

ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO EM REGIÃO DE FRONTEIRA: A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL

LANGUAGE WELCOMING IN PUBLIC EDUCATION IN SCHOOLS IN A BORDER REGION: THE DEVELOPMENT OF A LANGUAGE IN EDUCATION POLICY*

Larissa Arcanjo da Silva¹
Isis Ribeiro Berger²

RESUMO: Este estudo discute os desafios e as possibilidades para a construção e a consolidação de políticas linguísticas educacionais em contextos multilíngues e de fronteira, com foco na região da tríplex fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. O objetivo é identificar e sistematizar ações e práticas pedagógicas que visam o acolhimento linguístico e cultural de migrantes internacionais e fronteiriços matriculados em instituições públicas de ensino brasileiras, analisando como tais ações podem se consolidar como políticas linguísticas. A pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamenta-se em estudos de Políticas Linguísticas e em pesquisas e debates sobre acolhimento linguístico e cultural. Considerando o aumento, nas escolas brasileiras, do número de estudantes migrantes internacionais e fronteiriços cujas línguas maternas não coincidem com a língua oficial do país, o estudo parte de uma revisão sistemática da literatura para mapear ações voltadas à integração linguística e cultural desses alunos. A análise dos estudos identificados revela práticas que envolvem desde a gestão pública até a atuação docente, e destaca a importância de políticas que reconheçam e valorizem a pluralidade linguística como direito e patrimônio cultural. Conclui-se que iniciativas de ensino da língua de acolhimento, ainda que pontuais e situadas, apontam caminhos para a consolidação e a construção de políticas linguísticas educacionais sensíveis à pluralidade linguística dos contextos fronteiriços, que promovam o acolhimento de estudantes migrantes internacionais e fronteiriços, combatendo o silenciamento linguístico cultural.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas linguísticas educacionais. Acolhimento linguístico-cultural. Fronteira

ABSTRACT: This study explores the challenges and possibilities for the development and consolidation of educational language policies in multilingual and border contexts, focusing on the tri-border region between Brazil, Argentina, and Paraguay. It aims at identifying and systematizing actions and pedagogical practices that promote the linguistic and cultural welcoming of international migrant and border students enrolled in Brazilian public schools, analyzing how such actions can be consolidated as educational language policies. This qualitative and bibliographic research is grounded in studies on Language Policy and in research and debates concerning linguistic and cultural welcoming. Considering the growing number of international migrants and border students in Brazilian schools whose mother languages do not coincide with the country's official language, the study conducts a systematic literature review to map actions aimed at their linguistic and cultural integration. The analysis of the identified studies reveals practices ranging from public management to classroom teaching and highlights the importance of policies that recognize and value linguistic diversity as a right and a form of cultural heritage. The study concludes that, although still localized and limited, initiatives for teaching the host country's language point to pathways for the development of educational language policies that are responsive to the linguistic diversity of border contexts and that foster the inclusion of immigrant and border students, countering linguistic and cultural silencing.

KEYWORDS: Language in Education Policies. Linguistic and cultural welcoming. Border region.

* Submetido: 05/06/25 – Aceito: 15/08/25 DOI: 10.22478/ufpb.1983-9979.2025v20n1.74148

¹ Graduanda em Letras Português-Inglês pela UNIOESTE. Docente da Educação Básica, do Ensino Fundamental 1, no município de Foz do Iguaçu (PR). Contato: arcanjolarissa28@gmail.com | Orcid: 0000-0002-0259-3706.

² Doutora em Linguística pela UFSC. Professora Associada da UNIOESTE. Coordenadora Institucional do Programa Paraná Fala Inglês na UNIOESTE. Membro da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo. Contato: isis.berger@unioeste.br | Orcid: 0000-0002-0259-3706.

1 Introdução

Em contextos multilíngues e de fronteira, em que há diferentes comunidades linguísticas e diásporas resultantes de fluxos migratórios advindos de diversas partes do globo, existem muitos desafios na gestão das línguas nos espaços escolares (BERGER, 2017). Isso porque, de um lado, as línguas de instrução dos sistemas escolares tendem a ser coincidentes com as línguas oficiais nacionais (SPOLSKY, 2009) e, de outro, porque modelos de educação plurilíngues que incorporem as línguas maternas de alunos de diferentes origens nas práticas pedagógicas ainda não são a regra na maioria das instituições de ensino (GARCÍA, 2009). Por isso, alunos migrantes internacionais e fronteiriços que ingressam em sistemas escolares construídos desde uma perspectiva monolíngue centrada em uma única língua nacional/oficial vivenciam, nesses espaços, barreiras linguísticas e culturais.

No caso do Brasil, testemunhamos atualmente a abertura para o multilinguismo em face de políticas linguísticas inovadoras que tornam visível a pluralidade de línguas do país e em suas fronteiras, orientadas tanto pela compreensão de que o uso das línguas maternas se constitui como um direito humano fundamental, e como patrimônio cultural imaterial a ser preservado para a promoção de sociedades sustentáveis. Apesar disso, no que tange às políticas linguísticas educacionais brasileiras - as decisões e ações sobre as línguas que incidem nos espaços de escolarização - estão majoritariamente centradas na língua oficial nacional (o português) como meio de instrução (BERGER, 2017). Disso resultam diversas problemáticas relativas ao descompasso entre o número crescente de estudantes migrantes internacionais e fronteiriços cujas línguas maternas não coincidem com a língua oficial e os modelos de instrução e práticas pedagógicas para as quais a escola está 'preparada' para lidar.

Em face dessa problemática emergem iniciativas didático-pedagógicas em contextos multilíngues e de fronteira, que visam receber e acolher estudantes de diferentes origens e cujas línguas 'não previstas' integram os cenários de sala de aula. Concebem-se práticas de ensino de *língua de acolhimento*, que, grosso modo, se refere a um modelo de ensino de língua no país receptor (FERREIRA et al, 2019; GROSSO, 2010), que tem por objetivo 'acolher' o migrante internacional na língua oficial/nacional desse país. A proposta se centra em fornecer não somente insumos linguísticos para que possa se comunicar e interagir no país receptor, mas também auxiliar em seu processo de adaptação ao novo contexto linguístico-cultural. O termo (e derivados dele) vem sendo amplamente adotado e problematizado em diversos estudos (ANÇÃ, 2008; AMADO, 2013; PEREIRA, 2017; ANUNCIAÇÃO, 2018; CURSINO, 2022), com múltiplas definições e distintas implicações teóricas e metodológicas inerentes a cada abordagem e aos contextos de uso.

Em Foz do Iguaçu, na região da tríplice fronteira Argentina-Brasil-Paraguai, a presença de estudantes migrantes internacionais e fronteiriços nas escolas é uma constante. Há alunos com inúmeras dificuldades, mormente de ordem linguística, que incidem na integração e adaptação ao contexto escolar brasileiro. Essa realidade resulta em desafios para a proposição e implementação de políticas linguísticas educacionais e práticas pedagógicas, o que justifica a análise de ações que vêm sendo desenvolvidas para o acolhimento desses estudantes. Segundo Tallei, Moura e Martiny (2024),

O Brasil tem tido um aumento significativo no fluxo desses migrantes, incluindo aqueles que buscam abrigo e oportunidades em cidades fronteiriças, [...] Isso torna o estudo das políticas públicas de acolhimento linguístico particularmente relevante, dada a diversidade de línguas que os migrantes trazem consigo, ao mesmo tempo em que a capacidade de se comunicarem em

português desempenha um papel fundamental na sua integração social e econômica no Brasil (TALLEI; MOURA; MARTINY, 2024, p. 192).

