

## Atravessando fronteiras: diversidade, interculturalidade e discursividade nas práticas alfabetizadoras de crianças oriundas de fluxos migratórios

Janaína Moreira Pacheco de Souza \*, Thaíse Machado Santos\*\* e Emanuelle França Silva \*\*\*

### Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão, ancorada em resultados parciais de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro, sobre as possibilidades de alfabetização de crianças em situação de fluxos migratórios. A partir dos aportes da interculturalidade crítica e da perspectiva discursiva de alfabetização, discute-se a importância de traçar parâmetros para uma educação voltada à diversidade, especialmente em contextos escolares marcados pela presença de múltiplas nacionalidades. Tendo o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) como eixo estruturante, defende-se o investimento em práticas de alfabetização pautadas na produção e negociação de sentidos, nas quais a literatura ocupa um papel central como artefato cultural. Tais práticas buscam consolidar o espaço escolar como um ambiente plurilíngue e inclusivo, promotor de direitos para crianças migrantes — não apenas o direito à matrícula, mas o direito a uma experiência escolar que reconheça o pluripertencimento, conforme proposto por Paraguassu (2021), e rejeite processos de abrasileiramento forçado.

**Palavras-chave:** fluxos migratórios; educação intercultural; alfabetização discursiva.

### Crossing borders: diversity, interculturality and discursivity in literacy practices of children from migratory flows

### Abstract

This paper presents a reflection based on preliminary results of an *research-action* conducted in a public school in the West Zone of Rio de Janeiro, exploring the possibilities of literacy for children in migratory flows. Based on the contributions of critical interculturality and discursive perspectives on literacy is discussed the importance of defining parameters for an education aimed at diversity, especially in school contexts marked by the presence of multiple nationalities. With Portuguese as the Welcoming Language (PWL) serving as structuring axis, investment in literacy practices based on the production and negotiation of meaning is advocated, with literature occupying a central role as a cultural artifact. Such practices seek to consolidate the school setting as a multilingual and inclusive environment, promoting the rights of migrant children — not only school enrollment right but also the right to a school experience that recognizes multi-belonging, as proposed by Paraguassu (2021), while rejecting forced *Brazilianization* processes.

**Keywords:** migratory flows; intercultural education; discursive literacy.

\*Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora adjunta do Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino da Faculdade de Educação e do e no Programa de pós-graduação em Educação (PROPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens, Alfabetização e Interseccionalidades. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3826-7144>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6087722491644839>. E-mail: janamoreira91@gmail.com.

\*\*Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista PRODOCÊNCIA. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens, Alfabetização e Interseccionalidades. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0105-0779>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9873602123878033>. E-mail: thaiseocrf@gmail.com.

\*\*\*Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista PRODOCÊNCIA. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens, Alfabetização e Interseccionalidades. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4129-5321>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6482296317707615>. E-mail: emanuellefr.peduerj@gmail.com.

## **Cruzando las fronteras: La diversidad, interculturalidad y discursividad en las prácticas alfabetizadoras de los niños procedentes del flujo migratorio**

### **Resumen**

Este artículo presenta una reflexión, basada en resultados parciales de una pesquisa-acción desarrollada en una escuela pública en la zona oeste del estado de Río de Janeiro, sobre las posibilidades de alfabetización de los niños en situación de flujo migratorio. Desde los aportes de la interculturalidad crítica y de la perspectiva discursiva de la alfabetización, se discute la importancia de trazar parámetros hacia una educación que valore cada vez más la diversidad, especialmente en los contextos escolares donde hay una gran presencia de muchas nacionalidades. Teniendo el portugués como una lengua de acogimiento (PLAc) como eje estructurante, se defiende la inversión en prácticas de alfabetización basadas en la producción y negociación de sentidos, en las cuales la literatura tiene una importancia central para la formación cultural. Dichas prácticas tienen como objetivo consolidar el espacio escolar como un ambiente multilingüe y de inclusión, promotor de derechos para los niños migrantes — no solo derecho a la matrícula, sino también el derecho a una experiencia escolar que reconozca la pluripertenencia, de acuerdo con lo propuesto por Paraguassu (2021) y rechace los procesos de abrasileñación forzados.

**Palabras-clave:** flujo migratorio; educación intercultural; alfabetización discursiva.

### **INTRODUÇÃO**

O aumento exponencial dos fluxos migratórios com destino ao território brasileiro configura um fenômeno que impõe desafios de diversas ordens ao cenário nacional. Segundo dados do OBMigra<sup>1</sup>, em 2023 o Brasil recebeu mais de 50 mil solicitações de refúgio, o que representa um crescimento significativo em relação ao ano de 2022 (Junger da Silva et al., 2024). Além disso, conforme apontam Oliveira e Tonhati (2022), o número de crianças e adolescentes em situação de deslocamento forçado tem se ampliado ao longo dos anos, fenômeno que desencadeia uma série de desdobramentos em múltiplas instâncias sociais, políticas e institucionais.

Inserida no contexto das emergências migratórias, a escola brasileira se depara com a chegada de crianças falantes de outros idiomas, cujas trajetórias de vida são marcadas pela experiência de deixar seu país de origem. Cada uma delas carrega em seu corpo e em sua subjetividade marcas culturais legítimas que se entrelaçam e desafiam o cotidiano de professores, gestores, inspetores e demais profissionais da educação.

