**, 41(1), 37–51, 2017.

SANDWALL, K. “I learn more at school”: A Critical perspective on workplace-related second language learning in and out of school. **TESOL Quarterly**, 44(3), 542–574, 2010. https://doi.org/10.5054/tq.2010.229270

SANTO, D. O. E. Materiais didáticos potencialmente interculturais: crenças na e sobre a aprendizagem de português para falantes de outras línguas. **Revista Linguasagem**, São Carlos, v. 39, número temático PLE, p. 86-117, out. 2021.

SANTORO FRANCO, M. A. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 964–978, 2017.

SANTOS, B. S. **Para além do Pensamento Abissal:** Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Novos Estudos, Cebrap, 2007.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, B. S. **Epistemologies of the South:** Justice against Epistemicide. Paradigm Publishers, 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento*:*** um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

SANTOS, R. P. DOS. UMA REVISÃO NARRATIVA RELACIONANDO A TEORIA DA TRANSLINGUAGEM A EDUCAÇÃO BILÍNGUE, FORMAÇÃO DOCENTE E DEMOCRACIA. RCMOS **- Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, 1(11), 43-57, 2024.

SASSEN, S. **Guests and Aliens.** New York: The New Press, 1999.

SVASEK, M. On the Move: Emotions and Human Mobility. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, 36(6)(6), 865-880, 2010.

SAYAD, A. **Imigração ou os Paradoxos da Alteridade, A**. Edusp, 1998.

SAYAD, A. **La double absence.** Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré. Seuil, 1999.

SAYER, I. M. Misunderstanding and language comprehension. **Procedia Soc. Behav. Sci.** 70, 738–748, 2013.

SCHWARZ-FRIESEL, M. Language and emotion: The cognitive linguistic perspective. *In:* **Emotion in language.** John Benjamins Publishing Company, p. 157-174, 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. **Contingentia**, v. 5, n. 1, p. 68-75, 2010.

SCHOLL, A. P. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da ABRALIN**, 1-5, 2020.

SCHUMANN, J. H. **The Neurobiology of Affect in Language Learning.** Blackwell, 1997.

SCHUNK, D. H.; PINTRICH, P. R.; MEECE, J. L. **Motivation in Education:** Theory, Research, and Applications. Pearson, 2014.

SCHUTZ, P. A.; PEKRUN, R. **Emotion in Education.** Academic Press, 2007.

SCHUTZ, P. A.; HONG, J. Y.; CROSS, D. I.; OSBON, J. N. **Reflections on investigating emotion in educational activity settings.** Educational Psychology Review, 18, 343–360, 2006.

SCHWANDT, T. A. Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. *In* **Handbook of qualitative research** (pp. 189-213). Sage Publishing, 2000.

SCHWEITZER, R.; MELVILLE, F.; STEEL, Z.; LACHEREZ, F. Trauma, Post-Migration Living Difficulties, and Social Support as Predictors of Psychological Adjustment in Resettled Sudanese Refugees. **The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry**, v. 40, n. 2, p. 179-187, 2006.

SCOVEL, T. **A critical review of the critical period research.** *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223, 1988.

SEBBEN, A.; DOURADO FILHO, F. **Os nortes da bússola:** manual para conviver e negociar com culturas estrangeiras. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2005.

SEGAL, U. A. Globalization, migration, and ethnicity. **Public health**, v. 172, p. 135-142, 2019.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. **Discurso e cultura na aula de língua–Currículo, Leitura, Escrita.** Campinas, SP: Pontes, p. 15-45, 2005.

SILVA, J. E. **Colaboração e formação continuada de professoras**: a pedagogia do encontro. 2021. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná.

SILVA, F.; ANDRADE, R. A identidade adaptativa do migrante: o paradoxo entre sobreviver e se esperançar. **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales,** Contribuciones a Las Ciencias Sociales, São José dos Pinhais, v.18, n.1, p. 01-25, 2025

SILVA-CORVALÁN, C. **Bilingual Language Acquisition:** Spanish and English in the First Six Years. Cambridge University Press, 2014.

