

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIA DE ACOLHIMENTO LINGÜÍSTICO E CULTURAL COM ESTUDANTES VENEZUELANOS EM MARIANA, MINAS GERAIS

PORTUGUESE AS A WELCOMING LANGUAGE IN PUBLIC SCHOOLS: A LINGUISTIC AND CULTURAL WELCOMING EXPERIENCE WITH VENEZUELAN STUDENTS IN MARIANA, MINAS GERAIS

PORTUGUÊS COMO LENGUA DE ACOGIDA EN LA ESCUELA PÚBLICA: EXPERIENCIA DE ACOGIDA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL CON ESTUDIANTES VENEZOLANOS EN MARIANA, MINAS GERAIS

Anelise Fonseca Dutra¹
Almiro Ébani de Mello Neto²
Bianca Martins Abreu Souza³

RESUMO: O artigo analisa uma experiência de acolhimento linguístico e cultural desenvolvida pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Línguas da Universidade Federal de Ouro Preto (NEPLI/UFOP) com estudantes venezuelanos matriculados em uma escola pública municipal de Mariana, Minas Gerais. A investigação parte do aumento da presença venezuelana em municípios do interior mineiro, em decorrência da interiorização migratória, e focaliza os desafios escolares produzidos pela chegada de crianças e adolescentes com repertórios linguísticos, culturais e trajetórias de deslocamento distintas. O objetivo geral consiste em analisar as ações realizadas no contexto escolar, a proposta de curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) dirigida às famílias e as condições institucionais, pedagógicas e sociais que marcaram sua implementação. Trata-se de um relato de experiência de base qualitativa, com aproximações à pesquisa-ação, sustentado pelos relatos da coordenação e dos bolsistas envolvidos, bem como por questionários respondidos por três professores que receberam alunos venezuelanos. A análise organizou-se em eixos relativos ao acolhimento escolar, à aquisição do português, ao letramento, à dimensão emocional do deslocamento, às relações interculturais e à adesão familiar. Os resultados indicam avanços na comunicação oral dos estudantes, persistência de dificuldades na leitura, na escrita e na rotina escolar, a relevância da mediação docente e os limites das ações locais. A ausência de famílias no curso de PLAc revelou barreiras ligadas à desconfiança institucional, ao baixo letramento e às condições materiais de participação. Conclui-se que o PLAc exige confiança, continuidade institucional, formação docente e articulação intersetorial.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento. Migração venezuelana. Escola pública. Interculturalidade.

¹ Professora do curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

² Mestrando em Linguística Aplicada (Estudos da Linguagem) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

³ Graduada em Letras/Inglês (Licenciatura) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

1 INTRODUÇÃO

O deslocamento forçado de pessoas venezuelanas tem se apresentado como um dos mais expressivos fluxos migratórios da América Latina contemporânea. Em abril de 2026, a Plataforma de Coordenação Interagencial para Refugiados e Migrantes da Venezuela registrava 774.808 refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil, dos quais 647.040 possuíam autorização de residência (R4V, 2026). Esses números integram um fluxo regional que, já em 2023, ultrapassava 7 milhões de pessoas fora da Venezuela, com cerca de 6 milhões delas em países da América Latina e do Caribe (R4V, 2023). No Brasil, a resposta pública a essa mobilidade se organizou sobretudo pela Operação Acolhida e por sua Estratégia de Interiorização, criada em 2018 para redistribuir voluntariamente pessoas venezuelanas a partir de Roraima (ACNUR, 2019). Até janeiro de 2026, mais de 157 mil pessoas haviam sido interiorizadas para mais de 1,1 mil municípios brasileiros, em uma política que ampliou a chegada dessa população a redes locais de assistência social, saúde, trabalho e educação (ACNUR, 2026).

Minas Gerais exerce um papel relevante nessa geografia da interiorização. O informe de 2023 registrou 5.440 venezuelanos recebidos pelo Estado no âmbito da Estratégia de Interiorização (OIM, 2023) e, mais recentemente, dados da OIM indicam 8.689 deslocamentos assistidos para Minas Gerais entre abril de 2018 e março de 2026 (OIM, 2026). Esse crescimento atualiza o lugar do Estado na redistribuição territorial da população venezuelana e preserva a leitura sugerida previamente pelo levantamento do ACNUR e do Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados, qual seja, entre os migrantes e refugiados atendidos em Minas Gerais em 2019, os venezuelanos correspondiam a 11,5% do total, sendo 87% deles pessoas em idade laboral (ACNUR; SJMR, 2020). A presença venezuelana no estado, relaciona-se, principalmente, à busca por trabalho, moradia, redes de apoio e permanência, dimensões que repercutem diretamente sobre os municípios receptores e suas instituições públicas.

Nesse movimento de interiorização em Minas Gerais, Mariana, município da Região dos Inconfidentes, recepcionou migrantes venezuelanos, de modo a inseri-los em atividades laborais voltadas majoritariamente ao setor mineral, o que produziu efeitos imediatos na rede pública de ensino, com a matrícula de crianças e adolescentes – filhos desses migrantes (Agência Primaz, 2022). Ao ingressarem na escola, esses estudantes apresentaram demandas que ultrapassavam o aprendizado do português, envolvendo repertórios culturais distintos,

trajetórias de deslocamento, necessidades de mediação pedagógica e aspectos psicossociais pouco familiares às equipes escolares. Diante dessas demandas, a Secretaria Municipal de Educação de Mariana procurou a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), cuja atuação no ensino de Português para Estrangeiros, desenvolvida pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Línguas (NEPLI), possibilitou a parceria institucional analisada neste estudo.

Partindo dessas premissas, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a experiência de acolhimento linguístico e cultural desenvolvida pelo NEPLI/UFOP junto a estudantes venezuelanos matriculados em uma escola pública municipal de Mariana, Minas Gerais, considerando as ações realizadas no contexto escolar, a proposta do PLAc destinada às famílias e as condições institucionais, pedagógicas e sociais que atravessaram sua implementação. De modo específico, busca-se: i) descrever as ações desenvolvidas pelo NEPLI/UFOP no ambiente escolar, com atenção à atuação de bolsistas em sala de aula, aos encontros formativos com professores e à oferta de curso de espanhol aos profissionais da escola; b) examinar aspectos relacionados à aquisição do português, ao letramento escolar, às estratégias pedagógicas, às relações interculturais e à dimensão emocional envolvida na inserção dos estudantes venezuelanos; e c) discutir as condições de acesso e participação das famílias na proposta de curso de PLAc.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A migração venezuelana e o direito à educação no contexto brasileiro

A migração venezuelana para o Brasil integra uma crise humanitária regional prolongada, em que os efeitos alcançam trajetórias familiares, instituições públicas e redes escolares em diferentes unidades da federação. Na esfera educacional, a chegada de crianças e adolescentes migrantes requer estratégias efetivas de acompanhamento pedagógico sensíveis às especificidades linguístico-culturais e sociais desses estudantes (R4V, 2026). A proteção jurídica desse direito encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Migração n. 13.445/2017 e em normativas que asseguram igualdade de acesso aos serviços públicos, inclusive à educação. Entretanto, a escolarização de estudantes venezuelanos tem revelado uma tensão persistente entre a amplitude do direito formal e sua frágil concretização nas redes de ensino, particularmente em contextos de vulnerabilidade social e deslocamento forçado (Custódio et

al., 2024; Alves da Silva et al., 2025).