Diante das demandas decorrentes desse cenário, torna-se evidente a necessidade de aprofundar a compreensão das relações estabelecidas entre crianças oriundas de fluxos migratórios e a escola brasileira. Quais são as especificidades desses sujeitos? Como promover,

---

<sup>1</sup> “[...] no ano de 2023, o Brasil recebeu 58.62810 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado que, somadas àquelas registradas a partir do ano de 2011 (348.067), totalizaram 406.695 solicitações protocoladas desde o início da década anterior.” (Junger da Silva et al, p. 10, 2024).

de forma efetiva, sua inclusão escolar? Quais desafios enfrentam os profissionais da educação no cotidiano com esses alunos e que caminhos podem ser construídos para superá-los? Essas são algumas das inquietações que impulsionam o projeto intitulado “Estudos sobre o cenário da alfabetização de crianças em situação de migração/refúgio nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro.”<sup>2</sup>, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em parceria com iniciativas voltadas à alfabetização e linguagem, vinculadas ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Alfabetização e Interseccionalidades (GpLAI).

O projeto em questão, para além de promover um ambiente de reflexões sobre a temática, tem como propósito contribuir para a implementação de ações pedagógicas inclusivas no contexto escolar. Assim, partindo da compreensão da relação entre teoria e prática como um movimento cíclico — no qual não há caminhos previamente fixados (Geraldi, 2012) —, tomou-se o espaço de uma escola pública da Zona Oeste do Rio de Janeiro não apenas como campo de pesquisa, mas também como lugar de ações voltadas à alfabetização e à inclusão de crianças em condição de imigração e refúgio.

Nessa direção, com base na perspectiva discursiva de alfabetização e do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), busca-se construir estratégias pedagógicas pautadas na interculturalidade e na valorização do bilinguismo, em favor de uma educação que garanta o respeito às diversas culturas de origem. Trata-se, portanto, de uma proposta que se ancora no direito a uma “educação para além da matrícula”, tal como defendem Azevedo e Amaral (2022), ao discutirem o dispositivo legal que assegura o acesso de crianças em situação de deslocamento ao ensino público, mas que não necessariamente garante a qualificação desses espaços e de seus profissionais para atender às demandas específicas desse grupo.

[...] Uma mudança política pode ser para melhor — mudança social progressiva, ou para pior – mudança social regressiva, que não altera a situação de desigualdade, isto é, a existência de uma mudança não quer dizer que ela irá sempre em direção progressiva. Nesse sentido, a resolução apresenta uma mudança ao regulamentar as diretrizes para matrícula de crianças migrantes e refugiadas. Ainda assim, o documento se pauta na dualidade, uma vez que cabe aos professores a execução dessas diretrizes, mesmo sem o respaldo necessário, como a formação para o ensino de PLAc, quando o campo de estudos sobre o tema ainda é recente. (Azevedo e Amaral, p. 143, 2022)

---

<sup>2</sup>Esse projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética: 5282 - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (CAAE: 81327824.8.0000.5282).

No trabalho que vem sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa em parceria com o corpo escolar, as dimensões da alfabetização e da formação de leitores e escritores são privilegiadas tanto nos encontros literários coletivos quanto nos momentos destinados à mediação individualizada. A elaboração de atividades e estratégias destinadas ao atendimento do grupo discente ocorre em consonância com os estudos teóricos que orientam o Grupo de Pesquisa — caracterizado pela pluralidade de perspectivas, apoiado no que Geraldi (2013, p. 13) define como “[...] um posto de observação panorâmico (não eclético) [...]”.

Este trabalho objetiva, portanto, discutir a relevância das práticas interculturais nos processos de alfabetização de crianças em situação de deslocamento, destacando o papel central que a perspectiva discursiva da linguagem (Smolka, 2012) assume nesse contexto. Com base nas experiências coletivas vivenciadas no cotidiano escolar, sustenta-se a hipótese de que a superação e o atravessamento de fronteiras — simbólicas, culturais e linguísticas — podem ser viabilizadas por uma educação orientada para a diversidade. É nesse horizonte que compreendemos a interculturalidade como princípio estruturante de uma escola que se queira inclusiva, entendimento que dialoga com a concepção apresentada por Aguiar (2023), ao afirmar que:

[...] a interculturalidade é como um encontro, uma dança entre culturas, na qual ninguém deixa de ser quem é, mas se transforma em algo único, que ainda mantém a essência das origens, mas se movimenta com o passo do outro, ajusta o seu, incorpora ritmos, sons, sabores e saberes diferentes do parceiro de dança e o envolve com os seus saberes, sabores, sons e ritmos. É um espaço de troca, de diálogo e de construção conjunta, que valoriza as diferenças ao invés de anulá-las. (Aguiar, 2023, p. 12)

## **TRAJETOS E MOVIMENTOS POLIFÔNICOS**

As bases teóricas que sustentam a discussão em torno das referidas práticas de pesquisa constituem os pontos de partida para a compreensão do olhar das pesquisadoras (**pesquisa**) e das estratégias que balizam as práticas pedagógicas propostas no campo de pesquisa (**-ação**). É dessa articulação teórico-prática que emerge a necessidade de procedimentos metodológicos alinhados à ideia da indissociabilidade entre teoria e prática. Nesse sentido, Geraldi (2013) sugere o movimento entre essas duas instâncias enquanto categoria principal para se pensar esse binômio tão caro ao meio acadêmico:

[...] não há ponte entre a teoria e a prática. A práxis exige construção, permanente, sem cristalizações de caminhos. Na práxis, alteram-se sujeitos envolvidos e percepções sobre o próprio objeto. Em se tratando de objeto que se move, se constitui, a própria natureza do objeto destrói pontes enquanto caminhos que se fixam. Então, é preciso eleger o **movimento** como ponto de partida e como ponto de chegada, que é partida. (Geraldí, p. 28, 2013)

Em consonância com os aspectos anteriormente discutidos, considera-se que o movimento contínuo entre o campo teórico e a dimensão prática implica a superação de concepções cristalizadas de atuação pedagógica. Esse movimento exige compreender a prática à luz da teoria, ao mesmo tempo em que convoca a revisitação permanente dos fundamentos teóricos para (re)significar as ações cotidianas. Nessa perspectiva, destaca-se a centralidade do processo de tomada de decisões pedagógicas, entendido como um exercício autoral que demanda sensibilidade, responsabilidade e atenção às especificidades do contexto em que se insere.

