

ARTIGO 2

ENTRE LÍNGUAS E FRONTEIRAS: DESAFIOS PARA O ENSINO DE INGLÊS EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

LARISSA GIORDANI **SCHMITT**
MARIA FERNANDA DE **SOUZA**

ENTRE LÍNGUAS E FRONTEIRAS: DESAFIOS PARA O ENSINO DE INGLÊS EM CONTEXTOS MIGRATÓRIOS SOB UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Larissa Giordani **Schmitt**¹

Maria Fernanda de **Souza**²

RESUMO:

Nas últimas décadas, o Brasil tornou-se destino crescente de fluxos migratórios internacionais, impactando diretamente o campo educacional. No Paraná, dados recentes apontam aumento expressivo da presença de migrantes e refugiados entre 2018 e 2024, com destaque para Cascavel, onde mobilidade humana atravessa o cotidiano das escolas públicas. É nesse contexto que se situa o problema central deste trabalho: o ensino de inglês em turmas nas quais parte dos estudantes migrantes ainda se encontra em processo de aquisição do português como língua de escolarização, produzindo ambientes potencialmente trilíngues, que desafiam modelos de ensino de línguas. O artigo discute as implicações pedagógicas e políticas desse cenário, a partir de dados institucionais sobre a presença de migrantes no Paraná (IPARDES, 2024) e de informações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná acerca de estudantes migrantes matriculados na rede pública (SEED-PR, 2024). O debate teórico articula contribuições dos estudos de aquisição e educação linguística com perspectivas contemporâneas sobre práticas plurilíngues, em especial o conceito de *translanguaging*, conforme formulado por García (2009), além de dialogar com abordagens de educação intercultural e com perspectivas críticas da educação, fundamentadas no materialismo histórico-dialético. Argumenta-se que o ensino de inglês em contextos marcados pela diversidade linguística, decorrente da imigração, deve reconhecer os repertórios dos estudantes como recursos pedagógicos legítimos, promovendo práticas translíngues e interculturais capazes de ampliar a participação dos alunos e de contribuir para a construção de ambientes educativos genuinamente inclusivos.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino de Inglês. Imigração. *Translanguaging*.

¹ Professora doutora do PPGL/Unioeste, e-mail: larissags@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8865-5180>.

² Mestranda em Letras pelo PPGL/Unioeste, e-mail: mariaf0875@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6565-5408>.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a intensificação dos fluxos migratórios internacionais em direção ao Brasil tem reconfigurado não apenas a demografia nacional, mas também questões sociais e culturais de diversas regiões do país. O estado do Paraná, vivencia atualmente uma onda de mobilidade humana. Diferentemente de movimentos anteriores, que se concentravam majoritariamente nas capitais e regiões metropolitanas, o cenário contemporâneo revela uma interiorização expressiva da imigração. Essa reconfiguração demográfica reverbera de maneira imediata e profunda no sistema educacional, as escolas públicas paranaenses, em especial as situadas nesses polos de atração, que se deparam com um cotidiano atravessado pela diversidade linguística e cultural. Dados recentes do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2024) e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR, 2024) evidenciam um crescimento significativo no número de matrículas de estudantes migrantes e refugiados na rede estadual de ensino. Essa nova realidade impõe desafios complexos às práticas pedagógicas, exigindo respostas que superem os modelos tradicionais de ensino, historicamente pautados em uma perspectiva monolíngue e homogeneizadora.

Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras, particularmente o inglês, assume contornos singulares. O professor de inglês atuante na escola pública depara-se frequentemente com turmas nas quais parte dos estudantes migrantes ainda se encontra em processo de aquisição do português, umas das línguas oficiais do nosso país. Configura-se, assim, um ambiente educacional potencialmente trilingue, ou plurilingue, no qual a Língua Materna (L1) do estudante, o português, e o inglês coexistem e interagem. Partindo desse pressuposto, questiona-se: como ensinar uma língua estrangeira a um estudante que ainda está aprendendo a língua de instrução da escola? Como valorizar os repertórios linguísticos prévios desses sujeitos sem incorrer em práticas de apagamento cultural?