Custódio et al. (2024) apontam que a inclusão escolar de crianças e adolescentes nestes contextos migratórios demanda ações pedagógicas especializadas e estruturas institucionais capazes de lidar com trajetórias escolares interrompidas, bem como acolhimento intercultural. Alves da Silva et al. (2025) concordam, mas observam que o direito à educação de imigrantes e refugiados permanece marcado pela invisibilidade institucional e pela baixa participação desses sujeitos nos espaços de decisão. Trata-se de uma problemática que excede a existência de normas, pois relaciona-se de modo mais profundo com a insuficiência de mecanismos de implementação e financiamento capazes de converter o direito reconhecido em prática educacional efetiva.

De toda forma, nas práticas escolares com os migrantes, os gestores e docentes têm recorrido frequentemente ao auxílio das universidades públicas. Lages e Bulla (2021) refletem que um considerável número de escolas de ensino básico depende das mediações individuais e colaborações acadêmicas para lidarem com os impasses que se apresentam no ensino do PLAc. Apesar do PLAc ser um campo que tenha avançado teórica e metodologicamente, permanece sustentado, em grande medida, por laboratórios, núcleos de extensão e iniciativas vinculadas a cursos de Letras. Esse arranjo confirma a relevância da universidade pública, ao mesmo tempo em que expõe a ausência de uma política linguística intersetorial e contínua para migrantes em situação de vulnerabilidade (Bulegon; Soares, 2019; Lages; Bulla, 2021).

4

2.2 Intersecções entre a teoria e a prática pedagógica do português como língua de acolhimento

O PLAc nasce da necessidade de responder a situações de mobilidade humana marcadas por migração forçada. Diferentemente de abordagens centradas na transmissão de estruturas gramaticais, o PLAc orienta o ensino do idioma do território de chegada pelas urgências concretas da vida social, como a circulação institucional, o acesso a direitos, a inserção comunitária e a reorganização da vida cotidiana. A língua adquire valor prático e político, haja vista que participa das condições de sobrevivência e autonomia dos sujeitos em situação de vulnerabilidade (Amado, 2013; Grosso, 2010; Cabete, 2010).

O encontro do migrante com a língua da sociedade de acolhida mobiliza memórias, medos, perdas e rearranjos identitários que acompanham toda a aprendizagem (São Bernardo, 2016). A língua oferece meios para recompor o cotidiano, negociar pertencimentos e

compreender novas regras sociais, ao mesmo tempo em que expõe o sujeito à alteridade, à perda de referências e às incertezas da nova realidade. Nessa direção, São Bernardo (2016) permite compreender que o ensino de português em circunstâncias adversas perde densidade quando ignora a instabilidade da experiência migratória. Anunciação (2017), por sua vez, amplia esse debate ao criticar práticas que tratam o aprendiz como destinatário passivo de conteúdos, defendendo um ensino voltado à *agentividade*, entendida como possibilidade de decidir, argumentar, reivindicar, negociar e interpretar situações de vida. Aprender português, em contexto de acolhimento, implica ampliar o campo de ação do sujeito sobre sua trajetória, conferindo à língua função de mediação para a autonomia (Anunciação, 2017).

A dimensão intercultural aprofunda esse entendimento, pois a autonomia do aprendiz migrante se produz em meio a relações entre línguas e culturas. Bizon e Camargo (2018) observam que o acolhimento linguístico, quando ignora as assimetrias entre grupos, pode preservar mecanismos de subordinação sob o discurso da hospitalidade, atribuindo à língua e à cultura da sociedade receptora uma posição de prestígio diante dos repertórios levados pelo migrante. O ensino de PLAc convida, portanto, à socialização da história, da língua de origem e das formas próprias de significar o mundo trazidas pelo aprendiz. Modesto-Sarra (2022) acrescenta que a interculturalidade também precisa envolver escolhas didáticas concretas, a seleção de materiais, a postura docente e a disposição institucional para acolher a diferença sem transformá-la em exotização. A aula se torna espaço de encontro, desde que a mediação pedagógica favoreça vínculos e evite o apagamento cultural (Bizon; Camargo, 2018; Modesto-Sarra, 2022).

Vale destacar ainda que os estudos sobre translinguagem desenvolvidos por García e Wei (2014), somam a esse debate a compreensão dos repertórios linguísticos como recursos dinâmicos e integrados, mobilizados de maneira não hierarquizada nas práticas comunicativas dos aprendizes. A circulação entre línguas participa da construção de sentidos e da aprendizagem em ambientes multilíngues, aproximando-se dos princípios da educação intercultural discutidos por Santos (2004), Bizon e Camargo (2018) e Modesto-Sarra (2022).

O PLAc, assim compreendido, articula ensino da língua, reconhecimento da trajetória migratória e participação social, fazendo da aprendizagem do português uma mediação para o acesso a direitos, a criação de vínculos e a reconstrução da vida cotidiana em território de acolhida (Lopez, 2016).

2.3 Condições de acesso e permanência no ensino de português a populações vulneráveis

O acesso de migrantes em situação de vulnerabilidade a programas de ensino da língua da sociedade de acolhida raramente se resolve pela existência formal de vagas, materiais ou professores. A literatura dedicada à educação de pessoas refugiadas, solicitantes de refúgio e migrantes em situação documental instável tem insistido na distância entre o direito juridicamente assegurado e as condições concretas de sua fruição. A UNESCO assinala que o direito à educação se estende às pessoas migrantes, independentemente da condição documental, inclusive em casos de irregularidade ou ausência de documentos, embora sua implementação encontre obstáculos administrativos, políticos e institucionais (UNESCO, 2018). Para o PLAc, essa distinção é fundamental, posto que a oferta de um curso não assegura acesso efetivo quando o público destinatário vivencia insegurança jurídica, trabalho precário, baixa escolarização e desconfiança diante das instituições públicas.