Em função disso, a escolha pela pesquisa-ação como abordagem metodológica se justifica por suas características, que, segundo Senna (2024, p. 73), a definem como “[...] antes de tudo, um movimento de e para professores, com vivências profissionais e interesses comuns, sempre ligados ao cotidiano da escola básica e seus alunos”. Assim, a pesquisa-ação se constitui, ao longo de seu processo, como um movimento de dialogicidade entre teoria e prática, conformado pelas relações que se estabelecem entre os pesquisadores e o campo de atuação.

A escola, por sua vez, pode ser compreendida como uma obra de arte — um quadro que retrata a complexa realidade do mundo social e que, movida pela força das narrativas individuais e coletivas que nela circulam, produz transformações e reconstruções cotidianas, em um constante “vai e vem” característico dos trajetos sociais. Esse cosmos escolar transporta os pesquisadores, no desenvolvimento de suas pesquisas-ações, “[...] para o interior do mundo real, impondo-lhe a necessidade de ponderar, constantemente, sobre a viabilidade da relação entre os conceitos teóricos e sua transferência para a prática cotidiana” (Senna, 2024, p. 73). Nesse movimento, abre-se a possibilidade de transitar entre diferentes paradigmas, pontos de vista e visões de mundo, em consonância com a formulação dos percursos de pesquisa.

Uma vez delineados os caminhos metodológicos, torna-se necessário explicitar os discursos que os atravessam e, simultaneamente, os constituem. Entre os aportes teóricos, identificam-se vozes que orientam o percurso de produção de conceitos no campo de estudos – vozes que, por sua vez, se fazem presentes nas práticas propostas. Contudo, em função da

amplitude dos trajetos percorridos, reconhece-se a necessidade de um recorte que represente a base epistemológica em que se fundamenta o grupo de pesquisa, embora esse retrato não reflita a complexidade dos diálogos estabelecidos ao longo do processo de pesquisa-ação.

Desse modo, a discussão em torno do protagonismo infantil nos processos de migração forçada é o ponto nodal para as reflexões aqui partilhadas. Acerca dessa questão, Paraguassu (2021) afirma que

[...] A ideia de que a criança é um ator social, conferindo-a não só os direitos, como também um papel central nas questões sociais, é o ponto de partida para reconhecer nas crianças seu protagonismo. O rearranjo familiar resultante dos processos migratórios, com reflexos no lugar que a criança ocupa na família, assim como o rompimento de laços afetivos, a construção de novos vínculos étnicos e emocionais e outros aspectos subjetivos podem iluminar uma série de linhas de estudo sobre o lugar da criança na teoria do deslocamento transnacional e, em especial, do refúgio. (Paraguassu, p. 121, 2021).

Surge, portanto, a necessidade de pensar especificamente as narrativas infantis de crianças oriundas de fluxos migratórios. Dentre as possibilidades que transitam neste viés, a relação com a educação se mostra categoria central pois, “[...] no caso da criança refugiada, sua inclusão no ambiente escolar é fundamental para a aprendizagem da língua nacional, para a promoção da integração social, além da apropriação de conhecimentos e do estabelecimento de vínculos com outras crianças e adultos. [...] (ibid., p. 25, 2021).

Nesse sentido, ao redirecionar o olhar para a presença desse grupo no cotidiano da escola pública carioca, busca-se contemplar as possibilidades práticas de efetiva inclusão de crianças em condição de deslocamento no âmbito escolar, reiterando a posição de Azevedo e Amaral (2022) acerca da necessidade de pensar políticas públicas que não sejam esvaziadas e distanciadas da realidade de seu público-alvo<sup>3</sup>. Desse modo, mesmo enquanto na proposição de políticas horizontalizadas (Zambrano, 2024) que busquem contribuir com a transformação das realidades escolares cotidianas, o dever do Estado com o acolhimento social de pessoas em situação de imigração e refúgio deve ser central nos debates com vistas à inclusão. Miranda e Fernandes (2020) afirmam:

---

<sup>3</sup> Apesar do enfoque do trabalho desenvolvido, não se pode deixar passar o olhar crítico em relação às iniciativas públicas para o atendimento dos sujeitos em situação de deslocamento, principalmente no que concerne à educação. A esse respeito, Oliveira (2020, p. 12) sinaliza que “(...) o estudante estrangeiro é um sujeito ausente na agenda da educação brasileira, mesmo nos momentos em que mais atenção ocorreu ao acolhimento da diversidade no sistema educacional.”

A autonomia dada aos sujeitos na construção de um projeto intercultural não significa o abandono estatal, ao contrário, a autonomia pressupõe a possibilidade de escolha, o que é limitado ante uma situação de abandono. Por essa razão, é necessário o fornecimento de condições materiais e simbólicas, espaços e tempos fornecidos pelo poder público que favoreçam o encontro entre os sujeitos mediados por professores capacitados e valorizados na especificidade de seu trabalho. (p. 237)

Em razão disso, torna-se necessário delinear alguns apontamentos que, diante das nuances envolvidas nos processos de alfabetização de crianças em condição de imigração e refúgio, se fazem preponderantes: a alfabetização como prática discursiva, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e a interculturalidade.