Feitas essas considerações, realizamos um estudo qualitativo de caráter bibliográfico visando identificar que ações e práticas pedagógicas de acolhimento linguístico-cultural vêm sendo desenvolvidas em instituições brasileiras de ensino público na região de fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai. E, analisar de que modo tais práticas se constituem ou podem se consolidar como uma política linguística educacional. Mais especificamente, visamos: i) identificar, por meio de pesquisas já publicadas, políticas e práticas pedagógicas de acolhimento linguístico e cultural adotadas em instituições de ensino brasileiras situadas na fronteira e ii) sistematizar as diversas políticas e ações em prol da promoção de acolhimento linguístico e cultural nessa faixa de fronteira brasileira, reconhecendo as competências e possibilidades de ação de diferentes agentes para a consolidação dessa política linguística educacional.

Este artigo, fundamentado no campo das Políticas Linguísticas (MENKEN; GARCÍA, 2010; SHOHAMY, 2006; SPOLSKY 2009), com ênfase em políticas linguísticas educacionais e nos estudos sobre acolhimento linguístico e cultural, está organizado em três seções. Primeiramente, apresentamos as bases teóricas abordando as diversas facetas do termo *acolhimento linguístico* e sua relação com as políticas linguísticas educacionais. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados. Na terceira, analisamos e discutimos os resultados e expomos uma síntese das práticas pedagógicas de acolhimento que se constituem como ações rumo à consolidação de uma política linguística educacional pública, envolvendo diferentes instâncias e agentes (MENKEN; GARCÍA, 2010).

2 Pressupostos teóricos: Políticas Linguísticas Educacionais e Acolhimento Linguístico

Seja na ação sobre o *corpus* de uma língua, seja na ação sobre o peso de línguas em dada sociedade ou nas decisões sobre o ensino e difusão de uma ou mais línguas no domínio da educação, as políticas linguísticas são sobre escolhas (SPOLSKY, 2009). Essas escolhas são permeadas de ideologias, bem como orientadas pela cultura linguística de dada sociedade, com implicações no comportamento linguístico de uma coletividade, de tal modo que nenhuma política linguística se constrói no vácuo, apartada de relações políticas, econômicas, culturais, educacionais (SHOHAMY, 2006). No caso das políticas linguísticas educacionais, estas podem ser definidas como decisões e estruturas estabelecidas por governos, autoridades educacionais ou instituições, visando regulamentar as línguas a serem usadas, ensinadas e promovidas no âmbito de sistemas educacionais. Mas, também, construídas por outros agentes educacionais, a exemplo dos docentes que não só implementam políticas educacionais vigentes, como também interpretam, negociam e criam políticas linguísticas a partir de suas práticas e de demandas que se impõem no contexto de ensino-aprendizagem (BERGER, 2017; MENKEN; GARCÍA, 2010).

O desenvolvimento de modelos de Educação Plurilíngue, a inserção ou exclusão de línguas em currículos escolares ou leis linguísticas com enfoque em línguas de escolarização são exemplos das possibilidades e alcances das políticas linguísticas educacionais. Nesse enquadre, podemos situar o que vem sendo chamado de *ensino de língua de acolhimento* ou *acolhimento linguístico-cultural*, não só como uma metodologia de ensino-aprendizagem, mas como uma política linguística educacional voltada para contextos de intensa atividade migratória e mobilidade transfronteiriça. Passamos, portanto, a abordagem do termo.

O termo *língua de acolhimento* é atravessado por questões sociais, humanas, culturais e políticas, por isso, não há um consenso no que se refere à sua definição, pois ao tratar da temática é necessário refletir desde as motivações das migrações até as dificuldades com que

os migrantes internacionais se deparam na aprendizagem da língua do país receptor. Todos esses fatores são considerados ao planejar os possíveis meios e metodologias para o ensino de uma *língua de acolhimento* ao sujeito migrante. Isso porque a aquisição da língua oficial/predominante do país parece ser uma das mais urgentes necessidades do imigrante, já que, “quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar”. (GROSSO, 2010, p. 66).

Podemos afirmar que o termo *língua de acolhimento* emerge no contexto das discussões sobre o ensino e aprendizagem de línguas no cenário de migração e integração de migrantes internacionais e de refugiados. Em contexto europeu, o governo de Portugal lançou o *Programa Portugal Acolhe* em 2001, com o objetivo de promover a integração de imigrantes, por meio da oferta de cursos de língua portuguesa a migrantes internacionais e refugiados adultos que chegavam àquele território. Ao discutir as tensões linguísticas originadas a partir da intensificação das migrações, Ançã (2008) coloca:

De uma língua (?) do território, passamos a várias línguas no território. No entanto, nesta constelação de línguas, culturas, etnias e interações entre elas, é a LP [língua portuguesa] que destacamos, e que entendemos de acolhimento, no seu sentido literal (refúgio, casa, forte). Ela constitui, sem equívocos, o direito à existência (retomando a expressão de Candide, 2005) e é a ponte e o acesso a espaços sociais e laborais.

Como escreve Étienne (2005: 27), referindo-se a adultos imigrantes, é imperioso o «Direito à língua do país de acolhimento, para que a língua deixe de ser um instrumento de discriminação», problema que se coloca indubitavelmente à sociedade de conhecimento. (ANÇÃ, 2008, p. 83, 84).

A autora defende que a língua se constitui como um instrumento para a integração ao país receptor, desde o desenvolvimento da autonomia do indivíduo – principalmente no que se refere ao trabalho – até a possibilidade de construir ‘harmonia’ em seus relacionamentos com os outros na nova sociedade. Essa perspectiva reconhece a existência das diversas línguas no território, mas enfatiza a língua nacional como essencial para a cidadania, segundo o pressuposto de que “não existe plena cidadania sem a posse da língua do país onde se vive.” (ANÇÃ, 2008, p. 74).

Naquele mesmo contexto, Grosso (2010) apresenta uma definição de língua de acolhimento, enfatizando o aspecto linguístico. Segundo a pesquisadora, o conceito

[...] 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 integração afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 74).

Ambas as pesquisadoras centram o olhar para o público adulto, tendo uma preocupação com a necessidade econômica e a sobrevivência desse migrante internacional, buscando fornecer meios para exercer direitos e deveres civis através do domínio da língua do país receptor. Por isso, Grosso (2010) afirma que, para esse público, recém imerso em uma nova realidade linguística e cultural, o uso da língua estará relacionado a práticas diversas para as quais deverá usar a língua alvo.

Considerando as políticas linguísticas de Portugal, Anunciação (2018, p. 44) problematiza algumas condições estabelecidas pelo governo do país com o então programa de acolhimento, “pois o acesso a direitos, como nacionalidade e autorização de residência permanente, é condicionado à comprovação de proficiência em língua portuguesa.” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 44). Podemos entender que o acesso à língua deveria ser um direito essencial do migrante, sem que seu nível de destreza no idioma do país receptor o inibisse de alcançar outros direitos e de exercer práticas de cidadania.

No cenário brasileiro, com o aumento do número de refugiados devido à facilitação dos procedimentos de acesso ao país e a intensificação das migrações por diversos fatores, como crises humanitárias, desigualdades socioeconômicas, entre outros, o princípio de ‘língua de acolhimento’ começou a ser utilizado seguindo a mesma perspectiva de Portugal. No Brasil, novos aspectos relevantes de reflexão vêm à tona para o ensino de língua no contexto de imigração e refúgio, como a necessidade de considerar as condições psicossociais da imigração, o afastamento dos laços familiares, tensões linguístico-culturais, e o entendimento do multilinguismo como ferramenta para facilitar a predisposição de compreender semelhanças e diferenças ao aprender uma nova língua (AMADO, 2013). Nesse sentido, o conceito vai se tornando mais abrangente, pois, como afirma São Bernardo (2016),

[...] **transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo** da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao **papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua**, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66, *grifo nosso*).