SILVA DE ANDRADE, L. Português como língua de acolhimento (PLAc): Transformando não-lugares em lugares no contexto das migrações das forçadas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 24, n. 2, p. 197-206, 29 mar. 2021.

SILVA, L. M. M.; LIMA, S. S. Os imigrantes no Brasil, sua vulnerabilidade e o princípio da igualdade. **Rev. Bras. Polít. Públicas** (Online), Brasília, v. 7, nº 2, p. 384-403, 2017.

SILVA, R. C. de A.; SOUZA, F. M. de M. A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem. Revista Letras Raras, v. 11, n. 2, p. 139-160, jul. 2022.

SILVA, F. C.; COSTA, E. J. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. *In:* **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 19, n.1, p.125-143, 2020.

SILVA, J. B. M.; BARCELOS, A. M. F. DESVELANDO A PAIXÃO PELO ENSINO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL. **Revista X**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 381-408, 2021.

SIMON, Gs. **Géodynamique des migrations internationales dans le monde.** Paris: PUF, 1995.

SHOHAMY, E. Language, manipulations, policy. *In:* SHOHAMY, E. **Language Policy – hidden agendas and new approaches.** New York: Routledge, 2006.

SPOLON, A. P. G.; SOUZA, M. S. M. Hospitalidade, mobilidade humana e cidades: a experiência de São Paulo no acolhimento a imigrantes e refugiados. **Anais do Seminário da ANPTUR**, 2016.

SPOLSKY, B. **Language Policy.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004.

SO, D. Emotion processes in second language acquisition. In BENSON, P.; NUNAN, D. (Eds.), **Learners' stories:** Difference and diversity in language learning (pp. 42–55). Cambridge University Press, 2005.

SO, D.; DOMINGUEZ, R. Emotion processes in second language acquisition. *In:* BENSON, P.; NUNAN, D. (Eds.). **Learners' stories:** Difference and diversity in language learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SOLODKA, A.; MOROZ, T.; FILIPPYEVA, T.; MAYSTRENKO, L. Multilingual Practices and Trans-Language Methods in Teaching English. **Arab World English Journal**, 14 (1) 266 -279, 2023.

SONG, J.; HOWARD, D.; OLAZABAL-ARIAS, W. Translanguaging as a strategy for supporting multilingual learners' social emotional learning. **Education Sciences**, 12(7), 475, 2022.

SOUZA, C. B. de; MENDES, M. M. M.; DIAS, E. F. O TRATAMENTO DA APATRIDIA SOB À LUZ DA NOVA LEI DE MIGRAÇÃO. **REVISTA JURÍDICA DIREITO, SOCIEDADE E JUSTIÇA**, *[S. l.]*, v. 5, n. 7, 2021. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/RJDSJ/article/view/3070. Acesso em: 12 abr. 2024.

SOUSA DE AZEVEDO, R.; DE CAMPOS BORGES, C.; GODOY MARTINS, M. ENTREVISTA COM LINEU NORIO KOHATSU: Desafios e perspectivas da pesquisa em Educação e Migrações Internacionais no Brasil. Momento - **Diálogos em Educação,** [S. l.], v. 32, n. 03, p. 244–250, 2024.

SOUZA, E. M. de. **Migrações e políticas migratórias na globalização:** os desafios político-sociais do esado. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

SOUZA, R. F.; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M. B. N. P. (org.). **Português como língua de acolhimento, práticas e perspectivas.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016.

SOUSA SILVA, S. A. Descolonização das políticas linguísticas: letramento crítico para a valorização da diversidade. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2024.

SPITZER, D. L.; TORRES, S. (2023). Migrant family separation, reunification and recalibration. *In* **Handbook on Migration and the Family.** Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2023.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STURZA, E. Portunhol: língua, história e política. **Gragoatá, Niterói,** v. 24, n. 48, p. 95-116, 2019.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. M.; TODOROVA, I. **Learning a new land:** Immigrant students in American society. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

SUÁREZ-OROZCO, C.; TODOROVA, I.; LOUIE, J. Making up for lost time: The experience of separation and reunification among immigrant families. **Family Process**, 41, 625-643, 2002.