No que diz respeito aos estudos que estruturam a concepção de PLAc, Matos (2023, p. 29) aponta que “[...] normalmente, o contexto de ensino de PLAc apresenta como grupo mais comum os adultos, que necessitam de um ensino que abarque suas necessidades específicas decorrentes desse contexto migratório [...]”. Entretanto, propõe-se aqui refletir sobre a relação de crianças em condição de deslocamento com o Português como Língua de Acolhimento. Essa escolha se justifica por reconhecer a diversidade de sujeitos envolvidos nos processos migratórios e por reafirmar o papel da criança como protagonista de sua trajetória individual e coletiva. Considera-se, ainda, os impactos que recaem sobre ela quando em situação de imigração e refúgio, reiterando a importância da valorização das narrativas infantis sobre suas próprias vivências (Paraguassu, 2021).

Nessa direção, toma-se como referência o conceito de PLAc apresentado por Miranda e Fernandes (2022), o qual se amplia para além das emergências laborais e das questões adjacentes à integração social frequentemente tratadas sob uma perspectiva adultocêntrica:

A língua de acolhimento envolve aspectos emocionais e subjetivos, e, portanto, reflete as tensões do processo de deslocamento e inserção dos sujeitos em uma sociedade diferente, sobretudo pela xenofobia e racismo, destacando o papel do professor mediador no sentido da instrumentalização da língua como um mecanismo de defesa de direitos (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2016). Diante disso, é necessário que os professores se apropriem das políticas linguísticas, entendendo-se a língua constituinte e constituída em um “corpo simbólico-político” (ORLANDI, 2007, p. 8) manifesto em práticas sociais cotidianas para que se percebam como agentes das políticas implementadas e não meramente busquem adaptações de aspectos teórico metodológicos definidos verticalmente (MIRANDA; LOPES, 2019) que ignoram o universo cultural dos sujeitos migrantes na sala de aula, tratando-os na perspectiva de “falta”



(LOPEZ, 2016), como costumam se apresentar abordagens tradicionais do português como língua estrangeira. (p. 236-237)

Focalizando as estratégias pedagógicas que caminham rumo à alfabetização de crianças oriundas de fluxos migratórios, é importante pontuar que os entrelaces conceituais que subsidiam as práticas propostas articulam o PLAc a uma concepção de alfabetização ancorada na discursividade (Smolka, 2012) e orientada pela interculturalidade na perspectiva crítica, vinculada à noção de cultura como mutável e historicamente constituída (Candau, 2020). Nessa direção, prima-se por

[...] uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (ibid., 2020, p. 38)

Para tanto, transitar pelos diversos mundos literários é condição indispensável. Segundo Matos (2023, p. 40), a utilização da literatura no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua é fundamental, visto que “[...] o aprendizado de uma nova língua passa também por questões culturais fundamentais para o entendimento desta língua em funcionamento na comunidade”. No âmbito do trabalho com a língua e com os processos de alfabetização, o diálogo com múltiplos recursos da linguagem e com os aspectos contextuais evidencia a necessidade de afastamento de métodos generalistas e esvaziados. Na busca por aprofundar essa reflexão, Constant, Machado e Lopes (2022, p. 38) destacam que:

A revisão do conceito de alfabetização como processo discursivo ao mesmo tempo motiva e é motivada por concepções mais alargadas de escrita e de leitura, que se deslocam da definição centralizada na materialidade gráfica (referente à escrita) e vozeada (referente à leitura). As discussões se encaminham para o entendimento de que escrita e leitura são produções conceituais, ou seja, representações mentais e, portanto, individuais.

Ampliando essa perspectiva, Nogueira (2017) concebe a alfabetização discursiva como a abertura de um espaço no qual os alunos possam assumir o papel de escritores e leitores a partir de suas significações e mundivivências. Trata-se, sobretudo, de uma postura que se organiza pela linguagem e que se distancia do esvaziamento e da fragmentação da cultura escrita.



É a partir dessa base conceitual que não cansa de se ampliar e diversificar, que nasce uma proposta pensada de maneira específica, a partir das demandas reais de alunos em condição de migração, na busca pela construção de uma “[...] educação para a alteridade” (Miranda e Fernandes, 2022, p. 237) e de uma dimensão escolar empenhada pela garantia de seus direitos.

## **PRÁTICAS ALFABETIZADORAS EM CONTEXTOS BILÍNGUES E INTERCULTURAIS**

Em uma rua tranquila do município do Rio de Janeiro, afastada do intenso movimento das grandes avenidas e situada às margens do mar, localiza-se um microcosmo social inserido entre edifícios de alto padrão. Trata-se da escola — um espaço que, em sua aparente simplicidade, abriga um universo complexo de relações. Nesse ambiente, entrecruzam-se trajetórias diversas: os passos vacilantes e curiosos das crianças, vindas de diferentes territórios geográficos e culturais; os percursos dos docentes, pesquisadores e profissionais da educação, que se mobilizam cotidianamente para promover o desejo pelo presente e o direito ao futuro. Em meio aos desafios, são essas vivências — pedagógicas e humanas — que reafirmam a todos os sujeitos envolvidos o seu lugar de aprendizes, dentro de um cenário escolar atravessado pela interculturalidade e pelo plurilinguismo (Zambrano, 2024).

É nesse contexto que se inscreve o projeto mencionado, desenvolvido desde 2023 em uma instituição pública de ensino, fruto de uma construção coletiva entre universidade e escola. O foco, neste momento, recai sobre as práticas de alfabetização de crianças em situação de imigração e refúgio, concebidas à luz dos referenciais previamente apresentados e da perspectiva de linguagem como espaço de encontros e deslocamentos.