Levando em consideração esses diversos aspectos, Anunciação (2018) levanta ainda outros questionamentos em relação ao que se propõe o conceito em sua concepção e seus reais efeitos na prática. Para a pesquisadora, o conceito não deve ser pensado como algo ‘acabado’, mas como políticas de acolhimento linguístico que visem à construção de relações interculturais mais inclusivas e “refletir sobre os usos linguísticos de fato e observar em que medida a língua que acolhe não é a mesma que silencia.” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 52, 53).

Adotando essa perspectiva, diversos pesquisadores discutem que, mais do que pensar em uma língua que acolha, faz-se mister propor políticas e práticas linguísticas educacionais que realmente promovam o acolhimento linguístico e cultural para os migrantes internacionais e fronteiriços alocados nas salas de aula do país. Isso deve se somar à compreensão dos papéis da escola e dos docentes em promover essas práticas, considerando o aluno como sujeito de seu processo de ensino-aprendizagem e a valorização das relações interculturais e multilíngues, para a consolidação de uma sociedade inclusiva. Do contrário, o ensino da língua majoritária do território poderá não ter um efeito ‘acolhedor’, e sim silenciador, inibidor e, até mesmo, discriminatório.

Destaca-se ainda o fato de que o imigrante não é apenas um indivíduo em situação de vulnerabilidade que precisa garantir a sobrevivência em um novo país através do trabalho. É também a criança, o adolescente, a mulher, o idoso ou o jovem, que precisa se inserir socialmente em diversos contextos, dentre eles o da sala de aula. Desse modo, o acolhimento não deve ser entendido como benevolência ou caridade, mas “como um termo atrelado a

políticas e direitos” (ANUNCIÇÃO, CAMARGO; LOPEZ, 2021, p. 215). Nessa mesma direção, mediante entrevistas com alguns estudantes imigrantes, Cursino (2022) coloca que

Ele deseja – e trata-se de um desejo partilhado por todas/todos os participantes deste estudo – o reconhecimento de sua identidade (que é diferente daquela do local de acolhida) e de sua agentividade, sem valorações e hierarquizações. O desejo é, em última instância, ser reconhecido como “alguém”, não reduzido ao “ser migrante”, ao “precisar de ajuda” e ao “precisar dominar o idioma e as práticas locais” [...] O PLAc³, todavia, pode ir além do mero trabalho com as línguas nacionais, aceitando as línguas e os conhecimentos que se constroem nas fronteiras – e aqui penso a sala de aula como um lugar fronteiro, local de encontro de múltiplas línguas, culturas e epistemes (CURSINO, 2022, p. 117,119).

O enfrentamento dessas questões demanda políticas linguísticas educacionais que envolvam diversos agentes ou gestores (SPOLSKY, 2009), que podem envolver desde as instâncias governamentais (*macroesfera*) como os docentes (*microesfera*).

As decisões e ações sobre as línguas na educação estão atreladas ao enquadre político-linguístico do país, em conformidade com ideologias e cultura linguísticas. Por isso, elas se relacionam a um conjunto de práticas e saberes construídos em relação às línguas e à pluralidade de línguas de dado contexto, bem como às políticas linguísticas explícitas e implícitas vigentes (SHOHAMY, 2006). Assim, as formas de ação sobre as línguas nos e dos sistemas educacionais são organizadas em torno desses conhecimentos e dos valores atribuídos a elas na esfera mais ampla do tecido social, nas várias camadas do planejamento linguístico-educacional (BERGER, 2017).

Isso significa que o planejamento para o ensino da língua do país receptor dos migrantes internacionais é orientado tanto pelas políticas linguísticas vigentes, quanto pelas crenças e práticas linguísticas existentes na comunidade escolar. A escola enquanto instituição tem, portanto, um papel fundamental como partícipe no desenvolvimento e planejamento de políticas educacionais que propiciem o acolhimento desses sujeitos, de forma que não sejam silenciados no processo do aprendizado da nova língua/cultura. Do mesmo modo, compreendemos que os docentes enquanto sujeitos que representam autoridade no espaço da sala de aula precisam de uma postura aberta à diversidade e sensível aos aspectos subjetivos/emocionais envolvidos nos processos migratórios, além de um plano de trabalho que considere as especificidades do ensino de língua para aqueles que não têm o português como língua materna, a fim de promover a práticas de interculturalidade⁴ e o multilinguismo.

Considerando o exposto, entende-se a relevância de uma gestão participativa e integrada na construção e consolidação de uma política linguístico educacional que pressupõe a responsabilidade do poder público, das instituições educacionais e dos docentes no planejamento e implementação de ações que promovam o acolhimento linguístico-cultural aos migrantes internacionais inseridos nas instituições de ensino de nosso país, especialmente na região de fronteira.

³ PLAc se refere ao Português como Língua de Acolhimento. Conforme Buaité (2023), o PLAc não somente como uma mudança na forma de ensinar e aprender, mas também uma mudança de atitude diante da situação de vulnerabilidade dos refugiados. O acolhimento é abrangente, é humanitário e acontece em diversas áreas. Considerando as razões

políticas e humanitárias, PLAc se diferencia do Português como Língua Adicional (PLA).

⁴ Interculturalidade se refere à relação dialética entre culturas. De acordo com Santos (2004), no processo de ensino de línguas, é necessário integrar a cultura e as relações interculturais, de forma que o estudante possa relacionar-se com outras culturas, respeitando-as e incorporando-as sem deixar a sua própria.

3 Pressupostos e encaminhamentos metodológicos

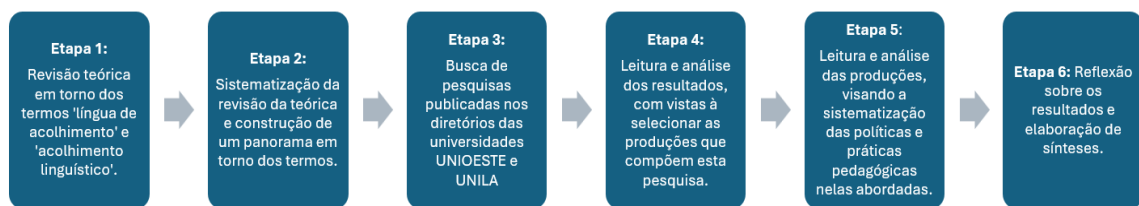
Este estudo se caracterizou metodologicamente como pesquisa exploratória para a qual adotamos como procedimentos a Pesquisa Bibliográfica e Revisão de Literatura Sistemática no que se refere aos estudos sobre acolhimento linguístico e cultural em espaços escolares (GIL, 2008; GALVÃO; RICARTE, 2020). Conforme Galvão e Ricarte (2020),

[...] segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto. Está focada no seu caráter de reprodutibilidade por outros pesquisadores, apresentando de forma explícita as bases de dados bibliográficos que foram consultadas, as estratégias de busca empregadas em cada base, o processo de seleção dos artigos científicos, os critérios de inclusão e exclusão dos artigos e o processo de análise de cada artigo. (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 58- 59).

Para alcançar os objetivos propostos, procedemos a busca nos diretórios de pesquisa acadêmica de duas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do município de Foz do Iguaçu, nomeadamente a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)⁵ e a Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA)⁶, visando conhecer o que já foi investigado sobre o tema no âmbito dessas IES, com enfoque em metodologias e práticas pedagógicas de acolhimento linguístico e cultural. Reconhecemos o importante papel da universidade como copartícipe no desenvolvimento de estudos que embasam políticas linguísticas públicas. Por essa razão, nosso olhar recai sobre essas instituições.