Assim, o presente artigo tem como objetivo discutir as implicações pedagógicas e políticas do ensino de inglês em contextos escolares marcados pelo plurilinguismo decorrente da imigração, com foco na realidade do estado do Paraná e, mais especificamente, do município de Cascavel. Para tanto, a análise ancora-se em uma perspectiva crítica e materialista histórico-dialética, compreendendo a imigração não

como um fenômeno isolado ou aleatório. A discussão teórica articula as contribuições dos estudos sobre educação linguística crítica (Megale, 2019) e práticas plurilíngues, com destaque para o conceito de *translanguaging* (García, 2009), em diálogo com a pedagogia histórico-crítica e as formulações de Paulo Freire (1988) e Lev Vigotski (1998). Argumenta-se que a superação da visão de *déficit*, que enxerga o estudante migrante apenas pela falta de proficiência na língua dominante, exige o reconhecimento de seus repertórios linguísticos como recursos pedagógicos legítimos. A partir dessa premissa, o texto propõe a adoção de estratégias translíngues e interculturais no ensino de inglês, capazes de promover autonomia dos estudantes e a construção de ambientes educativos mais justos e inclusivos.

O artigo está estruturado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção apresenta uma análise dos contextos migratórios no Paraná e em Cascavel, articulando os dados estatísticos com uma leitura crítica das condições materiais que impulsionam essa mobilidade. A segunda seção discute o ensino de inglês e o plurilinguismo na escola pública, problematizando as hierarquias linguísticas e apresentando o referencial teórico que sustenta a proposta. Por fim, a terceira seção dedica-se à apresentação de estratégias pedagógicas translíngues, ilustrando como os conceitos teóricos podem ser mobilizados na prática de sala de aula.

2 CONTEXTOS MIGRATÓRIOS

A compreensão do fenômeno migratório contemporâneo no Paraná exige um olhar que ultrapasse a mera constatação estatística, buscando apreender as raízes estruturais que movem populações inteiras através de fronteiras. Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, a migração internacional não é um movimento aleatório, mas um processo intrinsecamente ligado à dinâmica de acumulação do capital e à necessidade constante de expansão e barateamento da força de trabalho. De acordo com Vendramini (2018, p. 243)

A migração da força de trabalho acompanha o próprio processo de expansão do capital na direção da acumulação, visto que a acumulação capitalista produz uma população trabalhadora supérflua disponível para ser lançada em diferentes locais e ramos de produção. Em outras palavras, a expropriação e o desenvolvimento da maquinaria, intrínsecos ao processo de acumulação capitalista, produz um crescente grupo de trabalhadores

desempregados ou subempregados dispostos a mover-se a qualquer lugar que prometa um emprego e dispostos a trabalhar em qualquer ramo da produção. É este o exército internacional de reserva ou exército de trabalhadores excedentes o qual, ademais, pressiona a redução dos salários dos trabalhadores empregados.

Ainda apontado por Vendramini (2018) o capitalismo opera mediante a criação e manutenção de uma massa de trabalhadores disponíveis que pressiona os salários para baixo e garante a rentabilidade do capital. Esses trabalhadores assumem contornos internacionais, pois as crises econômicas, os conflitos geopolíticos e a espoliação de recursos no Sul Global, geram contingentes populacionais desprovidos de seus meios de subsistência, forçados a vender sua força de trabalho em mercados estrangeiros.

Portanto, é sob essa lente que se deve analisar a interiorização da imigração no estado do Paraná. Dados do IPARDES (2024) indicam um crescimento expressivo da presença de migrantes e refugiados entre os anos de 2018 e 2024, com uma mudança significativa no perfil de distribuição espacial, municípios da região oeste, tais como Cascavel, Toledo e Marechal Cândido Rondon, tornaram-se destinos prioritários. Essa atração não é acidental, ela responde diretamente às demandas do complexo agroindustrial e, sobretudo, da indústria frigorífica, setores que exigem uso intensivo de mão de obra e que, historicamente, apresentam altos índices de rotatividade e condições de trabalho extenuantes (Nunes, 2017).