Ensinar uma língua, nesse sentido, implica reconhecer os lugares de enunciação e assumir uma escuta ativa que permita ao sujeito transitar entre línguas e culturas. Como afirmam Cortez e Black (2022, p. 223), “[...] ensinar uma língua trata-se de compreender o lugar de enunciação e colocar-se na posição do outro; oferecer artefatos para que o sujeito possa se postar no lugar da língua que aprende e vice-versa”. É com base nessa compreensão que as práticas pedagógicas desenvolvidas no projeto buscam promover experiências de alfabetização que acolham as pluralidades linguísticas e culturais das infâncias migrantes, reconhecendo-as como sujeitos plenos de saberes e de direitos.

Partindo da concepção de educação intercultural proposta por Candau (2014) — entendida como aquela que promove processos intencionais de interação entre sujeitos de diferentes origens socioculturais, com vistas à construção de relações igualitárias —, as práticas pedagógicas desenvolvidas são orientadas por escolhas estratégicas que mobilizam o campo da cultura e reconhecem os múltiplos contextos enunciativos que compõem o cotidiano escolar. Essas práticas visam garantir, de forma efetiva, o direito à leitura e à escrita, ancorando-se no reconhecimento das pluralidades linguísticas e na valorização dos saberes que cada criança carrega em sua trajetória.

Na organização do que Zambrano (2024) define como políticas linguísticas horizontalizadas<sup>4</sup>, tomar a literatura como porto de partida nas práticas alfabetizadoras se justifica pelo reconhecimento da centralidade do texto literário no contexto de PLAc (Matos, 2023). A literatura se afirma, assim, não apenas como um direito humano, conforme destaca Candido (2011), mas também como uma ferramenta capaz de agregar valor à dança intercultural descrita por Aguiar (2023), que se realiza nas interações cotidianas com os estudantes. Além disso, segundo Matos (2023),

[...] Petit (2010) afirma que, inserida em “espaços de crise”, a literatura possibilita a criação de metáforas sobre aquilo que o sujeito talvez não consiga formular, visto que “[...] ler permite iniciar uma atividade de narração em que se estabeleçam vínculos entre os fragmentos de uma história, entre os que participam de um grupo e, às vezes, entre universos culturais” (Petit, 2010, p. 32)

O encontro com o texto literário, compreendido como processo de produção simbólica carregada de sentidos, tem possibilitado às crianças o acesso ao potencial transformador da literatura — capaz de transportá-las a outras narrativas e modos de existência, próximos ou distantes de suas próprias vivências (Candido, 2011). Nessa direção, o uso intencional de obras literárias diversas configura um diferencial expressivo nas práticas de alfabetização que se afastam de abordagens mecanicistas da linguagem e se aproximam dos contextos enunciativos e da construção compartilhada de sentidos. Sobre essa dimensão da

---

<sup>4</sup> Segundo Zambrano (2024), a partir da perspectiva de Bizon e Camargo, as políticas horizontalizadas são intervenções que “[...] por sua vez, surgem de vivências das pessoas comuns [...]”. Nesse sentido, as ações aqui mencionadas são compreendidas enquanto políticas horizontais e recíprocas, feitas entre pesquisadoras, professoras, estudantes e toda a equipe escolar a partir de um impulso pela inclusão.

literatura no processo de ensino-aprendizagem, Geraldi (2013, p. 171) enfatiza que é “[...] neste sentido que a leitura incide sobre ‘o que se tem a dizer’, porque, lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”.

No que se refere à proposta pedagógica, é importante destacar que o planejamento ocorre de maneira coletiva e autoral, sempre orientado pelas demandas que emergem dos próprios discentes. Contudo, torna-se imprescindível cultivar um olhar e uma escuta atentos para aquilo que as crianças expressam — gestos, narrativas, silenciamentos ou desvios criativos — que, não raras vezes, “[...] desobedecia o script e oferecia outros fios, diferentes questões em relação às aprioristicamente imaginadas” (Sampaio; Ribeiro; Souza, 2018, p. 28). É nessa tessitura construída no diálogo com a obra literária, na interação entre os pares e na disponibilidade mútua para vivenciar o processo de aprendizagem, que as decisões cotidianas expressam o que Machado, Lopes e Senna (2020, p. 2848) denominam “aprender com”, expressão que “[...] representa aqui significação de experiências porque há interação, há conversa com o objeto da aprendizagem, há mediação entre culturas, já que é o diálogo com a vida e com o outro que pode fazer o objeto valer a pena e, assim, ser atribuído de sentido”.

Tendo a literatura como fio condutor e considerando a ideia de “[...] linguagem escrita como domínio de um sistema simbólico cultural” (Nogueira, 2017, p. 74), uma estratégia frequentemente adotada envolve a produção de escritas autorais como forma de registro daquilo que as crianças tenham experienciado (Bondía, 2002) nos encontros com os enredos literários e com os processos interlocutivos inerentes às mediações. Paralelamente, outros recursos pedagógicos são mobilizados para acompanhar os percursos individuais de leitura e escrita. Alguns deles já são familiares à comunidade escolar — como o alfabeto móvel, carinhosamente apelidado pelas crianças de “joguinhos de letras” —, enquanto outros são elaborados de forma autoral pelo grupo de pesquisa, em resposta às necessidades específicas que emergem do cotidiano. Um exemplo é a pedrinha de jardinagem<sup>5</sup>, criada como apoio ao processo de escrita criativa dos alunos, conforme apresentado na Imagem 01.

---

<sup>5</sup> Utilizadas para auxiliar no processo de escrita criativa: foram desenhados variados objetos/seres vivos em pedrinhas brancas de jardinagem, para que as crianças pudessem ter a possibilidade de criar narrativas a partir das imagens, após sortearem uma da pedrinha.