Seguindo essas orientações metodológicas, foram delineadas as etapas para o desenvolvimento da pesquisa conforme expomos na Figura 1:

Figura 1: Esquema de Revisão de Literatura Sistemática.



Fonte: Elaboração das autoras.

Primeiramente realizamos o levantamento de referências sobre os termos ‘língua de acolhimento’ e ‘acolhimento linguístico’ (Etapa 1), considerando artigos científicos, trabalhos de conclusão de curso de graduação (TCC), dissertações e teses publicadas, e disponibilizadas em sítios da internet a fim de realizar a revisão teórica (Etapa 2). Na sequência, procedemos à busca nos diretórios de pesquisas acadêmicas das IES selecionadas (Etapa 3), visando conhecer o que já foi pesquisado e estudado nessas duas universidades em região multilíngue de fronteira quanto às metodologias e práticas pedagógicas de acolhimento linguístico. Para tanto, utilizamos as palavras-chave ‘acolhimento linguístico’, ‘acolhimento linguístico-cultural’ e ‘língua de acolhimento’. Em seguida, analisamos os resultados a partir da leitura dos resumos,

⁵ Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Link para acesso: <https://tede.unioeste.br/>

⁶ Repositório Institucional da UNILA; Link para acesso: <https://dspace.unila.edu.br/home>

a fim de refinar as produções a serem consideradas na pesquisa, priorizando artigos que abordassem ações e práticas pedagógicas em instituições públicas brasileiras de Educação Básica nessa região de fronteira (Etapa 4). Importante ressaltar que, como a faixa de fronteira brasileira corresponde a até cento e cinquenta quilômetros segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 20, § 2º), consideramos estudos cujos contextos se enquadram nesses limites. Prosseguimos, então, para a leitura e análise das obras selecionadas (Etapa 5), a fim de sistematizar as práticas e ações pedagógicas nelas abordadas, enfocando em suas implicações no acolhimento dos alunos migrantes e fronteiriços. Por fim, passamos à reflexão sobre as ações de acolhimento linguístico-cultural realizadas e os possíveis caminhos para a construção de uma política linguístico educacional que envolva diferentes instâncias e agentes, dentre as quais, os docentes em suas práticas (Etapa 6).

4 Práticas e políticas linguísticas de acolhimento na fronteira multilíngue

Considerando os desafios do contexto fronteiriço multilíngue em questão, entende-se que as IES públicas têm um papel primordial na difusão do conhecimento visando a transformação social e uma contribuição com a comunidade na qual estão inseridas. Nesse enquadre, destacamos que em 2020, a Secretaria Municipal da Educação (SMED) de Foz do Iguaçu, PR, em parceria com a UNILA desenvolveu o ‘Documento Orientador e Protocolo de Acolhimento de Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de Ensino’, no qual apresenta marcos legais para o acolhimento e o elenca como um princípio norteador das práticas escolares:

Entende-se o acolhimento como princípio norteador das práticas escolares. Nesse sentido, o acolhimento deve ser uma prática voltada tanto para estudantes migrantes nacionais quanto para migrantes internacionais. O acolhimento de estudantes migrantes internacionais, entretanto, precisa levar em conta a situação de migração em que estão inseridos(as) e o fato de que as diferenças linguísticas e culturais podem ser ainda maiores. Por conseguinte, surge a necessidade de se planejar e promover nas escolas a integração e a convivência social de todos (PREFEITURA DE FOZ DO IGUAÇU, 2020, p. 14).

O documento, que pode ser caracterizado como uma ação para a consolidação de uma política linguística educacional pública, segue no lastro de outras ações. Diante do crescimento do fluxo migratório em Foz do Iguaçu, a SMED intensificou, a partir de 2018, o Programa de Acolhimento ao Aluno Migrante/Refugiado, visando promover maior integração desses estudantes à rede pública, que contava com 402 alunos de 19 nacionalidades em 47 escolas. A atuação conjunta com outras secretarias e instituições, como a UNILA, resultou na criação do referido protocolo, com diretrizes para práticas inclusivas nas escolas (TALLEI; MOURA; MARTINY, 2014). O documento oferece instruções quanto aos procedimentos para a recepção desses estudantes, à exemplo dos trâmites de matrícula e conversas iniciais com os responsáveis. Apesar disso, consideramos que as orientações em relação ao trabalho de acolhimento permanente merecem atenção quanto às metodologias e plano de trabalho a ser implementado pelo professor, no que tange às questões linguísticas, já que o documento não apresenta orientações mais detalhadas. Exemplo disso é o fato de que não há orientações explícitas quanto à alfabetização de crianças que não tenham a língua portuguesa como língua materna, o que estaria condicionado à legislação e diretrizes educacionais. Sendo assim, consideramos que o documento é uma produção que demanda ampliação, em parceria com as IES e comunidade, uma vez que os estudos sobre a temática estão em crescente aprofundamento. Mesmo assim, não pairam dúvidas de que se trata de uma iniciativa

importantíssima para o município de Foz do Iguaçu, que cimenta as bases para políticas linguísticas educacionais mais robustas.

Em face dessas considerações, a partir dos procedimentos adotados, apresentamos na Quadro 1 a seleção das pesquisas realizadas no âmbito das IES escolhidas, que abordam pesquisas e práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições públicas de ensino básico na região de fronteira Brasil-Argentina-Paraguai, que objetivam contribuir para o acolhimento linguístico e cultural:

Quadro 1: Pesquisas selecionadas para o estudo

N	Título	Autor	Ano	IES
1	O ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu: uma proposta didática.	VEBER, Rosa Maria Ferreira.	2024	UNIOESTE
2	Acolhimento Linguístico-cultural a estudantes imigrantes no Ensino Público Fundamental I de Foz do Iguaçu.	MARTINS, Bruna Wanessa.	2019	UNILA
3	Seqüências Didáticas para o ensino de Português como língua de acolhimento para crianças.	PEDRO, Selma Aparecida.	2022	UNILA
4	Acolhimento e Integração de Crianças Refugiadas em Escolas Públicas da Região de Fronteira Trinacional: um Estudo de caso.	OLIVEIRA, Francisco Leandro de.	2022	UNILA
5	Educação do Entorno e ao Entorno: Saberes e Percepções de Professores sobre as Práticas e o Acolhimento Intercultural no Ensino Fundamental II, em três colégios de Foz do Iguaçu (PR).	VELAZQUEZ, Dario.	2023	UNILA
6	Significâncias brincantes em contextos multilíngues: acolhida da criança em situação de migração em escola.	MOSCHKOWICH, Karina Nazario.	2024	UNILA

Fonte: Elaboração das autoras

Dentre as pesquisas selecionadas estão 4 (quatro) Dissertações de Mestrado e 2 (dois) Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação. Evidenciamos uma lacuna a ser preenchida em termos de estudos em nível de doutorado nessas instituições. Nos parágrafos a seguir, explicitaremos o conteúdo dos trabalhos, com o objetivo de sistematizar as práticas de acolhimento linguístico-cultural neles mencionadas, de forma a refletir sobre as possibilidades de implementação destas ações no cotidiano escolar de outras instituições, de forma abrangente e permanente. Importante ressaltar que dialogamos com os estudos identificados conforme os critérios adotados, no sentido de refletir sobre as potencialidades das práticas neles apresentadas e com vistas a identificar um processo de construção de políticas linguísticas educacionais na região, que entrelacem as práticas docentes não regulamentadas pelo poder público.