Os números revelam a intensidade e a aceleração do fenômeno migratório no Paraná nos últimos anos. Conforme aponta o diagnóstico do IPARDES (2024),

A quantidade de migrantes internacionais, no Paraná, aumentou de 7.682 em 2018, para 24.769, em 2024. Em 2024, os migrantes venezuelanos (65,6%) eram a maioria no Estado, seguido dos paraguaios (11,9%) e haitianos, (5,3%). Naquele ano, os municípios com mais migrantes internacionais residentes foram: Curitiba (6.991); Cascavel (2.753), Foz do Iguaçu (2.477), e São José dos Pinhais (1.253). [...] As migrantes do sexo feminino são mais representativas que os do sexo masculino nas faixas de 40 a 64 anos e na de 65 anos ou mais, sendo 52,1% e 58,1% respectivamente. Os homens são maioria nas faixas etárias 25 a 40 anos (52,5%), 15 a 25 anos (50,8%) e 0 a 15 anos (50,1%).

Esse crescimento de aproximadamente 222% em apenas seis anos não representa meramente um aumento estatístico, mas sim, evidencia uma transformação profunda na composição demográfica e social do estado, particularmente em municípios do interior, a exemplo de Cascavel, que saltou de uma

presença migrante praticamente invisível para a segunda maior concentração de migrantes internacionais no Paraná. Essa ascensão nos números reflete, em grande medida, a demanda crescente de força de trabalho nos setores agroindustrial e frigorífico, que encontram nos migrantes uma mão de obra disponível e, frequentemente, mais vulnerável às condições de superexploração.

Por vezes desprovidos de redes de apoio consolidadas e enfrentando barreiras linguísticas e burocráticas, esses trabalhadores tornam-se vulneráveis a jornadas exaustivas e remunerações rebaixadas. A migração, portanto, atende a uma necessidade estrutural do capital local de renovar e baratear sua força de trabalho, evidenciando como a mobilidade humana é instrumentalizada para a manutenção das taxas de lucro.

Essa realidade material reverbera diretamente no espaço escolar, em especial a escola pública, que recebe os filhos desses trabalhadores migrantes. Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED, 2024), o número de matrículas de estudantes estrangeiros na rede estadual tem crescido de forma consistente, refletindo a diversidade de origens que compõe a nova classe trabalhadora paranaense: haitianos, venezuelanos, paraguaios, entre outros. De acordo com a SEED (2025), "A rede estadual de ensino do Paraná atende atualmente mais de 15 mil estudantes estrangeiros, incluindo migrantes, refugiados e apátridas, oriundos de 78 nacionalidades. Os grupos mais representativos [...] totalizam cerca de 12 mil matrículas." A realidade de Cascavel exemplifica com particular intensidade esse fenômeno educacional emergente. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, divulgados pela imprensa local,

Ao todo, 2.361 estudantes imigrantes, vindos de mais de 20 nacionalidades, frequentam as escolas da cidade. A maioria é formada por venezuelanos, mas também há alunos haitianos, egípcios e de diversas outras origens, formando uma imensa e desafiadora mistura cultural dentro das salas (CGN, 2026).

A presença dos estudantes estrangeiros na escola pública expõe as contradições do sistema educacional. Por um lado, a escola atua como aparelho ideológico do Estado, tendendo a reproduzir as desigualdades estruturais por meio da imposição de uma cultura e de uma língua hegemônicas, o português padrão, invisibilizando os saberes e as identidades dos estudantes migrantes. Por outro lado, a escola é também um espaço de disputa e de possível emancipação. Como adverte

a pedagogia crítica, a educação não é neutra, ela pode servir tanto à domesticação quanto à libertação (Freire, 1988).

O desafio que se impõe, portanto, é o de construir uma *práxis*³ pedagógica que reconheça as condições materiais de existência desses estudantes e que não atue como mais um mecanismo de exclusão. A barreira linguística, frequentemente apontada como o principal problema na escolarização de migrantes, deve ser compreendida não como um *déficit* individual do aluno, mas como uma consequência da inserção precária de suas famílias na estrutura produtiva e da incapacidade histórica da escola em lidar com a diversidade. É a partir dessa compreensão crítica do contexto migratório que se pode repensar o ensino de línguas, transformando-o a partir de um instrumento de assimilação em uma ferramenta de transformação e resistência.

3 O ENSINO DE INGLÊS E O PLURILINGUISMO NA ESCOLA PÚBLICA

A presença de estudantes migrantes nas escolas públicas paranaenses tensiona as estruturas tradicionais do ensino de línguas. Historicamente, o ensino de inglês no Brasil tem sido pautado por uma perspectiva monolíngue, que concebe a aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo de substituição ou adição isolada, no qual a L1 do estudante deve ser minimizada ou evitada em sala de aula. Essa abordagem, frequentemente ancorada no mito do falante nativo ideal, revela-se não apenas ineficaz, mas profundamente excludente em contextos de migração.