**Imagem 01** – mediação individualizada



**Fonte:** Arquivo GpLAI – UERJ (2024)

Esses espaços pedagógicos são atravessados pelas narrativas infantis e pela possibilidade de trânsito entre a língua materna e a língua de acolhimento, favorecendo processos de apropriação linguística mais atentos às singularidades das crianças em situação de deslocamento. Nesse movimento, observa-se que muitas delas organizam suas produções iniciais em espanhol e, a partir desse ponto de partida, constroem pontes para explorar o português como nova forma de expressão e pertencimento. O trabalho com o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) dialoga diretamente com os estudos de Zambrano (2024), que propõe uma abordagem decolonial e fluída das relações linguísticas em contextos multilíngues. Nessa perspectiva, o acolhimento entre línguas baseia-se na recusa da hierarquização entre o português e as línguas de migração, abrindo espaço para uma convivência linguística mais equânime e respeitosa, especialmente em contextos fronteiriços:

[...] para possibilitar o trânsito entre as diferentes línguas que fazem parte do repertório linguístico do público migrante, ou seja, atravessando as fronteiras linguísticas e culturais impostas pelas sociedades dominantes. Assim nasce a noção de acolher entre línguas, que pressupõe transpor barreiras e possibilitar o respeito às práticas linguísticas dos migrantes sem estigmatizá-los como falantes de línguas minorizadas. Esse tipo de posicionamento ajuda a incentivar a criação de novas políticas públicas menos essencialistas e totalizantes. (ibid., 2024, p. 6-7)

Nesse trânsito entre línguas e diante dos desafios que a aprendizagem de um novo idioma impõe, as intervenções pedagógicas relativas às questões estruturais da língua encontram lugar em abordagens construtivas. Tais abordagens não se pautam pela imposição reiterada de correções, mas se constituem como um processo compartilhado, no qual se

oferece ao aluno a possibilidade de revisar o próprio texto, testar hipóteses e compreender o sentido das adequações necessárias. Nessa perspectiva, uma das estratégias que vêm sendo mobilizadas é o exercício de revisão e reescrita textual, que permite aos alunos confrontarem suas próprias produções e revisitarem suas escolhas a partir de atividades epilinguísticas (Geraldi, 2013). Como destaca Nogueira (2017, p. 73-74), “[...] a proposta de revisão do texto é oportunidade para olhar a própria escrita, analisar regularidades e especificidades e, nesse movimento, aprender sobre a escrita.”

Nesse espaço, muitos estudantes se aproximaram silenciosamente, pouco falantes e tímidos, como se aguardassem uma espécie de “permissão para falar”. Não uma permissão material — um documento, por exemplo —, mas uma validação de sua forma de se expressar: o espanhol. Para que esse espaço se concretizasse, foi necessário que o grupo se dispusesse a aprender com os próprios discentes e buscasse formas de comunicação e entendimento, especialmente porque a maioria dos envolvidos não era falante de espanhol.

Fundamentar as práticas na importância de investir em uma escola bilíngue (Souza, 2021) implica compreender que não há ganhos em minimizar as línguas de migração; ao contrário, fazê-lo é uma forma de violentar as identidades de pessoas em condição de deslocamento, visto que a língua é um elemento constitutivo dos sujeitos (Geraldi, 2013). Nesse sentido, as perspectivas defendidas aqui se aproximam das reflexões de Oliveira e Fonseca (2023, p. 3), ao afirmarem que “[...] para o imigrante, o primeiro obstáculo à sua adaptação é a língua. [...] Ensinar uma língua é, portanto, acolher”. Em se tratando daqueles que vivenciam a situação de refúgio, esse acolhimento não é apenas necessário, mas vital para que cada um possa se reconhecer novamente como pessoa de dignidade.

Para além das ações desenvolvidas nos espaços de mediação individualizada, o grupo estende sua atuação aos encontros literários que ocorrem de forma coletiva em turmas com alunos de diferentes nacionalidades. Essa vertente do trabalho possibilita a construção de práticas com foco no coletivo, permitindo tanto o acompanhamento das produções escritas dos estudantes em um processo significativo quanto a observação das interações entre crianças brasileiras e aquelas em situação de migração. Nesse horizonte, tais encontros configuram um espaço privilegiado para “[...] desenvolver um trabalho intercultural com o intuito de contribuir para superar atitudes negativas na relação com o outro, traduzidas pela xenofobia, preconceito, desrespeito e intolerância [...]” (Araújo; Garcia, 2023, p. 4).

Como exemplo da materialização dessa proposta, destaca-se o mais recente encontro literário promovido no primeiro semestre de 2025, com uma turma do 5º ano, a partir da obra *A menina que abraça o vento*<sup>6</sup>, de Fernanda Paraguassu. A narrativa, que tematiza a imigração e o refúgio, foi mobilizada como disparadora de reflexões coletivas sobre a saudade e outras dimensões afetivas que atravessam os processos de deslocamento. A escuta sensível às falas das crianças permitiu a emergência de memórias, afetos e identificações, configurando um espaço de produção de sentidos no qual a literatura opera como mediadora de experiências.

A partir das discussões suscitadas no encontro literário, tornou-se possível, com base nas inferências dos próprios estudantes e nas intervenções das pesquisadoras, estabelecer distinções entre os conceitos de imigração e refúgio. Nesse processo dialógico, emergiu uma situação emblemática: a recorrência, por parte de algumas crianças, de se referirem a determinados colegas não por seus nomes próprios, mas pela designação genérica de “venezuelanos”. A observação desse movimento de estigmatização evidenciou a necessidade de uma intervenção pedagógica que aproveitasse tais brechas discursivas para fomentar uma reflexão crítica sobre os modos de se relacionar com o outro. Assim, o trabalho voltou-se à problematização dos sentidos atribuídos à alteridade, dos fatores que sustentam tais condutas e das possibilidades de construção de relações mais éticas, respeitosas e solidárias no ambiente escolar.