A dissertação de mestrado de Veber (2024) se trata de uma pesquisa-ação realizada em um Colégio Estadual da cidade de Foz do Iguaçu, no qual se identifica uma grande quantidade de alunos paraguaios e brasiguaios. A proposta foi desenvolvida em dez aulas, com o objetivo de levantar discussões problematizando as relações de poder entre línguas e culturas, expondo aos alunos a paisagem linguística⁷ de Foz do Iguaçu, de modo a posteriormente realizar o mapeamento linguístico do colégio e incentivo a que os próprios estudantes pensassem ações que poderiam ser implementadas para a integração dos falantes das diversas línguas a fim de combater os comportamentos de exclusão e preconceito que ocorriam na instituição.

⁷ Paisagem linguística é um campo de estudo relacionado às Políticas Linguísticas que visa

analisar sinais linguísticos dispostos em um determinado espaço público.

No diálogo com essa pesquisa, enfatizamos o mapeamento linguístico, como um instrumento político linguístico extremamente relevante para a identificação do repertório linguístico da comunidade escolar. Essa metodologia, que se assemelha aos diagnósticos sociolinguísticos, visa reunir a maior quantidade possível de informações sobre o repertório linguístico de um determinado espaço geográfico, de forma a planejar ações de intervenção para valorizar o multilinguismo (BERGER; KUERTEN, 2021). No estudo de Veber (2024, p. 125), a partir das aulas, os alunos foram capazes de “elaborar ações bem factíveis, começando por ações locais, como um protocolo de atendimento que acolhesse o aluno e sua família desde o momento da matrícula; e expandindo para ações globais, como a contratação de professores para um atendimento em contraturno ao aluno migrante.”

A iniciativa demonstra a importância de um trabalho conjunto para a promoção da inclusão dos alunos migrantes internacionais e transfronteiriços na rede de ensino regular, envolvendo desde os próprios estudantes até o poder público. Pois, conforme Veber (2024),

[...] não podemos restringir a responsabilidade de acolhimento e inclusão exclusivamente ao professor. A falta de investimentos na educação, as condições de trabalho precárias e as lacunas na formação continuada dos professores não favorecem os mecanismos para uma educação inclusiva de qualidade em contextos multilíngues. As forças centrípetas normatizadoras exercem uma coerção silenciosa e direcionam a reprodução excludente presente em nossas escolas (VEBER, 2024, p.132).

O estudo de Martins (2019), por sua vez, traz uma perspectiva voltada para estudantes do Ensino Fundamental I, em processo de alfabetização. Esta etapa é muito complexa para a criança imigrante, pois ela não possui acesso integral à sua língua materna e ainda não domina a língua portuguesa, o que torna a aprendizagem do código alfabético confusa e desafiadora. Ao tratar dos princípios norteadores da alfabetização, Cagliari (1998, p. 120) defende que “Conhecer a língua é o primeiro requisito para se ler”. Nesse sentido, tentar alfabetizar a criança em uma língua na qual tem pouco/nenhum conhecimento, não apenas vai contra a fundamentação linguística do processo alfabetizador, como também produz a desmotivação do aluno e pode gerar barreiras psicoemocionais para a aprendizagem. Nesse sentido, faz-se mister enfatizar que educar crianças em uma língua que elas não entendem geralmente conduz ao fracasso, pois, se a maioria dos espaços linguísticos não inclui o modo como as crianças se comunicam, e se os professores não maximizam a comunicação usando as práticas linguísticas das crianças, o fracasso na comunicação e na educação certamente ocorrerá (GARCÍA, 2009).

Martins (2019) realizou um estudo de caso em uma escola da rede municipal com presença de imigrantes⁸ paraguaios, colombianos, peruanos, venezuelanos, libaneses, sírios e paquistaneses. A pesquisadora realizou entrevistas com a direção e docentes da escola, a partir das quais foi possível reconhecer a ausência de uma abordagem voltada para o acolhimento linguístico na instituição, bem como a escassez de recursos/suporte pedagógico da SMED para propiciar a integração dos estudantes migrantes internacionais.

Diante dessa realidade, Martins (2019, p. 38-40) elencou uma série de sugestões que poderiam ser implementadas a fim de promover o acolhimento linguístico-cultural neste contexto, e que poderiam se aplicar de forma mais ampla a outras instituições. Algumas de suas propostas se referem a ações que a escola poderia desenvolver de forma autônoma, como, por exemplo, promover o respeito aos hábitos de vestimenta e alimentação próprios às diferentes

⁸ Deste ponto em diante adotaremos a nomenclatura *migrantes internacionais* para se referir a imigrantes, refugiados e fronteiriços, ou seja, sujeitos que se

deslocam de seus países de origem por motivos diversos.

culturas. Por outro lado, há ações que dependeriam de instâncias superiores no que se refere à oferta de formação continuada aos docentes e à aquisição de materiais didáticos nas línguas maternas dos alunos.

Nesse sentido, reiteramos a reflexão apresentada por Berger (2017) quanto às políticas linguísticas vigentes, e destacamos o papel da SMED de Foz do Iguaçu enquanto agente de políticas linguísticas, tendo jurisdição para planejar estratégias a nível municipal quanto ao ensino da língua nacional aos migrantes internacionais, de forma a também valorizar suas culturas e línguas maternas, além de fornecer aos profissionais da rede educativa os recursos, capacitações e suporte necessários para atender a este público. Destacamos que tal secretaria tem trabalhado também para incluir o inglês e espanhol como disciplinas no currículo, além de ofertar cursos de línguas para formação de intérpretes e melhoria da comunicação com os migrantes (TALLEI; MOURA; MARTINY, 2024).

Também, Amato e Santos (2024) afirmam que, tendo em vista a pluralidade linguística e cultural do município de Foz do Iguaçu, é importante a construção de um currículo de acolhimento para alunos do Ensino Fundamental I, condizente com a realidade da comunidade, de forma a respeitar as diversas culturas e línguas, bem como os processos sociais e históricos que se desenvolveram no território. Do mesmo modo, a formação inicial e continuada dos professores do município precisa contemplar todos esses aspectos.

Para Galdino (2025), ainda testemunhamos a invisibilização do estrangeiro no sistema educacional, devido à carência de orientações oficiais para a construção de políticas referentes às escolas públicas estaduais e municipais. Mais do que reconhecer a presença desses estudantes e a necessidade do acolhimento, para que a integração desses alunos no sistema educacional seja efetiva são imprescindíveis políticas linguísticas educacionais abrangentes, orientações específicas e estratégias que possam ser implementadas de forma permanente na realidade cotidiana das escolas, ou seja, um planejamento linguístico educacional para esta finalidade.

Retomando a apresentação das pesquisas identificadas, passamos para o estudo de Pedro (2022), que apresenta sequências didáticas buscando propor um material pedagógico para o ensino do português como *língua de acolhimento* voltado para o Ensino Fundamental I da rede municipal de Foz do Iguaçu, entendendo o acolhimento em seus aspectos linguístico, cultural, social e emocional. Em seu material, são propostas três sequências didáticas, abordando os gêneros discursivos lenda, receita e poema, a partir dos quais espera-se gerar reflexões sobre identidade, cultura, tradição e língua. As atividades visaram valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes como uma prática de acolhimento, levando-os, partindo daquilo que lhes era familiar (suas línguas e culturas), a se apropriarem do português brasileiro, da cultura do país e da fronteira (PEDRO, 2022).