Quando um estudante haitiano, venezuelano ou paraguaio ingressa em uma escola em Cascavel, ele não chega como uma tábula rasa linguística. Ele traz consigo um repertório complexo, forjado em suas experiências de vida, que pode incluir o crioulo haitiano, o francês, o espanhol, o árabe, além de variedades dialetais específicas. No entanto, ao adentrar o espaço escolar, esse estudante depara-se com uma dupla exigência: a necessidade urgente de adquirir o português como língua de escolarização, para compreender as aulas de matemática, história e ciências e a obrigatoriedade curricular de aprender inglês.

³ A união dialética entre teoria e prática, definida como a ação-reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo.

A consolidação do inglês como componente obrigatório a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), marca uma mudança de paradigma ao adotar a perspectiva do inglês como língua franca. Essa abordagem deveria romper com o ideal do falante nativo, priorizando a função social da língua como ferramenta de comunicação global e intercultural. Em contextos migratórios, como os observados em Cascavel, essa diretriz assume contornos ainda mais críticos: o ensino não deve visar apenas a inserção na globalização, mas sim a construção de um sujeito integral e plurilíngue. Ao reconhecer que o repertório do estudante migrante é um ativo pedagógico, a escola cumpre a função de assegurar as aprendizagens essenciais previstas na BNCC (2017), promovendo uma visão de mundo mais ampla e a quebra de barreiras que historicamente marginalizam as identidades do Sul Global.

Configura-se, assim, um ambiente educacional potencialmente trilingue ou plurilíngue. O desafio pedagógico que emerge é substancial: como ensinar inglês a um estudante que ainda está lutando para compreender as instruções básicas em português? Se a escola adotar uma postura assimilacionista, exigindo que o aluno abandone sua língua de origem para se integrar, estará reproduzindo a violência simbólica e o apagamento cultural e linguístico que frequentemente acompanham os processos migratórios sob as lentes do capital.

É nesse ponto que a perspectiva crítica se faz necessária. Partindo desse pressuposto, vale ressaltar que a educação linguística, à luz de Megale (2019), não pode ser reduzida ao ensino de estruturas gramaticais descontextualizadas. Ela deve ser compreendida como uma prática política, intrinsecamente ligada às questões de poder e identidade. A educação linguística crítica reconhece que as línguas não são neutras; outrossim, elas carregam em si as marcas das relações de poder e das ideologias que as cercam (Megale, 2019). Em uma sociedade capitalista, as línguas não possuem o mesmo valor de mercado; o inglês, frequentemente associado ao capital globalizado e à ascensão social, ocupa uma posição hegemônica, enquanto as línguas de origem dos migrantes do Sul Global são frequentemente estigmatizadas ou invisibilizadas. Ainda segundo a mesma autora “ideologias linguísticas dessa natureza reforçam a ideia do poder que algumas línguas possuem sobre outras, a depender do prestígio social, histórico e cultural de cada uma delas” (Megale, p. 97, 2019).

Para romper com essa lógica, faz-se necessário adotar abordagens que reconheçam e valorizem os repertórios linguísticos dos estudantes como recursos pedagógicos legítimos. O conceito de *translanguaging* (García, 2009) oferece um arcabouço teórico e prático poderoso para essa transformação. Diferentemente do bilinguismo tradicional, que concebe as línguas como sistemas separados no cérebro do falante, o *translanguaging* entende que os sujeitos plurilíngues possuem um único repertório linguístico integrado, do qual selecionam e mobilizam recursos estratégicos para produzir sentido em diferentes contextos comunicativos. Essa perspectiva tem implicações pedagógicas profundas pois reconhece e valoriza as práticas linguísticas diversas dos estudantes como recursos legítimos para o ensino e aprendizagem, transformando a pluralidade linguística de uma sala de aula em um ativo pedagógico.