No contexto da atividade de produção escrita desenvolvida naquele momento do projeto, os alunos foram convidados a mobilizar língua e linguagem para compor suas próprias narrativas em torno do tema da saudade, em diálogo com a personagem Mersenne, protagonista da obra, cuja trajetória é atravessada pela ausência do pai. A proposta incluiu, ainda, a associação entre o objeto de saudade e um lugar no mundo, utilizando como apoio visual o Mapa Mundi e o Mapa do Brasil. Essa estratégia permitiu evidenciar — ainda que não fosse esse seu objetivo inicial — que todos os estudantes, de algum modo, estavam atravessados pelo fenômeno da migração: eram filhos e netos de migrantes internos, e suas lembranças evocavam

---

<sup>6</sup> Todo o material literário utilizado pelo projeto é financiado pela bolsa APQ1 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

territórios e sabores, como o cuscuz e a tiquara<sup>7</sup>, além de experiências de viagens, deslocamentos e objetos afetivos que conectam o presente ao passado.

As produções revelam denúncias inscritas nas palavras grafadas por pequenas mãos que, por meio dos recursos simbólicos que lhes são ofertados, buscam compreender o que é migrar. Mostram, ainda, que a saudade — sentimento amplamente compartilhado entre as crianças — também é algo em trânsito: tem gosto, cheiro, lugar e, sobretudo, desloca-se conosco, sendo parte constitutiva daquilo que carregamos em nossas memórias afetivas. Na sequência da atividade, os alunos que se sentiram à vontade puderam compartilhar suas escritas com a turma, tornando público o quanto haviam depositado de si em cada narrativa. Em uma dessas partilhas, a estudante Safira<sup>8</sup> afirmou: 'A vida tem início, meio e fim', ao comentar sobre a saudade e a perda da avó — evidenciando a potência das palavras como instrumento de elaboração do luto e da experiência humana.

Essa abordagem, na perspectiva aqui tratada, constitui a expressão mais fiel da proposta anteriormente delineada para o diálogo com os modos subjetivos de existência. Os esforços empreendidos ao longo dessa trajetória não se dirigem apenas aos alunos em condição de imigração e refúgio, mas buscam envolver todo o coletivo escolar, tomando a diversidade como ponto de partida para a elaboração de práticas destinadas a escolas multinacionais que acolhem crianças oriundas de diferentes fluxos migratórios.

**Imagem 02 – Encontro literário: atividade da saudade no mapa do Brasil**



Fonte: Arquivo GpLAI – UERJ (2025)

<sup>7</sup> Prato de origem indígena mencionado por um aluno, ao dizer que sua saudade estava localizada no Maranhão, lugar onde morava sua avó e para onde viajou e provou tiquara.

<sup>8</sup> Nome fictício.



**Imagem 03** – Encontro literário:  
atividade de elaboração da saudade



**Fonte:** Arquivo GpLAI – UERJ (2025)

As práticas e estratégias pedagógicas aqui apresentadas não têm a pretensão de constituírem métodos totalizantes ou universalizantes para a dinâmica escolar com alunos em situação de imigração e refúgio. Ao contrário, buscam exemplificar pressupostos teórico-metodológicos que podem orientar o trabalho docente em direção a processos mais inclusivos, respeitosos e contextualizados. Intenciona-se, assim, evidenciar caminhos possíveis para a construção de uma escola bilíngue e intercultural, comprometida com a valorização da diversidade sociolinguística presente no cotidiano escolar. Trata-se de defender uma instituição educativa que promova práticas sensíveis às especificidades de seus sujeitos e que se oriente por uma pedagogia do acolhimento e da escuta — condição essencial para garantir, de forma equânime, o direito à aprendizagem de todas as crianças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das emergências decorrentes das migrações de crise (Zambrano, 2024), que impactam diretamente o cotidiano escolar, torna-se necessário estabelecer portos seguros para resguardar os princípios que estruturam o fazer educativo. Nesse contexto, a atuação da escola deve se orientar por uma conduta fundamentada na educação inclusiva em seu sentido mais amplo — isto é, na proposta de abraçar todas as crianças e todos os alunos em suas necessidades específicas, historicidades e modos de estar no mundo.

Nessa perspectiva, a busca por estratégias pedagógicas condizentes com tais pressupostos, especialmente nos processos de alfabetização de crianças oriundas de fluxos migratórios, só se justifica quando ancorada nos conceitos de discursividade. O ponto de

partida deve ser o reconhecimento dos contextos específicos e o estabelecimento de processos de negociação de sentidos, que respeitem tanto a expressão nas línguas maternas quanto o diálogo com as diversas culturas de origem.

Entendendo a instituição escolar enquanto um sistema complexo que nutre relações estreitas com as dimensões políticas, socioeconômicas e estruturais da sociedade, para além da lida com as subjetividades e demandas referentes a cada aluno em sua singularidade, a bandeira que aqui se levanta é, primeiramente, pelo compromisso governamental de consolidação de práticas formativas para os professores para a lida com a escola multinacional. Não legar aos professores a solidão frente às demandas escolares é dever do Estado e este compromisso não se finaliza na proposição de políticas públicas verticalizadas que permanecem no papel e não se fazem presentes nos contextos reais. Em segundo lugar, e sobretudo, busca-se evidenciar as possibilidades de superar os obstáculos enfrentados pelos alunos em meio à cultura brasileira, garantindo-lhes o direito ao aprendizado do português sem recorrer à imposição repressora de suas línguas maternas.