A proposta vai ao encontro da perspectiva de Anunciação (2018) e Cursino (2022), pois visa valorizar a identidade dos estudantes e, ao dar voz às suas experiências promove espaço para que eles se tornem sujeitos e agentes de sua própria aprendizagem nesse contexto de diversidade. Por isso, a importância da formação dos profissionais da educação para o trabalho com a pluralidade linguística e cultural na escola, pois, como argumenta Cursino (2022), é necessário

[...] o preparo de docentes de PLAc em abordagens plurilíngues para que elas/eles saibam como mobilizar o repertório linguístico e cultural do alunado em suas classes e para que percebam que as interações, reflexões e conhecimentos inerentes a este contexto de ensino-aprendizagem podem acontecer no encontro das línguas e culturas presentes em seus locais de atuação. (CURSINO, 2022, p. 116, 117).

A dissertação de Oliveira (2022), por sua vez, apresenta um estudo de caso sobre o acolhimento de uma criança refugiada venezuelana em uma escola municipal de Santa

Terezinha de Itaipu, município situado a aproximadamente 25 quilômetros da linha de fronteira Brasil-Paraguai, a fim de investigar as práticas desenvolvidas pela instituição para a integração do aluno. O pesquisador Oliveira (2022) se pautou no conceito de interculturalidade e heterogeneidade na sala de aula, e fez entrevistas com as professoras e diretora da instituição, nas quais “constatou a ausência de ações estruturadas, oficiais, que pudessem se constituir em políticas de acolhimento” (OLIVEIRA, 2022, p. 75). Nas falas de seus entrevistados se evidencia a falta de conhecimento sobre a origem do menino venezuelano ou as condições de sua vinda para o Brasil, além da ausência de atenção para a língua materna da criança e de encaminhamentos pedagógicos que promovam a discussão sobre questões culturais e de refúgio com a turma.

Nesse sentido, evidencia-se que os educadores assumem uma metodologia de ensino a partir de uma postura monolíngue e de assimilação. Esse tipo de procedimento pode incorrer em violências simbólicas quando se desconsidera reiteradamente identidades, origens, repertórios linguísticos e experiências socioemocionais vivenciadas em sua condição de refugiado. Assim, Oliveira (2022) propõe visibilizar questões contemporâneas em discussões em sala, abordando a situação do país de origem dos alunos migrantes internacionais, sem que a exposição seja invasiva a seus traumas pessoais. É sabido que a centralidade da língua portuguesa, a partir da qual as políticas linguísticas do Brasil foram construídas ao longo dos séculos, contribuiu para consolidar o mito do monolinguismo no país. Diante das demandas que sala de aulas multilíngues e diversas apresentam, é imprescindível um olhar sensível por parte da comunidade escolar para, segundo o autor, evitar a imposição do monolinguismo, pois é necessário compreender as diferenças entre as línguas, principalmente do português e do espanhol: “Nesse sentido, a proximidade linguística não pode apagar as diferenças culturais e, nesse caso, o trauma que a situação de refúgio causa” (OLIVEIRA, 2022, p. 59).

Oliveira defende ainda a necessidade de ações de acolhimento para além do ato da matrícula. Aborda desde a capacitação dos professores para um trabalho plural e inclusivo, atividades culturais de acolhimento e recepção de alunos migrantes internacionais, até a fixação de placas nas línguas maternas dos alunos no ambiente escolar, promovendo as suas línguas na paisagem linguística da escola. Esses são exemplos de possíveis práticas a serem adotadas tanto pelas instituições de ensino quanto por instâncias superiores, que podem ser implementadas por agentes dessas diversas esferas para a integração de estudantes migrantes internacionais ou fronteiriços. Nesse sentido, importante ressaltar que “variados agentes, tanto em níveis micro (a exemplo da microesfera familiar ou de uma sala de aula de dada comunidade) como em níveis macro (um país ou organismos supranacionais) perpassando diferentes esferas, podem exercer influência e/ou autoridade sobre os usos das línguas e sua relação com a sociedade. (BERGER, 2017, p.56).

O estudo de Velázquez (2023), por sua vez, apresenta uma perspectiva docente, ao entrevistar professores do Ensino Fundamental II e Médio de três colégios públicos de Foz do Iguaçu. A ênfase da pesquisa é identificar qual é o estado de conhecimento dos professores da fronteira sobre questões associadas à multiculturalidade e ao acolhimento. O pesquisador evidencia a necessidade de algumas práticas como ampliação e melhoria da oferta de português como língua adicional aos estudantes, pois apesar de ocorrer por meio do programa Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), nem todos os estudantes têm acesso; e priorização da língua espanhola como língua estrangeira nos currículos da região devido à fronteira com países hispano falantes.

Nesse sentido, reiteramos as discussões elencadas por Amato e Santos (2024) e Galdino (2025) quanto à necessidade de um posicionamento do poder público municipal e estadual em relação às especificidades da educação na fronteira multilíngue. Anunciação, Camargo e Lopez (2021, p.216) corroboram o argumento ao afirmar que “A sociedade que se

quer acolhedora é aquela que permite ser transformada pelos migrantes, seja pela aprendizagem de suas línguas, por sua inserção nos serviços públicos, pela alteração da legislação ou por qualquer outra ação”.

No sexto e último estudo analisado, Moschkowich (2024) aborda o conceito da infância no Ensino Fundamental I e o brincar enquanto instrumento de integração social e cultural, que constrói a historicidade dos sujeitos transmitida por meio da linguagem. Partindo de estudos que abordam a plasticidade neural da infância e a necessidade de interação social para o desenvolvimento/amadurecimento do sujeito, a autora elenca as dificuldades que as crianças migrantes enfrentam ao serem segregadas no ambiente escolar. Ela defende que não é por meio de discursos que se dá a integração e inclusão, mas sim através de ações funcionais, bem como a luta pelos direitos legais, de forma que a inclusão cultural e linguística seja um direito de todos (MOSCHKOWICH, 2024). O resultado da pesquisa foi a elaboração de um material brincante, composto por 80 cartas plastificadas com imagens, que permitia diversas possibilidades de jogo. Desta forma, o acolhimento dos estudantes seria promovido por meio da exploração e compartilhamento de sua diversidade de bagagens culturais e de sua agentividade (ANUNCIACÃO, CAMARGO E LOPEZ, 2021; CURSINO, 2022).

Para além desses, existe ainda uma variedade de pesquisas em andamento e outras publicadas na forma de artigos científicos que abordam a temática do acolhimento dos estudantes migrantes internacionais no contexto de fronteira Brasil-Argentina-Paraguai (SANTOS, 2016; PAIVA, 2016; PEREIRA, 2019; LIVI, 2022; AMATO; SANTOS, 2024), porém, diante dos critérios de busca utilizados, não expomos outras investigações.

Consoante o segundo objetivo proposto para esta investigação, ou seja, apresentar uma síntese de políticas e ações em prol da promoção de acolhimento linguístico e cultural, com vistas a identificar as competências e possibilidades de ação de diferentes agentes para a consolidação de uma política linguística educacional no contexto dessa fronteira, concebemos a tabela a seguir. Nela elencamos as possibilidades de ações que identificamos para promoção do acolhimento linguístico e cultural de acordo com as obras analisadas e as organizamos em três esferas (Coluna 1), que também podem ser compreendidas como agentes de políticas linguísticas (SPOLSKY, 2009).

A primeira esfera se refere ao poder público, no qual se esquadram as secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação, entre outros órgãos governamentais; a segunda, corresponde às instituições educacionais (escolas, colégios, centros educativos); e por último, apresentamos ações referentes à microesfera da sala de aula, na qual o docente tem relativa autonomia para a implementação de diversas práticas. Nesse sentido, reiteramos o argumento de Shohamy (2006) quando enfatiza que um importante componente de quaisquer políticas linguísticas educacionais é a necessidade de incorporar docentes e sistemas escolares ao desenvolver e implementar políticas que sejam apropriadas para seus próprios contextos, desafiando a noção de uma política nacional para todos.