Como mencionado anteriormente, parte significativa das iniciativas do PLAc nasce em universidades, organizações da sociedade civil e projetos de extensão, em razão da fragilidade das políticas linguísticas destinadas a migrantes e refugiados (Ferreira et al., 2019; Mamani, 2025). A esse respeito, Mamani (2025) defende que o ensino de línguas em migrações de crise deveria ser tratado como direito e responsabilidade pública, ainda que permaneça fortemente dependente de agentes educacionais, organizações sociais, editais, bolsistas, voluntários e parcerias locais. Essa arquitetura permite ações relevantes, porém sujeitas à descontinuidade, à limitação de recursos e à dificuldade de acompanhamento prolongado, sobretudo quando se trata de populações que demandam vínculos estáveis e mediações institucionais duradouras.

A desconfiança institucional adquire peso particular nesse debate, haja vista que, para sujeitos cuja permanência no país é percebida como frágil, provisória ou ameaçada, a aproximação com órgãos públicos, universidades ou serviços oficiais pode ser interpretada como exposição indesejada. No plano educacional, esse dado ajuda a compreender a baixa adesão a iniciativas gratuitas que, na leitura dos proponentes, parecem benéficas. O convite institucional pode chegar ao migrante como risco, vigilância ou cobrança futura, especialmente quando experiências anteriores fragilizaram sua relação com agentes públicos (Garcini et al., 2021).

A permanência em cursos de língua também depende de fatores materiais frequentemente pouco considerados no desenho inicial das propostas. Jornadas de trabalho

instáveis, ausência de transporte, cuidado com filhos, moradia distante, mudança frequente de endereço, insegurança alimentar e sobrecarga doméstica interferem diretamente na possibilidade de frequentar aulas. A OECD (2021) defende programas flexíveis, associados a políticas de apoio, preparação docente e modelos de oferta sensíveis às condições de vida dos participantes. Em grupos com baixa escolarização, soma-se ainda o letramento como barreira de entrada – a lógica de um curso pressupõe familiaridade com horários, sala de aula, formulários, comunicados, materiais impressos ou digitais e sequências formais de aprendizagem. Os estudos vinculados ao campo *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* mostram que adultos aprendizes de segunda língua com escolarização limitada ou ausente permanecem pouco estudados, embora sejam frequentemente submetidos a exigências formais de aprendizagem linguística (Nordanger, 2025).

Diante disso, as condições de acesso e permanência no PLAc articulam fatores jurídicos, institucionais, materiais e letrados. A vulnerabilidade documental pode produzir medo; o baixo letramento dificulta a entrada em formatos escolares convencionais; a precariedade cotidiana limita frequência e continuidade; a fragilidade das políticas públicas transfere a responsabilidade para iniciativas locais, muitas vezes instáveis. A adesão a programas de língua, nesse quadro, exige confiança, mediação comunitária, formatos pedagógicos menos dependentes da escolarização prévia e reconhecimento das condições concretas que antecedem a presença do aprendiz em sala.

7

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como relato de experiência de base qualitativa, com aproximações à pesquisa-ação (Thiollent, 1986), em razão da participação direta da coordenação do NEPLI e de bolsistas na execução e na sistematização posterior das ações. O estudo focaliza uma experiência de acolhimento linguístico e cultural realizada em 2025, em uma escola pública municipal de Mariana, Minas Gerais, diante da chegada de estudantes venezuelanos à rede local de ensino. A investigação privilegia a reconstrução do percurso institucional e pedagógico promovido pela parceria entre o NEPLI, a DRI e a escola municipal, sem pretensão de generalização estatística.

Participaram da experiência a coordenação do NEPLI, dois bolsistas, professores da escola, estudantes venezuelanos e suas famílias. Embora a proposta inicial previsse atuação em

mais de uma unidade escolar, a concentração das matrículas em uma instituição específica direcionou a maior parte das ações para esse espaço. O corpus empírico reuniu duas fontes principais, compostas pelo relato da coordenação e dos bolsistas, elaborado a partir da participação direta, dos registros de reuniões, dos encontros de orientação e das tentativas de mobilização das famílias para o curso de PLAc, além dos questionários respondidos por professores ao final do ano letivo.

O instrumento aplicado aos docentes continha 13 perguntas abertas e semiabertas, contemplando série atendida, tempo de atuação profissional, quantidade de alunos venezuelanos recebidos, adequação idade-série, conhecimento prévio de português, presença de intérprete, estratégias de mediação, avaliação da proficiência, ajuda dos colegas, valorização da cultura venezuelana, dificuldades escolares, percepção de preconceito e participação no curso de espanhol oferecido pela UFOP. Três professores responderam ao questionário, abrangendo o Maternal 1, o 2º período da Educação Infantil e o 3º ano do Ensino Fundamental. Na análise, foram identificados como P1, P2 e P3, com vistas à preservação de suas identidades.

A análise seguiu orientação qualitativa inspirada na análise de conteúdo, com organização e interpretação dos materiais verbais a partir de eixos de sentido recorrentes (Bardin, 2016). Após a leitura integral dos registros e das respostas, os dados foram agrupados em diálogo com o referencial teórico sobre migração venezuelana, direito à educação, PLAc, interculturalidade, dimensão emocional do deslocamento, acesso e permanência em programas educacionais.

A condução do estudo observou princípios éticos de preservação dos sujeitos, minimização de riscos e tratamento responsável das informações, em consonância com as Resoluções CNS nº 510/2016 e nº 466/2012, mediante omissão de nomes, uso de siglas, supressão de informações identificadoras e tratamento das respostas docentes como percepções situadas sobre a experiência escolar.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

4.1 Ações no contexto escolar e a proposta de plac para as famílias

4.1.1 Atuação no contexto escolar

A atuação dos bolsistas ocorreu principalmente em sala de aula, junto aos professores regentes, com mediação linguística e pedagógica conforme as necessidades do contexto. As atividades envolveram tradução de orientações, apoio individual aos estudantes venezuelanos, intervenção em dificuldades comunicativas e, em alguns casos, acompanhamento relacional quando o aluno não conseguia permanecer na sala.

A equipe do NEPLI também cogitou a criação de horários específicos para aulas de português aos estudantes venezuelanos, mas a organização do calendário escolar inviabilizou a proposta. Em paralelo, foram realizados dois encontros formativos com os professores, abordando aspectos linguísticos, culturais e legais da presença desses alunos na rede municipal, bem como estratégias adotadas em sala e dificuldades enfrentadas no acompanhamento.

Nesses encontros, o NEPLI orientou os docentes a valorizarem a língua espanhola e a cultura venezuelana, evitando práticas que sugerissem apagamento da identidade de origem como condição para a integração escolar. Algumas ações nasceram da iniciativa dos próprios professores, como apresentações sobre a Venezuela e a produção de um livro de receitas com pratos tradicionais das famílias, criando espaços de visibilidade cultural sem isolar o estudante migrante como diferente.

