



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

IZADORA AMADOR DAMACENO

ENSINANDO ALÉM DAS FRONTEIRAS:
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE
INGLÊS PARA CONTEXTOS PLURILÍNGUES

Londrina

2026

IZADORA AMADOR DAMACENO

ENSINANDO ALÉM DAS FRONTEIRAS:
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE
INGLÊS PARA CONTEXTOS PLURILÍNGUES

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação, Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas

Orientadora: Prof.^a Dra. Juliana Reichert
Assunção Tonelli

Londrina

2026

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

Damaceno, Izadora Amador .

ENSINANDO ALÉM DAS FRONTEIRAS: : A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE INGLÊS PARA CONTEXTOS PLURILÍNGUES / Izadora Amador Damaceno. - Londrina, 2026.
136 f.

Orientador: Juliana Reichert Assunção Tonelli.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, 2026.
Inclui bibliografia.

1. formação de professores - Tese. 2. estudantes migrantes internacionais - Tese. 3. educação linguística plurilíngue - Tese. 4. plurilinguismo - Tese. I. Tonelli, Juliana Reichert Assunção . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas. III. Título.

CDU 8

IZADORA AMADOR DAMACENO

ENSINANDO ALÉM DAS FRONTEIRAS:
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE
INGLÊS PARA CONTEXTOS PLURILÍNGUES

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação, Stricto Sensu, Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert
Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Helena Vitalina Selbach
Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Arelis Felipe Ortigoza Guidotti
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Vanessa de Sales Marruche
Universidade Federal do Amazonas

Londrina, 23 de março de 2026.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Juliana Reichert Assunção Tonelli, por todas as trocas e escutas, por ter me amparado nos momentos de dificuldade e por disponibilizar todo o seu tempo e conhecimento para a realização desse sonho de vida.

A cada professor e professora que esteve presente nesta jornada e contribuiu para a minha formação como pesquisadora, professora e, sem dúvidas, como ser humano, expresso minha profunda gratidão. Em especial, às professoras doutoras Helena Selbach, Arelis Guidotti e Vanessa Maruche, pelas valiosas sugestões e pelas discussões acerca da minha temática, que muito contribuíram para o resultado deste trabalho. Agradeço, também, aos meus colegas de mestrado, que me incentivaram e me ampararam em diversos momentos ao longo dessa trajetória.

Ao grupo de pesquisa FELICE_CNPq, meus agradecimentos pelas sugestões, discussões, apontamentos e conselhos. Assim como, a todos os professores e as professoras que disponibilizaram de seu tempo para participar da pesquisa, que com enormes demandas, foram presentes e participativos.

À minha família, especialmente meu pai e minha mãe, e amigos, muito obrigada pelo incentivo e por estarem sempre dispostos a participar desse sonho, mesmo que muitas vezes de forma indireta.

Meus sinceros agradecimentos à Universidade Estadual de Londrina (UEL) e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM) pela possibilidade de aprofundamento de temáticas tão importantes na realidade educacional brasileira.

Concluo minhas palavras agradecendo a Deus, por ser minha fortaleza e nunca me deixar desistir.

RESUMO

DAMACENO, Izadora Amador. **Ensinando além das fronteiras:** a formação de professores e professoras de inglês para contextos plurilíngues. 136 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

O migrante internacional é aquele que é oriundo de outro país e se muda de seu lugar de origem atrás de melhores condições de vida (ACNUR, 2010). Nesse processo, crianças são frequentemente inseridas em novos territórios, exigindo não apenas a superação da barreira linguística, mas também uma adaptação a uma realidade escolar e sociocultural distinta. A resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020) frisa que os professores devem ser capacitados para atuar neste tipo de contexto, para promover um ambiente acolhedor para estes estudantes, respeitando a sua cultura e sua língua de pertencimento. Além de se deparar com o português, ao ingressar no sexto ano do ensino fundamental, o estudante migrante internacional também se depara com o inglês (Brasil, 2020). Assim, esta pesquisa objetiva analisar a formação que os docentes de língua inglesa recebem para atuar com crianças migrantes internacionais, além de conhecer as práticas já desenvolvidas neste contexto plurilíngue e pluricultural. Para isso, oferecemos cinco oficinas, idealizadas a partir de um questionário diagnóstico, para professores de inglês que atuam nesta realidade, que foram transformadas em um *e-book* com unidades formativas para que os docentes possam ter um suporte nos estudos desta temática. Além disso, criamos um repositório *online* com todos os materiais utilizados nos encontros, assim como a produção dos participantes e documentos extras que possam servir de base para futuros estudos sobre esta temática. Os resultados indicam que há uma lacuna na formação das professoras e dos professores, mas que, os mesmos estão em busca de práticas inclusivas para acolher as crianças migrantes internacionais. Acreditamos que este trabalho possa contribuir para o agir docente do professor que atua com crianças migrantes internacionais, assim como oportunizar espaços de discussão sobre práticas significativas pluriculturais e plurilíngues em sala de aula.

Palavras-chave: formação de professores; estudantes migrantes internacionais; educação linguística plurilíngue; plurilinguismo.

ABSTRACT

DAMACENO, Izadora Amador. **Teaching Beyond Borders: The Education of English Teachers for Plurilingual Contexts.** 2026. 136 f. Course Conclusion Paper (Professional Master Degree in Modern Foreign Languages) - State University of Londrina, Londrina, 2026.

An international migrant is someone who comes from another country and moves from their place of origin in search of better living conditions (ACNUR, 2010). In this process, children are often placed in new territories, requiring not only the overcoming of language barriers but also adaptation to a different school and sociocultural reality. Resolution nº. 1 of November 13, 2020 (Brazil, 2020) emphasizes that teachers must be trained to work in this type of context in order to promote a welcoming environment for these students, respecting their culture and their language of belonging. In addition to encountering Portuguese, when entering the sixth grade of elementary school, international migrant students are also introduced to English (Brazil, 2020). Thus, this study aims to analyze the training that English language teachers receive to work with international migrant children, as well as to examine the practices already developed in this plurilingual and pluricultural context. To this end, we offered five workshops, designed based on a diagnostic questionnaire, for English teachers working in this context. These workshops were later transformed into an e-book with training units so that teachers can have support in studying this topic. Furthermore, we created an online repository containing all the materials used in the sessions, as well as participants' productions and additional documents that may serve as a basis for future studies on this theme. The results indicate that there is a gap in teacher education; however, teachers are actively seeking inclusive practices to welcome international migrant children. We believe that this work can contribute to the professional practice of teachers working with international migrant children, as well as foster spaces for discussion on meaningful pluricultural and plurilingual practices in the classroom.

Keywords: teacher education; international migrant students; plurilingual language education; plurilingualism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas do processo de construção dos produtos educacionais.....	50
Figura 2 – Contextos de realização das oficinas formativas.....	53
Figura 3 – Participantes da Oficina 1.....	70
Figura 4 – Exemplo de desenho retratando sentimentos I.....	71
Figura 5 – Exemplo de desenho retratando sentimentos II.....	71
Figura 6 – Exemplo de desenho retratando sentimentos III.....	72
Figura 7 – Cartaz do G1O1.....	74
Figura 8 – Cartaz do G2O1.....	75
Figura 9 – Cartaz do G3O1.....	76
Figura 10 – Cartaz do G4O1.....	77
Figura 11 – Participantes da Oficina 3 em Curitiba.....	85
Figura 12 – Participantes da Oficina 4.....	91
Figura 13 – Identidades linguísticas.....	98
Figura 14 – Capas da Coleção de Tonelli e Seccato.....	104
Figura 15 – Página inicial do repositório online.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação bi/multi/plurilíngue.....	39
Quadro 2 – Objetivos.....	50
Quadro 3 – Docentes participantes da pesquisa.....	55
Quadro 4 – Relatos dos docentes da Oficina 1.....	72
Quadro 5 – Personagens fictícios.....	79
Quadro 6 – Propostas de atividades da Oficina 2.....	82
Quadro 7 – Relatos fictícios para discussão.....	92
Quadro 8 – Respostas G1O4.....	93
Quadro 9 – Respostas G2O4.....	93
Quadro 10 – Respostas G3O4.....	94
Quadro 11 – Respostas G4O4.....	95
Quadro 12 – Respostas G1O5.....	99
Quadro 13 – Respostas G2O5.....	100
Quadro 14 – Respostas G3O5.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação.....	56
Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes.....	57
Gráfico 3 – Quantidade de turmas.....	57
Gráfico 4 – Quantidade de alunos por turma.....	58
Gráfico 5 – Presença de estudantes migrantes internacionais.....	59
Gráfico 6 – Quantidade de estudantes migrantes internacionais.....	60
Gráfico 7 – Adaptações metodológicas.....	62
Gráfico 8 – Multiculturalismo.....	63
Gráfico 9 – Sentimento docente.....	66
Gráfico 10 –Tópicos para formação de professores.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
art.	artigo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPF	Cadastro de Pessoa Física
Conare	Comitê Nacional para os Refugiados
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FELICE	Formação de Professores e ensino de línguas para crianças
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais e +
LI	Língua Inglesa
MSF	Médicos Sem Fronteiras
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEIA	<i>Teachers of English in Action</i>
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 UM PANORAMA SOBRE A MIGRAÇÃO NO BRASIL.....	19
2.1 ENTENDENDO AS NOMENCLATURAS.....	22
2.1.1 Refugiados e solicitantes de refúgio.....	22
2.1.2 Deslocados internos.....	24
2.1.3 Apátridas.....	25
2.1.4 Retornados.....	26
2.1.5 Migrantes internacionais.....	26
2.2 A RESOLUÇÃO Nº 1 DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020.....	28
3 EDUCAÇÃO BI/MULTI/PLURILÍNGUE.....	35
4 TRANSLINGUAGEM.....	40
5 A FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE INGLÊS PARA CONTEXTOS PLURILÍNGUES.....	43
6 METODOLOGIA.....	48
7 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO.....	55
8 OS PRODUTOS EDUCACIONAIS.....	69
8.1 OFICINAS.....	69
8.1.1 Oficina 1- Professores de Rolândia- Paraná.....	69
8.1.2 Oficina 2 – Alunos de Letras – Inglês da Universidade Estadual de Londrina..	78
8.1.3 Oficina 3 – Professores de língua inglesa de Ourinhos – SP e de Curitiba – PR.	82
8.1.4 Oficina 4 – Alunos Pibidianos da Universidade Estadual de Londrina.....	90
8.1.5 Oficina 5 – Participantes do encontro do grupo de pesquisa FELICE.....	97
8.2 E-BOOK “UNIDADES DE FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS”.....	102
8.3 REPOSITÓRIO ONLINE.....	108
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	115

APÊNDICE A- Questionário Diagnóstico.....	128
APÊNDICE B- Questionário Avaliativo.....	131
APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	132
ANEXO A- Parecer Plataforma Brasil.....	134

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu da minha experiência com estudantes do quinto ano do ensino fundamental do município de Londrina, onde estava atuando como professora no Projeto de Extensão *Teachers of English in Action* (TEIA; Professores de Inglês em Ação)¹. Neste projeto, no qual minha participação ocorreu entre 2022 e 2024, atuei como uma das professoras bolsistas no período pós-pandemia, ministrando aulas remotas de língua inglesa para esses alunos, com o objetivo de prepará-los para a disciplina de inglês no sexto ano do ensino fundamental. As aulas aconteciam semanalmente, com duração de uma hora, e eram um espaço em que eu e minha colega de dupla apresentamos aos estudantes como a língua inglesa já estava presente em seu cotidiano, além de introduzi-los ao contato inicial e formal com a disciplina que passariam a estudar². Durante os encontros, planejamos aulas com foco na comunicação em sala de aula, abordando temas como cumprimentos, horários, formulação de perguntas e solicitação de ajuda. Também eram discutidos temas transversais, como o papel da mulher no mercado de trabalho, a importância da expressão dos sentimentos, entre outros.

Conforme as aulas foram acontecendo, percebemos uma disparidade entre os alunos. Algumas crianças relataram já assistir a vídeos, ouvir músicas e jogar jogos em inglês, demonstrando certa familiaridade e entusiasmo com a língua³, enquanto outras evidenciaram estar tendo o primeiro contato com a língua. Essa diferença tornou-se evidente nos momentos de interação, pois os alunos com menor exposição à língua mostravam-se mais tímidos e retraídos, frequentemente diziam sentir medo de responder quando eram convidados a participar. Diante desse cenário, a questão do silenciamento em sala de aula destacou-se como um aspecto

¹ O Projeto de Extensão 02372 *Teachers of English in Action* (TEIA): projeto integrado de formação (inicial e continuada) de professores de inglês, coordenado pela Prof.^a Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli na Universidade Estadual de Londrina, visa criar uma conexão entre professores de inglês que estão tanto na formação inicial quanto na formação continuada, a partir da colaboração em ações educativas e compartilhamento de experiências sobre suas práticas.

² No Brasil, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), o ensino da língua inglesa é obrigatório somente a partir do sexto ano do ensino fundamental.

³ Optamos pelo uso do termo *língua*, por compreendê-lo como um sistema de comunicação que não se vincula, necessariamente, a um país específico. No entanto, reconhecemos que alguns documentos oficiais e autores utilizam o termo *idioma*; nesses casos, manteremos a nomenclatura empregada, a fim de preservar a fidelidade às ideias do autor.

significativo, levando-me a refletir sobre meu papel como professora de línguas naquele contexto.

Então, ao pensar no tema da minha pesquisa de mestrado, voltei às reflexões que tive durante a minha experiência com esses estudantes do quinto ano, porém ainda sentia que poderia ir além. Então, comecei a ler e estudar sobre as questões de disparidade presentes nas salas de aula no ensino fundamental, e um tema que me chamou a atenção foi a presença de estudantes migrantes internacionais⁴ nas instituições de ensino e a falta de preparo do professor de inglês⁵ para atuar também com esses alunos. Digo isso, pois, na minha formação, não tive nenhuma orientação em relação a essa temática, mesmo sendo algo recorrente nas escolas atualmente.

No Brasil, como apontado por alguns pesquisadores (Azevedo; Amaral, 2022; Florêncio, 2021), ainda há poucas políticas educacionais no que se refere à educação de estudantes vindos de outros países, independentemente do motivo. Oliveira (2020, p.2) diz que os estudantes migrantes internacionais⁶ recebem pouca atenção do poder público, a qual é percebida “pela ausência de políticas e de mecanismos efetivos de acolhimento dos imigrantes no território brasileiro”. Além da insuficiência de políticas públicas, autores como Nascimento e Moraes (2021) apontam que são escassas as publicações sobre essa temática no âmbito acadêmico, uma vez que ela nem sempre desperta interesse consolidado nas áreas de pesquisa.

Acreditamos que tal cenário se relaciona ao caráter relativamente recente dessa discussão no contexto escolar, bem como ao fato de que os cursos de formação/educação inicial e continuada de professores pouco abrangem de forma sistemática essas questões. Como consequência, observamos a escassez de estudos mais aprofundados sobre o tema. Contudo, reconhecemos que alguns grupos de pesquisa, como o Formação de Professoras e Ensino de Línguas com Crianças (FELICE) já vem se debruçando em pesquisas e projetos nessa área.

⁴ Exploraremos mais adiante o termo *migrante internacional*, assim como outras nomenclaturas frequentemente utilizadas nos estudos sobre essa temática, a fim de possibilitar uma melhor compreensão e leitura do estudo.

⁵ Faremos uma discussão mais aprofundada sobre esta ideia no capítulo 5.

⁶ Embora o termo migrante internacional tenha sido adotado como padrão em nossas reflexões, preservamos as nomenclaturas distintas utilizadas em documentos oficiais e por outros autores citados, visando assegurar a fidelidade teórica e a precisão das ideias originais.

Posto isso, a publicação da Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020⁷ (Brasil, 2020), pontua quais são os direitos que esses alunos têm ao chegarem às instituições de ensino brasileiras. No art. 6º da Resolução, fica garantido que os professores devem ser capacitados para atuar nesses contextos, para não promover um ambiente hostil para esse estudante migrante que está vivenciando uma cultura e uma língua distinta da de sua origem. No mesmo artigo, o documento frisa que é dever da escola proporcionar ações que levem à não discriminação, à prevenção ao *bullying*, ao racismo e à xenofobia, à não segregação entre alunos brasileiros e não brasileiros, além da capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão com esses estudantes, como já mencionado. Além disso, essa resolução discute práticas de atividades que valorizem a cultura desses alunos e, por fim, a oferta de ensino de português como língua de acolhimento⁸ (doravante PLAc), objetivando uma inserção social por meio dela.

Como apontado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 (Brasil, 2018), o ensino do inglês é obrigatório a partir do sexto ano do ensino fundamental. Contudo, ao analisar a referida resolução, percebe-se que não há especificações de como a língua inglesa deve ser ensinada para os alunos migrantes internacionais. Tampouco há orientações de como o professor pode adaptar suas aulas, para lecioná-la também como forma de acolhimento, valorizando o multiculturalismo no ambiente escolar, a fim de cumprir com o art. 6º previsto na Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020).

Importa ressaltar que, no Brasil, há uma crença que se utiliza de meios comunicativos, diplomáticos e históricos para encaminhar a política a favor do país monolíngue, como, ao instaurar escolas que apenas falam o português, mesmo em territórios fronteiriços, não permitindo um espaço de aprendizado multilíngue, conforme discute Oliveira (2016). O autor afirma que essa ideia acaba apagando línguas indígenas, árabes, judaicas, africanas, língua de sinais, por exemplo, que estão presentes no território nacional. Por conta disso, algumas pessoas que migraram para o Brasil foram proibidas de falarem suas línguas de referência,

⁷ Durante a realização desta pesquisa, foi anunciado o Decreto nº 12.657, de 7 de outubro de 2025, que será explorado na seção 2.2.

⁸ Termo cunhado no Brasil por Rosane de Sá Amado (Universidade de São Paulo) em seu artigo intitulado "O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados", em 2013.

sofrendo um processo de aculturação forçada, que gerou um extermínio de seus idiomas (Rodrigues; Nascimento, 2020).

Esse apagamento linguístico deu-se de maneira violenta e persistente e, por conta disso, o brasileiro fala o português, enquanto seus vizinhos latino-americanos falam espanhol e aprendem a língua portuguesa, para que seja possível uma comunicação em situações de fronteira (Oliveira, 2016). Além disso, a presença de brasileiros em países da América Latina, para estudo, trabalho, ou lazer acaba expandindo a língua nestes territórios, já que eles continuam utilizando o português para realizar estas atividades, enquanto os latino-americanos que vêm ao Brasil são praticamente forçados a falar o português, já que os brasileiros não possuem o conhecimento linguístico do espanhol. O reconhecimento de migrantes internacionais no Brasil é valorizado em épocas festivas, muitas vezes de forma estereotipada, quando interessa à mídia retratar a presença dos mesmos (Cavalcanti, 1999), enquanto no resto do ano, são invisíveis.

Pesquisas como as de Assumpção e Aguiar (2019) discutem que, na formação em pedagogia e em licenciaturas, a realidade das crianças migrantes não é motivo de estudo nas disciplinas do ensino superior. Santos (2022), por sua vez, argumenta que os cursos que formam professores precisam expandir suas discussões acerca da educação linguística inclusiva, pois não é correto esperar que o docente saiba agir nestes contextos, se ele/ela não estiver preparado para tal. Esta afirmação pode levar ao entendimento de que alguns profissionais não se sentem prontos para atuar neste contexto, já que não tiveram uma formação/educação inicial e/ou continuada, diferentemente do que garante a resolução discutida anteriormente.

Os documentos organizadores da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e a BNCC (Brasil, 2018), estabelecem o inglês como a única oferta obrigatória de língua estrangeira na educação básica, ainda que o espanhol esteja geograficamente mais próximo do Brasil (Lucena; Torres, 2019). Essa escolha pela língua inglesa se dá por conta de seu papel como meio de comunicação internacional e sua influência global como língua franca (Dewey; Jenkins, 2010; Seidlhofer, 2011), sendo importante que o aluno tenha contato ao longo de seus anos escolares (De Oliveira, 2025). Ávila e Tonelli (2020) acrescentam que há benefícios para a vida dessa criança ao aprender

o inglês, como o aprimoramento de habilidades interculturais, maior flexibilidade cognitiva e ampliação de oportunidades de intercâmbio e comércio em âmbito global.

O objetivo deste trabalho, então, é analisar a necessidade da formação/educação de professores e professoras de língua inglesa para atuação em contextos plurilíngues e pluriculturais, como aqueles presentes nas salas de aula da educação básica as quais recebem estudantes migrantes internacionais. Nesse sentido, os produtos educacionais desta pesquisa têm como finalidade contribuir para a formação inicial e/ou continuada de professores e professoras de língua inglesa que atuam, ou que possuem interesse em atuar, com crianças migrantes internacionais. Para tanto, foram desenvolvidos um livro digital e um repositório *online* voltados ao ensino de inglês em contextos plurilíngues, a partir da realização de oficinas pedagógicas com docentes que atuam no contexto investigado.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, iniciamos a pesquisa com um levantamento bibliográfico, a fim de identificar as discussões teóricas existentes sobre a temática, bem como com a análise de documentos oficiais e resoluções publicadas acerca da educação de estudantes migrantes internacionais. Em seguida, elaboramos um questionário diagnóstico, com o objetivo de identificar, junto a professores de língua inglesa que lecionam na região norte do Paraná, a existência de demandas e desafios relacionados à atuação com esses estudantes. A partir dos dados obtidos e, visando contribuir para a formação de docentes interessados nessa temática, foram desenvolvidas cinco oficinas formativas, realizadas em diferentes contextos, os quais serão detalhados posteriormente.

Por objetivarmos um trabalho colaborativo, as temáticas das oficinas foram apontadas por estes professores que responderam ao questionário prévio. Com base nas discussões, nas atividades desenvolvidas em cada encontro e nas avaliações realizadas pelos participantes, as oficinas foram sistematizadas em um *e-book*, que será disponibilizado gratuitamente na *internet* para *download*, possibilitando que um maior número de professores tenha acesso às reflexões propostas. Por fim, com o objetivo de criar um espaço de compartilhamento de experiências e ideias, desenvolvemos um repositório *online*, no qual os leitores do livro digital poderão interagir entre si e conhecer as produções elaboradas durante as oficinas formativas.

Este trabalho está organizado em seções, a saber: a introdução, na qual apresentamos a justificativa e as lacunas que motivaram a realização da pesquisa, bem como uma breve explicação dos encaminhamentos metodológicos; o referencial teórico, que apresenta o embasamento científico para a elaboração dos produtos educacionais; a metodologia, em que detalhamos as escolhas que orientaram a pesquisa e a análise do questionário que a subsidiou; a descrição das oficinas pedagógicas, incluindo os relatos e as produções dos participantes; a apresentação do *e-book* e do repositório digital, elaborados a partir das oficinas; e, por fim, as considerações finais, nas quais expomos nossas reflexões, ponderações e limitações acerca da pesquisa, bem como possíveis encaminhamentos futuros.

2 UM PANORAMA SOBRE A MIGRAÇÃO NO BRASIL

O processo de deslocação humana de seu local de origem para outros países não pode ser considerado um fenômeno novo, pois influências históricas, sociais e pessoais sempre motivaram a migração em busca de melhores condições de vida (Macedo, 2022). Baeninger (2012) explica o que são os fenômenos migratórios:

A reconstrução histórica das migrações internas no Brasil e seus aportes teóricos estiveram, até o final do século 20, alicerçados nos processos internos vinculados à dinâmica econômica e à penetração do capitalismo em âmbito nacional; as migrações rurais-urbanas, a industrialização, a desconcentração econômica, a reestruturação produtiva, o processo de urbanização. Todos esses fenômenos compuseram e podem explicar os processos migratórios até o final dos anos 1990 (Baeninger, 2012, p. 10).

Dal Forno (2019) salienta uma das dificuldades vivenciadas neste processo: o sentimento de que os países os consideram uma ameaça contra a nacionalidade. Ademais, o discurso de que os migrantes poderão perturbar a paz da sociedade e praticar atos de violência ainda é uma ideia presente na população (Macedo, 2022). Assim, o migrante carrega o peso de ser diferente, a maioria pobre, pouco ou nada qualificado e potencialmente visto como suspeito (Corsini, 2007).

A sociedade brasileira foi construída por processos migratórios, desde o processo colonial, posteriormente com o trabalho escravo, até a promoção da mão de obra estrangeira, considerada barata, para atender às necessidades latifundiárias do passado (Nascimento; Lopes; Teodoro, 2023). No governo da princesa Isabel, no século XIX, houve um incentivo governamental para que houvesse migração para o Brasil, a fim de substituir a mão de obra escrava pela estrangeira (Figueredo; Zanelatto, 2017). Na época latifundiária, os donos de terra disponibilizavam moradia, alimentação e transporte para os recém-chegados, porém, tudo seria debitado de seu pagamento, levando a um grande endividamento por parte dos migrantes (Figueredo; Zanelatto, 2017).

Mesmo com restrições impostas pelo governo Vargas por volta dos anos 30, o Brasil recebeu mais de um milhão de migrantes internacionais em seu território entre as décadas de 40 e 70 (Levy, 1974 *apud* Nascimento; Lopes; Teodoro, 2023). Assim, os imigrantes também foram responsáveis pelo desenvolvimento econômico do Brasil nesta época, já que atuavam em diversos setores da economia (Figueredo;

Zanelatto, 2017). Os autores adicionam que, nas décadas de 50, a migração ficou por conta dos japoneses, pelos vestígios da segunda guerra mundial, enquanto Nascimento, Lopes e Teodoro (2023) informam que, já na década de 80, os países considerados vizinhos, como Paraguai, Bolívia e Venezuela, começaram a migrar para o Brasil.

Faz-se necessário salientar que, nesta época, por conta da ditadura militar, cerca de 600 mil brasileiros fizeram o oposto e decidiram sair do país para tentar a vida em outros territórios, especialmente nos Estados Unidos, em lugares como Nova York, Boston, Miami e Flórida (Figueredo; Zanelatto, 2017). Os autores completam que o Paraguai, por conta do baixo custo de terra, o Japão, pela expressiva atividade econômica e a quantidade significativa de descendentes, e o Uruguai e a Bolívia, pelo bom custo de vida e grande espaços para produção de arroz e criação de gado, também foram países que receberam brasileiros neste período.

Ademais, no final da década de 80, a Inglaterra também era uma opção, já que havia vagas de trabalho disponíveis para migrantes internacionais. Biagioni (2012) destaca que não foram somente as questões econômicas que levaram à escolha destes destinos pelos brasileiros, mas a origem de suas famílias ou as conexões com pessoas que já haviam passado pelo processo de imigração. Na década de 90, com a democracia retomada e com o Plano Real, o Brasil volta a se destacar no cenário internacional, recebendo investidores de outros países, como montadoras de automóveis, retomando ao período de expansão econômica, enquanto nos anos 2000, prezou-se pela estabilidade econômica e pela diminuição da pobreza e da desigualdade social, refletindo diretamente na volta da imigração para o Brasil (Figueredo; Zanelatto, 2017).

De acordo com Patarra e Fernandes (2011), o número de migrantes internacionais no Brasil cresce a cada ano, somando, em 2011, cerca de mais de 70 mil solicitações de vistos de trabalho e moradia no território brasileiro. Dentre os países de origem dos migrantes que mais migram para o Brasil, destacam-se a Bolívia, a Argentina, o Peru, a Angola e a Venezuela (Patarra; Fernandes, 2011), além de haitianos que buscam novas oportunidades no mercado de trabalho brasileiro (Nascimento; Lopes; Teodoro, 2023). De acordo com o documento Refúgio em Números 2023 (Junger da Silva, 2023), levando em consideração as migrações

relacionadas a refúgio, os venezuelanos somam 78,5%, os angolanos, 6,7%, e os haitianos, cerca de 2,7% dos solicitantes de refúgio no ano de 2023. Além disso, há uma presença considerável de ucranianos (cerca de 500 mil no Brasil), especialmente no Paraná, que utilizam vistos provisórios e escolhem esse local por conta do histórico de migração no Estado e atuam no setor da agricultura (Da Costa, 2023).

Em Londrina, segundo pesquisas do jornal Folha de Londrina (Uma..., 2023), há cerca de 1800 migrantes, de 46 nacionalidades, principalmente da Venezuela, da Colômbia, do Haiti, de Angola, da Argentina e do Afeganistão, que residem nessa cidade. De acordo com a reportagem, eles são atendidos pelo Programa de Acolhimento e Acompanhamento aos Migrantes, Refugiados e Apátridas, criado em 2021, que tem como objetivo facilitar os serviços para este público, como documentação, acesso a serviços básicos e acompanhamento familiar. A publicação destaca que um número considerável de migrantes ainda está fora do mercado de trabalho, pois algumas empresas discriminam-nos ou acham burocrática a sua contratação, o que é uma falácia, já que com o Cadastro de Pessoa Física (CPF) e a Carteira de Trabalho, todo o processo de contratação é igual ao de qualquer brasileiro. Outro destaque é sobre as aulas de português que são ofertadas na região, por voluntários que apoiam a causa para os migrantes, que acontecem uma vez na semana (Acolhimento..., 2022).

De acordo com o levantamento quantitativo preliminar realizado por Silva (2025) nas redes estadual e municipal de ensino de Londrina, observa-se um número expressivo de estudantes migrantes internacionais matriculados nas salas de aula. Esses alunos são oriundos, principalmente, de países como Venezuela (250), Colômbia (25), Haiti (14), Cuba (12) e Portugal (10), além de outras nacionalidades agrupadas na categoria *Outros* (47), por apresentarem quantitativos inferiores a dez estudantes.

Em conclusão, entendemos que o Brasil é um país que recebe migrantes que buscam melhores condições de vida e oportunidades no mercado de trabalho. Porém, mesmo com leis que garantem seus direitos e deveres no território brasileiro, podem ainda sofrer com preconceito, com dificuldades linguísticas e com obstáculos ao encontrar empregos que paguem o necessário para o sustento da família. Além disso, a sociedade brasileira não distingue os tipos de migração, criando ideologias

de que todos estão migrando por um único motivo, o que pode levar a um apagamento da identidade de cada indivíduo. Por conta disso, na seção seguinte, exploraremos a diferença entre termos utilizados para categorizar os tipos de migrações.

2.1 ENTENDENDO AS NOMENCLATURAS

As Nações Unidas atribuíram ao Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o mandato de conduzir e coordenar ações internacionais para proteção dos refugiados e buscar soluções duradouras para seus problemas (ACNUR, 2010). Segundo a agência, é de extrema importância que a população saiba diferenciar as terminologias adotadas para nomear um morador oriundo de outro país que agora está em outro território. Em seu *website*, a agência apresenta alguns termos que podem ser utilizados, sendo eles: refugiados, solicitantes de refúgio, migrantes, deslocados internos, apátridas e retornados. Abaixo, exploraremos cada um destes termos.