Importante ressaltar que as propostas indicadas ao final de cada seção, marcadas com um asterisco (*), consistem em contribuições nossas a partir dos estudos sobre a temática, e que não foram abordadas de forma explícita nas obras analisadas, e as quais consideramos importantes para a construção de políticas linguísticas educacionais.

Quadro 2: Síntese das Ações de Acolhimento.

Possíveis ações, práticas e políticas de acolhimento linguístico/cultural	
Poder Público	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ofertar formação continuada para docentes abordando aspectos linguísticos e multiculturais; ▪ Valorizar a formação de profissionais para o ensino de língua de acolhimento, priorizando que profissionais com proficiência em línguas estrangeiras atendam turmas/escolas com presença de alunos migrantes internacionais e fronteiriços; ▪ Oferecer cursos de português como língua de acolhimento para os estudantes com o suporte das universidades UNILA e UNIOESTE; ▪ Criar centros de línguas e ofertar aulas de português aos alunos migrantes internacionais e fronteiriços no contraturno, bem como de línguas adicionais aos alunos brasileiros; ▪ Priorizar a língua espanhola como língua estrangeira nos currículos da região devido à fronteira com países hispano falantes; ▪ Fornecer orientações objetivas e sistematizadas para o trabalho pedagógico no entorno multicultural da cidade; ▪ Construir um currículo que contemple as especificidades da região; ▪ Contratar tradutores/intérpretes para atendimento aos pais e estudantes migrantes que não tem domínio da língua portuguesa; ▪ Obter materiais pedagógicos que referenciem o multilinguismo e recursos adaptados às línguas maternas dos estudantes acolhidos (como dicionários bilíngues e apostilas específicas para o ensino de PLAc*); ▪ Adquirir meios para alfabetização das crianças migrantes em sua língua materna (se necessário, contratar professores proficientes no idioma), para posteriormente/simultaneamente ensinar o português*; ▪ Realizar levantamentos anuais sobre a presença de alunos migrantes internacionais e fronteiriços na rede municipal/estadual a fim de planejar e implementar ações de acolhimento*; ▪ Facilitar atendimento psicológico nas escolas aos estudantes refugiados*.
Instituições	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realizar a recepção e a matrícula dos estudantes migrantes internacionais e fronteiriços, fornecendo informações de forma clara, se possível na língua do aluno; ▪ Entregar relatório ao professor com informações sobre o aluno imigrante (nacionalidade, contexto familiar, língua materna etc.); ▪ Orientar os professores quanto ao acolhimento dos alunos migrantes internacionais e fronteiriços (coordenação pedagógica);

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cultivar o respeito aos hábitos de vestimenta e alimentação próprios da cultura do estudante; ▪ Ofertar atividades de apoio linguístico no contraturno; ▪ Fixar sinalizações e avisos da escola na língua materna dos alunos migrantes internacionais e fronteiriços além da língua nacional; ▪ Possibilitar a manifestação cultural dos alunos migrantes internacionais e fronteiriços em eventos escolares que abordem o multiculturalismo; ▪ Realizar sistematicamente atividades coletivas de conscientização contra xenofobia, racismo, bullying e intolerância religiosa, na forma de campanhas, atividade de formação e outras envolvendo a comunidade como um todo. ▪ Ofertar apoio às famílias de alunos refugiados, auxiliando-os a integrar-se na comunidade por meio de uma relação de diálogo e aproximação ao longo do ano letivo*.
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejar aulas que abordem pluralidade linguística e cultural e a importância de todas as línguas e culturas; ▪ Realizar o estudo da paisagem linguística da cidade/escola para promover a conscientização sobre a diversidade; ▪ Realizar o mapeamento linguístico da turma/escola em parceria com as outras esferas; ▪ Incentivar os alunos ao uso de suas línguas maternas no ambiente escolar; ▪ Encaminhar atividades na língua materna do estudante para que a família possa auxiliá-lo; ▪ Elaborar/explorar sequências didáticas a partir das temáticas: identidade, cultura e língua; ▪ Elaborar/explorar jogos e brincadeiras que facilitem trocas culturais/linguísticas; ▪ Integrar conteúdos sobre os países que enfrentam crises humanitárias/ socioeconômicas e os fatores geradores dos fluxos de refugiados; ▪ Valorizar as diferenças e pontos positivos das línguas, combatendo estereótipos de superioridade de uma língua em relação a outra; ▪ Trabalhar de forma interdisciplinar com professores de história, geografia, arte, linguagens de forma a aprofundar a temática linguístico-cultural; ▪ Flexibilizar as correções de produção escrita dos alunos com línguas maternas diferentes*; ▪ Adaptar avaliações, permitindo o uso de plataformas de tradução ou dicionários bilíngues*; ▪ Permitir que os alunos migrantes internacionais e fronteiriços utilizem também sua língua materna em atividades avaliativas de exposição oral em sala*; ▪ Abordar nas aulas obras/textos de autores oriundos dos países dos alunos migrantes internacionais e fronteiriços, de forma a valorizar suas origens*; ▪ Elaborar conjuntamente com os alunos políticas de acolhimento para a sala de aula, por exemplo: fixação de cartazes em todas as línguas faladas pelos estudantes, possibilidade de uso de ferramentas digitais de tradução durante a aula, indicação de alunos monitores/intérpretes para auxiliar os alunos que não dominam a língua portuguesa; entre outras*.

Fonte: Elaboração das autoras.

Essas são algumas das ações e estratégias que deveriam ser implementadas nas diversas esferas a fim de propiciar aos alunos migrantes internacionais e fronteiriços que se encontram nas instituições públicas de ensino brasileiras, integrando-os respeitosamente na comunidade escolar e permitindo-lhes não somente o acesso ao ambiente escolar, como também a permanência exitosa ao longo do processo de escolarização. Destacamos, ainda, o papel dos docentes como agentes de políticas linguísticas educacionais (SHOHAMY, 2006), pois são esses que estão em contato mais próximo e frequente com os estudantes e cuja autoridade pode impactar de forma significativa a aprendizagem ao valorizar as experiências prévias e repertórios pessoais desses sujeitos. Argumentamos que isso beneficiaria não apenas os estudantes acolhidos, como também toda a comunidade escolar e os próprios alunos brasileiros,

que poderão ter sua cosmovisão ampliada e um leque de aprendizados que ultrapassam as fronteiras, propiciadas pelas trocas e interações em sala de aula.

5 Considerações finais

Foz do Iguaçu tem recebido migrantes internacionais devido a diversos processos sócio-históricos, como a presença histórica de povos originários, a riqueza turística da região, a construção da Usina Hidrelétrica Itaipu e o desenvolvimento das universidades públicas UNIOESTE e UNILA, além da fronteira territorial com o Paraguai e a Argentina, fatores que possibilitam um grande fluxo de pessoas em busca de trabalho ou acesso a serviços de saúde e educação.

Além disso, segundo o Sistema Nacional de Registro Migratório (OIM, 2022), cerca de 17.000 migrantes internacionais foram registrados como residentes no município desde o início do ano 2000 até março de 2022. Em um levantamento feito pela UNILA em 2019, havia 559 crianças estrangeiras matriculadas somente no Ensino Fundamental 1 (AMATO; SANTOS 2024, p. 245), número que pode ter aumentado significativamente nos últimos anos, devido às crescentes crises humanitárias geradoras de fluxos de refugiados. Também, conforme Tallei, Moura e Martiny (2024, p. 200), “a migração é um fenômeno global significativo que influencia profundamente a sociedade, a cultura e a economia, e sua inclusão na educação é fundamental para promover a compreensão intercultural, o respeito à diversidade e o desenvolvimento de uma consciência global.”

O objetivo deste estudo foi identificar que práticas estão sendo realizadas nas instituições de ensino público básico a fim de promover o acolhimento linguístico-cultural aos alunos migrantes internacionais e fronteiriços. Nosso ponto de partida foi a reflexão sobre o conceito de ‘língua de acolhimento’ e a necessidade de ações e políticas linguísticas educacionais de acolhimento, considerando as diversas esferas envolvidas na gestão de línguas no ambiente educacional. Compreendemos, também, que os docentes, por vezes, não gozam de condições de trabalho ou ferramentas suficientes para suprir a demanda do acolhimento linguístico de forma abrangente e eficaz. Por isso, entendemos como necessárias as iniciativas de órgãos governamentais que regulamentam as ações para a educação no que tange à proposição de políticas linguísticas educacionais próprias, e seu planejamento, de forma a promover o acolhimento desse público-alvo.

Assim, foi-nos possível sintetizar ações que estão sendo realizadas, bem como sugestões que poderiam ser implementadas a partir das necessidades/problemas identificados. Conclui-se que para promover o acolhimento de forma abrangente e permanente, é necessário que todos os agentes – poder público, instituição educativa e docente – se engajem no planejamento e execução de práticas que visibilizem e acolham este público de estudantes tão diverso, que infelizmente tem sido desconsiderado em muitas escolas. Este estudo consiste em uma contribuição para o universo de publicações sobre essa temática, porém restam ainda múltiplos aspectos para futuro aprofundamento, dentre os quais salientamos a reflexão sobre o fenômeno das Migrações de Retorno, que também está relacionado ao acolhimento e às relações de interculturalidade.

Referências

AMADO, R. S. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Siple**, v. 4, n. 2, 2013.

- AMATO, L. J. D.; SANTOS, M. E. P. Reflexões sobre um currículo de acolhimento a alunos do Ensino Fundamental I em contexto multilíngue e multicultural de Fronteiras. **Temas & Matizes**, v. 17, n. 30, p. 238–269, 2024.
- ANÇÃ, M. H. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**. Porto, n. 13, p. 71-87, 2008.
- ANUNCIACÃO, R. F. M.; CAMARGO, H. R. E. ; LOPEZ, A. P. A. . Pressupostos teórico-metodológicos de um material didático decolonial, multilíngue e multinível para o ensino de Português como Língua de Acolhimento. In: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (Orgs.). **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar: pesquisas sobre questões emergentes**. 1ed. Campinas: Pontes, 2021, v. 1, p. 211-230.
- ANUNCIACÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de português como língua de acolhimento - **REVISTA X**, v. 13, p. 35-56, 2018.
- BERGER, I.R. 2017. Gestão da diversidade linguística na educação formal no Brasil: desafios para uma política linguística. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 11, n. 20, p. 54–69, 23 dez. 2017.
- BERGER, I. R.; KUERTEN, M. R. G. Mapeamento linguístico escolar em um município da fronteira plurilíngue Brasil-Paraguai-Argentina: percepções e práticas docentes. In: RIBEIRO, S. C.; BELONI, W. C. (orgs.). **Pesquisas em políticas linguísticas e ensino de línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 87-108.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.
- BUAITE, E. M. **Estado da arte da produção acadêmica sobre português como língua de acolhimento**. 135 f. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CURSINO, C. A. Português como língua de acolhimento pelas vozes de migrantes de crise. **Travessias Interativas - São Cristóvão (SE)**, n. 25 (vol. 12), p. 107–123, 2022.
- FERREIRA, L. C. [et al.], organizadores. **Língua de acolhimento : experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.
- FOZ DO IGUAÇU. **Protocolo de acolhimento de estudantes imigrantes na rede municipal de ensino**. Secretaria Municipal de Educação; Grupo de Pesquisa Língua(gem), Política e Cidadania, da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação, 2020.
- GALDINO, M. O lugar dos migrantes nas políticas linguísticas in vitro: uma discussão sobre as orientações oficiais para escolas públicas de Foz do Iguaçu. In: BERGER, I. R.; BUENO, C. A. R.; MARTINY, F. M. (Orgs.). **Diálogos em Política Linguística**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2025. p. 160-188.
- GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I.L.M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v 6, p. 57-73, 2020.
- GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, A. et.al (Ed.). **Multilingual Education for Social Justice: globalising the local**. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.
- LIVI, C. C. S. **Política de línguas na fronteira: sentidos de diversidade, monolinguismo e práticas translíngues**. Universidade Federal da Integração Latino-Americana , 2022.

- MARTINS, B. W. **Acolhimento linguístico-cultural a estudantes imigrantes no Ensino Público Fundamental I de Foz do Iguaçu.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Letras - Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2019.
- MENKEN, K.; GARCÍA, O. **Negotiating Language Policies in Schools: educators as policymakers.** NY: Routledge, 2010.
- MOSCHKOWICH, K. N. **Significâncias brincantes em contextos multilíngues: acolhida da criança em situação de migração em escola.** 92 f. 2024. Dissertação (Mestrado em Cultura, colonialidade/decolonialidade e movimentos sociais) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2024.
- OLIVEIRA, F. L. **Acolhimento e integração de crianças refugiadas em escolas públicas da região de fronteira trinacional: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES (OIM). **Indicadores de Governança Migratória Perfil 2022 – Cidade de Foz do Iguaçu.** OIM. Genebra, 2022.
- PAIVA, A. C. **Políticas educacionais para diversidade e escolas nas fronteiras: o caso de Foz do Iguaçu com a Argentina e o Paraguai.** 141 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.
- PEDRO, S. A. **Sequências didáticas para o ensino de português como língua de acolhimento para crianças.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022.
- PEREIRA, E. B. **Diversidade linguística em aulas de português na modalidade educação de jovens e adultos no contexto da tríplice fronteira.** 136 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.
- PEREIRA, G. F. O português como língua de acolhimento e Interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, 2017.
- SANTOS, E. M. O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas.** 432 f. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.
- SANTOS, M. E. Identidades híbridas, língua(gens) provisórias – alunos “brasiguaios” em foco. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 47, n. 2, p. 429–446, 2016.
- SÃO BERNARDO, M. A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.** 206 f. 2016. Tese (Doutorado em Linguística). UFSCar, São Carlos, 2016.
- SHOHAMY, E. 2006. *Language Policy: hidden agendas and new approaches.* NY: Routledge, 2006. _____. Cases of language policy resistance in Israel’s centralized educational system. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. **Negotiating Language Policies in Schools: educators as policymakers.** NY: Routledge, 2010.
- SPOLSKY, B. **Language Management.** NY: Cambridge University Press, 2009.
- TALLEI, J. I.; MOURA, T. M. L.; MARTINY, F. M. Políticas públicas de acolhimento linguístico na escola: uma análise dos documentos oficiais para migrantes internacionais. **Interfaces.** V. 15, n. 2, 2024. p. 191-206
- VEBER, R. M. F. **O ensino de língua portuguesa no contexto multilíngue de Foz do Iguaçu: uma proposta didática.** 173 f. 2024. Dissertação (Mestrado em Ciências,

Linguagens, Tecnologias e Cultura) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2024.

VELAZQUEZ, D. **Educação do entorno e ao entorno: saberes e percepções de professores sobre as práticas e o acolhimento intercultural no ensino fundamental II, em três colégios de Foz do Iguaçu (PR)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2023.