SWAIN, M. The inseparability of cognition and emotion in second language learning. **Language Teaching.** 2013;46(2):195-207, 2013.

SWAN, M.; SMITH, B. **Learner English:** A teacher's guide to interference and other problems. Cambridge University Press, 2001.

TAPPOLET, C. **Emotions, Values, and Agency.** Oxford: Oxford University Press, 2016.

TAVARES, M.; GOMES, S. R. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, 47-68, 2018.

Team, BELT+. (2017). The teaching of English and Portuguese as additional languages. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**. 8. 128. 10.15448/2178-3640.2017.2.29893.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN-TANDEM: TELETANDEM AS AN ALTERNATIVE PROPOSAL IN CALLT1 Aprendizagem de Línguas In-Tandem: Teletandem como uma Proposta Alternativa em **CALLT. the ESPecialist**, v. 27, n. 2, 2006.

THE COUNCIL OF EUROPE. Linguistic and cultural mediation. **Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM).** Council of Europe, 2021. Disponível em: https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/linguistic-and-cultural-mediation. Acesso em: 29 abr. 2025.

THEVES, C.; UEBEL, R. R. G. Imigração, nacionalidade e xenofobia: o caso dos venezuelanos no Brasil–uma análise crítica. **Nacionalidade em perspectiva:** estudos comparados à luz da experiência brasileira, europeia e possíveis reflexos nas políticas migratórias, p. 66-86, 2021.

TIAN, Z.; AGHAI, L.; SAYER, P.; SCHISSEL, J. L. **Envisioning TESOL through a translanguaging lens:** Global perspectives. Cham: Springer, 2020.

TRIANDAFYLLIDOU, A. Migration and globalization: dynamics and contradictions. *In:* **Handbook of Migration and Globalisation.** Edward Elgar Publishing, p. 1-23, 2024.

TRINDADE, D. da S.; COTINGUIBA, M. L. P. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA MIGRANTES E REFUGIADOS: DO DIREITO À EDUCAÇÃO. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. e1302, 2023.

TSOKALIDOU, R.; SKOURTOU, E. Translanguaging as a culturally sustaining pedagogical approach: Bi/multilingual educators' perspectives. *In:* **Inclusion, Education and Translanguaging:** How to Promote Social Justice in (Teacher) Education? Panagiotopoulou, J.A., Reosen, L., Strzykala, J., Eds.; Springer: Wiesbaden, Germany, pp. 219–235, 2020.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. *In:* TUNMER, W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (Orgs.). **Metalinguistic awareness in children:** theory, research and implications. Berlin: Springer-Verlag, p. 12-35, 1984.

UEBEL, R. R. G. Migrações Econômicas: conceitos, aportes teóricos, motivações e implicações econômicas à luz do desenvolvimento na contemporaneidade. *In:* **1 Seminário de Jovens Pesquisadores em Economia e Desenvolvimento,** 2013, Santa Maria. Anais do SJPE&D. Santa Maria: UFSM, 2013. v. 1. p. 1-21.

UNITED NATIONS. **Definitions**. Refugees and Migrants. Disponível em: https://refugeesmigrants.un.org/definitions. Acesso em: 2 out. 2025.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). Global Trends: Forced Displacement in 2020. **United Nations High Commissioner for Refugees**, 2021. Disponível em: https://www.unhcr.org/globaltrends2020.

UNITED NATIONS DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS (UN DESA) (2021). **International Migrant Stock 2020.**

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (UNDP) (2009). **Human Development Report 2009**. New York, 2009.

VAN AVERMAET, P. Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. *In:* HOGG, M. A.; ABRAMS, D. (Eds.). **Intergroup Relations and Social Change.** London: Psychology Press, p. 193-210, 2009.