Como desdobramento, o NEPLI articulou-se com a Diretoria de Relações Internacionais da UFOP para oferecer um curso gratuito de espanhol aos profissionais da escola. A proposta aproveitou parcerias já existentes com instituições da Colômbia, do Chile e da Argentina, organizando uma turma online, semestral e específica para a escola de Mariana. A adesão inicial foi expressiva, embora a continuidade tenha sido afetada pelas condições concretas de trabalho docente.

4.1.2 Atuação junto às famílias

As ações direcionadas às famílias consistia na elaboração de um curso gratuito de Português como Língua de Acolhimento. A proposta surgiu de uma constatação considerada preocupante pela equipe: algumas mães permaneciam em casa durante o dia, não exerciam

atividade remunerada, circulavam pouco pela cidade e, em sua maioria, desconheciam direitos básicos relacionados à sua condição de migrantes no Brasil. O curso foi planejado para oferecer ferramentas linguísticas e informações sobre direitos, serviços públicos, cultura local e situações da vida cotidiana, com atenção especial às necessidades das mães e dos pais dos estudantes matriculados na escola.

A carga horária prevista era de 32 horas, seguindo o padrão adotado nos cursos do NEPLI, com ementa e material preparados pelos bolsistas vinculados ao grupo de estudos. As aulas seriam realizadas aos sábados, escolha pensada para favorecer a participação dos pais que trabalhavam durante a semana em mineradoras e em outras empresas da região. A gratuidade foi mantida em todas as etapas da proposta, desde o planejamento até a mobilização das famílias.

A equipe empreendeu diferentes estratégias para divulgar o curso. Houve visitas presenciais à escola para conversar com as mães; reuniões entre escola e famílias foram organizadas com a finalidade de apresentar a proposta; mensagens de convite foram enviadas por WhatsApp aos números de telefone fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação; uma mãe que estava há mais tempo no Brasil, que possuía melhor domínio do português e apresentava maior inserção comunitária, foi contatada diretamente para auxiliar na divulgação e incentivar a participação das demais. Nenhuma das estratégias resultou em adesão. O curso, apesar do planejamento realizado, não teve participantes e, por essa razão, não chegou a ser iniciado.

10

A ausência integral de interessados surpreendeu a equipe e permaneceu como um dos pontos mais sensíveis da experiência. Com base em informações obtidas junto a uma professora da escola que mantinha contato próximo com as famílias, dois fatores foram posteriormente identificados, sendo: I) algumas mães receavam que a participação em um curso oferecido pela universidade pudesse expô-las a questões legais relacionadas à sua situação migratória; e II) parte delas havia tido acesso limitado ou inexistente à escolarização na Venezuela, o que tornava a ideia de frequentar um “curso” distante, pouco familiar ou mesmo intimidante.

4.2 Vozes dos professores: aquisição da língua, identidade e limites do apoio

As respostas dos três docentes revelam percursos distintos de inserção escolar. O P₁, no 3º ano, recebeu uma aluna fora da faixa etária adequada; o P₂, no Maternal 1, acompanhou dois alunos em idade compatível; e o P₃, no 2º período da Educação Infantil, trabalhou com um

estudante também na faixa etária prevista. Enquanto o P₂ descreveu boa compreensão do português em crianças ainda em fase de aquisição da comunicação verbal, o P₁ e o P₃ registraram demandas associadas à leitura, à escrita, à coordenação motora fina e aos conhecimentos esperados para a etapa escolar.

No plano da oralidade, os três relatos indicam avanço no uso do português. A aluna do P₁ chegou sabendo “um pouco” (P₁, informação do questionário) da língua e, ao final do ano, já entendia e se comunicava muito bem, permanecendo com dificuldades na linguagem escrita. O P₂ avaliou como boa a proficiência dos alunos, pois compreendiam bem o português. O P₃ relatou progressão rápida, com ampliação do vocabulário, diminuição do sotaque e uso espontâneo do espanhol com fragmentos de português, sem inibição para falar.

As dificuldades mais persistentes concentraram-se nas práticas letradas, na rotina escolar e em aspectos comportamentais. O P₁ indicou a leitura como principal obstáculo. O P₃ descreveu lacunas relativas a letras, números, escrita do próprio nome e pegada do lápis, além de resistência às regras cotidianas da escola, com agravamento posterior de comportamentos agressivos e indisciplinados. As estratégias docentes foram construídas de modo prático, por meio de fala pausada, assistência individualizada, atividades visuais, repetitivas e auxílio pessoal nas tarefas com leitura prévia.

A dimensão cultural apareceu com maior força no relato do P₁, que desenvolveu um livro de receitas com preparações familiares e promoveu momentos para a estudante falar sobre sua cultura, sua chegada ao Brasil e sua adaptação. O P₂ não realizou atividade específica dessa natureza, e o P₃ relatou desconforto do aluno ao conversar sobre a Venezuela. Quanto às relações entre pares, o P₁ registrou ajuda frequente da turma, o P₂ respondeu afirmativamente sem detalhamento, e o P₃ apontou interações limitadas pelo comportamento do estudante. Os três docentes declararam não ter percebido manifestações discriminatórias, e o curso de espanhol oferecido pela UFOP teve baixa adesão entre os respondentes.

5 DISCUSSÃO

5.1 Entre o direito à matrícula e as condições efetivas de acolhimento

A experiência desenvolvida em Mariana explicita a distância entre matrícula e acolhimento efetivo. A entrada dos estudantes venezuelanos na escola demandou formação

docente, mediações pedagógicas, atenção à diversidade etnolinguística e respostas institucionais para trajetórias escolares marcadas por deslocamento forçado, em consonância com as discussões de Custódio et al. (2024). O caso também confirma a observação de Alves da Silva et al. (2025) acerca da distância entre reconhecimento jurídico e efetivação concreta do direito à educação.

A parceria com o NEPLI/UFOP assumiu, nesse quadro, a forma de resposta institucional localizada diante de uma lacuna das políticas educacionais para migrantes. A atuação dos bolsistas, os encontros formativos, o curso de espanhol oferecido pela DRI/UFOP e as articulações com a rede municipal dialogam com estudos que apontam a presença frequente de universidades, extensão e redes colaborativas na sustentação de ações de acolhimento que ainda carecem de estabilidade pública (Bulla et al., 2019; Bulegon; Soares, 2019; Lages; Bulla, 2021; Mamani, 2025).