2.1.1 Refugiados e solicitantes de refúgio

De acordo com a ACNUR (2010), refugiados são pessoas que estão fora do seu país de origem por razões maiores. Estas forças podem ser: perseguição, questões raciais, religião, opinião política e, conseqüentemente, a violação de direitos humanos e conflitos armados. Com base na Lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (Brasil, 1997), será reconhecido como refugiado aquele que, por motivos de perseguição, encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não possa/não queira retornar, e, por isso, é obrigado a deixar o seu país de origem em busca de refúgio em outro Estado.

Essa mesma lei afirma que os efeitos da condição dos refugiados serão extensivos aos demais membros do grupo familiar que dependerem economicamente, como cônjuge, descendentes etc., desde que se encontrem em território nacional (Brasil, 1997). Sendo assim, a lei garante que este indivíduo não pode ser expulso do território brasileiro, já que está correndo risco de vida em seu país de origem. Por conta disso, após a análise do processo de refúgio e a decisão

do Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) pelo reconhecimento da sua condição, passa-se a ter uma autorização de residência por tempo indeterminado, com embasamento legal, estabelecido pela lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Brasil, 2017).

Moreira (2014) explica que

o que alicerça, portanto, o acolhimento de refugiados pelos Estados gira em torno da fronteira erguida entre inclusão e exclusão, admissão e rejeição, desejáveis e indesejáveis; ao mesmo tempo, enseja vulnerabilidade, indefinição e incerteza a esses migrantes internacionais forçados (Moreira, 2014, p. 86).

Temos, também, os solicitantes de refúgio, que são aqueles que pedem às autoridades competentes serem reconhecidos como refugiados, porém ainda não tiveram seus pedidos avaliados e julgados. De acordo com o *website* da ACNUR (2010), no final de 2016, havia cerca de 2,8 milhões de solicitações em todo o mundo, especialmente em países como Alemanha, Estados Unidos e Itália. Com base no documento “Direitos e deveres dos solicitantes de refúgio no Brasil” (ACNUR, 2010), a solicitação de refúgio no Brasil é de extrema importância porque, caso um migrante internacional não solicite, ele estará automaticamente em situação irregular no país. Contudo, como mencionado anteriormente, sua integridade e dignidade serão respeitadas, já que a lei brasileira não permite a devolução ao país de origem.

Segundo o Relatório de Dados Consolidados sobre Migração no Brasil (Brasil, 2022), realizado durante o encerramento da Semana Nacional de Discussões sobre Migração, Refúgio e Apatridia e divulgado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, com base em dados do Observatório das Migrações Internacionais (2022), no Brasil, em 2022, foram registrados mais de 50.000 pedidos de asilo. O país recebeu solicitações de migrantes provenientes de 139 países. Ainda segundo o levantamento, 54,6% do total de pessoas solicitantes de refúgio são homens, e 45,4% são mulheres. Os venezuelanos representaram 64,4% do total de solicitantes do sexo masculino, enquanto as venezuelanas corresponderam a 70,2% do total de solicitantes do sexo feminino.

Todavia, existe uma ausência de participação dos refugiados no que diz respeito ao processo de elaboração, execução e avaliação dos programas e das políticas a eles destinados (Moreira, 2014). Levando em consideração o quesito

educacional, alguns dos refugiados possuem descendentes que serão inseridos nas escolas, porém, como pontuamos, alguns não participam das políticas que irão regular esse processo, ficando à mercê do Estado e das regulamentações a eles impostas. Ademais, de acordo com Aveni *et. al.*, (2018), a ajuda financeira que a população refugiada recebe do governo para manter a sua família não passa, na maioria dos casos, de um ano, mostrando que, após isso, o refugiado está sem amparo.

2.1.2 Deslocados internos

O ACNUR (2010) define os deslocados internos como pessoas que migram dentro do próprio país, motivadas pelas mesmas razões que levam ao refúgio, porém sem atravessar uma fronteira internacional em busca de proteção. Nesses casos, permanecem sob a responsabilidade do Estado de origem, ainda que esse possa ser o agente causador do deslocamento. A principal característica do deslocamento interno consiste no fato de que os indivíduos, embora forçados a deixar suas regiões de residência habitual, não ultrapassam fronteiras internacionais (Oliveira, 2004).

O programa Médico Sem Fronteiras (MSF) (2022) explica que uma pessoa deslocada internamente é aquela que foi forçada a fugir de casa, mas permaneceu dentro das fronteiras de seu país e, portanto, não é legalmente definida como refugiada. O MSF compartilha a sua experiência com os deslocados internos e aponta que, suas primeiras atuações neste contexto foram no final da década de 70 com vietnamitas, cambojanos, laosianos, afegãos e etíopes. Dentre as atividades realizadas pelo programa, estão campanhas de vacinação, cuidado da saúde mental, materna e infantil, cirurgias e tratamento de doenças, fornecimento de abrigo, água potável, entre outros.

Oliveira (2004) acrescenta que uma grande parte dos Estados são omissos ou não estão preparados para lidar com a questão do deslocamento interno. Ainda sobre esta temática, o MSF adiciona que

eles também enfrentam contenção, detenção e deportação, uma vez que os movimentos da população – o que quer que os motive – às vezes são vistos como uma ameaça ao invés de incitar expressões de solidariedade. Alguns governos falham em proteger homens, mulheres e crianças já expostos à

vulnerabilidade, acrescida de violência ou privação. A segurança é negada aos que precisam de refúgio, os altos riscos das travessias são invisibilizados e a dignidade e os direitos remanescentes são esmagados. Os maus-tratos, e às vezes a violência, infligidos pelas autoridades podem assumir várias formas, deixando os indivíduos privados de seus direitos básicos e afetados em sua saúde e bem-estar. Trabalhando com pessoas em movimento, agimos apenas com base nas necessidades e vulnerabilidades voltadas para a saúde, independentemente de qualquer “rótulo” individual que as autoridades ou terceiros concedam. (Médicos Sem Fronteiras, 2022).

Entendemos, portanto, que os deslocados internos enfrentam desafios que podem ser tão intensos quanto (ou até mais complexos do que) aqueles vivenciados por pessoas que migram para outro país, uma vez que, frequentemente, não recebem apoio adequado de seus próprios governos. Em muitos casos, essas pessoas são obrigadas a se ocultar e a abdicar de seus espaços de pertencimento como estratégia de sobrevivência.

2.1.3 Apátridas

A apatridia, que significa a ausência de vínculo formal de nacionalidade, foi um fenômeno de massa que marcou a história do século XX e abalou profundamente as estruturas do direito internacional (Lisowski, 2012). Segundo o Ministério da Justiça e Segurança Pública (Brasil, 2017), apátrida é a “pessoa que não é considerada como nacional por nenhum Estado”, ou seja, não é reconhecida como cidadão por nenhum país. ACNUR (2010) explica que esse fenômeno acontece por diversos motivos, como discriminação contra minorias, falha no reconhecimento de residentes como cidadãos e conflito de leis entre países. A principal causa da apatridia são as disputas políticas envolvendo reformulações fronteiriças e reorganização populacional (Lisowski, 2012). O ACNUR ainda acrescenta que

a apatridia, às vezes, é considerada um problema invisível, porque as pessoas apátridas muitas vezes permanecem invisíveis e desconhecidas. Elas podem não ser capazes de ir à escola, consultar um médico, conseguir um emprego, abrir uma conta bancária, comprar uma casa ou até se casar. Pessoas apátridas frequentemente vivem em situações precárias à margem da sociedade. Identificá-las é fundamental para adereçar as dificuldades que enfrentam e para permitir que os governos, o ACNUR e outros possam prevenir e reduzir a apatridia (ACNUR, 2010).

Lisowski (2012) problematiza o papel do apátrida na sociedade, já que este é privado de direitos básicos como trabalhar, professar a sua fé, expressar sua opinião e gozar de sua liberdade, o que acaba levando-o a perder a sua autonomia e se transformando gradativamente em objeto. Em conclusão, ele perde o seu valor como cidadão que age na sociedade.

2.1.4 Retornados

A migração de retorno caracteriza as pessoas que tinham um *status* de refugiados ou solicitantes de refúgio, mas, de forma voluntária, retornaram ao seu país de origem (ACNUR, 2010). Os autores Baptista, Campos e Rigotti (2017) entendem por migrante de retorno aquele que regressou ao seu local de origem depois de um tempo em outra região. Eles explicam que esse retorno “se verifica por algum equívoco de avaliação quanto às oportunidades no local de destino, o que resulta em frustração no que tange às suas expectativas quanto às melhorias almejadas” (Baptista; Campos; Rigotti, 2017, p. 2). Os autores acrescentam que esse processo de retorno não significa “sucesso” ou “fracasso” relacionado ao país de destino, mas também se relaciona com o próprio estilo de vida dos migrantes, bem como com os períodos históricos que marcaram as diversas regiões e suas adaptações.

2.1.5 Migrantes internacionais

As migrações internacionais são um dos mais relevantes fenômenos sociais do mundo contemporâneo (Nolasco, 2016). Levando em consideração a Organização Internacional para as Migrações (OIM), em seu Glossário das Migrações, esse processo é caracterizado pelo movimento de pessoas que deixam seu país de origem para se fixar em outro país, o que implica na transposição de fronteiras internacionais (OIM, 2010). Segundo Nolasco (2016), é complexo definir o que é o processo de migração, porém, pode ser entendido como “a deslocação de seres humanos no espaço e tempo que, percorrendo pequenas ou grandes distâncias, no decorrer de um curto ou longo período de tempo, mudam de residência” (Nolasco, 2016, p. 3).

A ACNUR (2010) também conceitua o que são migrantes:

São todas as pessoas que deixam seus países de origem com o objetivo de se estabelecer em outro, de forma temporal ou permanente. Os migrantes têm, em geral, motivações sociais e econômicas, pois fogem da pobreza ou do desemprego e buscam melhores condições de vida, como melhor acesso a trabalho, saúde e educação (ACNUR, 2010, p. 7).

Em outras palavras, migrar é sair de um país ou região geográfica para outro país ou região geográfica (Waldman, 2018). Faz-se necessário destacar que o migrante não pode ser confundido com um visitante que está no país por razões turísticas, já que, diferentemente do turista, o migrante internacional deseja fixar-se no país escolhido, com o objetivo de melhores condições de vida. Assim sendo, a Organização das Nações Unidas (ONU) recomenda definir como migração a permanência de uma pessoa em um lugar de destino a partir de um ano ou mais, entendendo a estadia por um período menor como uma visita temporária (Waldman, 2018).

A autora explica que as pessoas se motivam a migrar muitas vezes por conta de laços familiares, insatisfação com a atual situação em seu país de origem, busca por melhores condições de saúde, emprego, questões econômicas e políticas, pelo conhecimento de novas culturas, ou, até mesmo, fuga de desastres naturais. Mas afinal, quem são estes migrantes?

Não há como traçar um único perfil das milhões de pessoas que residem hoje fora dos seus países de origem. Migrantes são mulheres, homens, pessoas que não se identificam com os gêneros feminino e masculino. São crianças, jovens, adultos e idosos. São pessoas sozinhas ou acompanhadas de seus familiares e/ ou amigos. São católicos, budistas, judeus, muçulmanos. São africanos, asiáticos, europeus, norte-americanos, sul-americanos. São estudantes, trabalhadores, aposentados. Sou eu, é você, somos nós, hoje ou, quem sabe, em um futuro (Waldman, 2018, p.14).

Ao migrarem para um território novo, o migrante internacional encontra diversos desafios, dentre eles a linguagem, os costumes, a legislação, a cultura, o sistema educacional, o sistema bancário, a adaptação e o sentimento de saudade (Waldman, 2018). Levando em consideração que esses migrantes internacionais se mudam para esse novo país com seus descendentes, sabe-se que as crianças passam por todos estes desafios, sentindo-se, muitas vezes, deslocadas. Ao relacionar-se com esta ideia, evita-se utilizar a palavra estrangeiro, “pois o termo

estrangeiro quer indicar que a pessoa é sempre uma estranha em relação ao país em que se encontra” (OIM, 2010, p. 80).

Por conta disso, a Diretoria de Ensino de Adamantina, do estado de São Paulo, em 2021, publicou em seu *website* a seguinte constatação:

ao chegarem ao Brasil, podem ter passado por uma longa e estressante jornada, permeada por situações adversas em seus países de origem ou no trajeto, como violências, separações, lutos, perseguições, guerras, dentre outras possibilidades. Assim, estas pessoas podem não possuir todos os documentos necessários para matrícula, residirem em locais provisórios, apresentarem dificuldades financeiras e outras situações que podem afetar os estudantes e seus familiares. É imprescindível que os servidores da unidade escolar levem em consideração todas essas possibilidades, a fim de proporcionar ao estudante migrante internacional um atendimento escolar digno e sem preconceitos (São Paulo, 2021).

Com isso posto, neste estudo, utilizamos o termo migrante internacional para se referir aos alunos oriundos de outros países que estão no sistema educacional. Contudo, ressaltamos que, embora este seja o termo mais amplamente aceito, o Decreto nº 12.657, de 7 de outubro de 2025 (Brasil, 2025), o documento mais recente do governo federal, o qual trata dos direitos de cidadãos oriundos de outros países, ainda não emprega a nomenclatura *migrante internacional*. O texto legal opta por utilizar apenas o termo *migrante*, além de *apátrida* e *refugiado*. Entendemos que o governo federal perdeu a oportunidade de adotar uma terminologia já amplamente utilizada em âmbito internacional, tanto em pesquisas quanto em documentos oficiais, o que poderia demonstrar maior aprofundamento conceitual e sensibilidade no que se refere às práticas de acolhimento e respeito nesse contexto.

2.2 A RESOLUÇÃO Nº 1 DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020

A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), apresenta quais são os direitos que os migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio possuem no sistema público de ensino brasileiro. O documento em questão é composto por sete artigos que visam atender às necessidades educacionais dos alunos citados anteriormente, sendo divididos em três eixos: direito à matrícula na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; processos avaliativos para inserção no contexto escolar; e acolhimento. Os três eixos serão explorados nesta seção.

Levando em consideração que a educação é um direito universal, o art. 1º afirma que todas as crianças e adolescentes oriundas de outro país possuem direito a educação pública básica brasileira, sem necessidade de documento que comprove o nível de escolaridade prévio, e a matrícula, uma vez demandada, é assegurada de imediato de acordo com a disponibilidade de vagas, sem mecanismos discriminatórios. O artigo adiciona que a ausência de tradução juramentada não deve ser motivo de óbice, assim como as datas de expiração dos documentos apresentados. Sendo assim, todo o processo deve ser facilitado, levando em conta a situação de vulnerabilidade que os estudantes possam estar enfrentando.

Com isso, o art. 2º garante que a matrícula na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental obedecerá apenas ao critério etário. No art. 3º, explica-se que, a partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, o estudante deve passar por um processo de avaliação, a fim de se verificar o seu grau de desenvolvimento, para que seja inserido no ano escolar adequado. A partir do art. 4º, a resolução discorre sobre os procedimentos avaliativos. Explica-se que o aluno deve ser classificado até o final do ano letivo em que ele foi inserido, por equivalência, por avaliações sistemáticas, por reconhecimento de competências e cumprimento de exigências curriculares, ou por certificação de saberes por meio de exames, como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (INEP)[2002], por exemplo. Esse artigo garante, ainda, que os procedimentos de avaliação inicial devem ocorrer no momento da matrícula.

No art. 5, as avaliações de equivalência e sua classificação devem considerar toda a trajetória escolar do aluno, e precisam ser realizadas na sua língua materna, cabendo aos sistemas de ensino garantirem esse atendimento, a fim de que o acolhimento seja favorecido. Por fim, no art. 6º, a resolução apresenta quais ações a instituição de ensino deve organizar para que os estudantes migrantes sejam acolhidos, sendo elas: não discriminação, prevenção ao *bullying*, racismo e xenofobia, não segregação entre alunos brasileiros e não brasileiros, capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão com estes estudantes, prática de atividades que valorizem a cultura destes alunos e, por fim, a oferta de ensino de PLAc, a fim de promover uma inserção social para aqueles que não possuem conhecimento da língua portuguesa.

Consideramos necessário destacar, nesse contexto, que o PLAc está relacionado à aprendizagem de uma língua em situação migratória, sendo, no caso em análise, o português compreendido como uma ferramenta de integração social (Costa; Taño, 2017). A noção de língua de acolhimento, com base em São Bernardo (2016), ultrapassa uma perspectiva estritamente linguística, pois considera também a dimensão emocional e subjetiva da língua, especialmente no que se refere às experiências passadas e aos desafios enfrentados pelo migrante internacional. Tal perspectiva leva em conta sua condição de vulnerabilidade, bem como o desejo de se estabelecer — e, conseqüentemente, de se comunicar — em um novo território. Nesse cenário, o PLAc tem como papel oferecer ao sujeito oportunidades de interação em situações cotidianas, bem como promover o acesso ao conhecimento cultural, ao saber profissional e ao estabelecimento de relações com outros sujeitos, possibilitando a partilha de saberes no contexto do novo país (Caldeira, 2012). Contudo, entendemos que essa concepção pode se afastar de uma perspectiva plurilíngue, na medida em que pressupõe que o indivíduo somente será capaz de se comunicar ao aprender a língua portuguesa. Nesse sentido, aqueles que ainda não dominam o português tendem a não ser plenamente inseridos na sociedade, ficando privados das possibilidades de participação e interação que a comunicação permite.

Azevedo e Amaral (2022), ao analisarem a resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020, afirmam que apenas a existência de uma política não garante a sua efetividade, pois pode ser que estes alunos não estejam incluídos no sistema escolar de maneira correta, causando um fenômeno de exclusão e não de inclusão. Fernandes (2020) adiciona que não são mudanças superficiais que irão alterar a realidade do sistema educacional brasileiro. Podemos dizer, então, que, as políticas educacionais devem levar em consideração o contexto histórico, cultural, político e econômico com diálogo sobre as práticas pedagógicas e não somente atribuir uma lei que não atende às necessidades e às especificidades destes alunos. Oliveira (2020) problematiza que os estudantes migrantes recebem pouca atenção do poder público, a qual é percebida “pela ausência de políticas e de mecanismos efetivos de acolhimento dos imigrantes no território brasileiro” (Oliveira, 2020, p. 2).

Os autores Azevedo e Amaral (2022) entendem que a Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 não considera a alta carga horária dos professores que já possuem outras demandas, sem o mínimo de suporte necessário. Em outras

palavras, o docente precisa receber este estudante migrante de maneira acolhedora, sem receber um apoio ou uma formação profissional para isso, o que é garantido pela resolução, mas não condiz com a realidade da educação básica brasileira. Os autores acrescentam, “o que pode se encontrar são profissionais que não recebem orientação para atuar nesse contexto de trabalho e que passam a lidar com novos desafios” (Azevedo; Amaral, 2022, p. 142), fortalecendo essa crítica à falta de apoio do poder público ao fornecer preparação ao professor para atuar com os estudantes migrantes. Como apontado por Nascimento e Moraes (2021), o acolhimento das crianças migrantes internacionais não é uma ação temporária. Sendo assim, é de extrema importância e urgência que os profissionais da educação estejam sendo capacitados para atuar nesses contextos.

Além da escassez de formação em relação à didática, também há um despreparo relacionado a como deve ser feita essa inclusão, que, segundo a resolução, deveria ser obrigatoriamente praticada pelas instituições escolares. Sendo assim, essa falta de instrução pode acabar gerando casos de preconceito, xenofobia, racismo etc. Os autores afirmam que “para o processo de acolhimento, além do esforço e dedicação do professor, é necessária a aplicação de mudanças estruturais, e esse é o ponto de discrepância entre o texto e a realidade concreta” (Azevedo; Amaral, 2022, p. 142). Ao analisarmos a resolução, tudo parece estar de acordo com as necessidades que o aluno migrante tem. Porém, ao relacionarmos esse documento com a realidade vivenciada e descrita em estudos sobre esta temática, constatamos que a teoria e a prática não estão andando lado a lado.

Oliveira (2020) salienta que as redes de ensino oferecem poucas orientações de caráter pedagógico para os professores que atuam no recebimento destes estudantes migrantes internacionais. A autora pontua que a questão linguística também é uma grande dificuldade para estes docentes, já que o Brasil é o único país que fala a língua portuguesa no continente americano (Oliveira, 2020). Ademais, Bartlett, Rodríguez e Oliveira (2015) pontuam que a maioria dos países da América Latina pregam o direito da educação a todos. Porém, na realidade, o acesso e o apoio às crianças migrantes não são comuns.

Levando em consideração o artigo nº 6, há a garantia de que o português deve ser uma língua de acolhimento para estes estudantes. Porém, não é apresentado como a língua adicional, que está presente no currículo da educação

básica, será abordada com estes alunos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, um documento publicado em 2017 que normatiza as competências escolares básicas do Brasil, o ensino da língua inglesa se torna obrigatório a partir do sexto ano do fundamental. O documento diz que:

o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (Brasil, 2017, p. 237).

A BNCC ainda acrescenta que “o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais” (Brasil, 2017, p. 111). O documento entende que o ensino da língua inglesa deve favorecer uma interculturalidade em sala de aula, trabalhando as diferenças e o respeito a elas. Por conseguinte, um dos eixos organizadores na BNCC é o da Dimensão intercultural, que tem como foco a discussão sobre os diversos repertórios linguísticos e culturais presentes na sociedade.

Alexandre e Abramowicz (2017) sugerem que os alunos migrantes podem se deparar com a dificuldade de entender e pronunciar a língua portuguesa, além de estarem em um processo de adaptação em um lugar diferente. Ademais, o estudante também conhece um sistema educacional novo que pode não ter sido explorado antes da sua chegada ao Brasil, e, agora, esse aluno ainda é apresentado a mais uma língua, o inglês, nos anos finais do ensino fundamental.

Durante a realização desta pesquisa, o governo federal publicou o Decreto nº 12.657, de 7 de outubro de 2025, que estabelece os direitos da população migrante no Brasil, bem como as competências atribuídas a cada ministério no atendimento a esse público. No que se refere ao Ministério da Educação, cujas atribuições impactam diretamente as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, o referido decreto, no art. 12, estabelece que:

Compete ao Ministério da Educação, no âmbito da Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, sem prejuízo de outras ações:

I - apoiar o desenvolvimento de protocolos, planos de atendimento e estratégias pedagógicas interculturais para a acolhida, pelas instituições de ensino, de estudantes migrantes, refugiados e apátridas;

II - apoiar a elaboração de material didático com enfoque intercultural;

III - acompanhar o acesso à educação básica obrigatória, inclusive na modalidade educação de jovens e adultos, integrada ou não à educação profissional e tecnológica, e às creches, de acordo com a disponibilidade de vagas, para estudantes migrantes, refugiados e apátridas;

IV - apoiar a educação intercultural e bilíngue ou multilíngue em escolas localizadas em regiões de fronteira e com grande concentração de estudantes migrantes, refugiados e apátridas, para redução das barreiras linguísticas;

V - incentivar, junto ao sistema federal de ensino e em articulação com Estados, Distrito Federal e Municípios, a oferta regular de cursos de português para a população migrante, refugiada e apátrida;

VI - apoiar o ensino de português como língua de acolhimento;

VII - incentivar as redes de ensino a garantirem o acesso à educação intercultural e bilíngue ou multilíngue na educação básica de pessoas indígenas migrantes, refugiadas e apátridas;

VIII - estimular a implementação de ações de ampliação do ingresso, da permanência e da terminalidade de pessoas migrantes, refugiadas e apátridas na educação básica, na educação profissional e tecnológica e na educação superior;

IX - estimular e apoiar a formação inicial e continuada de docentes para o atendimento de estudantes migrantes, refugiados e apátridas em todas as etapas e modalidades da educação básica, com a promoção de magistérios, licenciaturas e pedagogias interculturais destinadas a indígenas migrantes, refugiados e apátridas, que assegurem práticas pedagógicas inclusivas e respeitadas à diversidade cultural;

X - promover e estimular iniciativas formais e não formais de alfabetização para as pessoas migrantes, refugiadas e apátridas no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos;

XI - promover a uniformização e a simplificação dos parâmetros e dos mecanismos de classificação e de reclassificação para fins de matrícula na educação básica obrigatória;

XII - propor parâmetros para a elaboração de procedimentos simplificados para o aproveitamento e a equivalência de estudos, reconhecimento de certificados e revalidação de diplomas. (Brasil, 2025, p. 6-7).

Ao analisarmos as competências estabelecidas no referido decreto, observamos que muitas delas dialogam diretamente com os temas discutidos nesta pesquisa, tais como o enfoque cultural, a língua de acolhimento, as práticas pedagógicas e, sobretudo, a formação docente para atuar junto a esse público. Nesse sentido, esperamos que novas pesquisas possam contemplar essas e outras temáticas apontadas no documento, de modo a oferecer subsídios aos professores diante dessa demanda contemporânea. Ademais, compreendemos que este trabalho

se justifica por si mesmo à luz desse marco normativo, uma vez que objetiva contribuir para que a sala de aula cumpra tais competências e se constitua como um espaço de acolhimento para estudantes migrantes internacionais.

No Brasil, as políticas educacionais para migrantes são um tema recente e por conta disso, ainda não possuem tantas políticas públicas que garantem os seus direitos à educação (Azevedo; Amaral, 2022; Florêncio, 2021; Oliveira, 2020). Mesmo que no Brasil existam várias pesquisas que consideram os direitos humanos relacionados aos processos migratórios, são poucos os que focam no direito à educação dessa população migrante (Magalhães, 2013). As autoras Nascimento e Moraes (2021), ao fazerem um levantamento bibliográfico a respeito das publicações sobre o ensino com crianças migrantes, mostraram que “as pesquisas indicam que não há atenção em relação ao diverso, ao diferente, externado pelo idioma de origem das crianças e por suas manifestações culturais, que, por sua vez, não são tomadas como conteúdo de interesse” (Nascimento; Moraes, 2021, p. 531). Ou seja, as crianças migrantes estão presentes neste contexto educacional, porém ainda muitas vezes silenciadas e não acolhidas. Freitas e Silva (2015) acrescentam que

no Brasil, praticamente não existem pesquisas sobre crianças imigrantes na educação infantil. Esse tema, quando abordado, faz parte dos repertórios sociológicos e antropológicos que mantêm conexões com estudos migratórios, e só de forma secundária é associado às pesquisas sobre o cotidiano educacional (Freitas; Silva, 2015, p. 683).

Assim posto, faz-se necessária a ampliação de estudos sobre a presença desse público nas escolas brasileiras, já que não se pode negar essa demanda contemporânea presente na educação. Entendemos que essa lacuna precisa ser preenchida pelas pesquisas acadêmicas; por isso, este trabalho busca ampliar essas discussões, com o objetivo de promover uma educação plurilíngue no contexto educacional que envolve crianças migrantes internacionais. Por isso, na próxima seção, discutiremos as concepções de educação bi, multi e plurilíngue, posicionando este estudo nesse campo teórico, além de apresentar as especificidades de cada uma dessas abordagens.

3 EDUCAÇÃO BI/MULTI/PLURILÍNGUE

A linguagem é um meio de agir por meio de questões culturais, sociais, econômicas, como nas relações de poder e na hierarquização da sociedade, conforme Rodrigues e Nascimento (2020). Essas autoras evidenciam que as políticas linguísticas afetam as escolhas e as práticas de ensino de línguas, podendo ser uma ferramenta para legitimar ou marginalizar, que levam a formação de hierarquias, promovendo ideologias de que uma é superior a outra e afetando os falantes dos grupos marginalizados. As autoras acrescentam que, por conta dessas ideologias e da padronização da língua que está incorporada na sociedade, os próprios falantes não as questionam, cabendo a eles, aceitar como verdade absoluta.

García e Wei (2015) definem a educação bilíngue como aquela em que dois ou mais línguas são usados como meio de instrução, sendo uma integração entre língua e conteúdo. Assim, “o bilinguismo é o caso que ocorre quando um indivíduo pode se comunicar em dois idiomas, uma pessoa bilíngue pode compreender total ou parcialmente as mensagens transmitidas em dois idiomas distintos” (Özşen *et al.*, 2020, p. 41). O sujeito bilíngue, então, utiliza dois ou mais idiomas no seu dia a dia (Buonocore; Bailer, 2023). Grosjean (2010) alerta que esse indivíduo não pode ser mensurado pela sua proficiência, mas sim pelos usos que faz da mesma em seu cotidiano. O autor acrescenta que a educação deveria ser uma ferramenta para encorajar os estudantes a adquirirem novas línguas, e não ser uma forma de exclusão da materna.

García (2011) difere a educação bilíngue da tradicional que ensina uma língua adicional, já que, neste modelo, é ensinada como disciplina, enquanto, na bilíngue, é utilizado como guia em diferentes tópicos. A autora adiciona que neste modelo escolar, há um desenvolvimento de múltiplos entendimentos linguísticos e culturais, gerando uma aproximação da diversidade humana. De modo sucinto, pode ser entendida como “a integração de várias línguas no processo educacional encorajando o seu uso no ambiente escolar, proporcionando a instrução em duas ou mais línguas diversas” (Buonocore; Bailer, 2023, p. 43).

Guerrero (2010) argumenta que os documentos educacionais muitas vezes carecem de uma definição clara de bilinguismo, o que pode causar confusão entre escolas, professores e alunos. Ele enfatiza a existência de diferentes tipos, destacando especialmente o contraste entre o bilinguismo de elite e o popular. O primeiro refere-se a situações em que os indivíduos têm a opção de aprender uma língua adicional, geralmente um que possui prestígio social. Em contraste, o popular ocorre quando os indivíduos são obrigados a aprender outra língua para sobrevivência, muitas vezes devido a pressões sociopolíticas ou econômicas.

Em estudos antigos, já havia a ideia de que o Brasil poderia não encorajar o ensino bilíngue em contextos de minorias linguísticas, ou seja, tratando como invisível (Cavalcanti, 1999). Chang-Bacon (2021) enfatiza que o bilinguismo, embora muitas vezes visto de forma positiva, ainda pode reforçar desigualdades históricas se perpetuar uma hierarquia entre línguas. O sistema educacional deve buscar dismantlar essas ideologias e defender os direitos linguísticos, garantindo que nenhuma língua seja considerada superior a outra. Um ponto essencial que ele destaca é que "ambas as noções — o monolinguismo como norma ou o bilinguismo como superior — representam ideologias linguísticas idealizadas" (Chang-Bacon, 2021, p. 5). Essa afirmação sugere que considerar ambos como padrões pode propagar preconceito e desrespeito, particularmente em relação a falantes de classes baixa ou média. O autor defende uma abordagem mais inclusiva que valorize todas as línguas igualmente, indo além dessas ideologias que reforçam desigualdades sociais.