Em razão disso, a proposta aqui defendida afasta-se da ideia de um manual de métodos pedagógicos, apoiando-se na autonomia docente como ponto de partida para lidar com contextos de diversidade. Espera-se que o debate que atravessa esta produção se constitua em um espaço de trocas, a partir da partilha da pesquisa-ação, que traz consigo as nuances da escola pública carioca. Nesse jogo de interlocuções mediadas pela linguagem, onde nada se apresenta acabado ou definitivo (Geraldi, 2013), desenvolve-se um movimento contínuo de elaboração e reelaboração de estratégias que estruturam a práxis docente, construídas também a partir das possibilidades relacionais existentes em cada contexto.

Tendo o movimento polifônico como ponto de partida e de chegada (Geraldi, 2013), surge a possibilidade de produções como esta. Considera-se, portanto, a interculturalidade, a discursividade e a linguagem como elementos fundamentais na busca pela garantia dos direitos de crianças oriundas de fluxos migratórios à educação de qualidade, ao acesso à língua e à efetiva integração social. Além disso, fundamenta-se a necessidade de práticas decoloniais que rompam com pontos de vista totalizantes acerca dos modos de existência desses sujeitos. Para além do aprendizado da leitura e da escrita, é essencial mobilizar a educação em direção à empatia e à coletividade, construindo uma pedagogia que contemple as múltiplas alteridades que nos constituem enquanto sujeitos.

“Eu sou daqui, eu sou dali. (...) Eu sou frente e verso. Eu sou todo mundo, nós somos a união. Eu sou porque nós somos. Nós somos Ubuntu.”

**Ubuntu, eu sou porque nós somos.**

— Pedro Sarmento.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Gabriela Azevedo de. **Atlas de atividades para promoção de ambientes interculturais e acolhedores nas escolas:** para professores, ciclo básico. Rio de Janeiro, 62p, 2023. ISSN: 978-65-00-78486-2 (versão online).
- AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Claudia Tavares do. EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA MATRÍCULA: crianças migrantes, refugiadas, e a Resolução nº 1/2020. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, abr./jun. 2022.
- CANDAU, Vera Maria. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. In: Dossiê: Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos. **Revista Cocar**, edição especial n. 8, p. 28-44, jan./abr., 2020.
- CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho).
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.
- CONSTANT, Elaine.; MACHADO, Maria Letícia Cautela de Almeida; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid. Processos de alfabetização: princípios, políticas e estratégias para a diversidade dos modos de aprender e de ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 36-63, jan./abr. 2022.
- CORTEZ, Dayane; BACK, Angela. Considerações sobre o português língua de acolhimento e seus impactos na política linguística. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 219-229, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/65967>. Acesso em: 30 abr. 2025.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 5ª ed., 2013.
- JUNGER DA SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; LEMOS SILVA, Sarah; DE OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro. **Observatório das Migrações Internacionais**; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Departamento das Migrações. Brasília, DF: OBMigra, 2024.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Espanha, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MACHADO, Maria. Letícia Cautela de Almeida.; LOPES, Paula da Silva Vidal Cid; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Notas sobre fracasso e diversidade: os sentidos do aprender e do não aprender na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp5, p. 2837-3854, 2020. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp5.14561. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14561>. Acesso em: 6 maio 2025.

ARAÚJO, Telma Maria de Freitas; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Interculturalidade e políticas de formação docente direcionadas à Educação do Campo: Interculturality and teacher training policies directed to Countryside Education. **Revista Cocar**, v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6784>. Acesso em: 7 maio 2025.

MATOS, Tainara Lucia Correia de. **As potencialidades do texto literário no ensino-aprendizagem de Português Língua de Acolhimento (PLAc)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 130 p., 2023.

MIRANDA, Helen Parnes; FERNANDES, Sônia Regina de Souza. INTERCULTURALIDADE E PLAc: reflexões acerca de educação e cidadania de imigrantes e refugiados. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, abr./jun. 2022.

NOGUEIRA, Ana. **Notas sobre as implicações pedagógicas da concepção de alfabetização como processo discursivo**. In: GOULART, C.M.A.; GONTIJO, C.M.M.; FERREIRA, N.S.A. (Orgs.) *A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita*. São Paulo: Editora Cortez, 2017. p. 64-84.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092020000100113&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092020000100113&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 2 maio 2025.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B.G. (Org.). **Relatório Anual OBMigra 2022**. Brasília: Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, 2022. p. 8-36.

PARAGUASSU, Fernanda. **Narrativas de infâncias refugiadas: a criança como protagonista da própria história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 1ª ed., 2021.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**, São Paulo, Brasil, v. 6, n. 2, p. 66–76, 2010. DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2010.49272. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49272>. Acesso em: 7 maio 2025.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayyu, 2018.

Sarmiento, Pedro. **Ubuntu: eu sou porque nós somos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Viajante do Tempo, 2016.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **O projeto de pesquisa na formação de professores: uma introdução à metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Ed. do Autor; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Editora Cortez, 13 ed, 2012.

SOUZA, Janaína Moreira Pacheco de. **O bilinguismo na escola brasileira: uma prática de inclusão ou exclusão?** In: SENNA, L. A. Bilinguismo cultural: estudos sobre línguas em contato na educação brasileira. Curitiba: Appris Editora, 2021, p. 182-201.

ZAMBRANO, Cara Elena Gonzalo. Políticas linguísticas e educacionais para acolhimento entre línguas. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 40(3), 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440362842>. Acesso em: 30 abr. 2025.

**Recebido em:** Maio /2025.

**Aprovado em:** Agosto/2025.