A análise da experiência demonstra a relevância da universidade pública na produção de respostas imediatas às demandas escolares, ao mesmo tempo em que expõe os limites de ações dependentes de bolsas, calendários acadêmicos, disponibilidade profissional e acordos locais. A impossibilidade de organizar aulas específicas de português para os estudantes, a adesão parcial ao curso de espanhol e a ausência das famílias no curso de PLAc indicam que o acolhimento linguístico exige política educacional intersetorial, acompanhamento contínuo e condições institucionais mais estáveis.

5.2 Aquisição do português, letramento escolar e respostas pedagógicas intuitivas

As respostas docentes mostram que a aprendizagem do português assumiu ritmos distintos conforme a etapa escolar, idade e relação prévia com a língua. No Maternal 1, o P₂ afirmou que os alunos “estão na fase de aquisição da comunicação verbal” e “compreendem bem o português” (P₂, informação do questionário). No 2º período, o P₃ registrou que o estudante “aparentava entender mais do que falava” e, “em poucos meses”, ampliou o vocabulário em português, com redução perceptível do sotaque (P₃, informação do questionário). No 3º ano, o P₁ observou que a aluna “entende e se comunica muito bem”, mantendo dificuldades na linguagem escrita (P₁, informação do questionário). A comparação entre os relatos indica avanço mais rápido da oralidade em situações de imersão, enquanto leitura, escrita e convenções escolares exigem mediações mais prolongadas.

A distinção entre comunicar-se em português e participar das práticas letradas da escola aparece com maior nitidez nos relatos do P₁ e do P₃. O P₁ informou que a aluna “ainda tem muita dificuldade na leitura” (P₁, informação do questionário). O P₃ descreveu uma chegada marcada por defasagens diversas, pois a criança conhecia “apenas as vogais em espanhol”, apresentava dificuldade com consoantes, números, escrita do próprio nome e pegada do lápis (P₃, informação do questionário). A língua de acolhimento, conforme discutem Amado (2013), Grosso (2010) e Cabete (2010), participa da circulação institucional, da compreensão de tarefas, da apropriação dos tempos escolares e do reconhecimento do estudante como sujeito da vida escolar, ultrapassando a dimensão estritamente verbal da aprendizagem.

As estratégias docentes foram construídas de modo imediato, a partir das demandas do cotidiano. O P₁ recorreu à fala pausada e à “assistência individualizada” (P₁, informação do questionário), enquanto o P₃ organizou atividades “bem intuitivas, fáceis de realizar e bastante repetitivas”, oferecendo auxílio pessoal quando havia leitura prévia no livro didático (P₃, informação do questionário). Tais procedimentos revelam sensibilidade pedagógica, ao mesmo tempo que expõem a ausência de materiais específicos para falantes de espanhol, sequências voltadas ao PLAc e orientações sistemáticas para estudantes migrantes. Esse quadro reforça a necessidade de formação docente e ações pedagógicas especializadas, conforme apontado por Custódio et al. (2024), além da elaboração de materiais sensíveis às situações reais enfrentadas pelos aprendizes, como propõe Lopez (2016).

13

O relato do P₃ também aproxima a experiência das formulações de García e Wei (2014) sobre translinguagem. Ao afirmar que o aluno “falava espanhol com um pouco de português” e “nunca ficou tímido em relação às falas dele” (P₃, informação do questionário), o professor registra uma prática comunicativa híbrida sem tratá-la como erro ou atraso. A criança mobilizava os repertórios disponíveis para permanecer na interação, recorrendo ao espanhol e ao português em construção. Essa leitura permite compreender que a participação escolar do estudante migrante depende de oralidade, letramento, códigos pedagógicos, acompanhamento individual e formação docente capaz de reconhecer as camadas linguísticas, escolares e sociais que se acumulam no processo de aprendizagem (Amado, 2013; Grosso, 2010; Cabete, 2010; Lopez, 2016).

5.3 Língua, identidade e dimensão emocional do deslocamento

Nos questionários, a relação entre língua, identidade e memória migratória aparece de forma particularmente sensível quando se comparam os relatos do P1 e do P3. O P1 descreve sua aluna como “carinhosa, responsável, amiga de todos, super cuidadosa e gentil com as pessoas” e informa ter realizado um livro de receitas no qual os estudantes registraram preparações tradicionais de suas famílias, explicando origem e significado; menciona, ainda, momentos em que a estudante venezuelana pôde falar sobre sua cultura, sua chegada ao Brasil e sua adaptação (P1, informação do questionário). A escolha pedagógica é pertinente, haja vista que a cultura venezuelana não foi isolada como diferença a ser exibida perante a turma, tendo encontrado lugar em uma proposta compartilhada, na qual todos os alunos também mobilizaram memórias familiares e referências domésticas. A prática aproxima-se das reflexões de Bizon e Camargo (2018) e Modesto-Sarra (2022), para quem o acolhimento linguístico requer abertura real aos repertórios do aprendiz, sem subordinar sua história à língua e à cultura da sociedade receptora. No caso relatado pelo P1, a experiência da estudante integrou a aula como parte de uma atividade comum, preservando a singularidade da trajetória migratória sem convertê-la em marca de separação.

Já o relato do P3 exige uma leitura mais cuidadosa, visto que a ausência de interesse do aluno em falar sobre a Venezuela tensiona qualquer compreensão simplificada de valorização cultural. Segundo o professor, nas vezes em que tentou conversar com a criança sobre o país de origem, ela “aparentou não ter interesse e nem gostar muito de comentar sobre” (P3, informação do questionário). À luz de São Bernardo (2016), esse silêncio pode ser lido como indício de uma relação dolorosa com a memória, com a ruptura e com os vínculos deixados para trás, sem que isso autorize interpretações apressadas sobre rejeição da própria cultura. Em situações de migração forçada, a língua e as narrativas de origem podem carregar perdas ainda muito próximas, de modo que a escola precisa distinguir valorização cultural de exposição involuntária. Bizon e Camargo (2018) ajudam a refinar esse ponto ao advertirem que o acolhimento pode reproduzir assimetrias quando o grupo receptor impõe ou define, unilateralmente, os termos em que a diferença será reconhecida.

A mesma complexidade aparece nas dificuldades de rotina e comportamento descritas pelo P3, cujo aluno queria sair da sala antes do horário, comer e brincar fora dos momentos

previstos e, depois de algum tempo, apresentou condutas “cada vez mais agressivas e indisciplinadas”, tanto no turno regular quanto no atendimento em tempo integral (P₃, informação do questionário). A escola recebeu essas manifestações como problema de convivência e organização cotidiana, razão pela qual a bolsista foi chamada “só no final do ano” para auxiliar “mais com indisciplina”, na expectativa de que a presença de alguém falando espanhol contribuísse para acalmar a criança (P₃, informação do questionário). A expectativa do docente está, em certo nível, em diálogo com São Bernardo (2016), quanto afirma que a língua do sujeito participa da recomposição emocional do migrante. Em concordância com García e Wei (2014), a presença do espanhol em sala de aula pode ser compreendida como parte de um repertório linguístico integrado, mobilizado para sustentar a interação, a segurança e o pertencimento.