De Mejía (2006) explora como o inglês assumiu uma posição de poder e superioridade, levando muitas escolas bilíngues a priorizarem o ensino por razões de mercado, por exemplo. Ela critica como essas instituições muitas vezes usam livros didáticos internacionais que não refletem as realidades locais dos alunos, fomentando a crença de que o que vem de outros países é superior. A autora argumenta que essa abordagem pode marginalizar culturas e línguas locais, contribuindo para um senso de inferioridade entre os estudantes. Ela conclui enfatizando a importância de os docentes estarem criticamente conscientes das diferenças culturais e escolherem metodologias apropriadas para ensinar de maneiras que desafiem essas dinâmicas de poder. Os professores devem promover

um ambiente que respeite e valorize todas as culturas, permitindo que os alunos se envolvam criticamente com diversas visões.

Outra perspectiva em educação linguística é a multilíngue. Buonocore e Bailer (2023), baseando-se em Bathia e Ritchie (2014), explicam que “a concepção de educação multilíngue se encontra ligada aos preceitos da coexistência, contato e interação de línguas diferentes, o que a torna semelhante à concepção de educação bilíngue” (Buonocore; Bailer, 2023, p. 44). As autoras, com base no Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment⁹ (2020), explicitam que essa abordagem educacional está focada no exterior da língua, levando em consideração seus aspectos geográficos e seus falantes, assim, sendo um espaço para “a coexistência de línguas que são independentes entre si” (Buonocore; Bailer, 2023, p. 44).

De maneira geral, as autoras explicam que

nesta visão, as línguas coexistem, porém cada uma ocupa seu espaço e não se misturam, não dependem umas das outras seguindo cada uma o seu propósito para o sujeito. Neste sentido, em casa o sujeito imigrante venezuelano, por exemplo, pode falar espanhol com sua família, ao chegar no trabalho pode falar português com seus colegas e à noite ao entrar no curso de idiomas pode falar inglês com seu professor, sem que cada uma destas competências dependem umas das outras (Buonocore; Bailer, 2023, p. 45)

Canagarajah (2011) amplia este termo. O autor aponta que para esse falante, as línguas são usadas com propósitos comunicativos, saindo de seu repertório linguístico até sua utilização em determinado contexto comunicativo, funcionando simbioticamente.

A última educação a ser discutida nesta seção, será o ensino plurilíngue. Gonçalves e Andrade (2007) entendem que há a valorização da identidade, da cultura através de uma educação cidadã e que prega o respeito às diferenças. Menezes (2013, p. 2) acrescenta que “o plurilinguismo não se refere apenas ao domínio de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura” e explicita que

⁹ Em português: Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação

a competência plurilíngue designa a capacidade de cada falante ativar capacidades e conhecimentos que possui, ou seja, diz respeito ao repertório linguístico de que o falante dispõe, de forma a ser capaz de comunicar e compreender mensagens numa dada situação de comunicação que se constrói pela presença de mais de uma língua (Menezes, 2013, p. 3).

Buonocore e Bailer (2023) acrescentam que, na educação plurilíngue, os aspectos sociais dos indivíduos precisam ser valorizados, gerando uma linguagem para uma comunicação efetiva. As autoras usam como exemplo um cidadão brasileiro falante de português, que conhece palavras do espanhol e pode usá-las, além de gestos, nos Estados Unidos para comunicar-se com um mexicano, caso não se recorde de determinado termo em inglês. Elas concluem, dizendo que “espera-se que o sujeito se aproprie da língua desenvolvendo seu repertório linguístico no qual todas as línguas que conhece possuem espaço e valor, interagem entre si e colaboram de forma efetiva” (Buonocore; Bailer, 2023, p. 47).

As autoras Lucena e Torres (2019) salientam que, na visão monolinguista, espera-se que o falante bilíngue atue com apenas uma de suas línguas, sem ser influenciado pelo outro idioma que também faz parte de sua identidade. Ou seja, os espaços multilíngues nem sempre são plurilíngues. Mesmo que agora, nas fronteiras brasileiras, o multilinguismo esteja se expandindo, ainda precisamos avançar para se tornarem espaços plurilíngues. Entendemos que o plurilinguismo é a realidade que dá vida a todas as línguas e cria imersão entre a sociedade humana.

Com o objetivo de clarificar o entendimento sobre cada perspectiva educacional, apresentamos uma síntese das definições apresentadas nesta seção no Quadro 1.

Quadro 1 – Educação bi/multi/plurilíngue

Tipo de educação	Definição
Educação Bilíngue	Apresenta o sujeito bilíngue de forma integrada, como uma pessoa completa, que utiliza duas ou mais línguas (ou dialetos) no seu dia a dia.
Educação Multilíngue	Valoriza o aspecto social da língua, considerando os espaços em que ela circula e as comunidades que a utilizam. Assim, contempla a convivência de diferentes línguas tanto no âmbito social quanto no individual, entendendo que essas línguas coexistem, mas funcionam de forma separada entre si.
Educação Plurilíngue	Dá destaque ao contexto cultural do indivíduo. Nessa perspectiva, as línguas não ficam separadas ou isoladas, mas se articulam entre si, formando uma única competência comunicativa. Todas as línguas interagem e contribuem para essa competência, o que gera flexibilidade e permite ao sujeito se comunicar de forma mais adequada com diferentes interlocutores.

Fonte: a autora com base em Buonocore e Bailer (2023).

Salientamos que esta pesquisa converge com a educação crítica decolonial, pois promove reflexões acerca da hegemonia de um país sobre outro, considerando cultura, língua e raça para discutir a justiça social (Grosfoguel, 2007). É preciso, portanto, pensar um ensino de línguas comprometido com o enfrentamento de práticas pedagógicas hegemônicas e colonialistas; uma proposta que vise superar a constituição colonial imposta por um olhar que silencia, reduz, apaga e estereotipa (Pereira; Oliveira, 2025).

Posto isso, neste trabalho, assumimos como base a educação plurilíngue, já que pretendemos valorizar a cultura dos estudantes migrantes internacionais nas salas de aula de inglês, e não somente a perspectiva linguística. Na próxima seção, trataremos da translanguagem, outro conceito necessário para entender o papel da língua na aprendizagem das crianças migrantes internacionais.

4 TRANSLINGUAGEM

De acordo com Anwaruddin (2018), estudos sobre translanguagem vêm crescendo entre pesquisadores que investigam a educação multilingue em espaços transnacionais. O autor define-a como os falantes que utilizam todo o seu repertório para razões comunicativas em contextos distintos. O termo compreende a ideia de deslocamento social de noções pré-concebidas de linguagem (Lucena, 2021). Canagarajah (2012) explica que muitos falantes da língua inglesa no Brasil são compreendidos como translíngues, já que negociam sentidos e significados de forma cooperativa nas relações interpessoais. Marques e Jordão (2022), a partir da necessidade de ressignificar o fenômeno sob uma perspectiva translíngue, entendem-no como

uma práxis específica de linguagem e comunicação que vai além e questiona aspectos epistemológicos de construção de sentidos numa perspectiva de meaning-making (e, portanto, multimodal), trazendo à tona também preocupações ontológicas com “problemas éticos e políticos, com estruturas de dominação e emancipação humana” (Mignolo, 2000, p. 125). Nesse sentido, entendemos a perspectiva da translanguagem sintonizada com uma ótica decolonial de linguagem, percebendo seu potencial ontoepistemológico na busca por práticas comunicacionais que assumam um pensamento crítico de fronteira sobre as línguas. Tal pensamento considera fundamental a reflexividade inerente à busca por uma atitude crítica e ética que “contemple todo o conhecimento como parcial e incompleto [...] o que demanda uma atitude de aceitação e tentativa de lidar com nossa própria ignorância e a dos outros, sem a expectativa de ultrapassá-la”⁸ (Menezes de Souza & Monte Mór, 2018, p. 449) (Marques; Jordão, 2022, p. 116).

Ainda, acrescentam que, nas situações comunicativas, considera-se também os gestos, as cores, os sabores, as lembranças afetivas ou culturais, expandindo o ato de comunicação apenas pela língua, percebendo a linguagem como prática social (Marques; Jordão, 2022). Corroborando com essa ideia, García e Otheguy (2019) adicionam que

a translanguagem vai além de entender a linguagem simplesmente como o que tradicionalmente chamamos de “linguístico” – seja línguas nomeadas ou o que são vistos como seus componentes – léxico, morfologia, fonologia, sintaxe. A translanguagem, como veremos, incorpora uma compreensão de como diferentes modos, incluindo nossos corpos, nossos gestos, nossas vidas etc., adicionam ao repertório semiótico de construção de significado que está envolvido no ato de comunicação. Como a linguagem é frequentemente entendida, especialmente na escola, apenas como o que tradicionalmente chamamos de “o linguístico”, abordamos primeiro como a

translinguagem vai além dessa dimensão (García; Otheguy, 2019, p. 10, tradução nossa)¹⁰.

Wei (2011) entende que

translanguaging [translinguagem] é tanto transitar entre diferentes estruturas e sistemas linguísticos, incluindo diferentes modalidades (falar, escrever, sinalizar, ouvir, ler, lembrar), quanto ir além deles. Envolve toda a gama de performances linguísticas dos usuários multilíngues com propósitos que transcendem a simples combinação de estruturas, a alternância entre sistemas, a transmissão de informações e a representação de valores, identidades e relacionamentos. O ato de translanguaging, portanto, é de natureza transformadora; ele cria um espaço social para o usuário multilíngue ao reunir diferentes dimensões de sua história pessoal, experiência e ambiente, suas atitudes, crenças e ideologias, sua capacidade cognitiva e física em uma performance coordenada e significativa, transformando isso em uma experiência vivida. Chamo esse espaço de “espaço de translanguaging”, um espaço para o ato de translanguaging, bem como um espaço criado por meio do translanguaging (Wei, 2011, p. 1223).

O termo translinguagem também se refere a práticas pedagógicas que utilizam o bilinguismo como um recurso potencial. Nesse contexto, a expressão evoca uma concepção de língua que não é estruturada ou fechada em si mesma, mas que valoriza e integra os conhecimentos dos falantes em suas práticas linguísticas, visando a construção do conhecimento (Krause-Lemke, 2021). Marques e Jordão (2022) esclarecem que cada pessoa possui o potencial de ser translíngue, pois utiliza de vários repertórios de estrutura, de gênero, de comunicação, para se comunicar em português, assim como em qualquer outra língua, a partir dos recursos que tem a sua disposição no contexto da fala.

Nesta perspectiva, como professores, precisamos permitir uma aula reflexiva e crítica, para que o aluno não entenda apenas o outro, mas como constitui a si mesmo (Marques; Jordão, 2022). Os autores destacam que os docentes devem aproveitar os acontecimentos vivenciados em sala de aula, especialmente aqueles que emergem em momentos de abertura, como oportunidades para exercer uma postura crítica, de maneira aberta, reflexiva e colaborativa, promovendo o diálogo entre professores e alunos. Além disso, “a pedagogia da translanguagem

¹⁰ No original: *Translanguaging goes beyond understanding language as simply what we have traditionally called the ‘linguistic’ – either named languages or what are seen to be their components lexicon, morphology, phonology, syntax. Translanguaging, as we will see, incorporates an understanding of how different modes, including our bodies, our gestures, our lives etc., add to the semiotic meaning-making repertoire that is involved in the act of communication. Because language is often understood, especially in school, as only what is traditionally called ‘the linguistic,’ we first address how translanguaging goes beyond that dimension.*

incentiva os educadores a aproveitarem todo o repertório linguístico e semiótico dos alunos para apoiar seu aprendizado, em vez de exigir que eles deixem certos idiomas fora da sala de aula” (Rajendram, 2022, p. 78).

Anwaruddin (2018) conclui que, por meio da pedagogia translíngue, as relações entre professores e alunos podem ser transformadoras, além de contribuírem para a emancipação dos estudantes. O autor salienta que

o potencial emancipatório da translanguagem, conforme eu a vejo através da lente da minha experiência em sala de aula, pode fornecer uma alternativa à perpetuação da dominação. O objetivo pedagógico do professor não deve ser simplesmente abrir mão de sua autoridade na sala de aula. Em vez disso, o professor deve confiar na inteligência dos alunos (Anwaruddin, 2018, p. 308, tradução nossa).¹¹

Contudo, implementar pedagogias de translanguagem pode constituir um desafio significativo, sobretudo quando o docente não domina as línguas de herança dos alunos e quando há uma grande diversidade dessas línguas no contexto da sala de aula (Pacheco; Miller, 2016). Entendemos, portanto, que o papel do professor é central na perspectiva translíngue e nas práticas cotidianas relacionadas ao uso da língua em sala de aula, especialmente por meio da seleção de atividades e das possibilidades de mobilização das línguas e das culturas. Para que isso ocorra de forma consciente e crítica, a formação inicial e continuada desse docente torna-se fundamental, a fim de capacitá-lo a atuar adequadamente nesse contexto. Assim, na próxima seção, discutiremos a formação do professor, tanto no âmbito inicial quanto no continuado, no contexto da educação brasileira.

¹¹ No original: *The emancipatory potential of translanguaging, as I view it through the lens of my classroom experience, may provide an alternative to the perpetuation of domination. The teacher's pedagogical goal should not be to simply give up his/her authority in the classroom. Instead, the teacher must trust the students' intelligence.*

5 A FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE INGLÊS PARA CONTEXTOS PLURILÍNGUES

O professor tem um papel fundamental na formação dos cidadãos, já que crianças e adolescentes passam um longo tempo de suas vidas dentro das instituições escolares (Santos, 2022). Cavalcanti (1999) aponta que os cursos de formação para professores instruem os docentes a trabalharem com o falante ideal, nativo, homogêneo e sem conflitos culturais. A autora adiciona que “a diversidade linguística e cultural precisa ser parte da sala de aula, das comunidades envolvidas, dos cursos de formação” (Cavalcanti, 1999, p. 403). Santos (2022) também problematiza a falta de formação sobre a pluralidade linguística e cultural no Brasil, levando a uma fraca preparação para atuar nesses contextos.

Essa autora conclui que “uma formação ampliada possibilita a problematização das questões linguísticas, culturais, sociais e afetivas subjacentes a esses fatos, fundamentais para uma sociabilidade mais cuidadosa com o outro.” (Santos, 2022, p. 20). Assim, de frente às demandas contemporâneas de ensino, Cavalcanti (2013) explica o que precisamos esperar de um curso de formação de professores:

nessa visão de educação ampliada, entendo que 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 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 sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas, assim como as construções identitárias nas salas de aula (Cavalcanti, 2013, p. 2012).

A esse respeito, García e Kleyn (2013) afirmam que as salas de aula são espaços cada vez mais multilíngues, e é uma tarefa difícil encontrar um professor que não esteja inserido neste contexto. Portanto,

diante dessa realidade, consideramos fundamental que profissionais que atuam com estudantes de outras nacionalidades, em especial com a comunidade migrante / refugiada, desenvolvam sua competência plurilíngue para que possam abrir espaço para o plurilinguismo de seus alunos em sala de aula, quebrando, assim, a tradição monolíngue presente nas instituições de ensino, bem como em sua própria formação (Cursino, 2020, p. 421).

Por isso, todos os cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, do século XXI deveriam preparar esses educadores para atuar com essa realidade (García; Kleyn, 2013). Segundo Lucas, Höfling e Oliveira (2023), cabe aos cursos de licenciatura e formações continuadas prepararem os professores para o movimento de repensar as práticas pedagógicas¹² em relação aos contextos de línguas adicionais. Porém, há uma falta considerável de disciplinas que poderiam sensibilizar o professor em relação aos contextos sociolinguísticos em sua prática de sala de aula (Cavalcanti, 1999). Ao levar em consideração que a ideia do plurilinguismo é apagada, não há questionamentos sobre questões envolvendo a didática neste contexto, como, por exemplo, a língua que será utilizada como meio de instrução (Cavalcanti, 1999).

Assim, “a reformulação curricular nacional não é uma tendência, mas uma necessidade urgente (Lucas; Höfling; Oliveira, 2023, p. 320, tradução nossa)¹³. García e Kleyn (2013) reforçam que todos os professores precisam ter conhecimento sobre como trabalhar com alunos bilíngues emergentes, e que essa preparação deve acontecer durante sua formação. Elas adicionam que essa mudança curricular recebe influência social, política, tecnológica e instrucional, assim como a constante transformação que os estudantes passam.

Contudo, Cavalcanti (1999) já havia alertado que essa mudança curricular tem que acontecer desde a escolha do perfil de aluno que irá ingressar neste curso, juntamente com seus objetivos de prática de sala de aula e seus pressupostos ideológicos, para, assim, haver um entrelaçamento entre as disciplinas e os sujeitos envolvidos na formação. A autora continua advertindo que muitas das adequações feitas não levam em consideração as pesquisas realizadas sobre o assunto no campo acadêmico (Cavalcanti, 1999). García e Kleyn (2013) apontam alguns requisitos que os currículos devem abranger: entendimento sobre as famílias dos seus estudantes bilíngues, especialmente os que são oriundos de culturas de minorias; conhecimento sobre linguagem bi/multilíngue; conscientização sobre como agir pedagogicamente nestes contextos. Assim,

¹² Entendemos por prática pedagógica, com base em Franco (2016), como ações intencionais, conscientes e socialmente construídas que organizam, potencializam e interpretam um projeto educativo, integrando conteúdos escolares e saberes prévios dos alunos, em diálogo com as demandas de uma comunidade, para promover processos significativos de ensino e aprendizagem.

¹³ No original: *The redesign of the national curriculum is not a trend, but an urgent need.*

os programas de formação de professores devem encontrar maneiras de fazer com que os futuros professores interajam diretamente com os alunos bilíngues emergentes, suas famílias, comunidades e salas de aula para construir seus próprios insights e formas de ensinar (García; Kleyn, 2013, p. 2, tradução nossa).¹⁴

Sendo o professor um agente fundamental na educação, surge essa necessidade de prepará-lo para lidar com as questões de diversidade linguística e cultural (Mattheoudakis; Chatzidaki; Maligkoudi, 2017). Para que haja uma preparação, é necessário que existam materiais preparatórios que auxiliem estes docentes na melhoria das suas práticas em línguas adicionais (Lucas; Höfling; Oliveira, 2023), já que, “mesmo que os professores expressem tolerância e respeito em relação a outras culturas, eles não adotam necessariamente práticas que promovam multiculturalismo e multilinguismo entre os seus alunos” (Mattheoudakis; Chatzidaki; Maligkoudi, 2017, p. 360, tradução nossa)¹⁵. Como salientado por García e Kleyn (2013), os alunos multilíngues engajam-se em práticas que sejam significativas para eles, ou seja, o professor precisa entender como adaptar seu material para atender essa demanda.

Muitas das suposições que os professores possuem sobre o ensino de segunda língua, o bilinguismo, o valor das línguas, além da maneira como as escolas respondem à diversidade são centrais para a formação de práticas pedagógicas (Gkaintartzi; Tsokolidou, 2011). Pesquisadores como Dooly (2005) concluem que muitas das atitudes negativas de professores em relação à diversidade linguística e cultural estão ancoradas nas dificuldades que os docentes sentem em atuar neste contexto de ensino, podendo a falta de formação ser uma das causas deste atrito.

Portanto, a visão que o professor tem sobre língua e linguagem influencia diretamente na organização de suas aulas, na escolha de metodologias e, principalmente, em suas ações perante os alunos. Hilgemann (2004) discute sobre as atitudes linguísticas, que são os movimentos que o indivíduo toma diante de outros com línguas distintas. A autora explica que esses comportamentos estão

¹⁴ No original: *teacher education programs must find ways to have prospective teachers interact directly with emergent bilingual students, their families, communities, and classrooms to construct their own insights and ways of teaching.*

¹⁵ No original: *This means that even when teachers express tolerance and respect towards other cultures, they do not necessarily adopt practices which promote multiculturalism and multilingualism among their students.*

ligados às reações que o falante pode tomar, como: proibir, corrigir, ignorar ou debochar do outro, mas também pode ter um lado positivo, sendo uma forma de valorizar uma língua. Assim, quando a escola e o professor impõem que um aluno deva seguir uma língua e a sua norma-padrão, podemos considerar como uma atitude linguística fruto de um julgamento (Hilgemann, 2004). Então, quando o docente acata apenas os erros dos alunos migrantes, sendo muitas vezes influenciado por um preconceito linguístico, o professor está exercendo uma atitude negativa em relação à linguagem do outro.

Ademais, Oliveira (2020) salienta que as redes de ensino oferecem poucas orientações de caráter pedagógico para os professores que atuam no recebimento destes estudantes migrantes internacionais. Acrescentamos, ainda, que há pouca discussão acerca dessa temática na literatura especializada em formação de professores. Por este motivo, há a necessidade de promover conversas sobre diversidade nos cursos de licenciaturas, especialmente em relação às crianças migrantes (Goodwin, 2002). Um exemplo a ser mencionado é quando o professor aponta que o aluno migrante e bilíngue não fala português e, logo, possui problemas de aprendizagem, defendendo o abandono da língua de pertencimento para que haja êxito escolar. Posto isso, quando a instituição escolar e seus docentes não se preparam para tal e agem preconceituosamente com seus alunos, insistindo na variação linguística como erro, ambos estão perpetuando valores da classe dominante e de uma língua superior (Hilgemann, 2004).

Para que haja um acolhimento deste aluno migrante internacional, os professores e as professoras de língua inglesa podem fazer uso de estratégias para tal, como a abordagem plural, que é aquela em que não há atividades que apenas atendem uma variedade linguística e cultural, mas sim, uma didática que integra culturas, línguas e linguagens. Para atender essa demanda, o docente precisa integrar algumas competências em seu contexto, sendo elas: a intercompreensão, a abordagem intercultural, o *éveil aux langues* (despertar para as línguas, em tradução livre) e a didática integrada (Cursino, 2020). A autora explica essas quatro propostas da seguinte forma:

- Intercompreensão: compreendida como a capacidade de entender diferentes línguas sem a necessidade de produção oral ou escrita, visando à compreensão e à negociação de sentidos a partir do

reconhecimento da própria língua. Em sala de aula, essa metodologia pode ser aplicada por meio da comparação entre idiomas, considerando o contexto de produção, a aproximação lexical, as regras gramaticais e a realização de inferências.

- Abordagem intercultural: caracterizada pela realização de práticas pedagógicas que desenvolvem habilidades culturais, promovendo encontros nos quais os sujeitos atuam como mediadores e vivenciam experiências de contato com o outro por meio de uma língua adicional.
- *Éveil aux langues* (despertar para as línguas): definido como um conjunto de práticas que promove reflexões sobre a diversidade linguística e cultural, sensibilizando a criança para as diferenças e a heterogeneidade das línguas. Essa abordagem pode ser desenvolvida por meio de atividades lúdicas, de escuta e de memorização de sons, despertando o interesse pelo outro e por suas línguas.
- Didática integrada: entendida como uma proposta que estimula o estudante a estabelecer relações entre diferentes línguas, favorecendo a aprendizagem da língua adicional a partir de aspectos da língua materna, com o objetivo de ampliar o repertório linguístico.

Além da falta de formação de professores em relação à didática, também há um despreparo relacionado a como deve ser feita essa inclusão, que segundo a Resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), deveria ser obrigatoriamente praticada pelas instituições escolares. Sendo assim, essa falta de preparo do professor pode acabar gerando casos de preconceito, xenofobia, racismo etc. Posto assim, entendemos que essa pesquisa pode auxiliar nesta lacuna da formação/educação docente e, para isso, na próxima seção, explicaremos as etapas metodológicas deste trabalho, a fim de atingir os objetivos mencionados previamente.

6 METODOLOGIA

Com o propósito de conhecer o que já foi produzido sobre essa temática, este estudo iniciou com uma pesquisa bibliográfica, já apresentada nas discussões teóricas, definida por Paiva (2019) como

[...] um tipo secundário porque utiliza estudos já publicados em livros e artigos acadêmicos, além de informações encontradas em relatórios, podcasts, páginas na web, blogs, vídeos, bancos de dados, apresentações digitais, gravações de palestras, folhetos etc. Mas ela vai além da mera busca de informações e não é uma simples compilação dos resultados dessas buscas. Apesar de não trazer nenhum conhecimento novo, o pesquisador deve resumir essas informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações, sempre que necessário (Paiva, 2019, p. 60).

Por se tratar de um assunto pertinente na educação brasileira, foi necessária também uma pesquisa documental, que pode ser realizada a partir de “cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc.” (Gil, 2002, p. 46), para que pudéssemos identificar quais as resoluções que abordam os direitos e os deveres da população migrante, assim como as diretrizes para o ensino de estudantes migrantes.

Ademais, também pode ser definida pelo seu levantamento de dados. A pesquisa qualitativa é entendida como “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70), ou até como uma investigação minuciosa sobre aquilo que não é visível (Tozoni-Reis, 2008). Dessa forma, esta pesquisa assume caráter qualitativo para que seja possível uma análise completa dos dados obtidos, a partir das respostas e interações com os docentes. A pesquisa e os instrumentos de geração de dados encontram-se aprovados pelo Comitê de Ética, em 11 de Setembro de 2024, sob o CAAE: 82017224.4.0000.5231 e cujo número do Parecer é 7.070.508. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esta pesquisa aproxima-se da pesquisa-ação (Thiollent, 2022), visto que discute um problema relevante em um grupo engajado e interessado em agir, (re)pensar e investigar um conflito. Nunan (1993 *apud* Engel, 2000) entende essa tipologia de pesquisa como essencial, “pois parte das preocupações e interesses

das pessoas envolvidas na prática, envolvendo-as em seu próprio desenvolvimento profissional” (Engel, 2000, p. 183). Ou ainda, como explica Pimenta (2005), a pesquisa-ação

[...] tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar). Constatado o problema, o papel do pesquisador universitário consiste em ajudar o grupo a problematizá-lo; ou seja, a situá-lo em um contexto teórico mais amplo e assim possibilitar a ampliação da consciência dos envolvidos, com vistas a planejar as formas de transformações das ações dos sujeitos e das práticas institucionais (Pimenta, 2005, p. 523).

Entendemos que esta pesquisa atua diretamente na formação e atuação do professor, sendo, então, uma pesquisa-ação colaborativa e interacional (Franco, 2005), pois cada docente foi ouvido com atenção durante sua participação nas oficinas pedagógicas. Este estudo também segue as ideias da horizontalização das decisões, visto que a pesquisadora não agiu sozinho como o condutor máximo dos encontros, mas sim, como uma mediadora que levou às conclusões e colaborações dos participantes em consideração na produção, avaliação e revisão do produto educacional.

Como apresentado na introdução, o objetivo deste trabalho é evidenciar e justificar a necessidade de formação de professores de língua inglesa para atuação em contextos plurilíngues e pluriculturais, como ocorre nas salas de aula da educação básica que recebem estudantes migrantes internacionais. Contudo, os produtos educacionais desta pesquisa têm como finalidade contribuir para a formação/educação inicial e/ou continuada de professores e professoras de língua inglesa que atuam (ou possuem interesse) com crianças migrantes internacionais. Para tanto, desenvolvemos um livro digital e um repositório *online* sobre o ensino de inglês em contextos plurilíngues, a partir da realização de oficinas pedagógicas com docentes que atuam no contexto em análise. Para facilitar a compreensão dos objetivos de cada produto educacional, bem como da pesquisa em si, elaboramos o Quadro 2, no qual apresentamos a explicação detalhada de cada um deles.

Quadro 2 – Objetivos

	OBJETIVOS
Pesquisa	Analisar e justificar a necessidade de formação de professores e professoras de língua inglesa que atuam (ou pretendem) atuar com crianças migrantes internacionais.
Oficinas Formativas	Promover, de forma colaborativa, momentos de discussão, reflexão em grupo e troca de experiências acerca do papel do professor e da língua inglesa, considerando a perspectiva plurilíngue e pluricultural.
<i>E-book</i>	Contribuir com um material para a formação/educação inicial e/ou continuada de docentes que vivenciam a demanda da migração internacional em salas de aula de língua inglesa no sistema educacional brasileiro, apresentando autores que discutem a temática e promovendo atividades práticas e reflexivas que possibilitem a articulação entre teoria e prática.
Repositório <i>Online</i>	Disponibilizar um espaço de interação para que os leitores do <i>e-book</i> possam compartilhar opiniões e ideias acerca das unidades formativas, possibilitando que, inclusive, docentes que optem por utilizar o material como guia de autoestudo possam interagir com outros professores e conhecer as produções já realizadas.

Fonte: a própria autora.

A fim de facilitar a compreensão do processo, elaboramos uma representação gráfica (Figura 1) para ilustrar as etapas de produção dos produtos educacionais desta pesquisa, as quais serão detalhadas a seguir.

Figura 1 – Etapas do processo de construção dos produtos educacionais



Fonte: a própria autora.

Inicialmente, na etapa 1, com o objetivo de escutar dos docentes suas opiniões sobre as demandas que eles enfrentam no contexto educacional deste trabalho, assim como suas experiências formativas para atuar nestes contextos, e

refletir sobre como a língua inglesa pode colaborar para o desenvolvimento integral do estudante migrante internacional, fizemos um levantamento tanto de maneira quantitativa quanto qualitativa, a partir de um questionário virtual diagnóstico. Com base em Faleiros *et al.* (2016), a presença significativa da *internet* no dia a dia da população, auxiliou para que as pesquisas migrassem para os ambientes virtuais, possibilitando uma melhoria na agilidade da pesquisa. Assim, como instrumento de geração de dados primário, foi utilizado um questionário *on-line* elaborado em setembro de 2024, via Google Forms, que será analisado na seção 7 e estará disponível nos Apêndice A.

O formulário de pesquisa foi disponibilizado em outubro de 2024, permanecendo ativo por 15 dias. A divulgação ocorreu via redes sociais (*Instagram*), grupos de *WhatsApp* e *e-mail*. A amostra foi composta por professoras e por professores de língua inglesa dos anos finais do Ensino Fundamental, atuantes nas redes pública e privada da região, com participações de docentes das cidades de Londrina, Cambé, Guaraci e Ibiporã. Antes de sua divulgação, o questionário passou por um processo de validação, em setembro de 2024, sendo respondido por um professor convidado, integrante do grupo de pesquisa da autora e com experiência prévia no uso e na elaboração de questionários. Esse procedimento teve como objetivo identificar possíveis falhas de interpretação das perguntas, estimar o tempo necessário para o preenchimento, bem como verificar eventuais erros de acesso e a adequação da linguagem utilizada.