VAN LIER, L. (Ed.). **The ecology and semiotics of language learning:** A sociocultural perspective. Dordrecht: Springer Netherlands, 2004.

VEBER, R. M. F. **O ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu:** uma proposta didática. 2024. 173 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu - PR.

VENTURA, D. D. F. L.; YUJRA, V. Q. **Saúde de migrantes e refugiados.** Editora FIOCRUZ, 2019.

VERMOT, C. Les émotions des migrants. Une approche sociologique. **Migrations Société**, v. 29, n. 168, p. 15-118, 2017.

VIAL, A. P. S.; SARMENTO, S.; FRITSCH, D. L. B. V. Entrelaçamentos entre teoria e prática: a translinguagem na formação docente no Programa de Residência Pedagógica. **Revista X.** Curitiba, PR. Vol. 18, n. 2, p. 450-478, 2023.

VIEIRA, L. R.; PEDRASSANI, J. S.; BALZAN, C. F. P. Língua e cidadania: a apropriação da língua portuguesa por imigrantes haitianos no IFRS - Campus Bento Gonçalves. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 3, p. 1715, 2020.

VILLA, R. A.; THOUSAND, J. S.; NEVIN, A. I. **A Guide to Co-Teaching:** New Lessons and Strategies to Facilitate Student Learning. Corwin Press, 2013.

VILLARREAL VILLAMAR, M. C.; ALMEIDA, G. Abdelmalek Sayad e o pioneirismo do pensamento pós-colonial nos estudos migratórios. *In:* DIAS, G.; BOGUS, L.; PEREIRA, J. C. A.; BAPTISTA, D. (Org.). **A contemporaneidade do pensamento de Abdelmalek Sayad.** São Paulo: Educ PUC-SP, 2020.

VOGEL, S.; GARCÍA, O. **Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent Bilingual Students.** Routledge, 2017.

VON MÜHLEN, B. K.; DEWES, D.; DE CARVALHO LEITE, J. C. **Stress e processo de adaptação em pessoas que mudam de país:** uma revisão de literatura, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad:** Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. **Education Policy Analysis Archives**, 26, 83, 2018.

WAMMES, P. A.; BALZAN, C. F. P. A Interculturalidade no ensino de Português como Língua de Acolhimento: estudo de caso em um curso de extensão para imigrantes e refugiados. **LínguaTec**, 9(1), 51-69, 2024.

WANG, P. Relooking at the Roles of Translanguaging in English as a Foreign Language Classes for Multilingual Learners: Practices and Implications. **Frontiers in Psychology,** 13, 850649, 2022.

WEI, L. (Ed.). **The bilingualism reader** (Vol. 11). London: Routledge, 2000.

WEI, L. Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics,** v. 43: 1222–1235, 2011.

WEI, L. Translanguaging as a Practical Theory of Language. **Applied Linguistics**, 39(1), 9-30, 2018.

WEI, L. **Translanguaging and Code-Switching:** what's the difference? em OUPblog, 2018. Disponível em: https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/. Acesso em: 29 out. 2024.

WEI, L. **TRANS-ING Language and Cognition:** Debates and Directions of Translanguaging Research (Conference). Conferência apresentada por Li Wei. [s.l., s.n], 2020. 1 vídeo (57min:26s). Publicado pelo canal da Associação Brasileira de Linguística. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RxBBaRaO9jk. Acesso em: 29 out.2024.

WEI, L. Translanguaging and co-learning at the interface of language and culture. *In:* **A Transdisciplinary Approach to Chinese and Japanese Language Teaching**. Routledge, p. 38-46, 2023.

WEI, L. Transformative pedagogy for inclusion and social justice through translanguaging, co-learning, and transpositioning. **Language Teaching**; 57(2):203-214, 2024.

WEI, L.; LIN, A. M. Translanguaging classroom discourse: Pushing limits, breaking boundaries**. Classroom Discourse,** 10(3-4), 209-215, 2019.