De todo modo, o caso também delimita uma fronteira em que a mediação linguística pode acolher, aproximar e apaziguar, mas não substitui redes de cuidado psicossocial. Quando memória, indisciplina, sofrimento e dificuldade de adaptação se entrelaçam, professores e bolsistas precisam de suporte institucional mais amplo, sob pena de a escola transformar demandas sociais e emocionais complexas em problemas individuais de comportamento.

5.4 Interculturalidade, relações entre pares e limites da percepção docente

As relações entre estudantes brasileiros e venezuelanos, conforme aparecem nos questionários, sugerem modos distintos de convivência escolar. No relato do P₁, por exemplo, a turma participou ativamente da aproximação da aluna venezuelana ao cotidiano da sala, ajudando-a “nas atividades quando ela não entende” e ensinando “pronúncias de palavras que ela ainda não sabe” (P₁, informação do questionário). A aprendizagem da língua ocorreu também no interior das relações entre pares, em gestos ordinários de cooperação que aproximam a sala de aula da concepção de língua como prática social, conforme discutido por Grosso (2010). O P₂, por sua vez, registrou ajuda dos colegas de modo breve, sem detalhar situações específicas (P₂, informação do questionário), o que limita a densidade interpretativa de sua resposta, embora confirme uma percepção docente de convivência satisfatória. Em relação ao P₃, este descreveu interações mais difíceis, marcadas pelo comportamento agressivo e indisciplinado do aluno em relação às outras crianças e à equipe escolar (P₃, informação do questionário). A comparação entre os três registros mostra que a presença de colegas disponíveis ao acolhimento

precisa ser lida em associação com idade, repertório escolar anterior, condições emocionais, organização da rotina e possibilidade concreta de mediação adulta.

A percepção docente sobre preconceito também exige tratamento analítico prudente. Os três professores declararam inexistência de manifestações discriminatórias percebidas durante o período acompanhado, dado relevante para registrar o olhar dos adultos responsáveis pelas turmas, ainda que insuficiente para encerrar a discussão sobre as relações interculturais vividas pelas crianças. Bizon e Camargo (2018) alertam que a hospitalidade linguística pode criar desencontros quando a cultura da sociedade receptora permanece como medida de validação dos repertórios migrantes. Por essa razão, a inexistência de conflitos verbalizados ou observados em sala precisa ser compreendida como uma camada da experiência escolar, relativa ao que os docentes puderam ver, nomear e registrar. A ausência da voz direta dos estudantes e de suas famílias impede uma interpretação mais abrangente de possíveis constrangimentos, silenciamentos, brincadeiras, afastamentos ou desconfortos produzidos em espaços menos supervisionados da escola. Em termos metodológicos, o questionário permite examinar a percepção adulta do acolhimento; a experiência subjetiva dos alunos venezuelanos permanece como dimensão apenas indiretamente acessível.

No que tange à interculturalidade, esta aparece menos como princípio e mais como prática facultativa, dependente das condições de cada turma e das escolhas pedagógicas de cada professor. O livro de receitas elaborado pelo P1, por exemplo, criou uma situação didática produtiva em que a cultura venezuelana encontrou lugar ao lado das memórias familiares dos demais alunos, evitando a transformação da estudante migrante em objeto isolado de curiosidade. Trata-se de uma mediação próxima ao que Modesto-Sarra (2022) descreve como trabalho pedagógico sensível à circulação de vozes e à valorização dos repertórios trazidos pelo aprendiz, mas, no caso em questão, foi uma decisão pontual do docente, e não uma postura contínua. Em contraste, os relatos do P2 e do P3 registram menor elaboração de propostas dessa natureza, seja pela idade das crianças, seja pelas dificuldades de rotina e comportamento presentes no caso acompanhado pelo P3. A experiência confirma, assim, um dos desafios centrais do PLAc em escolas públicas: a interculturalidade depende de orientação institucional, formação continuada e tempo pedagógico, pois, quando se apoia apenas na iniciativa individual, tende a aparecer de modo irregular, vinculada à sensibilidade e às possibilidades concretas de cada docente.

Já o curso de espanhol oferecido pela UFOP/DRI aos profissionais da escola acrescenta outra dimensão delicada a esse debate. A proposta buscava aproximar os docentes da língua dos estudantes venezuelanos e ampliar as condições de escuta no cotidiano escolar; entre os respondentes, porém, apenas o P1 iniciou a formação, relatando impossibilidade de conciliá-la com suas atribuições profissionais, enquanto P2 e P3 informaram ausência de participação (P1, P2 e P3, informação do questionário). A iniciativa era gratuita, online e orientada por uma demanda real da escola, circunstâncias que ilustram sua pertinência. Entretanto, a baixa permanência ilustra o peso das condições ordinárias do trabalho docente, especialmente quando a formação ocorre fora de um tempo institucionalmente protegido. Em diálogo com a OECD (2021), pode-se afirmar que propostas formativas, dirigidas a migrantes ou a profissionais envolvidos em seu acolhimento, exigem desenho compatível com a vida concreta dos participantes. A adesão parcial ao curso, somada ao uso flexível dos bolsistas em sala, exemplifica que a construção de uma escola intercultural requer mais que ações pontuais. Demanda continuidade, negociação de papéis, sustentação administrativa e condições reais para que professores transformem intenção acolhedora em prática pedagógica sistemática.

5.5 Acesso, permanência e confiança: o curso para as famílias como dado analítico

17

A tentativa de ofertar um curso de PLAc às famílias dos estudantes venezuelanos é o ponto em que a experiência de Mariana mais contribui para refletir sobre a relação entre oferta institucional e acesso efetivo. Como mencionado na seção do relato, a equipe planejou uma formação gratuita de 32 horas, com ementa e materiais preparados pelos bolsistas, definindo o sábado como dia de aula em razão da rotina dos pais que trabalhavam em mineradoras e em outras empresas da região. Adicionalmente, realizaram-se visitas presenciais à escola, buscando organizar reuniões com familiares por meio de convites por WhatsApp a partir dos contatos fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, acionando, inclusive, uma das mães com maior domínio do português e maior inserção comunitária para auxiliar na mobilização. No entanto, não houve adesão por parte das famílias.