Em relação à quantidade de participantes para o questionário, tínhamos como expectativa o total de 50 respondentes, porém foram obtidas apenas nove respostas, indicando uma das limitações encontradas neste estudo. Outro desafio a ser mencionado foi a falta de apoio das entidades responsáveis pela educação no Estado do Paraná, pois enviamos a proposta das oficinas e o questionário para que mais professores tivessem acesso, e recebemos uma resposta negativa.

Por meio do questionário, os professores de língua inglesa foram consultados a respeito de diversos assuntos que envolvem o ensino com estudantes migrantes internacionais. Sendo assim, esse formulário teve como objetivo identificar as necessidades e os desafios que este cenário pode trazer para o docente, para que as oficinas pudessem atender às demandas apontadas por estes profissionais. Dentre as perguntas do questionário, os docentes foram indagados sobre sua

formação acadêmica, seu contexto de atuação, número de turmas, número de alunos e faixa-etária em que atuam. Depois, foram direcionados à aba que questionava, especificamente, sobre o tema desta pesquisa. Nesta etapa, os respondentes puderam expor suas experiências com estes estudantes, relatando como se sentem ao atuar com estes alunos, se enxergam dificuldades, se as aulas são preparadas sabendo da presença desse público e se é abordada a questão da multiculturalidade.

Ademais, os participantes foram convidados a compartilhar aspectos de sua formação acadêmica, relatando seus sentimentos e se estão preparados para atuar nesses contextos educacionais. Além disso, votaram em algumas opções de temas que eles gostariam de se aprofundar nesta temática, que serão apresentados mais adiante.

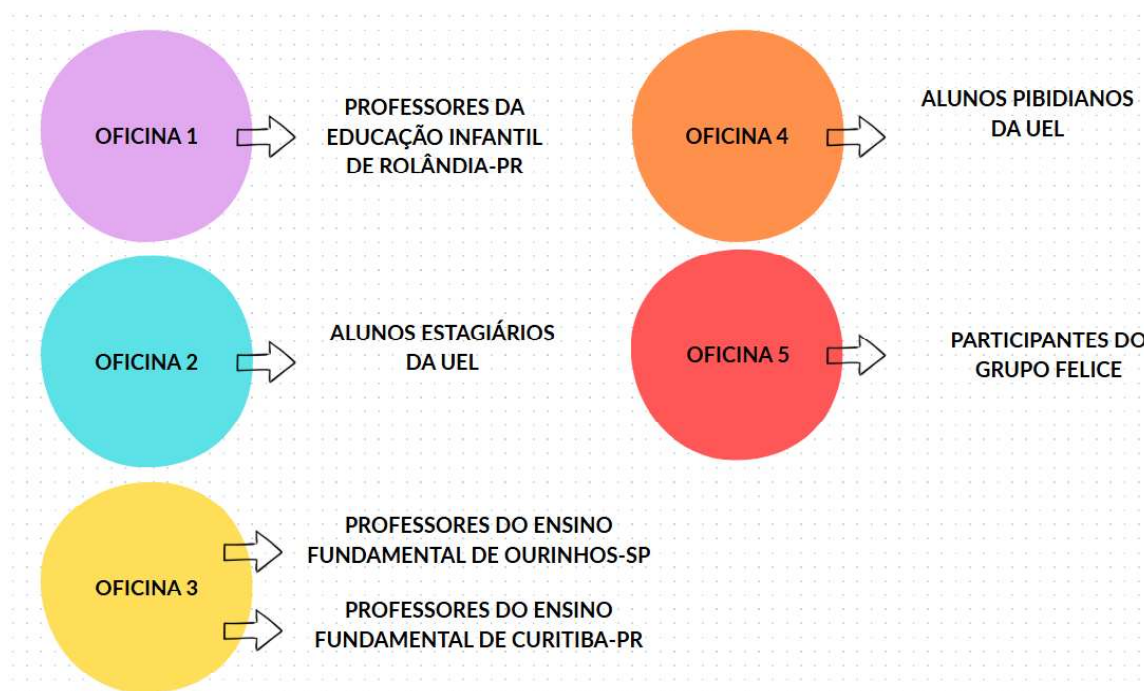
Para a etapa 2, as respostas obtidas foram analisadas à luz do referencial teórico (Patarra; Fernandes, 2011; Cavalcanti, 2013; García; Kleyn, 2013; Pintoco, 2017; Nascimento; Morais, 2021; Azevedo; Amaral, 2022; Santos, 2022), a fim de promover cinco oficinas para os professores que atuam neste contexto de educação plurilíngue, que atendessem às demandas apresentadas pelos documentos, assim como as relatadas pelos docentes participantes da pesquisa. Optamos pela realização de cinco oficinas, uma vez que estas comporão as unidades de um livro digital da coleção Unidades de Formação para o Ensino de Inglês com Crianças (a ser detalhada adiante), e os *e-books* já publicados seguem essa mesma estrutura. Sendo assim, objetivamos uma análise de dados que contribuísse com a formação docente crítica e reflexiva, a partir da construção de oficinas que atendessem às possíveis necessidades apontadas.

Dentre os temas propostos para as oficinas, os docentes e as docentes escolheram nove temáticas: acolhimento, atividades com foco na multiculturalidade, estratégias de ensino, inserção no ambiente escolar, inserção da língua inglesa, combate ao preconceito e à xenofobia, comunicação além da língua falada, avaliação da aprendizagem e atividades com foco na interculturalidade, que foram agrupadas em cinco encontros, conforme proximidade e possibilidade de discussão, visto que, posteriormente, seriam transformadas em cinco capítulos de um livro digital. Isso posto, as oficinas foram desenvolvidas, a fim de atender a essas demandas apontadas. Durante a realização das mesmas, pensando em uma

pedagogia translíngue (Wei, 2011; García; Otheguy, 2019; Marques; Jordão, 2022), solicitamos desenhos, colagens e representações gráficas, para que o participante pudesse se expressar de diferentes maneiras durante o encontro.

Cada oficina (Figura 2) foi realizada em um contexto (ensino infantil na cidade de Rolândia, estagiários de Letras Inglês da UEL, professores de língua inglesa de Ourinhos – São Paulo e de Curitiba – Paraná¹⁶, estudantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da UEL e participantes do grupo de pesquisa FELICE, que será mais explorado na seção sobre os produtos educacionais.

Figura 2 – Contextos de realização das oficinas formativas



Fonte: a própria autora.

A escolha por esses contextos deu-se pela motivação de abranger diferentes públicos que atuam no ensino da língua inglesa para crianças migrantes internacionais, em distintas cidades e etapas da educação básica, como a educação infantil e o ensino fundamental. Além disso, buscamos contemplar tanto professores em formação quanto docentes já inseridos no mercado de trabalho, além de outros professores interessados na área. Destacamos, ainda, que havia o desejo de incluir

¹⁶ Explicaremos na seção 8.1.3 a razão pelo qual a mesma oficina ocorreu em dois locais.

outros contextos; contudo, em razão do tempo disponível para a investigação e das limitações relacionadas à autorização e à aceitação por parte dos órgãos responsáveis, optamos pela realização do estudo nos locais mencionados, os quais demonstraram abertura e interesse em participar da pesquisa.

No final de cada encontro, sendo a etapa 3, os participantes responderam a um questionário avaliativo (Apêndice B), para que fosse possível uma reflexão e reelaboração para futuras aplicações, e conseqüentemente, para a criação dos capítulos. Neste questionário anônimo, os docentes responderam quanto à clareza dos objetivos, a relevância dos tópicos apresentados, ao uso de materiais e recursos semióticos, a relevância para a atuação profissional e sua aplicação no dia a dia da sala de aula, as dinâmicas utilizadas, e às sugestões de melhorias que poderiam ser realizadas. Como uma alternativa de avaliar e refletir sobre as oficinas, houve o registro das impressões da pesquisadora por meio de notas de campo (Brandão; Ribeiro, 2018), por ser um instrumento que possibilita uma (re)significação dos dados gerados.

Após a realização das oficinas pedagógicas, na etapa 4, cada encontro foi transformado em uma unidade do *e-book* “Unidades de formação para a prática do ensino do inglês com crianças migrantes internacionais”, seguindo a estrutura dos outros livros já publicados nesta coleção, que serão explorados posteriormente. Por fim, na etapa 5, todos os materiais produzidos, assim como indicação de leituras, vídeos e *sites* de interação foram agrupados em um repositório *online* para que os próximos professores que tiverem contato com esse material possam interagir e explorar as discussões feitas anteriormente, assim como, contribuir com suas produções. Todas as informações sobre o *site* também serão exploradas mais adiante.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados do questionário diagnóstico que foi a base para a escolha das temáticas das oficinas e, conseqüentemente, das unidades formativas.

7 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

Objetivando conhecer os nove respondentes do questionário diagnóstico (Apêndice A), a seguir será apresentado um breve perfil de cada um, para que as respostas possam ser analisadas pensando em cada profissional. Os dados foram agrupados, a partir das respostas sobre suas informações pessoais na primeira etapa do questionário. Com a organização e a análise das informações referentes aos professores participantes apresentadas no Quadro 3, interpretamos que a maioria dos docentes são mais velhos, têm formação em dupla licenciatura e atuam no ensino público na região norte do Paraná. Dessa forma, compreendemos que se tratam de profissionais experientes, com prática pedagógica consolidada em sala de aula, o que os habilita a reconhecer os desafios do contexto educacional e, conseqüentemente, a responder de forma crítica ao questionário proposto.

Quadro 3 – Docentes participantes da pesquisa

Participante	Formação acadêmica	Ano de nascimento	Contexto de atuação	Cidade de atuação
Professor 1	Licenciatura em Letras Português-Inglês	1972	Ensino público e ensino privado	Guaraci
Professor 2	Licenciatura em Letras Português-Inglês	1974	Ensino público	Londrina
Professor 3	Licenciatura em Letras Português-Inglês	1975	Ensino público	Cambé
Professor 4	Licenciatura em Letras Inglês	1993	Ensino privado	Ibiporã
Professor 5	Licenciatura em Letras Português-Inglês	1981	Ensino público; Aulas particulares	Londrina
Professor 6	Licenciatura em Letras Português-Inglês	1962	Ensino público	Cambé
Professor 7	Licenciatura em Letras Inglês	1974	Ensino público	Londrina
Professor 8	Licenciatura em Letras Português-Inglês	1984	Ensino público	Londrina
Professor 9	Licenciatura em Letras Português-Inglês	1971	Ensino público	Londrina

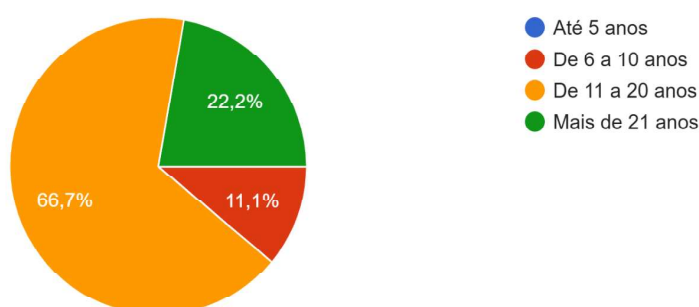
Fonte: a própria autora.

Nas perguntas seguintes ainda da Etapa I do questionário, os professores foram questionados a respeito de suas realidades dentro do contexto escolar. O Gráfico 1, a seguir, apresenta, de maneira quantitativa, as respostas obtidas.

Gráfico 1 – Tempo de atuação

8. Há quanto tempo você atua na educação de língua inglesa com crianças/adolescentes?

9 respostas



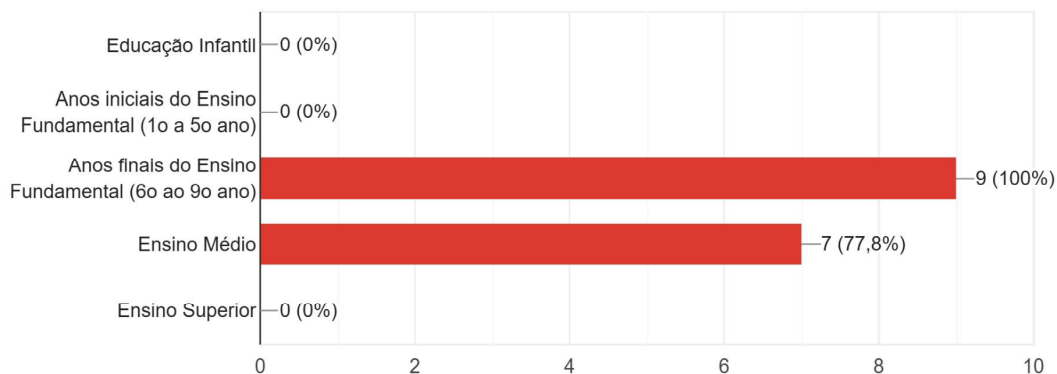
Fonte: a própria autora.

Na pergunta 8, os docentes responderam há quanto tempo atuam na sala de aula de língua inglesa em seus contextos de atuação. Cerca de 66,7% (6 professores) atuam entre 11 e 20 anos, já 22,2% (2 professores) apontam que estão por mais de 21 anos neste contexto, enquanto apenas 11,1% (1 professor) estão em sala há pelo menos 10 anos. Nesta pesquisa, nenhum professor atua por menos de 5 anos em sala de aula. A partir das respostas apresentadas no Gráfico 1, observamos que o grupo de professores e professoras participantes da pesquisa já atua há tempo significativo em contextos educacionais, o que lhes permite conhecer a realidade escolar e as demandas presentes na educação de línguas. Considerando que a presença de estudantes migrantes internacionais em sala de aula é uma demanda relativamente contemporânea (Cavalcanti, 2013), é possível que muitos docentes não tenham tido a oportunidade de discutir essa temática em sua formação inicial e/ou continuada.

Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes

9. Com qual faixa etária você atua como educador/a?

9 respostas



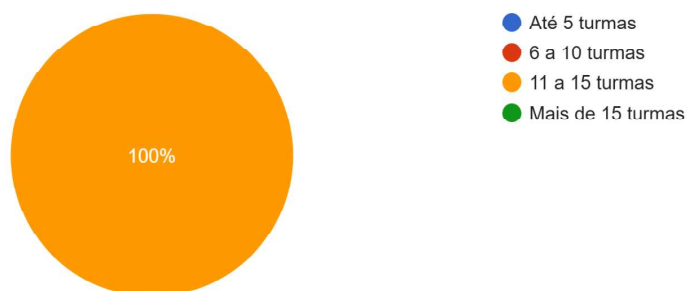
Fonte: a própria autora.

Na pergunta 9 (Gráfico 2), os docentes indicaram em qual faixa etária da etapa escolar eles atuam, sendo todos os 9 nos anos finais do ensino fundamental, e 7 também no ensino médio. Compreendemos que esse dado pode ser explicado pelo fato de que, conforme estabelece a BNCC (Brasil, 2018), o ensino de Língua Inglesa torna-se obrigatório apenas a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, as docentes e os docentes participantes do questionário atuam nesse segmento da Educação Básica, não havendo, portanto, respondentes que lecionam na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou no Ensino Superior.

Gráfico 3 – Quantidade de turmas

10. Para quantas turmas você ministra aulas por semana?

9 respostas



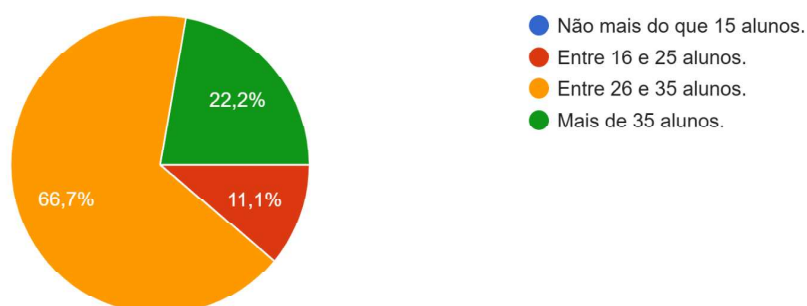
Fonte: a própria autora.

Na pergunta 10 (Gráfico 3), verificamos que as respostas foram unânimes, alcançando 100% de concordância entre os participantes: todos atendem entre 11 e 15 turmas semanalmente. Consideramos que se trata de uma carga horária elevada, especialmente quando somada às demais demandas burocráticas e pedagógicas que envolvem a profissão docente. Nesse contexto, a discussão proposta por Azevedo e Amaral (2022) mostra-se pertinente, uma vez que o professor precisa acolher o estudante migrante e atender às orientações da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020), mesmo já sendo responsável por um número significativo de turmas e pelas múltiplas exigências que atravessam sua prática profissional.

Gráfico 4 – Quantidade de alunos por turma

11. Qual a média de alunos por turma?

9 respostas



Fonte: a própria autora.

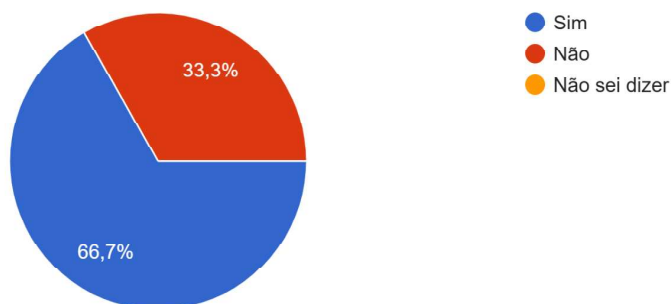
Na questão 11 (Gráfico 4), as professoras e os professores foram questionados sobre a quantidade de alunos por turma. A maioria indicou uma média entre 26 e 35 estudantes, correspondendo a 66,7% dos participantes (6 professores). Outros 22,2% (2 professores) relataram ter mais de 35 alunos por turma, enquanto 11,1% (1 professor) afirmaram contar com até 25 estudantes em sala. Mais uma vez, evidenciamos que os(as) docentes atuam com um número elevado de alunos por turma, realidade recorrente no ensino público (Pintoco, 2017). Esse cenário pode gerar dificuldades no acolhimento de estudantes migrantes internacionais, uma vez que, no mesmo espaço, o professor já lida com múltiplos

desafios decorrentes do grande quantitativo de alunos e das diferentes demandas pedagógicas presentes na sala de aula.

Gráfico 5 – Presença de estudantes migrantes internacionais

12- Você possui estudantes migrantes internacionais na sua sala de aula?

9 respostas



Fonte: a própria autora.

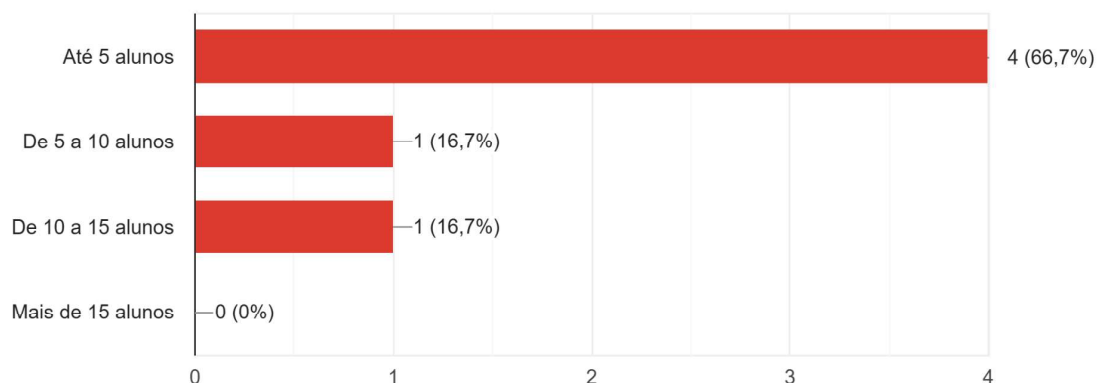
A partir da pergunta 12 (Gráfico 5), os(as) professores(as) responderam especificamente sobre sua atuação no ensino de Língua Inglesa com estudantes migrantes internacionais. Dos nove participantes, seis afirmaram possuir alunos de outras nacionalidades em suas aulas, totalizando 66,7%, enquanto três (33,3%) indicaram não ter essa demanda em suas turmas. Os três docentes que indicaram não possuir alunos migrantes internacionais foram direcionados aos agradecimentos finais do formulário, já que não poderiam responder às questões subsequentes. Já os professores que afirmaram ter essa demanda em suas turmas foram encaminhados para a etapa seguinte da pesquisa.

Esses dados reforçam que não é possível ignorar a presença de estudantes migrantes internacionais nas salas de aula (Patarra; Fernandes, 2011), uma vez que a maioria dos docentes participantes já vivencia essa realidade. Contudo, muitos ainda podem se sentir inseguros quanto às formas de atuação diante dessa demanda (García; Kleyn, 2013), mesmo reconhecendo que o professor desempenha papel fundamental nos processos de acolhimento e aprendizagem desses estudantes (Santos, 2022).

Gráfico 6 – Quantidade de estudantes migrantes internacionais

13- Quantos estudantes migrantes internacionais você atende?

6 respostas



Fonte: a própria autora.

Sobre a quantidade de alunos migrantes internacionais atendidos (Gráfico 6), 4 professores atendem até 5 alunos, enquanto 1, entre 5 e 10, e um último, entre 10 e 15 alunos. Estes dados corroboram o que foi dito pelos teóricos apresentados anteriormente (Freitas; Silva, 2015; Oliveira, 2020; Nascimento; Moraes, 2021), ou seja, que esta presença já é uma realidade no contexto escolar, sendo esse público um número considerável de estudantes a serem atendidos nas escolas brasileiras.

Na pergunta 14, os professores foram questionados sobre quais as dificuldades e os desafios que, nas opiniões deles, os estudantes migrantes internacionais enfrentam nas aulas de língua inglesa. Dentre as respostas, obtivemos:

- Professor 2: “não saber a língua portuguesa”;
- Professor 3: “a pronúncia”;
- Professor 4: “a adaptação cultural e a falta de incentivo maior por parte da escola”;
- Professor 5: “eles são os que menos tem dificuldade com a língua inglesa, por já terem tido contato com ela em seu país de origem ou outro momento da sua vida”;
- Professor 6: “eles chegam na escola sem falar português ou inglês”;
- Professor 7: “o país Venezuela”.

Percebemos que os relatos dos professores e das professoras dialogam diretamente com o que é apontado por Oliveira (2020), visto que a dificuldade com a língua, tanto portuguesa quanto inglesa, é o maior desafio encontrado pelos professores nas aulas com crianças migrantes internacionais. Como Alexandre e Abramowicz (2017) pontuaram, estes estudantes podem estar enfrentando diversas dificuldades, sendo a língua, mais uma delas.

Já na questão 15, gostaríamos de identificar quais eram as dificuldades e os desafios que os professores e as professoras vivenciam neste contexto específico. As respostas foram:

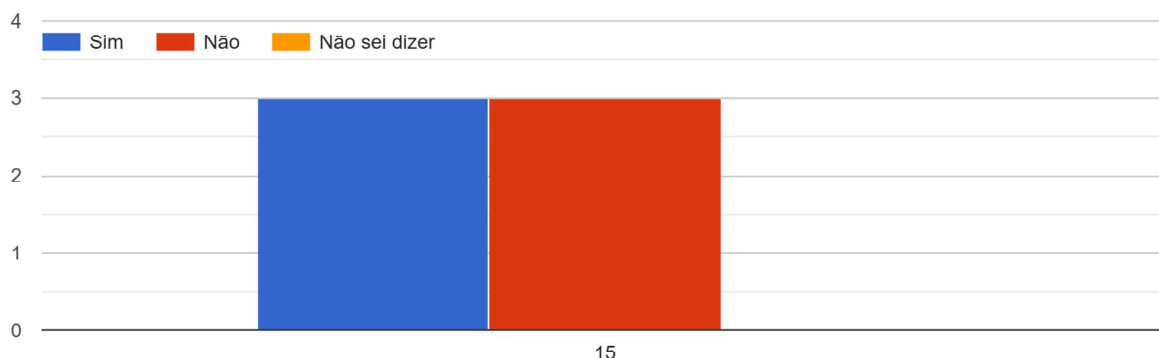
- Professor 2: “ter prática com a língua do aluno”;
- Professor 3: “ensinar 2 idiomas ao mesmo tempo”;
- Professor 4: “falta de repertório e contexto cultural, além de não possuir incentivo por parte da escola”;
- Professor 5: “nunca tive dificuldades até o momento”;
- Professor 6: “tento usar o método comunicativo e dicionário já que eles não falam português”;
- Professor 7: “comunicação”.

Com base nas respostas obtidas, percebemos que os docentes e as docentes se sentem inseguros nesse contexto educacional, por não possuírem apoio institucional da escola e por não terem prática com a língua de pertencimento do aluno. Ainda assim, buscam encontrar formas de auxiliá-los nesse processo. A partir desses desafios, os docentes foram perguntados se faziam adaptações metodológicas nas aulas de língua inglesa (LI) para atender às necessidades dos estudantes migrantes internacionais.

Na pergunta seguinte, objetivamos compreender se os(as) participantes planejavam suas aulas com propostas acolhedoras, fundamentadas em abordagens plurilíngues e multiculturais. Buscamos identificar se, por exemplo, o material didático utilizado e as atividades propostas eram revistos e adaptados com a intenção de acolher e incluir estudantes migrantes internacionais, considerando suas línguas, culturas e trajetórias.

Gráfico 7 – Adaptações metodológicas

16- Você faz adaptações metodológicas nas aulas de língua inglesa com estudantes migrantes internacionais na sua sala de aula?



Fonte: a própria autora.

As respostas obtidas na pergunta 16 (Gráfico 7) foram diferentes, já que 50% (3 professores) dizem que adaptam, enquanto os outros 50% (3 professores), não. Os professores que responderam que sim, explicaram essa adaptação da seguinte forma:

- Professor 2: “uso o Google tradutor”;
- Professor 6: “uso a abordagem comunicativa e o dicionário”;
- Professor 7: “procuro sempre trabalhar com imagens para atender os estudantes”.

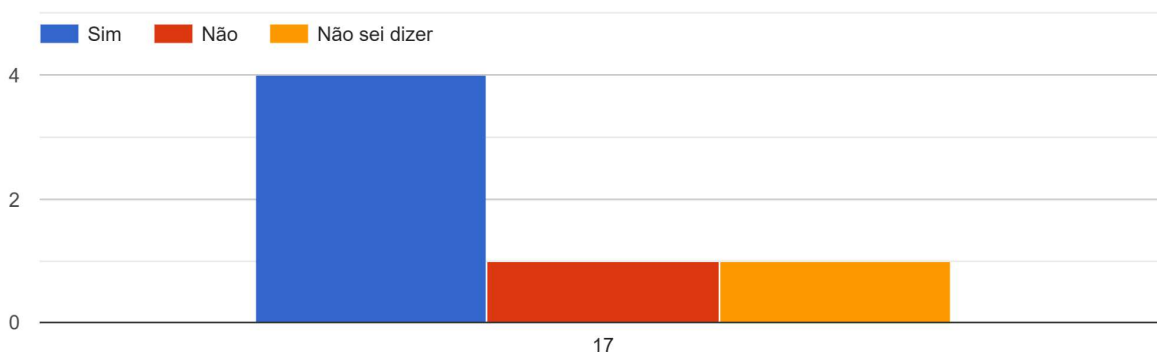
Podemos observar que todos que afirmam realizar adaptações em suas aulas procuram ferramentas que facilitem a realização das atividades propostas. Entre as mencionadas, destacamos o uso de recursos tecnológicos, como o Google Tradutor, bem como o apoio de dicionários para a busca de palavras. Além disso, recorrem a recursos semióticos, como imagens, a fim de auxiliar na compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes. Destaca-se, ainda, a abordagem comunicativa, na qual o docente prioriza o desenvolvimento das capacidades comunicativas do estudante migrante internacional. Entendemos, portanto, que, mesmo diante da escassez de recursos, o professor busca estratégias para engajar estudantes multilíngues em práticas pedagógicas que façam sentido para suas experiências e

trajetórias. Isso implica compreender como adaptar materiais e propostas didáticas para atender a essa demanda, em diálogo com a concepção de educação linguística defendida por García e Kleyn (2013), que valoriza as práticas translíngues e o repertório linguístico dos alunos como parte constitutiva do processo de aprendizagem.

Na questão 17 (Gráfico 8), os professores responderam sobre o multiculturalismo em sala de aula.

Gráfico 8 – Multiculturalismo

17- Considerando a presença de estudantes migrantes internacionais, você trabalha com o multiculturalismo em sala de aula?



Fonte: a própria autora.

Nesta questão, 1 docente disse não trabalhar enquanto 1 afirmou que não sabia dizer, porém, 4 professores responderam que trabalham o multiculturalismo em sala de aula, e ao pedirmos para explicarem, 3 deles disseram que:

- Professor 2: “uso texto sobre cultura internacional e seus povos, vídeos, slides”;
- Professor 6: “uso exemplo dos textos básicos, fazendo comparações e pergunto a eles como são as coisas em seus países”;
- Professor 7: “tirinhas e charges e textos impressos”.

A partir da perspectiva de multiculturalismo em sala de aula (Mattheoudakis; Chatzidaki; Maligkoudi, 2017), percebemos que os(as) participantes da pesquisa compreendem que a inserção de gêneros textuais que abordem temáticas culturais

pode contribuir para que o estudante migrante internacional se sinta mais acolhido durante as atividades em sala. Além disso, mencionam a importância de solicitar exemplos de como determinados conteúdos se manifestam na cultura e no país de origem desses alunos, valorizando seus repertórios e experiências. Os(as) docentes também relatam o uso de vídeos e imagens como recursos que possibilitam a toda a turma visualizar a temática e promover discussões coletivas, favorecendo a construção de um espaço mais dialógico e acolhedor.

Destacamos que tais atitudes, mesmo diante da ausência de formação específica e da escassez de materiais que auxiliem nesse processo (Lucas; Höfling; Oliveira, 2023), evidenciam o esforço dos professores em adaptar suas práticas para atender às necessidades dos estudantes migrantes internacionais. Essa postura demonstra abertura para repensar o fazer pedagógico e disposição para evoluir frente aos desafios da diversidade linguística e cultural, como aponta Dooly (2005).

Na pergunta 19, os professores refletiram sobre sua formação acadêmica e sua atuação profissional, sendo desafiados a descrever como se sentem para atuar nas aulas de língua inglesa com estudantes migrantes internacionais. As reflexões obtidas foram:

- Professor 2: “Pouco preparado”;
- Professor 3: “Não aprendemos como é a realidade de sala de aula na universidade”;
- Professor 4: “Creio que aprendi a trabalhar o idioma inglês especificamente para brasileiros, excluindo-se outras nacionalidades diversas.”;
- Professor 5: “Não fui preparada para lidar com tal situação.”;
- Professor 6: “Despreparado”;
- Professor 7: “Sempre procuro atividades que consigam compreender a língua estrangeira”.