Na sala de aula, o *translanguaging* implica permitir e encorajar que os estudantes transitem fluidamente entre suas línguas de origem, o português e o inglês. Longe de ser um sinal de confusão ou *déficit*, essa alternância de códigos é uma demonstração de competência comunicativa e uma ferramenta essencial para a aprendizagem. Ao permitir que um estudante venezuelano utilize o espanhol para discutir um conceito complexo antes de tentar expressá-lo em inglês, o professor não está facilitando o processo, mas sim mediando a aprendizagem de forma culturalmente responsiva, em consonância com a perspectiva vigotskiana (1998) de que o desenvolvimento cognitivo é mediado socialmente.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS TRANSLÍNGUES: DA TEORIA À PRÁTICA

A adoção de uma postura translíngue e crítica no ensino de inglês exige uma reconfiguração profunda das práticas de sala de aula, pois, o professor pode sentir-se inseguro por não dominar as línguas de origem de seus alunos. No entanto, a pedagogia translíngue não exige que o docente seja poliglota, mas sim que atue como um mediador intercultural, criando espaços onde a diversidade linguística seja não apenas tolerada, mas ativamente mobilizada para a aprendizagem.

A seguir, apresentam-se estratégias pedagógicas concretas, que podem ser implementadas em contextos escolares marcados pela migração para promover essa "prática da liberdade": i) paisagens linguísticas; ii) parceiros linguísticos e

agrupamento estratégico; iii) pesquisa comparativa e consciência metalinguística; iv) Jogos Digitais e Gamificação como Espaços Translíngues; e v) Tecnologia mediadora.

A sala de aula deve refletir a diversidade de seus ocupantes, nesse sentido a estratégia de paisagens linguísticas consiste em tornar as línguas dos estudantes visíveis no ambiente escolar. Segundo Wei e Lin (201), essa estratégia serve como um marcador visível da diversidade linguística em uma comunidade e pode afirmar ou marginalizar línguas minoritárias. Na prática, isso pode ser feito por meio da rotulagem de objetos (porta, janela, quadro) em português, inglês e nas línguas de origem dos alunos (espanhol, crioulo haitiano, etc.). Além de auxiliar na aquisição de vocabulário, essa prática confere legitimidade às línguas minoritárias, demonstrando que elas têm lugar no espaço institucional da escola e rompendo com a hegemonia visual do português padrão.

Além disso, o trabalho colaborativo é essencial na pedagogia crítica. A estratégia de parceiros linguísticos envolve agrupar intencionalmente alunos que compartilham a mesma L1 para a realização de tarefas complexas. Hillcrest (2021) argumenta que quando os alunos têm permissão para usar todo o seu repertório linguístico, eles demonstram maior engajamento acadêmico e compreensão mais profunda de conceitos complexos. Por exemplo, ao ler um texto em inglês, os estudantes podem discutir o significado e as estratégias de compreensão em sua L1 antes de apresentar as respostas em português ou inglês. Essa interdependência positiva reduz o filtro afetivo, hipótese proposta por Krashen (1998), a qual retrata a ansiedade associada à aprendizagem de línguas, e permite que os alunos acessem conhecimentos prévios que estariam bloqueados se a discussão fosse restrita à língua alvo.

A partir de uma consciência metalinguística, o professor pode transformar o estudante migrante em um especialista de sua própria língua, invertendo as relações tradicionais de poder na sala de aula. Além disso, durante o ensino de uma estrutura gramatical ou vocabulário em inglês, o docente pode questionar: "Como se diz isso na sua língua? A estrutura da sentença é parecida com o inglês ou com o português?". Essa abordagem comparativa não apenas valoriza o saber do aluno, mas também desenvolve a consciência metalinguística de toda a turma, promovendo uma reflexão crítica sobre como diferentes línguas organizam o pensamento. Essa prática alinha-se à visão de García (2009), a qual descreve o *translanguaging* como um ato de falar

natural, sem considerar as restrições estabelecidas pelas fronteiras das línguas nomeadas.

Contudo, para que essa consciência metalinguística se desenvolva de forma efetiva, é necessário criar ambientes que não apenas permitam, mas que estimulem o uso natural e descontraído das múltiplas línguas. Nesse sentido, os jogos e atividades gamificadas emergem como ferramentas pedagógicas particularmente potentes, pois transformam o espaço de aprendizagem em um contexto lúdico onde a pressão pela pureza linguística é substituída pela necessidade funcional de comunicação.