Nesse contexto, a ausência integral de participantes não pode ser interpretada como falha de divulgação ou falta de interesse das famílias, sendo que todos os procedimentos ordinariamente associados à implementação de um curso gratuito foram mobilizados. A literatura apresentada anteriormente ajuda a compreender algumas condições sociais que

tornam a participação possível ou desafiadora. Dentre as pesquisas, a UNESCO (2018) reconhece o direito à educação independentemente da condição documental, o que é um aspecto positivo, mas, ao mesmo tempo, registra obstáculos administrativos, políticos e institucionais à sua efetivação. Garcini et al. (2021), ao examinarem a relação de migrantes sem documentação com instituições de atendimento, detalham que o medo, o estigma e a desconfiança podem orientar formas de aproximação ou de afastamento diante de serviços públicos e organizações formais. Em Mariana, as informações obtidas junto a uma professora próxima às famílias indicaram que algumas mães receavam que a participação em um curso oferecido pela universidade pudesse expô-las a questões legais relativas à sua situação migratória, o que altera o sentido do convite. O que a equipe compreendia como gesto de acolhimento podia chegar às famílias como risco.

O baixo letramento de parte das mães acrescenta um nível de complexidade a esse impasse, posto que a ideia de “curso” traz consigo uma gramática escolar que nem sempre se oferece como espaço familiar ou seguro para adultos com escolarização limitada ou inexistente. Kosobucki, Smith e Reinhard (2025) e Nordanger (2025) mostram que programas de ensino de língua para migrantes frequentemente pressupõem práticas naturalizadas no universo escolar (compreender horários fixos, aceitar uma sequência de aulas, lidar com materiais impressos ou digitais, preencher formulários, ler comunicados, responder a atividades, reconhecer a legitimidade de um percurso formal de aprendizagem), embora essas exigências possam funcionar como barreiras de entrada para sujeitos pouco familiarizados com esse tipo de organização.

18

A proposta do NEPLI possuía pertinência social, gratuidade e cuidado pedagógico, mas ainda se apoiava em uma forma escolarizada de participação que talvez não dialogasse com a trajetória educativa das possíveis participantes. A ausência, deste modo, fala tanto das condições de vida das famílias quanto dos formatos institucionais que costumam ser oferecidos como resposta. Em contextos de vulnerabilidade documental, baixa escolarização, circulação restrita pela cidade, sobrecarga doméstica e dependência de redes informais de confiança, o acolhimento linguístico precisa ser preparado antes da aula, por meio de aproximações graduais, mediação comunitária, encontros menos escolarizados, escolha cuidadosa do espaço e linguagem de apresentação capaz de desfazer a imagem do curso como instância de avaliação, exposição ou controle.

Assim, o caso analisado permite verificar que, eventualmente, aqueles que mais poderiam se beneficiar de uma ação de acolhimento linguístico podem estar mais distantes das condições necessárias para acessá-la. Amado (2013), Grosso (2010) e Anunciação (2017) sustentam que a aprendizagem da língua da sociedade de acolhida participa do acesso a direitos, da circulação social e da ampliação da autonomia, mas também é necessário cumprir previamente algumas etapas, sem a qual a própria ação pedagógica não se inicia. Antes da matrícula no curso, há a construção da confiança; antes do material didático, há a necessidade de reconhecer medos, trajetórias escolares interrompidas e formas de relação com as instituições; antes da aula, há o trabalho paciente de tornar a presença possível.

Sendo assim, a não adesão das famílias, longe de encerrar a proposta em um fracasso operacional, demonstra que a intenção acolhedora de uma universidade pública não determina automaticamente o modo como será recebida por sujeitos marcados por instabilidade jurídica, precariedade cotidiana e experiências educacionais desiguais. Em vez de responsabilizar as famílias pelo silêncio diante dos convites, o episódio convida a repensar o próprio desenho das ações governamentais e de PLAc, redirecionando o início do acolhimento para os vínculos, para os mediadores comunitários e para as formas concretas de segurança que precisam anteceder o projeto formal de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a experiência de acolhimento linguístico e cultural desenvolvida pelo NEPLI/UFOP junto a estudantes venezuelanos matriculados em uma escola pública municipal de Mariana, Minas Gerais. A experiência destacou a relevância da parceria entre universidade e rede pública, especificamente pela atuação dos bolsistas em sala e pelos encontros formativos com os professores. Ao mesmo tempo, mostrou que ações localizadas, embora necessárias, tornam-se frágeis quando se apoiam em bolsas, agendas institucionais e pactuações pontuais.

As respostas docentes analisadas indicaram avanços na comunicação oral em português por parte dos discentes, acompanhados de dificuldades mais persistentes em leitura, escrita, rotina escolar e participação nas práticas letradas da escola. Também se observou que o acolhimento intercultural exige valorizar a cultura de origem de modo a favorecer vínculos, desde que respeitando o tempo, o silêncio e as condições emocionais de cada estudante. Por fim,

a não adesão das famílias ao curso de PLAc ilustrou que a existência de uma oferta gratuita não garante acesso efetivo quando há medo institucional, vulnerabilidade documental, baixo letramento e condições materiais adversas.

Considerados esses achados, a principal contribuição do artigo consiste em tomar a experiência de acolhimento linguístico como objeto de reflexão sobre os alcances e os limites do PLAc em municípios do interior. O estudo situa a aprendizagem do português em uma rede mais ampla de relações, na qual escola, família, território, memória, medo, direitos e condições de permanência interferem diretamente nas possibilidades de participação dos sujeitos migrantes.

Como limitação, destaca-se a ausência de escuta direta dos estudantes venezuelanos e de suas famílias, o que restringiu parte da análise às percepções dos professores e ao relato da equipe envolvida na experiência. Pesquisas futuras poderão aprofundar essa dimensão por meio de entrevistas, grupos de conversa ou metodologias participativas com alunos e familiares, de modo a compreender, a partir de suas próprias vozes, como vivenciam a escola brasileira, o aprendizado do português, as relações interculturais e o contato com instituições de acolhimento.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Interiorização chega a Minas Gerais e rede se mobiliza para acolhida de refugiados venezuelanos. ACNUR Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/interiorizacao-chega-minas-gerais-e-rede-se-mobiliza-para-acolhida-de>. Acesso em: 8 jul. 2026.

ACNUR. Oito anos da Operação Acolhida em oito perguntas, fatos e curiosidades. Brasília: ACNUR Brasil, 2026. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/notas-informativas/oito-anos-da-operacao-acolhida-no-brasil>. Acesso em: 10 jul. 2026.

ACNUR; SJMR. Pesquisa do ACNUR e SJMR aponta que BH e Contagem acolhem maior população refugiada e migrante em Minas Gerais. ACNUR Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/pesquisa-do-acnur-e-sjmr-aponta-que-bh-e-contagem-acolhem-maior>. Acesso em: 8 jul. 2026.