A partir das respostas obtidas nessa questão, compreendemos que os docentes reconhecem essa lacuna em sua formação, uma vez que, ao longo de seu percurso formativo, não tiveram contato com discussões acerca de como atuar com migrantes internacionais em sala de aula. Como exemplo, destacamos a resposta do Professor 4, que se articula diretamente com o que é discutido por Cavalcanti

(1999), ao afirmar que os professores são, em geral, formados para atuar com turmas homogêneas, desconsiderando a presença de alunos de diferentes nacionalidades e línguas. Conforme apontam García e Kleyn (2013), a presença desses estudantes tem crescido de forma significativa; entretanto, muitos docentes ainda se sentem insuficientemente preparados e formados para atuar com esse público.

Pedimos também que adicionassem qualquer comentário, na pergunta 20, que achassem relevante, e obtivemos duas respostas:

- Professor 6: “O governo do Estado deveria incluir esse item nos cursos de formadores que somos obrigados a fazer todo ano (2 cursos de 3 meses cada são obrigatórios)”;
- Professor 7: “O que a universidade pode fazer para colaborar com o docente que atua na rede pública de ensino?”.

A resposta do Professor 7 a essa pergunta nos levou a compreender que esta pesquisa está diretamente relacionada à lacuna vivenciada por esses docentes. Por essa razão, reafirmamos a importância de ampliar essa discussão no âmbito acadêmico, para que mais professores possam ter contato com a temática e, assim, desenvolver uma atuação pedagógica e linguisticamente mais consciente. Enquanto sujeitos inseridos na universidade, reconhecemos a necessidade de levar esse debate aos docentes que estão, dia após dia, no chão da sala de aula, contribuindo para a construção de práticas mais inclusivas e sensíveis às realidades linguísticas e culturais de seus alunos.

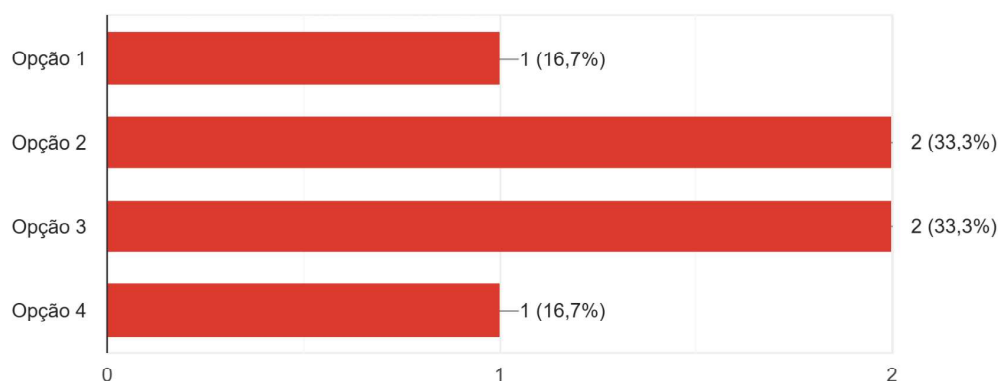
Na pergunta 21 (Gráfico 9), os professores possuíam quatro imagens¹⁷ para decidir como se sentiam em relação a sua atuação com estudantes migrantes internacionais nas aulas de língua inglesa. A opção 1 retrata uma menina em um campo de flores, sentindo-se feliz e realizada, enquanto a opção 2, várias ruas sem sinalização, mostrando uma pessoa perdida. A opção 3 apresenta uma professora deitada com a frase “estado civil do professor: exausto”, já na opção 4, uma docente auxilia os alunos a pensarem e refletirem sobre a sua própria perspectiva.

¹⁷ As imagens utilizadas nesta pergunta estão disponíveis no Apêndice A.

Gráfico 9 – Sentimento docente

21- Escolha a imagem que melhor te representa ao lecionar a língua inglesa para estudantes migrantes internacionais.

6 respostas



Fonte: a própria autora.

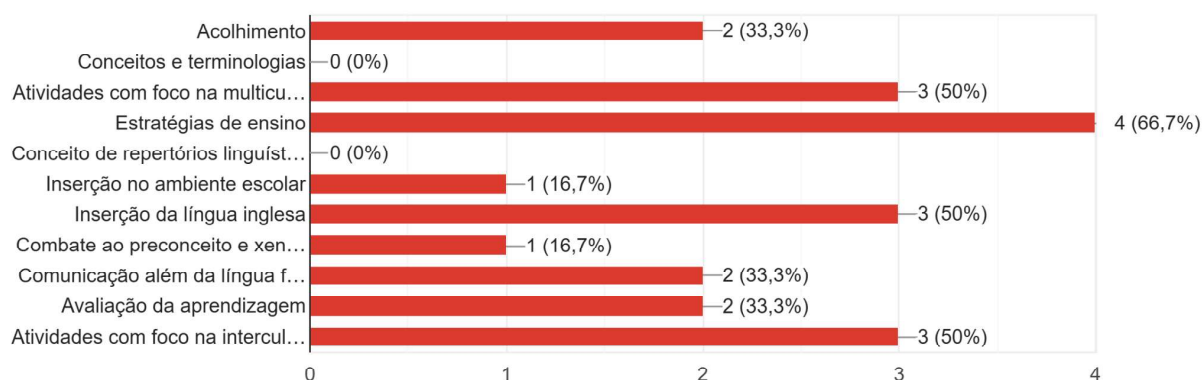
De acordo com as respostas obtidas, 1 professor (16,7%) escolheu a opção 1, outro (16,7%) a opção 4, enquanto 2 docentes (33,3%) selecionaram a opção 2 e outros 2 (33,3%) a opção 3. A partir desses dados, podemos compreender que os professores percebem esse contexto como um desafio diário, no qual, por vezes, sentem-se perdidos ou confusos, mas também o reconhecem como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e de aprendizagem para si mesmos e para seus alunos.

Por fim, na pergunta 22 (Gráfico 10), a seguinte questão foi proposta: Caso houvesse a possibilidade de uma formação por meio de curso de extensão para atuar com estudantes migrantes internacionais que estão aprendendo a língua inglesa, quais temas você gostaria de estudar e se aprofundar? Os professores possuíam algumas possibilidades de tópicos a serem discutidos em formações continuadas, onde poderiam escolher mais de uma opção. As categorias foram retiradas da literatura sobre educação com migrantes internacionais.

Gráfico 10 –Tópicos para formação de professores

22- Caso houvesse a possibilidade de uma formação por meio de curso de extensão para atuar com estudantes migrantes internacionais que estão... temas você gostaria de estudar e se aprofundar?

6 respostas



Fonte: a própria autora.

Como mais requisitado, há a formação sobre estratégias de ensino com 4 votos, seguido por atividades com foco na interculturalidade, inserção da língua inglesa nas aulas e atividades multiculturais, com 3 votos cada. Com 2 votos, temos acolhimento, comunicação além da língua falada e avaliação da aprendizagem. E, com 1 voto, inserção no ambiente escolar e combate ao preconceito e xenofobia. As categorias conceitos e terminologias e repertório linguístico não tiveram votos. A partir das respostas à questão 22, foram planejadas cinco oficinas pedagógicas com o objetivo de atender às necessidades apontadas pelos(as) docentes participantes. Observamos que os desafios relatados nesse contexto dialogam com as discussões dos autores previamente mencionados, reforçando a complexidade da atuação docente diante da presença de estudantes migrantes internacionais. Dessa forma, compreendemos que há urgência em abordar essa temática nos espaços de formação docente, tanto inicial quanto continuada, de modo a oferecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem os professores no enfrentamento dessas demandas contemporâneas.

Na última etapa, deixamos um espaço livre para que o respondente tecesse considerações sobre o tema, assim como desse exemplos de sua prática. Tivemos relatos como:

- Professor 2: “Muito desafiador”;
- Professor 3: “Enquanto professora do PMA uma lindeza haitiana aprendeu a ler”;
- Professor 6: “Eu só tenho aluno haitiano. São pobres, não possuem celular ou internet e não trazem dicionário bilíngue. Falam francês e crioulo apenas”;
- Professor 7: “O que percebi nesses alunos é que muitos encontram dificuldade em sua comunicação com os professores na questão língua, e muitos vieram embora pelas dificuldades encontradas em seu país”;
- Professor 8: “Atualmente não tenho estudantes migrantes, apenas alunos que foram morar fora por um tempo com a família e depois voltaram para a nossa escola. Eles voltaram com uma base muito boa na língua inglesa”.

Concluimos então, com base nas respostas obtidas no questionário, que os docentes de língua inglesa possuem estudantes migrantes internacionais em suas salas de aula, e que não se sentem preparados para lecionar para esse grupo de alunos, já que, em sua formação, não tiveram contato com estudos sobre essa temática. Entendemos que há uma necessidade urgente de formação para estes professores, pois, como discutido anteriormente, esta realidade migratória só cresce no Brasil.

A partir da análise das respostas obtidas, cinco oficinas formativas foram idealizadas a fim de atender às demandas apresentadas pelos participantes deste questionário diagnóstico. É importante mencionar que as professoras e os professores que responderam foram convidados a participar das oficinas desenvolvidas; contudo, não obtivemos retorno positivo e, por essa razão, embora tenham contribuído para a realização das oficinas, não estiveram presentes nos encontros, tanto na modalidade *online* quanto presencial.

Na próxima seção, apresentamos os produtos educacionais que foram desenvolvidos nesta pesquisa, discorrendo sobre como cada encontro aconteceu, quais foram as atividades realizadas pelos participantes que, logo após, foram inseridas no *e-book*, e por fim, detalharemos como o repositório *online* foi estruturado para acomodar todas essas informações.

8 OS PRODUTOS EDUCACIONAIS

Afim de abordar e abranger diferentes possibilidades de construção de conhecimento e auxílio para os docentes, decidimos pela criação de três produtos educacionais: 1) oficinas educativas para discussão e atividades práticas; 2) a publicação de um livro digital, contendo a base teórica para estudos dos docentes, assim como perguntas norteadoras para reflexão; e 3) um repositório *online* com todo o material produzido durante a pesquisa, com o objetivo de criar um espaço para que as professoras e os professores tenha acesso facilitado ao conhecimento.

8.1 OFICINAS

Nesta seção, descrevemos as cinco oficinas realizadas com docentes na perspectiva da educação linguística com estudantes migrantes internacionais. Para identificar os participantes de cada oficina, adotamos o seguinte código: **PXOX**, em que **P** refere-se a *participante*, seguido de seu respectivo número, e **O** corresponde à *oficina*, acompanhada do número da oficina à qual o participante está vinculado. Em atividades realizadas em grupo, mantivemos a mesma lógica de identificação, substituindo a letra **P** por **G**, de modo que **G1O1** refere-se ao *grupo 1* da *oficina 1*. Em alguns encontros presenciais, realizamos um registro fotográfico com o grupo, o qual está inserido na seção correspondente à oficina. No entanto, a fim de garantir o anonimato dos participantes, os rostos foram borrados, permanecendo visíveis apenas os da autora e da orientadora deste trabalho.

8.1.1 Oficina 1- Professores de Rolândia- Paraná

A primeira oficina foi realizada em novembro de 2024, na cidade de Rolândia-Paraná com carga horária de quatro horas, e com 20 professoras da educação infantil que, sem formação em Letras-Inglês, atuam como professoras de língua inglesa para as crianças do município. As docentes já se encontram mensalmente para discutir assuntos ligados à educação linguística com crianças, já que a Universidade Estadual de Londrina (UEL) através do Projeto TEIA oferece formações continuadas para as professoras da cidade de Rolândia, sendo uma maneira de integrar o ensino superior com a realidade escolar assim, aproveitamos a oportunidade para aplicar a oficina neste cenário.

Figura 3 – Participantes da Oficina 1



Fonte: material de pesquisa.

Na primeira etapa, iniciamos com uma introdução sobre o tema, com uma breve fala sobre a legislação, os termos corretos e as possíveis adaptações que podem ser realizadas em sala de aula. Posteriormente, a formação continuada foi dividida em estações. Na estação 1, as professoras desenharam quais eram os seus sentimentos em relação a atuar com crianças migrantes internacionais nas aulas de inglês. A maioria dos desenhos foram iguais: rostos confusos, ansiosos, perdidos e a confirmação da necessidade de mais preparo acadêmico para tal. Abaixo, selecionamos alguns desses desenhos para exemplificar os sentimentos retratados.

Figura 4 – Exemplo de desenho retratando sentimentos I



Fonte: material de pesquisa.

Na Figura 4, podemos observar que a professora optou por retratar a constante necessidade de estudo para promover uma prática mais acolhedora em relação à língua da criança migrante internacional.

Figura 5 – Exemplo de desenho retratando sentimentos II



Fonte: material de pesquisa.

Na Figura 5, a professora retrata os sentimentos que vivencia ao lecionar nesse contexto, representando-se como perdida, sem saber para onde ir e permeada por diversos questionamentos.

Figura 6 – Exemplo de desenho retratando sentimentos III



Fonte: material de pesquisa.

Já na Figura 6, a professora problematiza a relação entre teoria e prática, evidenciando a dificuldade que enfrentamos para articulá-las no cotidiano escolar junto a crianças migrantes internacionais.

Na estação 2, as docentes responderam à pergunta: como você define a sua formação para atuar com crianças que não têm a língua portuguesa como língua materna? Importante salientar que nem todas as docentes responderam à pergunta, optando por apenas representar em forma de desenho, enquanto outras somente responderam que não tiveram formação, sem entrar em detalhes. Nesta formação, pedimos para que as professoras não se identificassem nos desenhos, relatos e produções, visto que acreditamos que elas se sentiriam mais confortáveis em expor suas opiniões se o anonimato fosse garantido. Dentre as respostas, tivemos:

Quadro 4 – Relatos dos docentes da Oficina 1

P1O1	“Sou pedagoga há mais de 20 anos e sempre procurei adaptar as atividades com recursos concretos para que as crianças possam demonstrar seu interesse no manuseio do mesmo. Na LI não é diferente, procuro trabalhar de forma que consiga atrair os pequenos para o conteúdo apresentado. Gosto muito das histórias e músicas para despertar a fantasia e a curiosidade”
P2O1	“Não tivemos uma formação específica para atuar com essas crianças, pois hoje existe essa demanda e na época da minha formação não existia, então não me sinto preparada”
P3O1	“Não tive formação nenhuma, apenas através da internet já que toda pesquisa ajuda”
P4O1	“Para mim é um desafio constante, por que não tive esse conhecimento para atuar com crianças que não tem a língua portuguesa como língua materna”
P5O1	“Acredito que nos sentimos sem preparo. Quando recebemos essa criança também sentimos como elas, perdidas. Porém, com um olhar mais profundo, com carinho, aos poucos vamos sentindo segurança e passando isso para o aluno. Importante também é acolher não só a criança, mas a família também”
P6O1	“Não tiver formação específica, mas como todo professor, sempre busco por conhecimento e estratégias para lidar com esses desafios”
P7O1	“O professor deve ser eterno pesquisador, assim a formação inicial não finaliza na faculdade. Aprendi que os desafios geram oportunidades, que geram experiências. Eu preciso, diante de obstáculos, criar estratégias como pesquisas, trocas e inovação”
P8O1	“Indefinida; nós professoras temos que adaptar tudo o que aprendemos para atender a demandas que nos são impostas”
P9O1	“Na faculdade, não fomos preparados para isso. Nas vivências do dia a dia é que adquirimos experiências, através de buscas, estudos, buscando atender a criança da melhor forma possível”
P10O1	“Nenhuma, utilizo só o Google Tradutor para comunicação”
P11O1	“Me sinto perdida, temos que conhecê-los, tentar entender o que estão falando e depois eles são inseridos no novo meio. Na minha opinião, como eles estão no Brasil, precisam se adaptar a nossa rotina”
P12O1	“Sinto a minha prática em desenvolvimento, uma constante busca por aprendizado, para poder aplicar de forma correta os conteúdos propostos”.
P13O1	“Não tenho formação para trabalhar com estas crianças. Elas são inseridas em nossas turmas e fazemos o possível para incluí-las”

Fonte: a própria autora.

A partir dos relatos das professoras, percebemos que elas identificam a falta de formação para atuar com crianças migrantes internacionais em sala de aula

(Oliveira, 2020). Nas respostas, observamos certa dificuldade e angústia ao lidar com essa situação. Contudo, algumas docentes já apontam que se encontram em constante processo de formação, buscando adquirir novos conhecimentos e práticas (Mattheoudakis; Chatzidaki; Maligkoudi, 2017) sobre como atuar em contextos plurilíngues e pluriculturais, a fim de acolher essas crianças de maneira mais adequada no espaço escolar. Por fim, na estação 3, em grupos, as professoras foram convidadas a criar colagens com revistas sobre os desafios vivenciados neste contexto. A seguir, seguem as produções dos 4 grupos participantes da Oficina 1.

Figura 7 – Cartaz do G101



Fonte: material de pesquisa.

A partir da análise das colagens produzidas pelos grupos¹⁸, observamos como as professoras percebem e representam os desafios relacionados ao trabalho com crianças migrantes internacionais na educação infantil. Um dos aspectos que mais se destacou foi a dificuldade linguística enfrentada por alunos cuja primeira língua não é o português (Waldman, 2018), evidenciando impactos tanto na comunicação

¹⁸ Como autoras deste trabalho, realizamos uma análise mais aprofundada das produções em uma gravação de apresentação oral na 13ª JVIPC - Jornada Virtual Internacional em Pesquisa Científica realizada pelo Centro Português de Apoio à Pesquisa Científica e a Cultura via Youtube, no qual o link está disponibilizado nas referências (Conjugare, 2025).

em sala de aula quanto na aprendizagem e nos aspectos socioemocionais. Na colagem elaborada pelo grupo 1, as professoras destacaram um dos aspectos discutidos pelos autores anteriormente apresentados: a dificuldade linguística enfrentada por crianças oriundas de outros países, que não têm o português brasileiro como língua primeira. A escolha e a disposição das imagens permitem visualizar pessoas se expressando em diferentes línguas, como francês, inglês, espanhol, tupi e alemão, representando a diversidade linguística presente nesse contexto.

Figura 8 – Cartaz do G2O1



Fonte: material de pesquisa.

Também ficou perceptível a preocupação com a importância de o professor conhecer o contexto histórico, social e cultural desses estudantes, de modo a respeitar suas identidades e favorecer a integração e o sentimento de pertencimento. As colagens ainda reforçaram o papel da escola como espaço de acolhimento e de aprendizagem coletiva, no qual o professor atua como mediador diante dos desafios vivenciados pelas crianças, como a adaptação a um novo país, a novas regras sociais e a uma nova língua.

Figura 9 – Cartaz do G3O1



Fonte:
material de pesquisa.

No trabalho desenvolvido pelo grupo 3, torna-se perceptível a representação dos conflitos vivenciados pelas crianças migrantes por meio de expressões como “tudo novo de novo”, “mudança radical”, “mudança de hábito” e “*all time low*”, além de imagens que retratam alunos assustados, suscetíveis a situações de *bullying* e que podem se sentir como “avatares” após a mudança de moradia. Ademais, as expressões “1, 2, 3, ação” e “lições de amor” evidenciam, mais uma vez, o papel do professor como mediador no enfrentamento desses desafios

Foram explorados, também, exemplos práticos de atividades que podem ser utilizadas na educação infantil que atenda às necessidades e especificidades dessas crianças, como o uso de imagens, histórias infantis que remetem à cultura da criança, exposições culturais e feiras gastronômicas, assim como cantigas e danças do país do aluno migrante. Na avaliação final da oficina, as docentes manifestaram a impressão de que as discussões foram proveitosas e que as dinâmicas e atividades foram bem explicadas e auxiliaram no desenvolvimento da oficina.

8.1.2 Oficina 2 – Alunos de Letras – Inglês da Universidade Estadual de Londrina

A segunda oficina foi realizada com 17 estudantes do terceiro ano de Letras-Inglês da UEL na disciplina de estágio obrigatório. O encontro aconteceu de maneira presencial, em abril de 2025, com uma carga horária de uma hora e meia. Pelo fato de os alunos estarem se preparando para vivenciar o contexto escolar pela primeira vez, como docentes, justificamos a necessidade de ofertar a oficina sobre a presença de alunos migrantes internacionais em sala de aula, visto que pode ser uma realidade encontrada por eles. Nesta oficina, não houve registro fotográfico, pois a autora conduziu a atividade sozinha, o que impossibilitou a realização de fotografias.

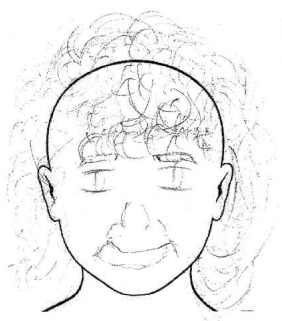
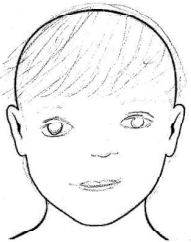
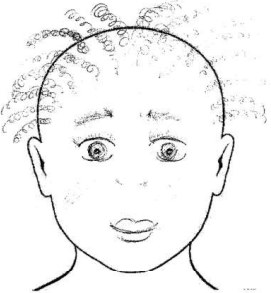
Este encontro objetivou uma discussão sobre a presença de alunos migrantes internacionais na região sudeste do Brasil, local no qual os professores e professoras em formação estão – ou provavelmente, estarão – atuando como docentes de língua inglesa. Ademais, após essa introdução, também objetivamos discorrer sobre os perfis de crianças migrantes internacionais e de como podemos utilizar as nossas aulas para trabalhar questões de preconceito, racismo e xenofobia, a partir de, no exemplo deste encontro, livros infantis. Inicialmente os estudantes foram convidados a jogar um *quiz*¹⁹. Foram, então, apresentados os termos refugiados e solicitantes de refúgio, migrantes internacionais, deslocados internos, apátridas e retornados, com base em ACNUR (2010), além de tabelas produzidas pela Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) (Junger da Silva, *et. al*, 2024) sobre a presença de migrantes na região sudeste.

¹⁹ Neste quiz, os alunos participaram de forma animada, testando, por meio da plataforma Kahoot, seus conhecimentos prévios sobre o tema abordado e acerca das nomenclaturas que seriam utilizadas ao longo da oficina. Optamos por essa atividade com o objetivo de promover engajamento inicial e motivá-los para o encontro, criando um ambiente dinâmico e participativo desde o início das atividades.

Na etapa de reflexão, os alunos foram convidados a responder algumas perguntas sobre suas experiências ou leituras prévias sobre o tema, além de analisarem o artigo 6º da Resolução 1º de 13 de novembro de 2020 (Brasil, 2020). Na primeira atividade prática, em grupos, eles criaram um perfil de um aluno migrante fictício, escolhendo nome, idade, origem e língua de pertencimento. Abaixo, seguem os cinco alunos fictícios criados pelos participantes da oficina e suas respectivas características:

Quadro 5 – Personagens fictícios

PERSONAGEM	CARACTERÍSTICAS
 Youssef 08 anos Mali Fala Bambara G102	Nome: Youssef Idade: 8 anos País de origem: Mali Língua de pertencimento: Bambara
Navejé Vato Tuomas Nome: Juan Pablo Ade: 14 anos Country: México Idioma: Espanhol, Inglês, Português  G202	Nome: Juan Pablo Idade: 12 anos País de origem: México Línguas de pertencimento: Espanhol, inglês e português

 Nome: Maria Joana Rivera Idade: 14 anos País de origem: Venezuela Idiomas falados: Espanhol (língua materna) e português (em fase de aprendizagem). G302	Nome: Maria Joana Rivera Idade: 14 anos País de origem: Venezuela Línguas de pertencimento: Espanhol e português
 Nome: Santiago Idade: 8 País: Venezuela Idiomas: Espanhol, português G402	Nome: Santiago Idade: 8 anos País de origem: Venezuela Línguas de pertencimento: Espanhol e português
 Nome: Aya Idade: 8 anos País de origem: Costa do Marfim Idiomas falados: Francês / dialeto local G502	Nome: Aya Idade: 8 anos País de origem: Costa do Marfim Língua de pertencimento: Francês

Fonte: material de pesquisa.

Após a análise dos desenhos, percebemos que os participantes optaram por representar crianças oriundas de países de língua espanhola e francesa, além do

bambara, evidenciando que, até nessas produções, há a presença de diversidade linguística. Observamos também que, por razões que não foi possível identificar, a maioria dos grupos escolheu personagens com aproximadamente oito anos de idade, situando-os, portanto, na etapa do ensino fundamental, além de personagens com doze e treze anos. Em relação aos países de origem, foram representados Mali, México, Venezuela e Costa do Marfim.

De modo geral, observou-se que os alunos recriaram cenas a partir de imagens estereotipadas associadas às crianças desses países, o que pode indicar a presença de preconceitos, ainda que não intencionais, sobretudo em relação a contextos sobre os quais possuem conhecimento limitado. Diante disso, optamos por utilizar esses desenhos como ponto de partida para uma atividade da Oficina 4, com o objetivo de promover uma discussão acerca do papel do docente no questionamento e na problematização de estereótipos em sala de aula.

Na segunda etapa, os grupos trocaram de perfis entre si e, com base nas competências específicas para o ensino da língua inglesa propostas pelas BNCC e por alguns livros infantis (Until someone listens de Estela Juarez e Lissette Norman, The Name Jar de Yasngsook Choi, Where are you from? de Jaime Kim, Sulwe de Lupita Nyong'o e A colcha de retalhos de Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro), precisaram criar uma atividade de *warm-up* (atividade preparatória) com a temática de combate ao preconceito e à xenofobia, levando em consideração as especificidades do aluno fictício de seu grupo. As ideias de atividades desenvolvidas por eles, assim como os livros infantis utilizados estão disponíveis no repositório educacional criado (que será apresentado mais adiante), a fim de servir de exemplo para outros docentes interessados nesta perspectiva. Dentre as propostas criadas pelos grupos (Quadro 6), temos:

Quadro 6 – Propostas de atividades da Oficina 2

GRUPO	PROPOSTA DE ATIVIDADE
G1O2	Desenho da origem: cada criança fará um desenho de uma paisagem ou lembrança marcante do lugar de onde veio
G2O2	Costumes e lembranças: os estudantes deverão compartilhar costumes, memórias e tradições de seu território de origem. Após a socialização, irão produzir desenhos e montar um mural coletivo, representando uma grande “colcha de retalhos” cultural
G3O2	Roda de conversa – nomes: promover uma roda de conversa sobre experiências pessoais em que seus nomes foram pronunciados de forma incorreta, refletindo sobre respeito, identidade e acolhimento
G4O2	Fotos e idiomas: apresentar imagens de pessoas de diferentes nacionalidades e etnias, relacionando cada foto com a língua falada em seus países de origem, destacando a diversidade linguística e cultural.
G5O2	Desenho identitário: cada aluno fará um desenho representando a si mesmo, sua família, sua casa e um elemento que simboliza o país onde nasceu.

Fonte: a própria autora.

No momento final da oficina, em razão da limitação de tempo, não foi possível realizar a apresentação das propostas elaboradas. Tanto nas notas de campo quanto nas respostas ao questionário avaliativo, a insuficiência de tempo para o desenvolvimento das atividades foi apontada como um fator desfavorável, uma vez que a oficina havia sido planejada para 120 minutos, e não para os 90 minutos efetivamente disponíveis. Compreendemos que a execução integral da proposta demandaria o tempo inicialmente previsto; contudo, foi possível dispor apenas dos 90 minutos finais de uma aula no período noturno, no qual os estudantes costumam sair mais cedo em função de questões relacionadas ao transporte e à logística.

8.1.3 Oficina 3 – Professores de língua inglesa de Ourinhos – SP e de Curitiba – PR

Inicialmente, o projeto seria aplicado somente com professores da região de Londrina no Paraná. Porém, fomos convidadas a participar de um encontro em agosto com os professores de língua inglesa do município de Ourinhos, em São Paulo, que atuam com educação fundamental nas escolas públicas da cidade, para trabalhar o tema avaliação com crianças migrantes internacionais. A professora formadora desse grupo de docentes atua no mesmo grupo de pesquisa que a autora

deste trabalho, e, percebendo a relevância das discussões, convidou-nos para conversar com os docentes em uma reunião via plataforma Google Meet sobre o processo avaliativo diante deste fenômeno. Visto que este era um tema apontado pelos docentes que participaram do questionário inicial, aproveitamos a oportunidade para desenvolver o encontro sobre esta temática.

Durante o encontro, os professores falaram sobre como sentem a necessidade de estudo sobre essa temática, visto que não obtiveram formação/educação inicial e nem continuada sobre o ensino com crianças migrantes, até o momento daquele encontro. Além disso, destacaram a falta de apoio das secretarias de educação da cidade, pois não possuem dados acerca da quantidade de alunos migrantes e nem de informações pessoais sobre estes, dificultando um aprofundamento na vida da criança. Também conversamos como a avaliação é um instrumento importante para entender o desenvolvimento dessa criança, não somente linguístico, mas também social e interacional. Contudo, a reunião foi breve, uma vez que nos foram disponibilizados apenas 60 minutos, o que impossibilitou a aplicação das atividades práticas previstas na unidade didática, restringindo-se à realização de uma discussão com perguntas de reflexão e ao compartilhamento de experiências.

Posto isso, em outubro, a cidade de Curitiba também ficou interessada nesta mesma oficina e, assim, decidimos aplicar as atividades práticas que não foram realizadas com os professores de Ourinhos neste contexto²⁰. Presencialmente em Curitiba, com uma carga horária de 120 minutos, as professoras e os professores foram separados em 21 grupos, com cerca de 3 integrantes cada (nem todos quiseram aparecer na fotografia do encontro que será apresentada posteriormente), e receberam uma situação hipotética, retratada mais adiante, além de 3 perguntas para, colaborativamente, pensarem e responderem sobre como agiriam nessa situação, pensando na avaliação da aluna.

²⁰ Destacamos que esta oficina foi elaborada pela autora deste trabalho em parceria com sua orientadora. Contudo, sua aplicação ocorreu exclusivamente pela orientadora, na cidade de Curitiba, em razão da indisponibilidade de recursos financeiros para custear a viagem da autora, bem como da limitação de tempo para realizá-la, considerando outras demandas profissionais relacionadas à sua atuação como professora em um instituto de idiomas.