No tocante aos jogos e gamificação, fica evidente na sociedade atual que a tecnologia oferece oportunidades ímpares para a criação de espaços translíngues seguros. Tai e Choi (2025) conceituam a sala de aula multilíngue como um digital *gamified translanguaging space* (espaço digital translíngue gamificado), onde o ambiente lúdico subverte as hierarquias linguísticas tradicionais. Em jogos digitais, RPGs, *Role-Playing Games* (Jogos de interpretação de papéis ou dramatizações) ou atividades gamificadas, o erro é ressignificado como parte natural do processo de tentativa e falha, reduzindo a pressão por correção gramatical imediata. Nesses ambientes, os estudantes frequentemente utilizam todas as línguas à sua disposição para resolver problemas, negociar regras e colaborar com os colegas, evidenciando o *translanguaging* em sua forma mais autêntica e funcional.

E, por fim, o uso de aplicativos de tradução e dicionários online não deve ser visto como uma muleta ou uma forma de trapaça, mas como uma ferramenta legítima de mediação. Em turmas as quais o professor não fala a língua do aluno e o aluno ainda não domina o português, a tecnologia é a ponte que garante o direito à comunicação e à participação nas atividades propostas. Ao ensinar os alunos a usarem essas ferramentas de forma crítica e autônoma, a escola promove a autonomia do estudante, permitindo que ele assuma o controle de seu próprio processo de aprendizagem e navegue pelas complexidades do ambiente plurilíngue.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional paranaense, reconfigurado pela intensificação dos fluxos migratórios, exige uma profunda reflexão sobre o papel da escola e do ensino

de línguas. A presença de estudantes imigrantes em cidades como Cascavel, impulsionada pelas contradições do capital e pela busca por sobrevivência, não pode ser tratada pela escola pública sob a ótica da assimilação forçada ou do *déficit* linguístico.

O ensino de inglês, nesse contexto, encontra-se em uma encruzilhada. Assim, se o ensino mantiver suas bases monolíngues e homogeneizadoras, ele atuará como mais um mecanismo de exclusão, aprofundando as desigualdades enfrentadas por esses sujeitos. Por outro lado, se essa prática assumir uma perspectiva crítica e translíngue, ela passa a ter o potencial de se tornar um espaço de acolhimento e emancipação. A adoção do *translanguaging* como postura pedagógica representa uma ruptura com a lógica colonial que hierarquiza as línguas e os saberes ao reconhecer os repertórios linguísticos dos estudantes imigrantes como recursos valiosos. Por conseguinte, a escola não apenas facilita a aprendizagem do inglês e do português, mas também restitui a dignidade e a identidade desses sujeitos. As estratégias apresentadas neste artigo, desde a criação de paisagens linguísticas até o uso de jogos e agrupamentos colaborativos, demonstram que é possível, na prática cotidiana da sala de aula, construir uma educação linguística que seja, simultaneamente, rigorosa e humanizadora.

Em última análise, o desafio do ensino de línguas em contextos migratórios transcende a didática; é um desafio ético e político. Trata-se de garantir que a escola pública cumpra seu papel histórico não como reprodutora das desigualdades do capital, mas como espaço de construção onde múltiplas vozes possam ser ouvidas, compreendidas e valorizadas.

As autoras declaram que este trabalho contou com o suporte de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (Gemini 2.0 e Manus AI) exclusivamente para fins de refinamento gramatical e auxílio na padronização das referências bibliográficas segundo as normas da ABNT. A redação intelectual, a análise dos dados locais e a fundamentação teórica crítica foram integralmente concebidas e revisadas pelas autoras, que assumem total responsabilidade pelo conteúdo final.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

HILLCREST, D. Academic benefit of translanguaging. **MinneTESOL Journal**, 2021. Disponível em: https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/402/. Acesso em: 8 mai. 2026.

IPARDES. **Caderno Estatístico**: Município de Cascavel. Curitiba: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, 2024.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

MEGALE, A. **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

NUNES, L. A. G. **Migração e Trabalho: O caso dos Haitianos em Cascavel/PR**. Dissertação (Mestrado em geografia). Universidade Estadual de Londrina, 2018.

SEED-PR. **Relatório de Matrículas de Estudantes Estrangeiros**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2024.

TAI, K. W. H.; CHOI, K. C. K. Conceptualising multilingual classrooms as a digital gamified translanguaging space. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 2025.

VENDRAMINI, C. R. A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 239-260, maio/ago. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.