WEI, L.; ZHU, H. Translanguaging identities and ideologies: Creating transnational space through flexible multilingual practices amongst Chinese university students in the UK. **Applied linguistics,** 34(5), 516-535, 2013.

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, 75, 47-64, 2022.

WELSCH, W. **Transculturality:** The Challenge of the Present. *In:* Spaces of Culture: City, Nation, World (pp. 194-213). SAGE Publications, 1999.

WENGER, E. **Communities of practice:** learning, meaning and identity. Cambridge: NewYork, 1998.

WIDDOWSON, H. G**. Defining Issues in English Language Teaching.** Oxford: Oxford University Press, pp. 149-165, 2003.

WILLIAMS, C. **An Evaluation of Teaching and Learning Methods in the Context of Secondary Education.** Unpublished Doctoral Dissertation, University of Bangor, 1994.

WILLIAMS, C. Secondary education: Teaching in the bilingual situation. In Williams; C.; Lewis, G.; Baker C. (Eds.), **The language policy:** Taking stock (pp. 39–78). Llangefni, UK: CAI, 1996.

WOLFF, D.; DE COSTA, P. I. **Expanding the language teacher identity landscape:** An investigation of the emotions and strategies of a NNEST. Modern Language Journal 101-S, 76–90, 2017.

WRIGHT, S. **Language Policy and Language Planning:** from nationalism to globalisation. Hampshire, UK; New York, USA: Palgrave Macmillian, 2003.

ZANCHETTA, H. B. **As relações inter-transculturais e a (re) construção de identidade na aprendizagem PLE em contexto de imersão**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019.

ZANLORENZI, E. **O mito da preguiça baiana.** 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

ZARATE, G. Enseigner une culture étrangère. Paris: Hachette, 1986.

ZEMBYLAS, M. Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective. **Teachers and Teaching,** [S.l.], v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: An Ethnographic Study of One Teacher. **Teaching and Teacher Education***,* v. 20, p. 185-201, 2004.

ZEMBYLAS, M. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and Teacher Education**, 21(8), 935–948, 2005.

ZEMBYLAS, M. The power and politics of emotions in teaching. *In:* **Emotion in education.** Academic Press, p. 293-309, 2007.

ZEMBYLAS, M.; CHUBBUCK, S. Emotions and social inequalities: Mobilizing emotions for social justice education. **Advances in teacher emotion research:** The impact on teachers' lives, p. 343-363, 2009.

ZIRBES, J. Cognitive Connections: Using Interlanguage in the English Classroom. **Proceedings of ISELT FBS Universitas Negeri Padang.** SELT, p. 245-250, 2014.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS ALUNOS

Título do Projeto: A translinguagem como prática pedagógica no gerenciamento das emoções no ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua de acolhimento (PLAC) para migrantes.

Pesquisador/a responsável: Francisco Carlos Fogaça

Pesquisador/a assistente: Luciana Micheli

Local da Pesquisa: Universidade Federal do Paraná, projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH

Endereço: Rua Dr. Faivre, 405, sala 403, Ed. Dom Pedro II, Centro, Curitiba.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE n° [75857623.7.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.651.044 emitido em 15 de fevereiro de 2024.

Esse questionário faz parte da pesquisa, conforme informado no documento chamado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" e assinado pelo senhor/a. Por favor, leia as perguntas abaixo e escreva suas respostas em Português.

DADOS PESSOAIS

Idade: _____ anos Gênero: ( ) Feminino ( ) masculino ( ) Outro :_____

Raça/Etnia: [ ] Branco(a). [ ] Pardo(a) [ ] Negro(a). [ ] Amarelo(a).[ ] Indígena

Estado civil:
[ ] Solteiro(a).
[ ] Casado(a).
[ ] Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
[ ] Viúvo(a).
[ ] União estável
[ ] Outro: _____