- Amina, 10 anos, seu país de origem é a Síria, está no Brasil há 4 meses, fala árabe e um pouco de inglês, aprendido informalmente em contato com refugiados de outras nacionalidades, mora com os pais e dois irmãos mais novos. A família veio para o Brasil fugindo do conflito. Os pais estão aprendendo português, mas ainda têm muita dificuldade. Amina ingressou na turma de quinto ano em uma escola municipal. Ela se mostra tímida, mas muito observadora. Tem facilidade em atividades visuais, de manipulação e gosta de atividades com música e movimento. Ela ainda não se comunica verbalmente em português, usando gestos, expressões faciais e, às vezes, palavras isoladas. Na roda de conversa, costuma não participar verbalmente, mas presta muita atenção aos colegas e às professoras. Nas atividades que envolvem linguagem escrita e oral, apresenta resistência, parece insegura e, por vezes, se recusa a participar. Já nas atividades de construção, desenho, pintura e jogos, se engaja com entusiasmo e demonstra criatividade. A família demonstra interesse na sua adaptação, mas enfrenta desafios por conta da barreira linguística e do desconhecimento das práticas escolares locais.

Figura 11 – Participantes da Oficina 3 em Curitiba



Fonte: material de pesquisa.

No total, havia cinco perguntas; contudo, cada grupo respondeu apenas três, a fim de garantir um tempo mais adequado para as discussões e os registros. A seguir, apresentamos as perguntas e as respostas obtidas com base na situação hipotética proposta, bem como a interpretação dos dados.

1- Quais estratégias podem ser usadas para favorecer a participação e expressão da criança nas avaliações?

- G103: “Em um primeiro momento, a criança precisa estar inserida em cursos de apoio da língua materna para o idioma do país migrante, pode ser na comunidade e/ou escola”.
- G203: “Atividades que deixam a criança mais confortável, como por exemplo, propostas que envolvem música, movimento, atividades visuais e jogos. Quanto aos professores, seria importante uma tentativa

de se conectar com a criança trazendo parte de sua cultura para a sala e na avaliação”.

- G303: “Fazer avaliação interdisciplinar buscando trazer mais para o lado da arte/criatividade, já que é um foco de interesse da estudante”.
- G403: “Práticas diárias de escolha da criança; levar em consideração seus aspectos culturais, demonstrando-se interessado nessa cultura; quais experiências ela sente falta estando em outro país”.
- G503: “Atividades relacionadas ao movimento com comandos, atividades com teatro, palitochê, porque eles criam as próprias histórias, além de músicas com repetições”.
- G603: “Utilizar palavras e propostas diferenciadas de avaliação. Valorizar as habilidades da aluna ao propor atividades de avaliação, por exemplo, a aluna tem facilidade em atividades visuais, então, utilizar uma que envolva essa habilidade como instrumento de avaliação”.
- G703: “Propor projetos que envolvam expressão artística em que todos possam apresentar algo que gostem, incentivando ela a apresentar sua cultura, língua, música e dança do país de origem”.
- G803: “Para que Amina se sinta acolhida é essencial que as professoras proporcionem atividades convidativas e lúdicas, para que por meio de desenhos e brincadeiras, ela possa fazer a associação das palavras, por exemplo, amarelinha para trabalhar os números”.

Na primeira pergunta, identificamos que as docentes e os docentes frisam o fato da necessidade de acolhimento no processo avaliativo da aluna a partir de atividades lúdicas, artísticas e musicais, para que o ambiente seja propício para o desenvolvimento e a aprendizagem dela, reforçando a importância de uma avaliação pensada para o contexto de migração internacional, respeitando as especificidades de cada criança e o que pode atingir.

2- Você considera importante ou necessário que as famílias sejam envolvidas no processo avaliativo? Por favor, explique sua resposta.

- G103: “A parceria entre família e escola é um fator crucial para o sucesso educacional, social e pessoal dos alunos”.

- G203: “Sim, muito importante isso traz segurança para as crianças além de estreitar os laços entre família e escola e favorece um maior conhecimento sobre a criança”.
- G303: “Certamente. Conversar com a família para dar continuidade às atividades realizadas na escola”.
- G403: “Sim, pois essa validação familiar é importante para o desenvolvimento da criança; a participação da família imprime a relevância da aprendizagem, considerando que a família também está em processo de aprender o idioma”.
- G503: “Muito importante ter a parceria dos pais no processo de aprendizagem e avaliação”.
- G603: “Sim, porque dessa maneira é possível compreender melhor o estudante e, dessa maneira, ser mais assertivo ao avaliar”.
- G703: “Com certeza, especialmente para entender em que processo a criança estava inserida, se teve alguma dificuldade apontada lá, se entrou em contato com a educação formal”.
- G803: “Sim, é de extrema importância que a escola e a família estejam unidos nesse processo, para que haja a aprendizagem tanto nossa quanto a nova cultura pois temos que estar abertos e receptivos ao novo, e a família que está em processo de adaptação”.

Na segunda pergunta, referente ao papel da família e do e da docente, todos concordaram sobre a necessidade de apoio mútuo entre ambos, uma vez que o conhecimento da rede familiar da criança auxilia o professor a compreender como atuar com a aluna, possibilitando a integração de sua cultura às atividades em sala de aula e às práticas avaliativas.

3- Na sua opinião, como diferenciar uma dificuldade de comunicação de uma dificuldade real de aprendizagem?

- G903: “Nós acreditamos que se a dificuldade for ‘somente’ de comunicação, ao usarmos de elementos da cultura do estudante, da língua que ele domina, adaptar as atividades etc., esse aluno irá aprender e desenvolver-se, se a dificuldade for na aprendizagem, temos mais uma barreira que irá somar-se às outras já existentes e, talvez, os encaminhamentos, ainda que adaptados não funcionem todo o percurso precisa ser revisto”.

- G1003: “Se a Amina consegue compreender o conteúdo, ela dominará o conceito apreendido independente da língua falada, porém, o fato da comunicação pode atrapalhar a compreensão imediata por dificuldade da língua falada/escrita”.
- G1103: “Em casos de dificuldade de comunicação, há outras maneiras de ocorrer o ensino-aprendizagem.”
- G1203: “Variando as propostas metodológicas e avaliativas, considerando as aptidões da estudante, através de atividades variadas e abordando diferentes linguagens, uso de brincadeiras variadas através da socialização”.
- G1303: “O estudante em dificuldade de aprendizagem demonstra comportamentos de indisposição, de desinteresse, e dificuldade de captar estímulos variados de processar elementos sensoriais, expressividade é um bom indicativo de que há recepção de aprendizagem”.
- G1403: “Fazer atividades adaptadas para compreender melhor se a aluna está assimilando os conteúdos”.

Na terceira pergunta, ao serem questionados sobre as dificuldades de aprendizagem, os professores e as professoras salientaram que a língua pode, de fato, ser um fator dificultador nesse processo. Contudo, destacaram que, por meio de atividades adaptadas, de estratégias centradas na criança e do papel do professor como mediador da aprendizagem, os avanços podem ser evidenciados na observação cotidiana.

4- Quais adaptações você acredita que possam ou devam ser feitas nas atividades avaliativas?

- G903: “A primeira coisa a ser feita é entender a diferença entre adaptar e facilitar. A adaptação não quer dizer baixar o nível. Equidade x igualdade: quantidade, nível de dificuldade, letra script ou caixa alta, textos que ela consiga relacionar com sua cultura, etc, textos que circulam no dia a dia”.
- G1003: “A avaliação não precisa ser somente formal, na leitura e escrita. O conhecimento, desenvolvimento global, pode ser percebido em jogos, brincadeiras e outros contextos”.
- G1103: “Recursos de imagem-objetos (concreto) que não sejam necessariamente verbais/escritos, audiovisual, música, vídeos e jogos”.

- G1203: “Uso de *cards* que indiquem a ação realizada; professor que realize a leitura da avaliação formal”.
- G1303: “Promover possibilidades variadas de avaliar, para além de registros gráficos, o acolhimento emocional e cultural é necessário; mediação mesmo que simplificada precisa ser utilizada e articulação entre áreas, uso de imagens, e alternativas tecnológicas”.
- G1403: “Utilizar recursos visuais, atividade com música e movimento (observar se a aluna participa, por exemplo, dos movimentos)”.
- G1503: “Uso de imagens e jogos interativos e meios digitais, relacionar as atividades da cultura do país de origem com a cultura brasileira”.
- G1603: “Prova através de observação”.
- G1703: “Utilização de imagens prontas e desenhos”.
- G1803: “Se o propósito for avaliar se a criança consegue se comunicar, expressar interesses, opiniões, adaptar para sua língua materna. Se preciso alfabetizar, trabalho individualizado com arrogância com foco no fonema português”.
- G1903: “Uso de imagens e figuras, jogos que excluam o contexto a ser avaliado, mediação do professor”.
- G2003: “Utilizar recursos como jogos, recursos visuais, dinâmicas músicas”.
- G2103: “Utilizar a língua inglesa ou a linguagem artística onde ela possa se expressar e ser avaliada por meio de desenhos, utilizar recursos tecnológicos como IA e google tradutor e tecnologias assistivas”.

Sobre as adaptações nas avaliações, na pergunta 4, os participantes destacaram o uso de imagens, vídeos, sons, músicas, movimento, além do uso de recursos tecnológicos para facilitar e auxiliar no processo da avaliação da aluna.

5- Quais competências linguísticas podem ser observadas sem depender da língua portuguesa?

- G1503: “Atividades visuais, música, movimento, gestos, expressão facial, desenho, pintura, jogos”.
- G1603: “Mesmo sem falar a aluna demonstra interesse em se comunicar, usa gestos, expressões e o olhar para interagir, mostra atenção quando ouve músicas, e participa de atividades com entusiasmo e curiosidade”.

- G1703: “Tentar compreender através da escuta ativa, se comunica utilizando gestos e expressões faciais”.
- G1803: “capacidade comunicativa, estruturar frases, competência leitora, coerência e coesão nas produções orais e/ou escritas”.
- G1903: “Gestos e expressões faciais, tentativas de fala com uso de palavras isoladas, foco e atenção, observação, comunicação por meio de desenho e outras produções concretas”.
- G2003: “As competências observadas seriam o ouvir com atenção, usos de gestos e competências globais já adquiridos por todos através de cada cultura”.
- G2103: “Seria música, desenho, pintura, jogos, atividades visuais de modo geral e de manipulação, artes, movimentos, gestos e expressões faciais”.

Por fim, na última pergunta, os docentes registraram que, além da língua, é interessante que o professor leve em consideração as expressões faciais e corporais, o interesse nas aulas, a escuta atenta e ativa, o desejo de participar das atividades, além da produção escrita e leitora. Entendemos então, que para avaliar essa aluna, todos esses aspectos precisam ser levados em consideração, para que seja justo e coerente com a situação em que Amina está vivenciando.

Concluimos que a oficina, embora realizada em dois contextos distintos, foi proveitosa para os docentes participantes, uma vez que possibilitou a escuta e o compartilhamento de experiências, mesmo diante do tempo reduzido disponível (no caso de Ourinhos). Além disso, com a finalização do *e-book*, este será divulgado a todos os professores que participaram da pesquisa, especialmente aos docentes de Ourinhos, como forma de convite para a continuidade das discussões e práticas relacionadas a essa temática, visto que, na avaliação final, demonstraram interesse em continuar os estudos sobre o assunto.

8.1.4 Oficina 4 – Alunos PIBidianos da Universidade Estadual de Londrina

A quarta oficina foi realizada em dois encontros, em quartas-feiras no início de novembro de 2025, com carga horária total de 120 minutos, no período vespertino, de forma presencial, na UEL. Participaram da atividade 25 estudantes do curso de Letras – Inglês que atuam no PIBID na Educação Infantil. A escolha desse horário

deveu-se ao fato de que esse já era um encontro em que os(as) estudantes se reuniam semanalmente para discutir temáticas relacionadas ao ensino de línguas para crianças, juntamente com a orientadora desta pesquisa e outra docente da UEL, o que favoreceu a realização da oficina nesse contexto formativo.

Figura 12 – Participantes da Oficina 4



Fonte: material de pesquisa.

O PIBID tem como objetivos fortalecer a formação inicial de professores, enriquecer a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre universidade e escola pública e também busca inserir os licenciandos no cotidiano da educação básica, valorizando as escolas como espaços formativos e os docentes como coformadores, além de incentivar a pesquisa, a extensão e a construção da identidade profissional docente (CAPES, 2014). Diante desses objetivos, escolhemos o PIBID como contexto para a realização de uma das oficinas, por se tratar de um espaço formativo que articula universidade e escola, favorece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e proporciona aos

licenciandos experiências concretas e colaborativas relacionadas ao exercício da docência da língua inglesa.

O objetivo dessa oficina foi discutir as atitudes docentes diante da presença de crianças migrantes internacionais em sala de aula, bem como debater o papel da língua inglesa nesse contexto. Para tanto, além da apresentação de referenciais teóricos e de perguntas de reflexão, foi proposta uma atividade em 4 grupos, na qual os 20 estudantes deveriam imaginar cinco situações hipotéticas envolvendo falas de crianças migrantes internacionais, relatando suas experiências. A partir dessas situações, os participantes responderam a algumas questões orientadoras. As situações propostas foram:

Quadro 7 – Relatos fictícios para discussão

SITUAÇÃO	RELATO
A	“Quando cheguei ao Brasil, eu não entendia uma palavra de português. Na escola, algumas crianças tentaram falar comigo em inglês, outras apenas sorriam. Minha professora usava imagens e gestos para me ajudar. Comecei a me sentir parte do grupo aos poucos. Agora, já consigo dizer “bom dia” e “tudo bem” com confiança.”
B	Meu nome é Ahmed, mas na escola as pessoas me chamavam de “Armando”, porque diziam que era mais fácil. Eu não gostava. Depois, minha professora explicou que nossos nomes contam histórias e que todos devem aprender a pronunciá-los. Agora, meus colegas falam meu nome verdadeiro — e eu me sinto respeitado.
C	Eu achava que o inglês era só para pessoas ricas ou para viajar. Mas, na nossa escola, a professora de inglês pediu para falarmos de onde viemos, no idioma que quiséssemos. Depois traduzimos algumas partes para o inglês. Foi a primeira vez que senti que minha história importava na sala de aula.
D	Em casa, falamos espanhol. Minha mãe diz que eu nunca devo esquecer nosso idioma. Mas às vezes fico com vergonha quando ela fala comigo em espanhol em público. Na semana passada, minha professora de inglês disse: “Seu idioma é lindo — compartilhe com a gente.” Isso mudou como eu me sentia. Estou orgulhosa novamente.
E	Eu uso hijab na escola. Algumas crianças perguntaram se eu conseguia falar inglês com ele! Minha professora ajudou a turma a entender que usar hijab não tem nada a ver com língua nem com inteligência. Agora rimos juntos, e eles me pedem palavras em árabe.

Fonte: a própria autora.

Os grupos precisaram responder a três perguntas, sendo elas: 1) O que esse relato revela sobre a experiência do migrante? 2) Que atitudes docentes aparecem

(ou poderiam aparecer)? 3) Como o inglês pode ser usado nesse contexto para promover inclusão? As respostas de cada grupo foram organizadas em quadros, para melhor organização e interpretação.

Quadro 8 – Respostas G1O4

1) O que esse relato revela sobre a experiência do migrante?	
SITUAÇÃO A	Revela que foi acolhido e que a língua dele não foi discriminada
SITUAÇÃO B	Bullying
SITUAÇÃO C	Que ele se sente acolhido
SITUAÇÃO D	Se sente valorizada, mas também sente vergonha
SITUAÇÃO E	A aluna sofreu preconceito e foi estereotipada
2) Que atitudes docentes aparecem (ou poderiam aparecer)?	
SITUAÇÃO A	Professora usava gestos e imagens
SITUAÇÃO B	Professora auxiliou o aluno e teve uma oportunidade branda
SITUAÇÃO C	Professora incentivou o uso de diferentes línguas
SITUAÇÃO D	Professora incentivou ele a utilizar o idioma
SITUAÇÃO E	Professora explica o uso do hijab
3) Como o inglês pode ser usado nesse contexto para promover inclusão?	
SITUAÇÃO A	Inglês pode ser uma língua intermediadora
SITUAÇÃO B	Mostra as diferenças de nomes em cada idioma
SITUAÇÃO C	Língua intermediadora e tradução
SITUAÇÃO D	Professor poderia demonstrar a junção do espanhol com o inglês
SITUAÇÃO E	Mostrar palavras árabes no idioma inglês para auxiliar o entendimento da cultura.

Fonte: a própria autora.

Observamos que o Grupo 1 conseguiu responder a todas as perguntas propostas. A partir das respostas obtidas, os participantes identificam questões de discriminação e preconceito nos relatos, bem como refletem sobre o papel dos docentes diante desse desafio. Além disso, reconhecem a língua inglesa como uma ferramenta que pode auxiliar a criança migrante internacional na compreensão e na comunicação em sala de aula..

Quadro 9 – Respostas G2O4

1) O que esse relato revela sobre a experiência do migrante?	
SITUAÇÃO A	Através da proatividade das pessoas a sua volta, a criança pode começar a se sentir mais incluída no ambiente que estava
SITUAÇÃO B	Quando as pessoas não utilizam seu nome verdadeiro, ele se sentia desrespeitado e que isso, de certa forma, exclui sua identidade.
SITUAÇÃO C	A visão dela em relação ao inglês foi transformada no decorrer do seu contato com a mesma.
SITUAÇÃO D	A criança se sentia envergonhada no início, mas depois a sua percepção sobre a língua mudou.
SITUAÇÃO E	Não respondido
2) Que atitudes docentes aparecem (ou poderiam aparecer)?	
SITUAÇÃO A	A professora utilizou de recursos multisemioticos para se comunicar com a criança.
SITUAÇÃO B	A professora deixou claro a importância dos nossos nomes e que devem ser respeitados
SITUAÇÃO C	A professora deu abertura para que os alunos se expressem da forma que quisessem, independente da língua que falassem
SITUAÇÃO D	A professora mostrou que o espanhol é uma língua tão valorizada quanto qualquer outra, empoderando a criança
SITUAÇÃO E	Não respondido
3) Como o inglês pode ser usado nesse contexto para promover inclusão?	
SITUAÇÃO A	Ele foi utilizado como ponte para contornar as dificuldades de comunicação entre as crianças.
SITUAÇÃO B	O inglês pode ser utilizado para mostrar que os nomes possuem diferentes variáveis e pronúncias
SITUAÇÃO C	O inglês foi uma ponte para um empoderamento em relação a cultura do aluno
SITUAÇÃO D	O inglês pode ser uma forma de mostrar como todas as línguas são importantes e lindas
SITUAÇÃO E	Não respondido

Fonte: a própria autora.

O Grupo 2 não conseguiu responder à proposta da Situação E; contudo, os participantes também identificaram sentimentos de desrespeito e vergonha nos relatos, além de destacarem o papel acolhedor da professora nas situações hipotéticas. Ademais, ressaltaram o inglês como uma forma de empoderamento.

Quadro 10 – Respostas G3O4

1) O que esse relato revela sobre a experiência do migrante?	
SITUAÇÃO A	-Por mais que existissem barreiras linguísticas, ele foi bem recebido
SITUAÇÃO B	Ficou desconfortável com os colegas
SITUAÇÃO C	Se sentiu representado.
SITUAÇÃO D	Não respondido
SITUAÇÃO E	Não respondido
2) Que atitudes docentes aparecem (ou poderiam aparecer)?	
SITUAÇÃO A	A professora deu suporte por meio do inglês e gestos
SITUAÇÃO B	Valorizou a identidade da origem do nome
SITUAÇÃO C	Ressaltou as identidades linguísticas dos estudantes.
SITUAÇÃO D	Apoiou a identidade linguística
SITUAÇÃO E	Reeducou as crianças
3) Como o inglês pode ser usado nesse contexto para promover inclusão?	
SITUAÇÃO A	Como língua intermediária para o aprendizado do português.
SITUAÇÃO B	Não respondido
SITUAÇÃO C	O papel do ensino de inglês é também inserir os alunos em diferentes culturas e evidenciar nossa própria individualidade.
SITUAÇÃO D	Não respondido
SITUAÇÃO E	Inglês como língua franca deve ser algo reforçado no ensino para melhor recepção de culturas diversas

Fonte: a própria autora.

O Grupo 3, por sua vez, também não respondeu a algumas perguntas; contudo, observamos que destacaram as barreiras linguísticas e o desconforto que elas podem gerar, assim como as identidades linguísticas presentes nas situações retratadas. Além disso, ressaltaram o papel da língua inglesa como língua franca e intermediária.

Quadro 11 – Respostas G4O4

1) O que esse relato revela sobre a experiência do migrante?	
SITUAÇÃO A	O aluno se sentia deslocado e não pertencente ao local.
SITUAÇÃO B	Ele não gostava das atitudes dos colegas, se sentia desconfortável e desrespeitado.
SITUAÇÃO C	Ele não se sentia pertencente e nem que sua história importava nem que o inglês era útil no dia a dia
SITUAÇÃO D	Envergonhada pelo espanhol
SITUAÇÃO E	Micro Agressões e ignorância
2) Que atitudes docentes aparecem (ou poderiam aparecer)?	
SITUAÇÃO A	A professora utilizava imagens e gestos e algumas crianças tentavam se comunicar com o aluno através da língua inglesa.
SITUAÇÃO B	A professora utilizou da prática pedagógica para reeducar o comportamento dos colegas.
SITUAÇÃO C	Não respondido
SITUAÇÃO D	A professora deu um elogio sobre sua língua
SITUAÇÃO E	-Explicou para os alunos
3) Como o inglês pode ser usado nesse contexto para promover inclusão?	
SITUAÇÃO A	Para comunicação
SITUAÇÃO B	Não respondido
SITUAÇÃO C	Eles poderiam usar o idioma que preferirem e que depois ia ser traduzido para o inglês
SITUAÇÃO D	Não respondido
SITUAÇÃO E	De maneira didática, a professora conscientizou os alunos sobre a cultura e a língua para os demais alunos

Fonte: a própria autora.

Por fim, o Grupo 4, que também não respondeu a todas as perguntas propostas, destacou as atitudes dos colegas em relação aos migrantes internacionais, evidenciadas por micro agressões, assim como o papel do docente na reeducação desses comportamentos. Além disso, ressaltaram o uso da língua inglesa como instrumento de conscientização cultural.

De modo geral, na pergunta 1, em que os grupos foram questionados sobre o relato apresentado na situação hipotética, os participantes conseguiram identificar atos de *bullying*, preconceito linguístico, desrespeito cultural e exclusão. Contudo, também reconheceram situações de acolhimento, mudança de comportamento e pertencimento. Essas respostas evidenciam que estudantes migrantes internacionais vivenciam contextos desafiadores, mas que a escola pode assumir um papel transformador na vida dessas crianças. Na pergunta 2, que aborda as atitudes do professor diante desse cenário, os participantes destacaram ações docentes voltadas ao apoio ao aluno, como o uso de gestos e imagens, explicações sobre a cultura do estudante, o incentivo ao uso de outras línguas, além da promoção de um ambiente aberto para que os alunos migrantes internacionais se sentissem acolhidos, valorizados e respeitados. Por fim, na pergunta 3, referente ao papel da língua inglesa, os alunos a descreveram como uma língua intermediadora, que auxilia na compreensão de outras línguas e atua como uma ferramenta de empoderamento para toda a turma. Destacamos que nem todas as perguntas foram respondidas por todos os grupos; ainda assim, foi possível interpretar as percepções expressas por cada um deles.

Entendemos que o objetivo dessa oficina foi alcançado, uma vez que, a partir de situações hipotéticas, os pibidianos puderam refletir sobre o papel do professor e sobre como suas concepções e ideologias linguísticas influenciam suas ações em determinadas situações. Além disso, a atividade possibilitou discutir de que maneira a língua inglesa pode atuar como um instrumento de acolhimento nesse contexto. Na avaliação final, os participantes relataram que as atividades práticas foram fundamentais para a compreensão da discussão teórica, o que vai ao encontro de um dos principais objetivos do *e-book* proposto.

8.1.5 Oficina 5 – Participantes do encontro do grupo de pesquisa FELICE

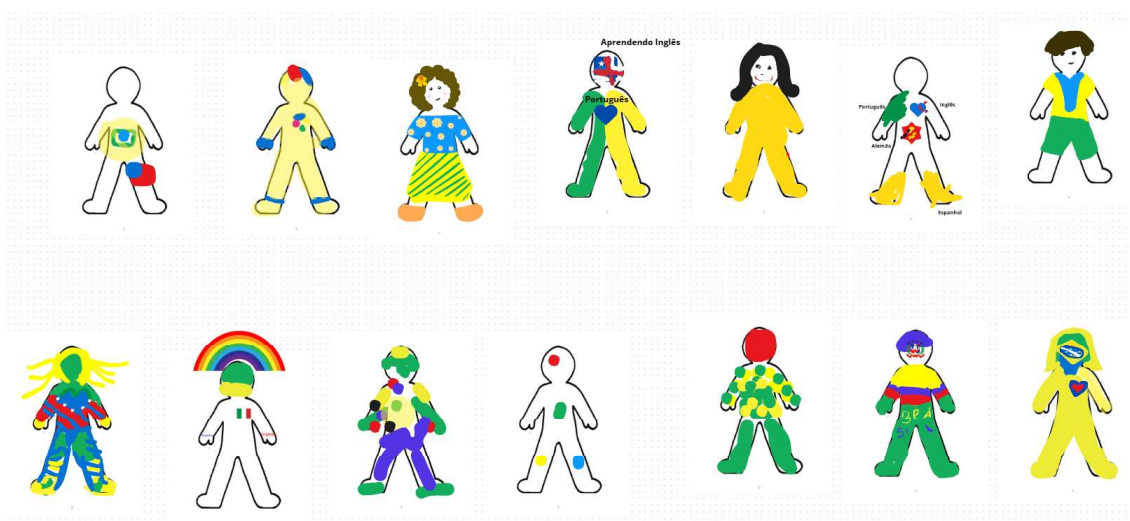
A última oficina deste trabalho foi realizada de forma remota via Google Meet, com carga horária de duas horas em um sábado no período da manhã, no dia 8 de novembro de 2025, e contou com a participação de membros do grupo de pesquisa FELICE, além de outros interessados, uma vez que a oficina foi divulgada por meio das redes sociais do grupo e da pesquisadora como curso de extensão com direito à certificação. Ao todo, aproximadamente 60 pessoas se inscreveram; entretanto,

apenas 13 participaram efetivamente. Acreditamos que essa baixa adesão esteja relacionada ao fato de a oficina ter ocorrido no mês de novembro, período em que muitos professores se encontram envolvidos com o encerramento das demandas escolares.

O objetivo deste encontro foi discutir como os professores identificam suas próprias identidades linguísticas e de que maneira elas influenciam nas atividades para as crianças migrantes internacionais em sala de aula, bem como debater o papel da língua inglesa nesse contexto. Para tanto, iniciou-se o encontro com a discussão do artigo *“Visual silence in the language portrait: analysing young people’s representations of their linguistic repertoires”*, de Müller (2022), no qual a autora analisa desenhos produzidos por crianças multilíngues e as escolhas realizadas na representação de seus repertórios linguísticos. A análise busca identificar as razões pelas quais algumas línguas foram silenciadas, enquanto outras foram destacadas pelas próprias crianças.

Após essa discussão inicial, os participantes foram convidados a criar sua própria representação da identidade linguística por meio de uma plataforma digital de desenho. Disponibilizamos a silhueta para cada participante, e solicitamos que representassem como se enxergam linguisticamente, da forma que desejassem, utilizando cores, símbolos, bandeiras, entre outros elementos.

Figura 13 – Identidades linguísticas



Fonte: a própria autora.

A partir das representações produzidas, identificamos algumas escolhas recorrentes, como o uso das cores verde e amarelo, que remetem à presença da língua portuguesa na trajetória linguística dos docentes. Além disso, observamos referências à língua inglesa, representadas tanto por meio da escrita quanto pela utilização de bandeiras. Outras línguas, como o alemão, o italiano e o espanhol também apareceram nas produções, evidenciando a pluralidade linguística existente no grupo de professores de língua inglesa. Ademais, a presença da bandeira Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Transgêneros, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais e + (LGBTQIA +) indica que aspectos identitários, como a sexualidade, também se refletem nas formas pelas quais os indivíduos constroem e exercitam sua linguagem.

Na segunda etapa do encontro, os participantes foram divididos em 3 grupos, com aproximadamente 4 integrantes, e cada um recebeu um exemplo de atividade pensada para uma turma com a presença de migrantes internacionais. Cada grupo precisou analisar a atividade e responder a quatro perguntas, sendo elas: 1) Qual o papel da língua inglesa nesta atividade?; 2) Qual o papel da língua de pertencimento nesta atividade?; 3) Pensando nas discussões de hoje, esta atividade é multicultural? por quê?; e, 4) Quais adaptações vocês fariam nessa atividade? Abaixo, representamos as atividades e as respostas de cada grupo para as perguntas mencionadas.

Quadro 12 – Respostas G105

ATIVIDADE: Grupos recebem o nome de um festival internacional (Diwali, Carnival, Hanami, Thanksgiving, etc.). Pesquisam sobre o evento e criam uma situação de interação (por exemplo: turistas visitando o festival, moradores explicando tradições, repórteres cobrindo o evento).	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1	(Co)Construção de competências interculturais; desenvolvimento de Autonomia (os/as alunos/as buscam sobre o festival utilizam as ferramentas disponíveis; (co)Construção de repertórios linguísticos; pensar e se basear em interações sociais autênticas
2	Acolhimento, deixar que o migrante internacional fale como é a comemoração

	em seu país, como é sua cultura e seus hábitos; sensibilização às diferenças, outras formas de ser e existir; reflexão sobre a própria identidade, seu lugar no mundo, além como se posicionar nessa multiculturalidade
3	Ela mostra uma festividade que pode ser diferente da experienciada na cultura dos alunos. Ela os insere em uma nova cultura. Cada cultura comemora de uma maneira, por exemplo, o Finados e o Dia dos Mortos no México, que é um momento de festa, alegria
4	Tomar cuidado com a estereotipação das diferentes culturas - Adicionar por exemplo, um momento de reflexão, elaborando questões como: “Todos que realizam essa celebração, fazem da mesma forma?” “Como podemos relacionar essa festividade com alguma de nossa nacionalidade?”

Fonte: a própria autora.

Ao analisarmos as respostas do Grupo 1, percebemos que os participantes compreendem a proposta da atividade como multicultural e acolhedora, uma vez que possibilita ao aluno conhecer outras culturas por meio de pesquisas realizadas em ambientes digitais. Contudo, os mesmos alertam que a proposta pode apresentar riscos, na medida em que pode favorecer a estereotipação cultural, desconsiderando as particularidades de cada indivíduo pertencente à cultura que celebra a data festiva.