AGÊNCIA PRIMAZ. Fórum da Secretaria de Educação de Mariana promove debates sobre inclusão e diversidade. Agência Primaz, 2022, Mariana. Disponível em: <https://agenciaprimaz.com.br/noticia/forum-da-secretaria-de-educacao-de-mariana-promove-debates-sobre-inclusao-e-diversidade>. Acesso em: 10 jul. 2026.

ALVES DA SILVA, Débora Cristina; BRAGA, Daniel Santos; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Direitos humanos e o direito à educação de imigrantes e refugiados no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 39, p. 1-34, 2025. DOI: 10.14393/REVEDFIL.v39a2025-76789. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/76789>. Acesso em: 8 jul. 2026.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Siple**, v. 4, n. 2, 2013. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002685141>. Acesso em: 09 jul. 2026.

ANUNCIAÇÃO, Renata Francisco de. Somos mais que isso: práticas de letramento e resistência de alunos imigrantes e refugiados em escola pública do município de São Paulo. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BIZON, Ana Cecília Cossi; CAMARGO, Helena R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, Rosana et al. (org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018, p. 712-726. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/migracoes_sul_sul/migracoes_sul_sul.pdf. Acesso em: 09 jul. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017.

BULEGON, Mariana; SOARES, Laura Fontana. Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil: o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 638-655, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335198091_Impactos_sociais_dos_novos_fluxos_migratorios_e_politicas_linguisticas_no_Brasil_o_ensino_de_portugues_como_lingua_de_acolhimento_PLAc#fullTextFileContent. Acesso em: 8 jul. 2026.

BULLA, Gabriela da Silva; LAGES E SILVA, Rodrigo; OLIVEIRA, Bruna Souza de. Migrant children at school: a critical analysis of educational language policies and practices in the south of Brazil. In: Symposium Micreate, 2019, Barcelona. Approaches, methodologies and policies. Barcelona: Micreate, 2019. Disponível em: https://esbrina.eu/docs/MiCREATE/SYM_BCN/Symposium-MiCREATE-BCN-Bulla_LageSe_Silva_Oliveira.pdf. Acesso em: 8 jul. 2026.

CABETE, M. A. C. S. S. O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/3e039b28-44c5-4298-8b8a-3c476897c432>. Acesso em: 8 jul. 2026.

CUSTÓDIO, André Viana; CABRAL, Gladir da Silva; CABRAL, Johana. Violação ao direito à educação: inclusão escolar e demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 32, n. 03, p. 85-109, 2024. DOI: 10.14295/momento.v32i03.15962. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/15962>. Acesso em: 8 jul. 2026.

FERREIRA, Luciane Corrêa; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 9 jul. 2026.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: language, bilingualism and education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/9781137385765>. Acesso em: 8 jul. 2026.

GARCINI, Luz M.; MURRAY, Kathleen E.; ZHOU, Annelise; KLONOFF, Elizabeth A.; MYERS, Miriam G.; ELWYN, Laura J.; CRUZ, Gabriela. Undocumented immigrants and mental health: A systematic review of recent methodology and findings in the United States. **Journal of Migration and Health**, v. 4, 100058, 2021. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8352099/>. Acesso em: 9 jul. 2026.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3060>. Acesso em: 8 jul. 2026.

KOSOBUECKI, Ginger; SMITH, Brooke; REINHARD, Cindy. Barriers to English Learning for Adult Immigrants in Urban America. **Adult Literacy Education**, v. 7, n. 1, 2025. Disponível em: <https://www.proliteracy.org/resources/j73-barriers-to-english-learning-for-adult-immigrants-in-urban-america/>. Acesso em: 9 jul. 2026.

LAGES, Rodrigo; BULLA, Gabriela. Migration and schooling in Brazil: an exploratory study on the governmental response to the educational inclusion of contemporary migrants. **Culture and Education**, 2021, 33(4), 729-757. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1973288>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2021.1973288>. Acesso em: 8 jul. 2026.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil. 2016. 261f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/RMSA-AJTNHQ>. Acesso em: 9 jul. 2026.

MAMANI, Silvana María. O material didático de Português como Língua de Acolhimento em contextos multilíngues: subsídios para uma educação plurilíngue. **Revista Transmutare**, v. 10, e20650, 2025. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/20650>. Acesso em: 9 jul. 2026.

MODESTO-SARRA, Luciana Kool. Português como língua de acolhimento: relato de uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva intercultural. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 190-213, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/83786>. Acesso em: 8 jul. 2026.

NORDANGER, Marte. Language learning in liminal spaces: low-literate migrants' perspectives on formal language education. **British Journal of Sociology of Education**, 2025. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01425692.2025.2482061>. Acesso em: 9 jul. 2026.

OECD. **Language Training for Adult Migrants**. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/04/language-training-for-adult-migrants_96148f7f/02199d7f-en.pdf. Acesso em: 9 jul. 2026.

OIM. Deslocamentos assistidos de venezuelanos: abril de 2018 a março de 2026. Brasília: Organização Internacional para as Migrações, 2026. Disponível em: <https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/2026-04/deslocamentos-assistidos-de-venezuelanos-marco-2026.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2026.

OIM – Organização Internacional para as Migrações. Informe de Interiorização: deslocamentos assistidos de venezuelanos — abril 2018 a janeiro de 2023. Brasília: OIM; Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome; Subcomitê Federal para Acolhimento e Interiorização de Imigrantes em Situação de Vulnerabilidade, 2023. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/Informe-de-Interiorizacao_Jan23.pdf. Acesso em: 9 jul. 2026.

R4V. Análise conjunta das necessidades (JNA) dos refugiados e migrantes venezuelanos no Brasil – 2025. Inter-Agency Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela, 2026. Disponível em: <https://www.r4v.info/en/brazil>. Acesso em: 8 jul. 2026.

R4V. R4V: ONU lança apelo de US\$ 1,72 bilhão para ajuda a migrantes da Venezuela. Nações Unidas no Brasil, 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/209975-r4v-onu-lan%C3%A7a-apelo-de-us-172-bilh%C3%A3o-para-ajuda-migrantes-da-venezuela>. Acesso em: 8 jul. 2026.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Campinas, SP, 2004. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/302710>. Acesso em: 8 jul. 2026.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. 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. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/8126>. Acesso em: 8 jul. 2026.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986. 108 p.

UNESCO. Education for migrants: an inalienable human right. **UNESCO Courier**, 2018. Disponível em: <https://courier.unesco.org/en/articles/education-migrants-inalienable-human-right>. Acesso em: 9 jul. 2026.