Nível de escolarização: _____ Profissão: _____

País de origem: _____

1. Qual(is) língua(s) você fala?
   _____
2. Há quanto tempo você vive no Brasil?
   _____
3. Por que você se mudou para o Brasil?
   _____
   _____
4. Qual(is) é(são) sua(s) maior(es) dificuldade(s) ao aprender a língua portuguesa?
   _____
   _____
5. Você acha que a sua língua materna/primeira língua ajuda ou 'atrapalha' ao aprender o Português? Por quê?
   _____
   _____

6. Você acha que não saber bem o Português impede que você consiga melhores empregos? Por quê?

_____

_____

7. A sua profissão aqui no Brasil é a mesma que você tinha no seu país de origem? Explique, por favor.

_____

_____

8. Você convive, aqui no Brasil, com outras pessoas além de seus familiares e amigos próximos?

_____

_____

9. Você já se sente como 'parte' desse país? Se sente integrado? Explique, por favor.

_____

_____

_____

10. Você acha que as pessoas daqui tentam integrá-lo(a) na comunidade?
Por exemplo: as pessoas que moram perto ou trabalham com você conversam ou tentam conversar?
Explique, por favor.

_____

_____

_____

11. E o seu país de origem? Você ainda se sente 'parte' de lá? Por quê?

_____

_____

12. Quais os aspectos de sua vida melhoraram/pioraram em relação a sua situação antes de mudar para o Brasil?

_____

_____

13. Quais sentimentos você tem com relação à sua vida aqui no Brasil?

_____

_____

Nome do/a participante da pesquisa: _____

_____

(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Contatos (telefone e e-mail): _____

_____

Data: ____/_____/_____.

ANEXO 2 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA PARA PROFESSORES E COORDENADORES

Título do Projeto: **A translinguagem como prática pedagógica no gerenciamento das emoções no ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua de acolhimento (PLAC) migrantes.**

Pesquisador/a responsável: Francisco Carlos Fogaça

Pesquisador/a assistente: Luciana Micheli

Local da Pesquisa: Universidade Federal do Paraná, projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH

Endereço: Rua Dr. Faivre, 405, sala 403, Ed. Dom Pedro II, Centro, Curitiba.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE n° [75857623.7.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 6.651.044 emitido em 15 de fevereiro de 2024.

Essa entrevista faz parte da pesquisa, conforme informado no documento chamado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" e assinado pelo senhor/a. Por favor, leia as perguntas abaixo e escreva suas respostas em Português.

1. De que forma você adapta suas estratégias de ensino para promover a comunicação eficaz em um ambiente multilíngue?
2. Você incentiva os estudantes migrantes a utilizarem sua língua materna em conjunto com o português durante as aulas? Por quê sim ou por quê não?
3. Você acredita que a translinguagem pode promover um ambiente mais acolhedor e inclusivo para os alunos migrantes em aulas de português?
4. Qual é a sua opinião sobre a translinguagem como uma prática pedagógica para o gerenciamento das emoções no ensino de português para migrantes?
5. Quais desafios você identifica quanto à a translinguagem no ensino de português como língua de acolhimento para migrantes e como você os trabalha com esse processo?
6. Como a translinguagem pode auxiliar (ou não) no desenvolvimento emocional e na integração dos alunos migrantes na aprendizagem da língua portuguesa?
7. De que forma você acha que a translinguagem pode ajudar (ou não) os alunos migrantes a expressar suas emoções e enfrentar desafios emocionais durante o processo de aprendizagem de uma nova língua?
8. Quais benefícios/prejuízos você vê na utilização da translinguagem para promover um ambiente educacional mais empático e acolhedor para os alunos migrantes?
9. Quais estratégias específicas de translinguagem você considera eficazes para trabalhar as emoções dos alunos migrantes no contexto do ensino de português como língua de acolhimento?
10. Você acredita que a translinguagem tem importância no processo de integração linguística e cultural dos estudantes migrantes na sociedade brasileira? Por quê?

Nome do/a participante da pesquisa: _____
(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Contatos (telefone e e-mail): _____

Data: ____/_____/_____.