Quadro 13 – Respostas G2O5

ATIVIDADE: Cada estudante tira 3 fotos que representam sua cultura, comunidade ou rotina. Escreve uma legenda e breve texto em inglês explicando o significado cultural de cada imagem. As fotos são organizadas em uma galeria virtual.	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1	O papel é integrar e a forma como lidam com o dia a dia. E utilizam (e se utilizam) o inglês em casa, com a família.
2	A língua de pertencimento é o espanhol, português. Dar o suporte, no sentido de ter um apoio em momentos que não conseguem expor algo em outro idioma.
3	É multicultural, porque a cultura do outro (cultura argentina, venezuelana e a brasileira) estão presentes no dia a dia do aluno.

4	A adaptação talvez seria utilizar a língua materna (português-brasileira) em determinados momentos para que a atividade seja compreendida pelos alunos.
---	---

Fonte: a própria autora.

Já o Grupo 2 compreendeu a atividade modelo como integradora, uma vez que utiliza a língua inglesa como meio de compartilhamento de experiências culturais, possibilitando que mais pessoas tenham acesso aos textos produzidos. Os participantes também apontam que a língua de pertencimento pode estar presente nos relatos, de modo a oferecer apoio ao aluno e respeitar sua identidade linguística e cultural. A adaptação sugerida pelo grupo visa, ainda, a inclusão da língua portuguesa na realização da atividade.

Quadro 14 – Respostas G3O5

ATIVIDADE: Estudantes trazem músicas de diferentes países (inclusive do Brasil) e traduzem trechos ou explicam o significado cultural e discutem temas comuns (amor, luta, identidade, esperança, humor) e criam uma playlist multicultural da turma com comentários em inglês	
PERGUNTAS	RESPOSTAS
1	Essa atividade permite que os alunos expressem e representem sua própria cultura em uma perspectiva global e multicultural.
2	Quando os estudantes trazem músicas de sua cultura ou de seu cotidiano, a língua de pertencimento atua como ponto de partida para a expressão das identidades dos alunos, possibilitando a ampliação de seus repertórios culturais e linguísticos.
3	Sim, pois essa atividade integra as culturas e valoriza as diferenças.
4	Essa última parte de criar playlist, tomar cuidado com as traduções literais. Além disso, seria interessante permitir comentários em todos os idiomas, talvez explicando que os alunos podem colocar um equivalente no idioma estudado na aula (inglês ou outro).

Fonte: a própria autora.

Por fim, o Grupo 3 entende que a atividade possibilita aos alunos expressarem como se sentem culturalmente a partir de canções de seus países de

origem, as quais representam suas identidades. A língua de pertencimento assume o papel de conectar as músicas e até mesmo de divulgá-las, contribuindo para a valorização da identidade musical de um território. Como alerta, os participantes ressaltam que a tradução precisa ser utilizada com cautela, a fim de evitar o apagamento de outras línguas. Nesse sentido, sugerem que comentários sobre as escolhas musicais possam ser realizados em mais de uma língua.

Consideramos que esse encontro foi proveitoso, uma vez que os objetivos propostos foram alcançados. Na avaliação geral, os participantes relataram aspectos positivos tanto em relação à escolha do tema quanto à forma como as atividades foram desenvolvidas. Apenas um dos professores indicou não se sentir confortável em atividades em grupo com pessoas com as quais não possui proximidade, em razão da timidez e do receio de expor seus pensamentos. Diante disso, compreendemos que o *e-book* também pode se configurar como uma ferramenta relevante para que esse docente realize as atividades de forma individual e compartilhe suas reflexões, caso deseje, no repositório *online* criado, sem a necessidade de exposição em interações presenciais ou coletivas.

8.2 E-BOOK “UNIDADES DE FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA DO ENSINO DE INGLÊS COM CRIANÇAS MIGRANTES INTERNACIONAIS”

De acordo com o dicionário *online* Dicio, o termo *e-book* pode ser entendido como “livro eletrônico, escrito em seu formato original, mas disponibilizado e difundido através da Internet, para ser lido em formato digital”. Mikki e Stangeland (2006), baseando-se em Armstrong *et al.* (2002) o definem como

qualquer texto eletrônico, independentemente de tamanho ou composição (um objeto digital), mas excluindo publicações de periódicos, disponibilizado eletronicamente (ou opticamente) para qualquer dispositivo (de mão ou de mesa) que inclua uma tela (Armstrong *et al.*, 2002 *apud* Mikki; Stangeland, 2006).

Conforme apontado por Folb, Wessel e Czechowski (2011), na atualidade, faz-se mais comum o uso de livros eletrônicos do que impressos, sendo amplamente preferidos pelos leitores, por conta de sua praticidade no mundo digital em que

estamos inseridos. Os autores também apresentam alguns benefícios do uso de livros digitais, destacando a facilidade de acesso por meio de dispositivos móveis. Coutinho e Pestana (2015) listam mais benefícios para os leitores, como maior comodidade, economia de dinheiro, interatividade, poupança de espaço físico, possibilidade de leitura em qualquer lugar e em qualquer hora, portabilidade e facilidade na procura de obras.

Por outro lado, os autores destacam algumas desvantagens da utilização dos livros digitais, como grande investimento inicial para um aparelho que aceite o formato do *e-book*, consumo de energia, risco oftalmológico, vício, menos contato com livros impressos, além da pirataria. Ademais, os autores explicam que as bibliotecas e editoras estão fazendo preferência por esse modelo de publicação, já que o conteúdo pode ser atualizado mais facilmente, o preço de confecção pode ser mais baixo, os autores podem colaborar na produção de diferentes lugares, além da facilidade em avaliar as estatísticas de *downloads*.

Como apontado por Coutinho e Pestana (2015), a tecnologia possui um papel de protagonista na vida da sociedade, desde a realidade familiar, até a profissional, por conta da facilidade de realização de tarefas que antes demandavam um esforço significativo. Porém, baseando-se em Borba e Penteado (2007), entendemos que a utilização de recursos tecnológicos pelo professor, muitas vezes, pode exigir um esforço maior para que ele identifique as possibilidades e potencialidades que a tecnologia pode oferecer para o seu aprimoramento pessoal e profissional. Por outro lado, entendemos que a união efetiva de tecnologias no contexto educacional é necessária na formação docente, tanto inicial quanto continuada (Reis, 2017).

A ideia da produção de um livro digital surgiu após a análise das respostas obtidas do questionário *online* diagnóstico disponibilizado para docentes de língua inglesa da região de Londrina, seguindo o referencial teórico da pesquisa, já apresentado anteriormente. Com os dados analisados, entendemos que os docentes estavam enfrentando desafios, pois, em sua formação/educação inicial e/ou continuada, não haviam tido contato com leituras e discussões acerca da educação para crianças migrantes internacionais, com foco no ensino de inglês. Assim, entendemos que este livro digital é necessário para os docentes neste contexto, já que os professores de línguas precisam estar prontos para atender essa demanda

urgente, cabendo uma formação que os prepare para atuar também em contextos plurilíngues (Lucas; Höfling; Oliveira, 2023).

O livro digital foi criado a partir das oficinas pedagógicas descritas anteriormente. Para isso, em cada oficina, um dos tópicos escolhidos no questionário diagnóstico já analisado neste trabalho foi utilizado como temática. Com os materiais utilizados e produzidos em cada encontro, o *e-book* foi desenvolvido, a fim de organizar todos os conteúdos, podendo vir a auxiliar, futuramente, outros professores que também lecionam neste contexto de demanda contemporânea.

A Editora Pedro & João Editores possui a coleção intitulada *Unidades de Formação para a prática do ensino de inglês com crianças*, organizada pelas professoras Juliana Reichert Assunção Tonelli e Mariana Guedes Seccato (2022; 2023; 2024). Até o momento, a coleção conta com três volumes, os quais têm como objetivo compartilhar subsídios teórico-práticos voltados à formação docente para a atuação no ensino de inglês na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A proposta surge em resposta à crescente oferta da Língua Inglesa nessas etapas da Educação Básica, o que tem ampliado a demanda por formação específica de professores para atuar nesse contexto, considerando as particularidades do trabalho pedagógico com crianças.

Figura 14 – Capas da Coleção de Tonelli e Seccato



Fonte: Pedro & João Editores (2022; 2023; 2024).

Dentro de cada livro digital, há unidades de formação que trazem aspectos teóricos sobre a atuação docente no ensino de inglês para e com crianças, nas quais os leitores são convidados a refletirem sobre suas práticas, além de sugestões de leituras, de vídeos e de perguntas de reflexão que servem como apoio adicional para o professor. Como pontuado pelas organizadoras, os materiais possuem um claro objetivo: desenvolver professores e professoras que atuam com crianças diante dos desafios encontrados no momento contemporâneo.

Cada unidade formativa do material está organizada em etapas, como: objetivos; aproximação do tema; para refletir; na prática; (re)começando; leituras adicionais; sugestões de vídeos e referências e foi planejada para ser utilizada em um tempo médio de 120 minutos, porém sendo passível de adaptações, conforme necessário.

Ademais, o material possui algumas premissas, sendo elas:

- premissas da criança como sujeito agente (criança como centro do aprendizado);
- premissas de infâncias (criança como cidadã de direito);
- premissas de língua(gem) (valorização da língua primeira do aprendiz);
- premissas das praxiologias (as vivências com as crianças na sala de aula);
- premissas de educação docente (possibilidade de adaptação de currículo).

A partir dessa coleção, da organização e das premissas citadas, houve a ideia da publicação de uma edição especial para esta coleção, um volume com unidades formativas para a prática do ensino de inglês com crianças, mas, agora, voltada para as crianças migrantes internacionais, uma demanda contemporânea que ainda não possui tanto amparo da literatura especializada. Assim, nesta nova edição, embora essas premissas tenham sido mantidas, visto que entendemos serem necessárias para o público em foco, outras foram adicionadas para atender a este novo desafio contemporâneo, levando em consideração o referencial teórico deste trabalho.

Para a produção deste *e-book*, levamos como referência autores que discorrem sobre a produção de material didático, já que as unidades formativas podem ser

utilizadas em cursos de formação/educação inicial e/ou continuada de docentes que atuam com o ensino de inglês para crianças. Vilaça (2009), com base em Tomlinson (1998) e Salas (2004), conceitua material didático como algo que ajude a ensinar e facilite o aprendizado. Isso posto, entendemos que o livro digital produzido auxiliará o desenvolvimento do professor que o estiver lendo, a partir das discussões propostas, das perguntas de reflexão, dos materiais extras e das ideias de atividades práticas.

De acordo com Leffa (2003), é importante que os objetivos gerais e específicos de um material didático sejam elaborados pelo produtor, levando em consideração as condições de desempenho, o comportamento que o aluno deve fomentar e o critério de execução da tarefa, além do tempo de realização de cada atividade. Assim, como objetivos gerais para este livro digital, temos:

- compreender aspectos relacionados à educação plurilíngue;
- julgar legislações que tratam da educação com migrantes internacionais;
- apreciar textos teóricos que abordam essa demanda contemporânea;
- aplicar o conhecimento teórico em práticas de sala de aula, a partir de exemplos de atividades realizadas por outros docentes de língua inglesa;
- expandir os conhecimentos sobre educação translíngue e pluralidade cultural na educação com crianças.

Como objetivos específicos de cada unidade, temos:

- refletir sobre os desafios docentes no contexto da educação plurilíngue;
- identificar o conjunto de características do aluno migrante internacional e sua cultura e língua materna;
- aprofundar suas práticas pedagógicas a partir de praxiologias compartilhadas por outros docentes;
- responder perguntas reflexivas sobre sua prática antes e depois da realização das atividades propostas e das leituras complementares;
- detectar possíveis ações que não valorizam a educação plurilíngue;
- conhecer recursos pedagógicos que possam ser usados em sala de aula.

Utilizamos as ideias de Leffa (2003) para discorrer sobre o processo de planejamento da produção do *e-book* Unidades de Formação para a prática de ensino de inglês com crianças migrantes internacionais. Como introduzido pelo

autor, para a produção de um material didático, ou seja, uma sequência de atividades que constroem um instrumento de aprendizagem, o produtor precisa atravessar quatro etapas essenciais: análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

Na primeira etapa, o produtor precisa identificar as necessidades do seu público, assim como os seus objetivos, para que o material produzido seja adequado e preencha as lacunas. Como antes da produção do livro digital foi feito um levantamento do público docente da região de Londrina, que foram consultados sobre seus desafios, podemos entender que foi possível identificar quais as lacunas a serem preenchidas com a produção do *e-book*. Cada unidade do material foi pensada em uma das dificuldades apresentadas pelos professores, para que, com as leituras e a realização das atividades propostas, estes se sintam mais confortáveis e confiantes na sala de aula de língua inglesa.

Leffa (2003) explica que, na etapa do desenvolvimento, o produtor precisa estabelecer os objetivos gerais e específicos de cada unidade, além de projetar o que o aluno irá atingir com a realização das tarefas. Ademais, o material precisa ter uma abordagem definida, para que as atividades condigam com os objetivos postos. Como neste livro digital o foco não será ensinar uma língua, mas sim, auxiliar o professor no seu processo de ensino em um contexto específico, as atividades propostas serão reflexivas, identificando nas suas práticas as possibilidades de adaptações para uma aula que respeite os princípios da educação plurilíngue e pluricultural. Além disso, o *e-book* não seguirá uma abordagem específica, mas sim, será guiado pelas premissas que já regem a coleção, citadas anteriormente. Além disso, serão utilizados recursos digitais como mais um suporte para o professor, com ideias de atividades, vídeos teóricos e práticos, além das leituras complementares por meio de *hyperlinks*.

Na implementação, o material pode ser utilizado pelo professor, pelo aluno autodidata, pelo aluno sem apoio docente, sendo, assim, o processo de inserção diferente em cada contexto (Leffa, 2003). Para este livro digital, a implementação seria para grupos de professores em formação mediados por um formador. Porém, também pode ser utilizado pelo professor sozinho em seu momento de desenvolvimento profissional. O momento da avaliação, que pode ser feita de

maneira informal (análise de um professor) ou formal (com questionários, por exemplo), acontece após a pilotagem do material, para entender quais são as modificações necessárias. Neste livro digital, a etapa de avaliação foi realizada antes da produção do *e-book*, já que cada unidade de formação foi criada a partir de uma oficina presencial e/ou *online*, em que os participantes avaliaram a metodologia, as atividades e os conteúdos apresentados, além das notas de campo da autora (Campos; Silva; Albuquerque, 2021). Porém, após a finalização da produção do livro digital, caso haja a possibilidade de novas oficinas pedagógicas, o material poderá passar por mais uma avaliação.

Como pontuado anteriormente, cada unidade será baseada em uma formação pedagógica oferecida para professores de inglês que atuam com crianças migrantes internacionais, tendo como objetivo auxiliar nos desafios pontuados por eles no contexto de educação plurilíngue. Assim, nove temáticas foram escolhidas pelos professores como possíveis temas de formação. Posto isso, as unidades formativas que foram desenvolvidas visam atender essas demandas, integrando os assuntos em comum para que possam ser organizadas nas unidades planejadas. Seguindo a proposta da coleção, na primeira etapa do material, serão apresentados os objetivos gerais do livro digital, a organização de cada unidade, assim como as premissas que baseiam a construção do livro (criança como sujeito agente; infância; língua e linguagem; praxiologias; educação docente).

Cada unidade iniciará com a apresentação dos objetivos específicos do capítulo, seguido pela seção “Aproximando-se do tema”, na qual serão explicados alguns termos importantes para que o professor compreenda o que será abordado. Na sequência, teremos uma reflexão sobre o que já foi feito sobre a temática, seguida por um momento prático, no qual o professor terá acesso a *links* de vídeos, *sites*, plataformas, músicas, textos, que possam servir de apoio para suas práticas pedagógicas.

No final da unidade, teremos a seção “(Re)começando”, em que os objetivos serão retomados, além de uma síntese do conteúdo abordado. A unidade encerra-se com leituras adicionais, sugestões de vídeos e as referências bibliográficas utilizadas. Como pontuado pela coleção, cada unidade foi planejada para ser realizada em 120 minutos, no caso de formação em conjunto. Porém, são passíveis

de adaptações, conforme necessidade, ou podem ser utilizadas como guias de auto estudo, ficando a critério do docente quanto tempo disponibilizar para as propostas.

A realização deste livro digital justifica-se como uma oportunidade de compartilhar com outros docentes, que não participaram das oficinas, as reflexões e oportunidades de desenvolvimento profissional para a atuação em contextos plurilíngues, levando em consideração o ensino da língua inglesa com estudantes migrantes internacionais. Ademais, como uma forma de armazenar todo o material produzido, foi criado um repositório *online* (que será explorado na próxima seção) para que o acesso a todo o conteúdo estivesse disponível de forma facilitada na *internet*.

8.3 REPOSITÓRIO *ONLINE*

Entendemos por repositórios digitais os sistemas de informação voltados ao armazenamento, à preservação, à organização e à divulgação da produção intelectual de comunidades científicas, caracterizando-se pelo acesso público, pela diversidade documental, pela multidisciplinaridade e pela preservação digital (Serra, 2022). Trata-se, portanto, de espaços de acesso facilitado na *internet*, nos quais é possível depositar materiais para que outros usuários possam consultá-los e utilizá-los. Optamos pelo uso dessa ferramenta por compreendermos que ela pode oferecer aos professores e professoras de língua inglesa um ambiente prático para estudos, além de possibilitar a interação com outros docentes. Entendemos que, para um melhor aproveitamento das discussões propostas, é fundamental a existência de um espaço de troca de experiências e de compartilhamento de comentários no meio digital.

Desenvolvemos o repositório *online* “ENSINANDO ALÉM DAS FRONTEIRAS”²¹ (Damaceno; Tonelli, 2026) após a realização de todas as cinco oficinas formativas já mencionadas anteriormente. O objetivo geral do repositório é organizar o material encontrado sobre a temática, como um banco de dados para professores acessarem, além de ser um espaço para a possibilidade de postagem das atividades realizadas nas oficinas, como forma de incentivo para outros

²¹ Para acessar o repositório, basta clicar neste link:

<https://sites.google.com/view/ensinando-alem-das-fronteiras/home?authuser=1>.

docentes. Para a criação do repositório, foi utilizada a plataforma Google Sites, por ser de fácil acesso, gratuita e possível de adaptações futuras. Além disso, o Chat GPT foi utilizado para a criação do *design* do *site*.

Na página inicial, o leitor tem acesso a uma breve apresentação do repositório, com o objetivo de compreender suas finalidades e os encaminhamentos propostos. Em seguida, há o *e-book* para *download* (após a publicação da editora), considerando que o *site* funciona como uma extensão do livro digital e que ambos devem ser utilizados de forma articulada. Ademais, a página apresenta uma breve biografia das autoras do projeto, bem como as instituições que apoiaram a pesquisa.

Figura 15 – Página inicial do repositório *online*



Fonte: a própria autora.

Já na aba intitulada “Desafios, que desafios?”, o leitor encontra as atividades referentes ao capítulo 1 do *e-book*. Após a leitura, é proposta a produção de um cartaz, que pode ser compartilhado em um Padlet²² disponibilizado, além da possibilidade de analisar produções previamente desenvolvidas nas oficinas. Ademais, o leitor pode acessar os relatos das docentes que participaram desse primeiro encontro e refletir sobre possíveis aproximações entre essas experiências e suas próprias percepções.

²²O Padlet é uma plataforma digital que funciona como um mural colaborativo, permitindo que usuários criem, organizem e compartilhem conteúdos multimídia em tempo real, como textos, imagens, vídeos e links

Posteriormente, na aba “E as atividades”, o leitor tem acesso às atividades desenvolvidas na Oficina 2. Inicialmente, é solicitado que crie um aluno fictício, a partir do qual todas as atividades propostas serão elaboradas; para isso, o leitor pode consultar os personagens produzidos pelos participantes da oficina. Também são disponibilizados livros de histórias infantis que podem ser utilizados como base para a elaboração de atividades destinadas a crianças migrantes internacionais. O leitor tem acesso às propostas desenvolvidas durante a oficina, as quais funcionam como exemplos de como articular os componentes discutidos na unidade formativa dois.

Na terceira página, intitulada “Avaliar? E agora?”, os professores conhecem a história fictícia de Amina e são convidados a responder às perguntas de reflexão na aba de comentários disponibilizada ao final da página. Além disso, têm acesso a exemplos de respostas fornecidas por outros professores, o que possibilita ampliar a reflexão a partir de diferentes perspectivas. Já na seção “E a língua inglesa?”, os leitores têm acesso a relatos, também fictícios, que os convidam a refletir sobre o papel da língua inglesa nesse cenário. A partir das perguntas fomentadoras propostas, são igualmente incentivados a compartilhar suas ideias e percepções.

Na aba “E meu papel como professor?”, os leitores têm acesso a uma sugestão de leitura (Müller, 2022), com o objetivo de favorecer uma melhor compreensão da atividade proposta. Para a elaboração da silhueta, disponibilizamos um molde no aplicativo Canva²³, de modo a facilitar a realização da tarefa. Além disso, os leitores podem visualizar outras representações já produzidas por professores, bem como contar com um espaço destinado ao compartilhamento de seus próprios desenhos, pelo Padlet. Ademais, apresentamos exemplos de atividades para leitura e comentário, estimulando a reflexão sobre o papel da língua inglesa e do professor nesse contexto. Por fim, além das atividades, ofertamos indicações de vídeos e textos teóricos que contribuem para a ampliação dos conhecimentos e para um aprofundamento da temática abordada.

Entendemos que o repositório *online* não foi idealizado para ser utilizado de forma independente do livro digital. Por essa razão, os aportes teóricos e as

²³ O Canva é uma plataforma online de design gráfico e comunicação visual, fácil de usar, que permite criar conteúdos sem precisar de conhecimentos técnicos avançados

explicações mais aprofundadas estão disponíveis exclusivamente no *e-book*, e não no *site*, uma vez que se pretende que ambos os produtos educacionais sejam utilizados de maneira articulada e complementar. Nesse sentido, o *site* configura-se como um espaço de compartilhamento de ideias e experiências, possibilitando que os professores comentem suas percepções em um ambiente seguro e acolhedor, além de promover a troca de experiências entre docentes que também enfrentam esse desafio.

Assim, esperamos que alcance um número significativo de leitores, incentivando a leitura e a utilização do *e-book* e contribuindo para a construção de uma rede de professores interessados nessa temática. É importante destacarmos que, após a finalização desta pesquisa, pretendemos manter o *site* atualizado com novos materiais, como vídeos, textos, entre outros recursos, a fim de que os usuários possam ter acesso a conteúdos que venham a ser publicados sobre essa temática.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, conhecemos a realidade dos professores e das professoras de língua inglesa que atuam com estudantes migrantes internacionais nas salas de aula e discutimos a formação/educação docente recebida por eles para atuar diretamente com essa demanda contemporânea. Para isso, aplicamos um questionário diagnóstico que visava conhecer essa realidade dos mesmos, no qual os participantes destacaram a carência de materiais de apoio e formações sobre como lidar com estudantes migrantes internacionais nas aulas de língua inglesa.

Quanto ao objetivo geral desta pesquisa (evidenciar e justificar a necessidade de formação de professores e professoras de língua inglesa que atuam (ou pretendem atuar) com crianças migrantes internacionais), consideramos que foi alcançado. A partir do diálogo com os textos teóricos e dos relatos dos docentes que já enfrentam esse desafio em seus contextos de atuação, foi possível evidenciar a necessidade de maior aprofundamento e ampliação das discussões sobre a temática, especialmente diante dos relatos que apontam a ausência de apoio institucional para lidar com essa realidade.

No que se refere aos produtos educacionais, as oficinas formativas, cujo objetivo era promover, de forma colaborativa, momentos de discussão, reflexão em grupo e troca de experiências acerca do papel do professor e da língua inglesa, considerando a perspectiva plurilíngue e pluricultural, também se mostraram proveitosas. Conseguimos alcançar diferentes contextos educacionais, tanto na formação/educação inicial quanto na continuada, promovendo discussões fundamentadas teoricamente e atividades práticas que possibilitaram aos docentes transpor as reflexões realizadas para suas práticas diárias em sala de aula.

O livro digital, por sua vez, objetivava contribuir com um material para a formação inicial e/ou continuada de docentes que vivenciam a demanda da migração internacional em salas de aula de língua inglesa no sistema educacional brasileiro, apresentando autores que discutem a temática e promovendo atividades práticas e reflexivas que possibilitem a articulação entre teoria e prática. Esse material foi construído a partir das atividades desenvolvidas nas oficinas formativas, bem como dos autores mobilizados ao longo deste trabalho, com o intuito de ampliar o acesso

ao conteúdo. Assim, o livro pode ser utilizado tanto para autoformação quanto em contextos coletivos de estudo, reforçando que o agir docente com crianças migrantes internacionais precisa ser crítico e fundamentado teoricamente, mas também sensível, afetivo e acolhedor.

Por fim, o repositório *online*, que tinha como objetivo disponibilizar um espaço de interação para que os leitores do *e-book* possam compartilhar opiniões e ideias acerca das unidades formativas, possibilitando que, inclusive, docentes que optem por utilizar o material como guia de auto estudo possam interagir com outros professores e conhecer as produções já realizadas, foi construído com a intenção de promover um espaço seguro e acolhedor para o professor. A proposta é que, por meio do compartilhamento de atividades e comentários, o docente não se sinta sobrecarregado ou sozinho diante dos desafios que enfrenta, mas reconheça que há outros colegas de profissão vivenciando situações semelhantes. Dessa forma, buscamos fomentar a troca de experiências e relatos, fortalecendo uma rede de apoio que possibilite o crescimento e a evolução coletiva.

Esta pesquisa almeja contribuir para esse professor e essa professora que, diariamente, empenham-se em acolher a criança migrante internacional que chega à sala de aula. Mesmo diante de seus próprios questionamentos e das lacunas em sua formação, esses docentes demonstram o desejo de fazer o melhor para que o estudante se sinta pertencente ao espaço escolar, seja respeitado e tenha sua voz ouvida. Assim, defendemos que a educação linguística não seja apenas um discurso bem formulado, mas uma prática efetivamente comprometida com ações pedagógicas conscientes e transformadoras. Ademais, esperamos que os órgãos competentes, as equipes gestoras das escolas e os responsáveis pelas políticas e formações educacionais tenham acesso a este material, de modo que compreendam a urgência de ampliar as discussões sobre essa temática e de promover ações formativas que atendam às demandas contemporâneas das salas de aula.

Durante a realização da pesquisa, enfrentamos contratempos que nos levaram a reformular algumas de suas etapas, como a falta de apoio dos órgãos responsáveis pela educação no Paraná e a limitação de tempo disponibilizado para a realização das oficinas. Inicialmente, o planejamento previa a criação de um curso de extensão, no qual os docentes poderiam participar semanalmente das cinco

oficinas propostas; contudo, isso não foi possível. Assim, reestruturamos as fases do trabalho conforme fomos obtendo abertura nos contextos anteriormente mencionados. Como todos os participantes não puderam estar presentes em todas as oficinas, após a publicação do livro digital, encaminharemos o *link* de acesso ao material, para que possam conhecer e realizar as demais atividades propostas. Dessa forma, terão a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e contemplar as diferentes vertentes abordadas ao longo desta discussão e compartilhar os seus relatos no repositório.

Esperamos que, futuramente, mais pesquisadores se interessem por essa área de estudo, para que novas investigações sejam realizadas acerca das políticas linguísticas e educacionais e de como elas são efetivamente implementadas em sala de aula. Consideramos relevante, por exemplo, analisar de que maneira a presença de intérpretes pode, ou não, auxiliar o docente nesse contexto, bem como compreender como as próprias crianças migrantes internacionais percebem a língua inglesa em suas trajetórias e em suas vidas.

Também consideramos relevante que, em pesquisas futuras, os dados apresentados no questionário diagnóstico analisado neste trabalho possam subsidiar novos desdobramentos investigativos. Entre as possibilidades, destacamos análises de Projetos Político-Pedagógicos de cursos de licenciatura, a fim de verificar de que maneira contemplam as demandas relacionadas à educação linguística em contextos de diversidade. Além disso, tais dados podem contribuir para reflexões acerca de como os núcleos de ensino selecionam as temáticas para a formação docente, considerando tanto as demandas contemporâneas quanto aquelas explicitamente apontadas pelos próprios professores em sua prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Direitos e deveres dos solicitantes de refúgio no Brasil**. Brasília, DF: UNHCR-ACNUR, 2010. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/direitos_deveres_refugio_brasil_acnur_2010.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

ACOLHIMENTO: alunos estrangeiros aprendem língua portuguesa em Rolândia. **Folha de Londrina**, Londrina, 9 set 2022. Disponível em:

<https://www.folhadelondrina.com.br/cidades/acolhimento-alunos-estrangeiros-aprendem-lingua-portuguesa-em-rolandia-3221066e.html>. Acesso em: 11 fev. 2025

ALEXANDRE, Ivone Jesus; ABRAMOWICZ, Anete. *Inserção escolar: Crianças migrantes do Haiti nas creches e escolas de Sinop MT*. **Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 184–197, 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/6562. Acesso em: 15 dez. 2024.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista SIPLE*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 6–14, out. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_para_refugiados. Acesso em: 12 abr. 2025.

ANWARUDDIN, Sardar M. *Translanguaging as transformative pedagogy: Towards a vision of democratic education*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte**, v. 18, n. 2, p. 301–312, 2018. DOI: **10.1590/1984-6398201812055**.

ASSUMPÇÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela de Azevedo. “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación, Madrid**, v. 81, n. 1, p. 167–188, 2019. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3541/4057>. Acesso em: 15 jan. 2025

AVENI, Alessandro; MELLO, Andrei Simão de; GONÇALVES, Elaine Silva. *Vulnerabilidade dos imigrados e refugiados no Brasil*. **Projeção, Direito e Sociedade, Brasília**, v. 9, n. 1, p. 14–24, 2018. Disponível em: <https://www.projecaociencia.com.br/index.php/Projecao2/article/download/1013/903>. Acesso em: 15 dez. 2024.

ÁVILA, Paula Aparecida; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 42, n. 1, e50986, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i1.50986>

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do. *Educação para além da matrícula: crianças migrantes, refugiadas, e a Resolução nº 1/2020*. **Revista Teias, Rio de Janeiro**, v. 23, n. 69, p. 134–146, 2022. DOI: **10.12957/teias.2022.65969**. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/65969>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BAENINGER, Rosana. *Fases e faces da migração em São Paulo*. **Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – NEPO/UNICAMP**, 2012. 146 p. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/faces_migracao/Fases_e_faces_da_migracao_em_Sao_Paulo.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024

BAENINGER, Rosana Aparecida. Migrações contemporâneas: desafios teóricos. In: ENNES, Marcelo Alario; GOES, Allisson; MENESES, Cleber (org.). *Migrações Internacionais Sob Múltiplas Perspectivas*. Aracaju: Criação Editora, 2021. p. 75–88.

BAPTISTA, Emerson Augusto; CAMPOS, Jarvis; RIGOTTI, José Irineu Rangel. Migração de retorno no Brasil. *Mercator: Revista de Geografia da UFC*, Fortaleza, v. 16, e16010, 2017. DOI: 10.4215/rm2017.e16010.

BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1153-1171, 2015. DOI: 10.1590/S1517-9702201508144891.

BIAGIONI, Daniel. *Mobilidade social e migração interna no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Instituto Universitário de Pesquisas do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

Disponível em:

https://centrodametropole.fflch.usp.br/sites/centrodametropole.fflch.usp.br/files/user_files/noticias/ckeditor/daniel_biagioni.pdf. Acesso em: 21 set. 2024..

BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

BRANDÃO, Catarina; RIBEIRO, Jaime Emanuel Moreira. A importância do contexto na investigação qualitativa. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 169–173, 2018. DOI: 10.17267/2317-3394.v7i1.1897.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2024

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 21 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Apatridia. Brasília.

Disponível em:

<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/apatridia>. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2024

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020. **Define diretrizes operacionais complementares aos estabelecimentos de educação básica e sistemas de ensino.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 nov. 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_a_s_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Relatório de Dados Consolidados sobre Migração no Brasil: Semana Nacional de Discussões sobre Migração, Refúgio e Apatridia. Brasília, DF: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2022. Disponível em: portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Dados_Consolidados/dados_consolidados_2022_-_v_19_06.pdf. Acesso em: 22 set. 2024

BRASIL. Decreto nº 12.657, de 7 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, de que trata o art. 120 da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, e altera o Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 out. 2025. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Leis%20e%20decretos%20-%20legisla%C3%A7%C3%A3o/DECRETO_N%C2%BA_12.657_DE_7_DE_OUTUBRO_DE_2025.pdf. Acesso em: 22 jan 2026.

BUONOCORE, Raquel Siqueira; BAILER, Cyntia. Ensino de inglês no contexto da educação plurilíngue: reflexões do/para chão da sala de aula. Blumenau: Ed. do autor, 2023. Disponível em: <https://observatorioieb.com.br/docs/docs210222661.pdf>. Acesso em: 20 jul 2025.

CALDEIRA, Patrícia Alexandra Marcos. A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) — Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

CAMPOS, Juliana Loureiro Almeida; SILVA, Taline Cristina; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino. *Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar*. In: ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino; LUCENA, Reinaldo F. P.; CUNHA, Luiz V. F. C. (org.). **Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia**. Recife, PE: NUPEEA, 2021. p. 95–112.

CANAGARAJAH, Suresh. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied linguistics review**, Berlim, v. 2, n. 2011, 2011. DOI: 10.1515/9783110239331.1.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations**. London: Routledge, 2013. DOI: 10.4324/9780203073889.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 17 fev. 2026.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, Campinas, v. 15, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, Campinas, SP, v. 15, p. 385-417, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>

CHANG-BACON, Chris K. Monolingual language ideologies and the idealized speaker: the “new bilingualism” meets the “old” educational inequities. *Teachers College Record*, New York, v. 123, n. 1, p. 1-28, 2021. DOI: 10.1177/016146812112300106.

CHOI, Yangsook. The name jar. New York: Alfred A. Knopf, 2001.
CONJUGARE. 13ª JVIPC - ET 08 – Izadora Amador Damaceno, Juliana Reichert Assunção Tonelli. YouTube, Porto. 22 abril 2025. Duração: 13:51. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uiEaCl8UjLg>. Acesso em: 16 jan. 2026.

COSTA, Eric; TAÑO, Renata. *Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo*. **Revista CBTecLE, São Paulo, SP**, v. 1, n. 2, p. 75-97, 2017. Disponível em: <https://revista-cbtecle.cps.sp.gov.br/index.php/CBTecLE/article/view/1054/198>. Acesso em: 12 maio 2024

CORSINI, Leonora Figueiredo. **Êxodo constituinte: multidão, democracia e migrações**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp040793.pdf>. Acesso em: 06 nov 2024

COUTINHO, Pedro; PESTANA, Olívia. eBOOKS: evolução, características e novas problemáticas para o mercado editorial. *Páginas a&b: Arquivos e Bibliotecas*, 3ª série, n. 3, p. 169-195, 2015. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/672>. Acesso em: 14 abr. 2025

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngüe para o acolhimento lingüístico de estudantes migrantes/refugiados. *Calidoscópio*, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 415-434, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.09.

DAMACENO, Izadora Amador; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. **Ensinando além das fronteiras**. Londrina, 24 set. 2025. Disponível em: <https://sites.google.com/view/ensinando-alem-das-fronteiras/home?authuser=1>. Acesso em: 3 fev. 2026.

DA COSTA, Karem Luiza. Fluxo migratório no Brasil: sua história e sua herança. In: MALHEIRO, Emerson; SPERANDÉO DE MACEDO, Caio; CANTON FILHO, Fábio Romeu (org.). *Direito internacional dos direitos humanos: transcendendo territórios e redefinindo cidadania: a migração na sociedade da informação*. São Paulo: Ed. dos Autores, 2023. p. 139-164. Disponível em:

<https://mestradodireito.fmu.br/wp-content/uploads/2023/09/Livro-DIREITO-INTERNACIONAL-DOS-DIREITOS-HUMANOS-TRANSCENDENDO-TERRITORIOS-E-REDE-FININDO-CIDADANIA-2.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2026.

DAL FORNO, Cristiano. *Diáspora haitiana: a pesquisa psicanalítica do sujeito da migração*. 2019. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8956>. Acesso em: 17 out 2024

DE MEJÍA, Anne-Marie. Bilingual education in Colombia: towards a recognition of languages, cultures and identities. *Colombian Applied Linguistics Journal*, **Bogotá**, n. 8, p. 152–168, 2006. DOI: 10.14483/22487085.176.

DE OLIVEIRA, Sirlene Gomes. A importância do ensino de língua inglesa no ensino fundamental I – anos iniciais. *Revista Contemporânea*, Brasil, v. 5, n. 7, p. e8680–e8680, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV5N7-114>.

E-BOOK. *In*: Dicio, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2026. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/e-book/>. Acesso em: 21 nov. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan 2026.

DEWEY, Martin; JENKINS, Jennifer. English as a lingua franca in the global context: interconnectedness, variation and change. *In*: SAXENA, Mukul; OMONIYI, Tope (org.). *Contending with globalization in world Englishes*. Bristol: Multilingual Matters, 2010. p. 72–92. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847692553-006>

DOOLY, Melinda. How aware are they? Research into teachers' attitudes about linguistic diversity. *Language awareness*, Clevedon, v. 14, n. 2-3, p. 97-111, 2005. DOI 10.1080/09658410508668827

ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. **Educar em Revista**, Curitiba, PR, n. 16, p. 181–191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 27 set. 2025.

FALEIROS, Fabiana; *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v. 25, p. e3880014, 2016. DOI:10.1590/0104-07072016003880014

FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FIGUEREDO, Luiz Orencio; ZANELATTO, João Henrique. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 77-90, 2017. DOI: 10.4025/actascihumansoc.v39i1.31426.

FLORENCIO, Giovana de Carvalho. Os direitos humanos das crianças refugiadas no Brasil do século XXI: interfaces educacionais. **Revista Inter Ação**, Curitiba, v. 46, n. 2, p. 592-606, maio/ago., 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i2.67348.

FOLB, Barbara L.; WESSEL, Charles B.; CZECHOWSKI, Leslie J. Clinical and academic use of electronic and print books: the Health Sciences Library System e-book study at the University of Pittsburgh. **Journal of the Medical Library Association: JMLA**, v. 99, n. 3, p. 218, 2011. DOI: 10.3163/1536-5050.99.3.009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 483-502, 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300011.

FREITAS, Marcos Cezar de; SILVA, Ana Paula. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: Adaptação, vulnerabilidade e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 157, p. 680-702, set. 2015. <https://doi.org/10.1590/198053143246>.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2011. DOI: 10.1017/S0047404513000304

GARCÍA, Ofelia; KLEYN, Tatyana. Teacher education for multilingual education. **The encyclopedia of applied linguistics**, p. 1-6, 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1145

GARCÍA, Ofelia; OTHEGUY, Ricardo. Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol, v. 23, n. 1, p. 17–35, 2019. DOI: 10.1080/13670050.2019.1598932

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. Translanguaging, bilingualism, and bilingual education. In: GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel M. Y.; MAY, Stephen (org.). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Chichester: Wiley Blackwell, 2015. p. 223–240

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas SA, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 10 fev 2025

GKAINARTZI, Anastasia; TSOKALIDOU, Roula. “She is a very good child but she doesn’t speak”: the invisibility of children’s bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, **Amsterdam**, v. 43, n. 2, p. 588–601, 2011.

GUERRERO, Carmen Helena. Elite vs. folk bilingualism: the mismatch between theories and educational and social conditions. *HOW*, Bogotá, v. 17, p. 165–179, dez. 2010. ISSN 0120-5927.

GONÇALVES, Maria de Lurdes; ANDRADE, Ana Isabel. Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. **Educação**, Porto, v. 30, n. 63, p. 457-477, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2743>. Acesso em: 3 fev. 2025.

GOODWIN, Anne Lin. Teacher preparation and the education of immigrant children. **Education and urban society**, Thousand Oaks, v. 34, n. 2, p. 156-172, 2002. DOI:10.1177/0013124502034002003

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v.31, n.1, p.25-49, jan./abr. 2016. DOI:<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>.

GROSJEAN, François. Bilingualism's best-kept secret: more than half of the world's population is bilingual. *Psychology Today*, New York, 2010. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201011/bilingualisms-best-kept-secret>. Acesso em: 14 mar. 2025.

HILGEMANN, Clarice Marlene. *Mitos e concepções linguísticas do professor em contextos multilíngues*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Brasília, DF: INEP, [2002]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/encceja>. Acesso em: 13 fev. 2026.

JUAREZ, Estela; NORMAN, Lissette. *Until someone listens*. Toronto: Groundwood Books, 2019.

JUNGER DA SILVA, Gustavo *et al.* **** Observatório das Migrações Internacionais**. Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento das Migrações; Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros/Refugio_em_Numeros_-_final.pdf. Acesso em: 23 mar 2025

KIM, Jaime. *Where are you from?* New York: Random House Studio, 2019.

KRAUSE-LEMKE, Cibele. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, p. 2071-2101, 2021. <https://doi.org/10.1590/01031813686271420202129>

LEFFA, Vilson J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p. 13–38.

LISOWSKI, Telma Rocha. A Apatridia e o “Direito a ter Direitos”: Um Estudo sobre o Histórico e o Estatuto Jurídico dos Apátridas. **Revista Jurídica da Procuradoria Geral do Estado do Paraná**, Curitiba, v. 3, p. 109-134, 2012.

LUCAS, Patrícia de Oliveira; HÖFLING, Camila; OLIVEIRA, Luciana C. Materials development for plurilingual contexts: challenging monolingual practices in Brazil. In: RAZA, K.; REYNOLDS, D.; COOMBE, C. (org.). *Handbook of multilingual TESOL in practice*. Singapore: Springer, 2023. p. 311–322. DOI: 10.1007/978-981-19-9350-3_21.

LUCENA, Maria Inêz Probst. O papel da translinguagem na Linguística Aplicada (in) disciplinar. **Revista da Anpoll**, Brasília, v. 52, n. 2, p. 25-43, 2021. <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v52i2.1565>

LUCENA, Maria Inêz Probst; TORRES, Ana Cecília da Gama. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 19, p. 635-654, 2019. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914230>

MACEDO, Mônica Medeiros Kother. A (in) visibilidade do outro: reflexões sobre refúgio e migração. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 42, p. e239394, 2022. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003239394>

MAGALHÃES, Giovanna Modé. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernos Cenpec| Nova série**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/9a5e/86fbe52d90996e19509ef58f3b885b8fab90.pdf>. Acesso em: 10 jan 2025

MARQUES, Anderson Nalevaiko; JORDÃO, Clarissa Menezes. Translinguagem e desinvenção no ensino-aprendizagem de inglês. **Arboles y Rizomas**, Santiago, v. 4, n. 2, p. 114-130, 2022. DOI:10.35588/ayr.v4i2.5752

MATTHEOUDAKIS, Marina; CHATZIDAKI, Aspasia; MALIGKOUDI, Christina. Greek teachers' views on linguistic and cultural diversity. **Selected papers on theoretical and applied linguistics**, Thessaloniki, v. 22, p. 358-371, 2017. <https://doi.org/10.26262/istal.v22i0.6003>

MENEZES, Leonarda Jacinto. Plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo: reflexões sobre a realidade linguística moçambicana. **PERcursos linguísticos**, Vitória, v. 3, n. 7, p. 81-91, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/4589>. Acesso em: 3 fev. 2025.

MIKKI, Susanne; STANGELAND, Elin. E-books and their future in academic libraries. In: GARNES, K.; LANDØY, A.; REPANOVICI, A. (org.). *Aspects of the Digital Library*. [S.l.]: Alvheim & Eide, 2006. p. 153–168

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 22, p. 85-98, 2014. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004306>

MULLER, Sarah. *Visual silence in the language portrait: analysing young people's representations of their linguistic repertoires*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, London, v. 25, n. 10, p. 3644–3658, 2022. DOI: 10.1080/13670050.2022.2072170.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso; MORAIS, Carolina Grandino Pereira de. Sobre migração internacional, crianças pequenas e educação infantil: algumas questões. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 524-542, 2021. DOI: 10.5007/1980-4512.2021.e72858

NASCIMENTO, Mariangela; LOPES, Luciana; TEODORO, Carla M. R. Migração feminina no Brasil: breves reflexões. In: *Migração, refúgio e direitos humanos: reflexões de pesquisas contemporâneas*. São Paulo: Expert Editora, 2023.

NOLASCO, Carlos. Migrações internacionais: conceitos, tipologia e teorias. **Oficina do CES**, Coimbra, v. 434, p. 1-29, 2016. Disponível em: https://ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/14615_Oficina_434.pdf. Acesso em: 25 ago 2024

NYONG'O, Lupita. Sulwe. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 01-15, 2020. DOI: 10.5212/praxeduc.v.15.13655.004

OLIVEIRA, Eduardo Cançado. A proteção jurídica internacional dos deslocados internos. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, Fortaleza, n. 5, p. 73-92, 2004. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r26330.pdf>. Acesso em: 25 jan 2025

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. *Revista GeoPantanal*, Corumbá, n. 21, p. 59–72, 2016.

OIM. Direito Internacional da Migração: **Glossário sobre Migrações**. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2010. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em: 10 fev 2024

ÖZŞEN, Ayfer *et al.* An overview of bilingualism and bilingual education. **Journal of Language Research**, v. 4, n. 1, p. 41-57, 2020. DOI: 10.20304/jlr.2020.4.1.41

PACHECO, Mark B.; MILLER, Mary E. Making meaning through translanguaging in the literacy classroom. **The Reading Teacher**, Newark, v. 69, n. 5, p. 533-537, 2016. <https://doi.org/10.1002/trtr.1390> Digital Object Identifier (DOI)

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

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

PEREIRA, Adriana Teixeira; OLIVEIRA, Layenne Humberto de. Formação de professores no Instituto Federal do Ceará: reflexões sobre decolonialidade, racialização e ensino de línguas. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 01–21, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n2p01-21. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51759>. Acesso em: 2 abr. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9HMYtvM7bpRtzLv6XyvwBxw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2024

PINTOCO, Vanessa Moreira. *Visão do professor sobre o número de alunos por turma: uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação*. 2017. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação – Especialização em Administração das Organizações Educativas) – **Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto**, Porto, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.22/10728>. Acesso em: 17 fev. 2026

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025
 RAJENDRAM, Shakina. Our country has gained independence, but we haven't: Collaborative translanguaging to decolonize English language teaching. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 42, p. 78-86, 2022. DOI:10.1017/S0267190521000155

REFUGIADOS e deslocados internos. Médicos sem fronteiras. Disponível em: <http://www.msf.org.br/o-que-fazemos/atuacao/refugiados-e-deslocados-internos/>. Acesso em: 29 set. 2025.

REIS, Suzana Cristina. Pesquisa e ensino sobre jogos digitais na universidade: em busca de diretrizes para o design e uso de jogos em aulas de língua inglesa. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga; HEBERLE, Viviane Maria (org.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. 1. ed. Florianópolis: PPGI/UFSC, 2017. p. 15–77.

RODRIGUES, Jessica Alves; NASCIMENTO, André Marques. Políticas linguísticas no Brasil: monolinguismo e padronização da língua. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, v. 2, n. 1, p. 18-33, 2020. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/coralina/article/view/10195>. Acesso em: 08 nov 2024

SANTOS, Maria Elena Pires. Reflexões sobre a formação ampliada do professor de línguas para atuar em contexto multilíngue/multicultural de fronteira. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 1-27, 2022. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202259480>

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral. Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. 206 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>. Acesso em: 22 jan. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Unidade Regional de Ensino de Adamantina. **Estudantes Migrantes Internacionais**. Adamantina, 07 jun. 2021. Disponível em: <https://deadamantina.educacao.sp.gov.br/estudantes-migrantes-internacionais/>. Acesso em: 19 set. 2024.

SEIDLHOFER, Barbara. Understanding English as a lingua franca. Oxford: Oxford University Press, 2011. 240 páginas. ISBN: 978-0-19-437500-9

SERRA, Liliana Giusti. *Fundamentações sobre bibliotecas virtuais, digitais e repositórios*. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade, Marília**, v. 15, n. se2, p. 110–118, dez. 2022. DOI: 10.14571/brajets.v15.nse2.110-118.

SILVA, Conceição Corrêa da; RIBEIRO, Nye. A colcha de retalhos. São Paulo: FTD, 2004.

SILVA, Julia Matos da. A presença de estudantes migrantes internacionais nas escolas de Educação Básica de Londrina. Londrina, 2025. Não publicado.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2022. Disponível em: https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/TEXT_SAMPLE_CONTENT/metodologia-de-pesquisa-acao-89057-1.pdf. Acesso em: 10 fev 2025

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SECCATO, Mariana Guedes. *Unidades de formação para a prática de inglês com crianças*. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 96 p.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SECCATO, Mariana Guedes. *Unidades de formação para a prática de inglês com crianças*. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 95 p.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SECCATO, Mariana Guedes. *Unidades de formação para a prática de inglês com crianças*. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 102 p.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia da pesquisa científica. Curitiba, PR: IESDE, 2007.

UMA nova casa, uma nova chance para 1.830 refugiados. *Folha de Londrina*, Londrina, 12 set. 2023. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/cadernos-especiais/uma-nova-casa-uma-nova-chance-para-1830-refugiados-3242931e.html>. Acesso em: 22 set. 2024.

UNHCR-ACNUR. Dados sobre refúgio no Brasil. s.d. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em: 22 set. 2024.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista eletrônica do Instituto de Humanidades**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 30, p. 1-14, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/653/538>. Acesso em: 25 mar 2024

WALDMAN, Tatiana Chang. *Uma introdução às migrações internacionais no Brasil contemporâneo*. Brasília, DF: ENAP, 2018. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6451>. Acesso em: 21 set. 2024.

WEI, Li. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of pragmatics**, Amsterdam, v. 43, n. 5, p. 1222-1235, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>

APÊNDICE A- Questionário Diagnóstico

Estudantes migrantes internacionais e aulas de língua inglesa

Importante: responda este formulário somente se você atua como docente de língua inglesa!

Querida(o) professora/professor,

Considerando a atual realidade da educação básica, temos visto um número expressivo de estudantes migrantes internacionais matriculados nas escolas. São crianças que se transferem de seu país de origem para o Brasil. Ao chegar aqui, deparam-se com novas culturas, novos costumes e uma nova língua: a língua portuguesa. Porém, ao iniciarem o 6o ano escolar, esses estudantes também se deparam com mais um idioma que, conforme a BNCC (Brasil, 2018), é ofertado obrigatoriamente: a língua inglesa.

Sendo assim, este formulário tem como objetivo conhecer se há e qual(is) é(são) o(s) desafio(s) que este cenário pode trazer para docentes que atuam no ensino da língua inglesa. O questionário é composto de 22 questões e levará aproximadamente 20 minutos para ser respondido. A partir das respostas obtidas, será planejado e oferecido um curso gratuitamente com foco no ensino da língua inglesa em espaços multiculturais e multilíngues. Por isso, sua participação é muito importante, pois queremos aprender e pensar sobre essa nova realidade nas nossas salas de aulas.

Agradecemos sua valiosa participação,

1. Por favor, informe seu nome ou codinome

2. Qual a sua formação acadêmica?

- () Licenciatura em Pedagogia () Licenciatura em Letras Inglês
 () Licenciatura em Letras Português- Inglês
 () Mestrado na área de Educação ou na área de Letras, Linguística e Artes
 () Doutorado na área de Educação ou na área de Letras, Linguística e Artes
 () Outro

3- Qual é o seu ano de nascimento?

4. Qual é o seu contexto de atuação profissional?

- () Ensino regular público () Ensino regular privado () Escolas de idiomas
 () Escola com programa bilíngue (Português/Inglês) () Escola com programa de imersão () Outro

5. Gostaria de acrescentar alguma informação sobre a pergunta anterior?

6- Em qual cidade e estado você atua?

7- Qual o nome da instituição de ensino que atua?

8. Há quanto tempo você atua na educação de língua inglesa com crianças/adolescentes?

- () Até 5 anos () De 6 a 10 anos () De 11 a 20 anos () Mais de 21 anos

9. Com qual faixa etária você atua como educador/a?

- () Educação Infantil () Anos iniciais do Ensino Fundamental (1o a 5o ano)
 () Anos finais do Ensino Fundamental (6o ao 9o ano) () Ensino Médio
 () Ensino Superior () Outro:

10. Para quantas turmas você ministra aulas por semana?

☐ Até 5 turmas ☐ 6 a 10 turmas ☐ 11 a 15 turmas ☐ Mais de 15 turmas

11. Qual a média de alunos por turma?

☐ Não mais do que 15 alunos. ☐ Entre 16 e 25 alunos. ☐ Entre 26 e 35 alunos.
☐ Mais de 35 alunos.

Parte II - Estudantes Migrantes Internacionais

A migração internacional refere-se ao movimento de pessoas que deixam os seus países de origem ou de residência habitual para se fixarem, permanente ou temporariamente, em outro país, implicando na travessia de fronteiras internacionais. A Organização Internacional para as Migrações (OIM) recomenda que as pessoas vindas de outros países sejam identificadas como migrantes internacionais, ao invés de imigrantes ou estrangeiros. Assim posto, nesta pesquisa utilizamos o termo **estudante migrante internacional** para designar as crianças, adolescentes, jovens ou adultos que nasceram em outros países e estudam nas redes de ensinos brasileiras.

12- Você possui estudantes migrantes internacionais na sua sala de aula?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei dizer

Parte III

Nesta etapa, gostaríamos de ouvir suas demandas e opiniões acerca do ensino de língua inglesa com estudantes migrantes internacionais.

13- Quantos estudantes migrantes internacionais você atende?

☐ Até 5 alunos ☐ De 5 a 10 alunos ☐ De 10 a 15 alunos ☐ Mais de 15 alunos

14- Na sua opinião, quais as dificuldades e os desafios que as e os estudantes migrantes internacionais enfrentam nas aulas de língua inglesa?**15- Quais as dificuldades e os desafios que você como professora/ professor vivencia com estudantes migrantes internacionais nas aulas de língua inglesa?****16- Você faz adaptações metodológicas nas aulas de língua inglesa com estudantes migrantes internacionais na sua sala de aula?**

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei dizer

16- Se você respondeu sim na pergunta anterior, por favor poderia dar exemplos de como você faz essas adaptações?**17- Considerando a presença de estudantes migrantes internacionais, você trabalha com o multiculturalismo em sala de aula?**

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei dizer

18- Se você respondeu sim à pergunta anterior, por favor poderia dar exemplos de como você trabalha o multiculturalismo?**19- Considerando a sua formação acadêmica e sua atuação profissional, como você descreve o seu preparo para atuar no ensino de língua inglesa com estudantes migrantes internacionais?**

20- Gostaria de acrescentar algum comentário sobre a pergunta anterior?

21- Escolha a imagem que melhor te representa ao lecionar a língua inglesa para estudantes migrantes internacionais.



22- Caso houvesse a possibilidade de uma formação por meio de curso de extensão para atuar com estudantes migrantes internacionais que estão aprendendo a língua inglesa, quais temas você gostaria de estudar e se aprofundar?

- Acolhimento
- Conceitos e terminologias
- Atividades com foco na multiculturalidade
- Estratégias de ensino
- Conceito de repertórios linguísticos
- Inserção no ambiente escolar
- Inserção da língua inglesa
- Combate ao preconceito e xenofobia
- Comunicação além da língua falada
- Avaliação da aprendizagem
- Atividades com foco na interculturalidade
- Outro

Há alguma coisa que você gostaria de compartilhar conosco sobre sua atuação docente junto a estudantes migrantes internacionais? Você pode nos contar alguma história ou experiência interessante que vivenciou? Gostaríamos muito de ouvir de você! Muito obrigado pela sua contribuição!

APÊNDICE B- Questionário Avaliativo

Parte 1: Avaliação do conteúdo e da metodologia

No que se refere ao conteúdo e o modo como o tema foi abordado, você considera que:

Os objetivos da oficina foram claros e bem explicados?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Os temas abordados contribuíram para a compreensão das práticas multiculturais?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

A abordagem foi inclusiva e respeitou a diversidade cultural dos participantes?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

O uso de materiais e recursos (vídeos, textos, dinâmicas) foi adequado?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Como você avalia a abordagem utilizada (dinâmicas de grupo, exposições teóricas, etc.)?

Parte 2: Impacto e aprendizado

No que se refere ao impacto da oficina sobre seu desenvolvimento profissional,

Você considera que a oficina contribuiu de alguma forma para ampliar seu conhecimento sobre atividades nas aulas de inglês com foco no multiculturalismo?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

As atividades práticas ajudaram a conectar teoria e prática?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Você acredita que poderá aplicar o que aprendeu em seu contexto profissional ou pessoal?

☐ Sim ☐ Parcialmente ☐ Não

Parte 3: Autoavaliação e sugestões

Quais foram as principais aprendizagens que você obteve nesta oficina?

Na sua visão, quais aspectos da oficina poderiam ser melhorados?

Você recomendaria esta oficina a outras pessoas? Por quê?

APÊNDICE C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada(o),

Você está sendo convidado a participar da oficina pedagógica XXXXX que está sendo desenvolvida no MEPEM- Mestrado Profissional em Línguas Estrangeiras Modernas na Universidade Estadual de Londrina (UEL). O objetivo é desenvolver uma oficina voltada às questões práticas de sala de aula no que se refere ao ensino de inglês em espaços multiculturais e multilíngues e, posteriormente, criar um livro digital e um repositório online para que professores e professoras que atuam neste contexto possam visitar e obter informações sobre esta temática.

Você será convidada e convidado a compartilhar narrativas, experiências e necessidades no que se refere ao ensino, à formação, à adaptação de materiais didáticos e a outras temáticas vivenciadas no contexto de ensino de língua inglesa com alunos migrantes internacionais. A oficina será realizada nos dias XXXXXX das XXXXXX às XXXXXX, na UEL. Para participar do curso, você disponibilizará cerca de 2 horas, para discutir a presença de estudantes migrantes internacionais nas aulas de língua inglesa no contexto público educacional, com foco em atividades multiculturais.

Ao participar desta oficina, você autoriza, de modo não oneroso, o uso das informações fornecidas para fins exclusivos de pesquisa. Você não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Os dados pessoais obtidos por meio desta pesquisa serão totalmente confidenciais e seu sigilo e privacidade serão assegurados.

Existe um desconforto e risco ao participar do curso, mais especificamente, a exposição de suas opiniões e materiais utilizados. Não obstante quaisquer que sejam os desconfortos pelos quais os(as) participantes passem durante a realização da oficina, coloco-me à disposição para o diálogo e a sua possível desistência voluntária. Como benefício, esperamos não somente contribuir para a reflexão e a transformação das práticas dos e das docentes, mas também colaborar para a ressignificação do que são aulas de inglês em contexto da educação básica com esses e essas estudantes migrantes, onde os professores poderão contribuir significativamente, não somente para esta pesquisa, como também para outras pesquisas que tratem da educação com estudantes migrantes internacionais.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, você poderá contatar o(a) pesquisador(a) Izadora Amador Damaceno no telefone XXXXXXXX, no e-mail XXXXXX ou endereço XXXXX. Você também pode contatar o CEP-UEL (Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP/UEL), através do telefone 43-3371-5455, e-mail cep268@uel.br ou endereço LABESC - Laboratório Escola de Pós-Graduação - sala 14, Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445), Londrina - PR, CEP: 86057-970. O CEP-UEL tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Muito obrigada pela colaboração.

NOME: _____
CPF: _____ RG: _____

() ACEITO () NÃO ACEITO

ANEXO A- Parecer Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ENSINANDO ALÉM DAS FRONTEIRAS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS EM CONTEXTOS MULTILÍNGUES

Pesquisador: IZADORA AMADOR DAMACENO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 82017224.4.0000.5231

Instituição Proponente: Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.070.508

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2386063.pdf	10/09/2024 20:44:41		Aceito
Outros	_CartaCEP2.pdf	10/09/2024 20:44:12	IZADORA AMADOR DAMACENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termocursomodificado2.pdf	10/09/2024 20:42:34	IZADORA AMADOR DAMACENO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CartaCEPassinado.pdf	29/08/2024 22:11:40	IZADORA AMADOR DAMACENO	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7021738.pdf	29/08/2024 22:11:13	IZADORA AMADOR DAMACENO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOcep.pdf	29/08/2024 22:09:27	IZADORA AMADOR DAMACENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoquestionariomodificadoassinado.pdf	29/08/2024 22:04:31	IZADORA AMADOR DAMACENO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoSigilo.pdf	01/08/2024 17:26:45	IZADORA AMADOR DAMACENO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	01/08/2024 17:25:48	IZADORA AMADOR DAMACENO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado