

A Interculturalidade no ensino de Português como Língua de Acolhimento: estudo de caso em um curso de extensão para imigrantes e refugiados

Interculturality in teaching Portuguese as a Welcoming Language: case study in an extension course for immigrants and refugees

Paloma Aparecida Wammes¹
Carina Fior Postinger Balzan²

Resumo

Este trabalho se propõe a analisar de que forma a interculturalidade se manifesta no processo de ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em um curso de extensão de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves. A interculturalidade, na educação, pressupõe uma troca entre culturas pautada pelo respeito às diferenças e pelo reconhecimento da equivalência de direitos entre os sujeitos. Em um contexto de ensino de PLAc, ancorar a prática docente na interculturalidade torna-se imprescindível para a integração dos sujeitos à sociedade brasileira. A pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, realizou-se a partir de um estudo de caso, em que foram observadas trinta aulas do referido curso ao longo do ano de 2023. A partir dos resultados, foi possível verificar a ocorrência de associações, suscitadas pelos próprios participantes, entre os conteúdos ministrados pelos professores e aspectos linguísticos, culturais e históricos do país de origem dos estudantes. Verificou-se que a abertura para o diálogo e a interação entre os participantes é condição imprescindível para as trocas entre diferentes culturas, evidenciando que a prática docente favoreceu a interculturalidade no contexto de ensino observado.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Imigrantes e refugiados. Interculturalidade.

Abstract

This work aims to analyze how interculturality manifests itself in the process of teaching and learning Portuguese as a Welcoming Language in a Portuguese Language extension course for immigrants and refugees at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul - Bento Gonçalves Campus. Interculturality, in education, presupposes an exchange between cultures based on respect for differences and recognition of the equivalence of rights between subjects. In a PLAc teaching context, anchoring teaching practice in interculturality becomes essential for the integration of subjects into Brazilian society. The qualitative research, of an ethnographic nature, was carried out based on a case study, in which thirty classes of the course were observed throughout the year 2023. Based on the results, it was possible to verify the occurrence of associations, raised by the participants themselves, between the content taught by teachers and linguistic, cultural, and historical aspects of the students' country of origin. It was found that openness to dialogue and interaction between participants is an essential condition for exchanges between different cultures, showing that teaching practice favored interculturality in the observed teaching context.

Keywords: Portuguese as a Welcoming Language. Immigrants and refugees. Interculturality.

1 Introdução

O Brasil se destaca no quesito migrações transnacionais no século XXI (Baeninger; Peres, 2017), sendo um dos países aos quais mais se direcionam imigrantes e refugiados em condição de

¹ Licencianda em Letras - Língua Portuguesa. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Bento Gonçalves, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5895-5155>. E-mail: palomawames2000@gmail.com.

² Doutora em Letras. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Bento Gonçalves, Bento Gonçalves, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5127-1471>. E-mail: carina.balzan@bento.ifrs.edu.br.

vulnerabilidade ou crise humanitária (Camargo, 2019). Um dos motivos pelos quais o país se destaca é a disposição de duas importantes leis para a legislação migratória que facilitam a inserção do imigrante em território brasileiro e são consideradas bastante avançadas em âmbito internacional (Claro, 2020): a Lei de Migração (n. 13.445/2017) e a Lei do Refúgio (n. 9.474/1997).

De acordo com o Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), baseado nos registros de solicitação de residência e de reconhecimento da condição de refugiado, entre 2011 e 2020, estima-se que estavam residindo no Brasil cerca de 1,3 milhão de imigrantes, em sua maioria venezuelanos e haitianos (SISMIGRA, 2020). Esse quantitativo de pessoas implica não somente uma reorganização social para atender às suas demandas, mas também a necessidade de se pensar uma educação voltada a esse público, principalmente no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa.

Apesar da existência de leis que assegurem o refúgio e, supostamente, o “acolhimento” para os imigrantes e refugiados que para cá se direcionam, ainda há grandes lacunas a serem preenchidas em relação às ações governamentais. O que se pode verificar no cotidiano da maioria dos municípios é que o acolhimento e a socialização dos imigrantes têm ocorrido por meio de entidades sociais, como organizações não governamentais (ONGs), grupos religiosos e a sociedade em geral (Bizon; Camargo, 2018). Essas instituições auxiliam os recém-chegados, orientando-os para que consigam uma moradia inicial, alimentação, vestuário, assistência médica e inserção no mercado de trabalho (Amado, 2014).

A grande maioria dos imigrantes que busca refúgio e acolhimento no Brasil o faz em condições de vulnerabilidade e/ou crise humanitária (Camargo, 2019), sendo comum que o processo de migração ocorra sem planejamento prévio e sem nenhum contato anterior com a Língua Portuguesa. Dessa forma, essas pessoas chegam ao país desconhecendo a língua, a cultura e os costumes, em total situação de desamparo.

Em razão da necessidade do ensino de língua direcionado a esse público, tem se firmado, em universidades públicas e em outras instituições de ensino superior, a modalidade de ensino denominada Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (Pedrassani et al., 2021). O PLAc tem por público-alvo imigrantes e refugiados provenientes de outros territórios, em geral em situação de instabilidade e precariedade econômica, política ou social. É uma população para a qual as condições de sobrevivência no país de origem são pessimistas e a possibilidade de uma vida segura e estável é praticamente nula (Amado, 2014).

Pensar no processo de ensino para imigrantes e refugiados implica, assim, atentar a esse novo contexto e buscar conhecer aspectos sociais e linguísticos de diferentes culturas. Também é relevante considerar o percurso de vida de cada sujeito, realizado antes e no decorrer do processo migratório. Além disso, o ensino de PLAc necessita de profissionais que se interroguem constantemente a respeito das práticas identitárias dos sujeitos imigrantes, das línguas que falam e das relações estabelecidas por eles nos diferentes territórios, a fim de conceber a metodologia de ensino mais adequada (Lopez; Diniz, 2018).

A relação entre duas ou mais culturas pode ser definida como interculturalidade, de acordo com o Dicionário Aulete Digital (2023). Canclini (2004) aprofunda a relação desse conceito com dois outros termos de igual importância: confrontação e entrelaçamentos. A ideia do confronto está implícita no contato inicial entre duas culturas, contato em que costumam também haver conflitos. O entrelaçamento ocorre com o estabelecimento de uma relação e do intercâmbio, a partir dos quais decorrem as negociações e os empréstimos culturais. Nesse sentido, Canclini (2004) enfatiza a necessidade da interculturalidade nas práticas docentes para que se mantenham os valores referentes aos pertencimentos étnicos, grupais e nacionais. A manutenção desses valores somados ao conhecimento e à aprendizagem das diferenças possibilita a aplicação prática dos direitos humanos.

Diante do exposto, emerge o seguinte problema de pesquisa: “Como a interculturalidade se manifesta no processo de ensino e aprendizagem de PLAc?”. Para responder a tal questão, a pesquisa, de caráter qualitativo e de cunho etnográfico, realizou-se a partir de um estudo de caso em que foram observadas trinta (30) aulas em um contexto de ensino e aprendizagem de PLAc. As observações foram realizadas ao longo do ano de 2023 em duas turmas do Curso de Extensão Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Bento Gonçalves.

As pesquisas relacionadas às migrações forçadas no Brasil ainda estão em fase inicial, o que demanda um aprofundamento teórico e investigativo sobre as práticas sociais desses sujeitos no país de acolhimento. É sabido que as condições de vida de imigrantes e refugiados no Brasil, de forma geral, é precária, e, em decorrência disso, sua cultura e sua trajetória de vida acabam sendo desvalorizadas em virtude de preconceitos étnicos e raciais. Pesquisar como se manifesta a interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem de PLAc significa valorizar as raízes culturais desses povos, seus conhecimentos prévios, suas línguas, e, mais que isso, dar visibilidade às suas vozes e oportunidade para que exerçam sua cidadania no novo território.

Apresenta-se, na sequência, uma discussão sobre as leis de migração e refúgio no Brasil, a conceituação de PLAc e interculturalidade, o percurso metodológico da pesquisa e a análise de dados, além das considerações finais.

2 A imigração no Brasil e as leis de imigração e refúgio

O Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA, 2021) contabilizou, entre os anos de 2011 a 2020, a quantia de 172.306 venezuelanos e de 149.085 haitianos dentre os solicitantes de residência temporária e permanente. Apenas no ano de 2021, a quantidade de imigrantes em território brasileiro chegou a 151.155 pessoas.

O Haiti, país mais pobre da América, possui um passado marcado pela violência, pela desigualdade social e pela instabilidade política desde o início de sua formação. O país, cuja independência ocorreu em 1804, tornando-se a primeira república negra do mundo, enfrentou ditaduras, golpes de estado, violência e boicote (Moraes; Andrade; Mattos, 2013). Além de toda a instabilidade sociopolítica, o Haiti é alvo de constantes catástrofes naturais. Em 2010, enquanto ainda se recuperava dos três furacões que o havia atingido no ano anterior, um terremoto de grande magnitude devastou o país (Giraldi, 2011). A desesperança que assola o Haiti desde então faz com que milhares de pessoas optem pela emigração, direcionando-se a países como o Brasil (Moraes; Andrade; Mattos, 2013).

A Venezuela também vivencia um cenário político de extrema instabilidade. O país, que possui como presidente Nicolás Maduro, teve, no passado, eleições democráticas. Entretanto, o que anteriormente ocorreu como democracia transformou-se em um regime político avaliado por muitos como autoritário, caracterizado por crescentes tensionamentos econômicos, políticos e sociais (López Maya, 2016). Motivados por questões econômicas e pelo atual cenário de instabilidade política e social, uma parcela significativa de venezuelanos optou por emigrar para outros países. A Agência da ONU para Refugiados (ACNUR, 2023) estima que haja mais de 5,4 milhões de refugiados e imigrantes da Venezuela ao redor do mundo.

Diante desse cenário, o Estado brasileiro atua em prol da população imigrante e refugiada com uma regulamentação considerada uma das mais avançadas em âmbito internacional (Claro, 2020). As leis que mais se destacam são a Lei da Migração (13.445/2017) e a Lei do Refúgio (9.474/1997).

A Lei da Migração é regida por amplos princípios, dentre os quais cabe ressaltar os incisos VI, X e XIII do Art. 3º. O artigo em discussão prevê questões essenciais para o imigrante que adentra o território brasileiro, tais como a acolhida humanitária, sua inclusão social, laboral e produtiva por meio de políticas públicas e o diálogo social que promova a participação cidadã do imigrante (Brasil, 2017).

Vislumbra-se, nesses três incisos, uma boa sustentação para o acolhimento imigrante. Entretanto, apesar dos avanços governamentais em relação à legislação, verifica-se que ainda há lacunas relacionadas às ações, uma vez que a acolhida e a socialização têm sido realizadas por organizações não governamentais (ONGs), por grupos religiosos e pela sociedade em geral. A acolhida humanitária, assim como a inclusão social, laboral e produtiva previstas em lei têm sido mérito, portanto, da sociedade civil (Bizon; Camargo, 2018).

O inciso XIII dessa mesma lei (Brasil, 2017) tem, entre seus princípios, a necessidade de um diálogo social que busque promover a participação cidadã do imigrante. Entende-se por participação cidadã o exercício dos direitos civis, políticos e sociais, tais como participar da tomada de decisões democráticas, ter direito à educação, ao trabalho e à saúde, riquezas coletivas. Um dos obstáculos, entretanto, que impede ao imigrante o acesso a esses direitos é o domínio da Língua Portuguesa, visto

que, como é comum nos deslocamentos forçados, esses sujeitos chegam ao país sem nenhum contato prévio ou conhecimento do Português.

A Lei do Refúgio (9.474/1997) determina os requisitos para o reconhecimento da condição de refugiado no Brasil. O refúgio é uma condição legal de proteção internacional, que é necessária em caso de risco para a vida ou para a integridade física do sujeito. O refugiado residente em Estado brasileiro, de acordo com o Art. 5º, gozará de direitos e estará sujeito aos deveres dos estrangeiros no Brasil. Tais direitos e deveres constam na Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e no Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967. Cabe ao refugiado acatar o regulamento, as leis e as providências tomadas em prol da manutenção da ordem pública.

Além das leis de Migração e do Refúgio, é importante citar a Portaria Interministerial n. 9, do Ministério da Justiça e Segurança Pública e do Ministério das Relações Exteriores, instaurada no Brasil no ano de 2022. A Portaria tem por objetivo complementar o que já prevê a Lei da Migração de 2017, resultando em uma maior abertura humanitária aos haitianos que vivenciam uma situação de precariedade no país de origem e buscam, em outros países, alcançar melhores condições de vida. Seus incisos “dispõe[m] sobre a concessão do visto temporário e a autorização de residência, para fins de acolhida humanitária, a nacionais haitianos e apátridas afetados por calamidade de grande proporção ou situação de desastre ambiental na República do Haiti” (Brasil, 2022).

3 O Português como Língua de Acolhimento e a interculturalidade

O Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc) é o ensino da Língua Portuguesa destinado a imigrantes e refugiados adultos que provêm de regiões em situação de vulnerabilidade política, econômica ou social. Para esses sujeitos, não há possibilidade de sobrevivência ou mesmo de uma vida segura no país de origem, o que resulta na necessidade da migração forçada (Amado, 2014).

Lopez e Diniz (2018), na mesma linha, conceituam o PLAc como uma ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) que se dedica à pesquisa e ao ensino de Português para pessoas em situação de deslocamento forçado. Frente à falta de conhecimentos prévios dos imigrantes acerca do Português, o objetivo do PLAc é produzir e difundir a língua de forma a auxiliar na inserção desses sujeitos no país de acolhimento.

O PLAc, nessa perspectiva, não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos para um novo contexto de ensino-aprendizagem (Lopez; Diniz, 2018). Muito pelo contrário, o ensino de PLAc demanda dos professores e pesquisadores constantes questionamentos sobre quem são os sujeitos imigrantes que necessitam aprender a língua, que relações eles estabelecem “com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e como se pode dar o ensino de Português a esse público” (Lopez; Diniz, 2018, p. 4).

Diante disso, o ensino de PLAc engloba o aprendizado de aspectos culturais e de convenções sociais da comunidade em que o migrante está inserido. Para o migrante, esse aprendizado é fundamental para que se integre e reconstrua sua cidadania no novo país: “Desenvolver competência na língua, neste contexto, está relacionado muito mais a interações e inserções sociais, do que puramente saber utilizar corretamente o sistema linguístico” (Pedrassani et al., 2021, p. 26).

Allegro (2013, p.14) afirma que “o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira ou língua segunda está profundamente relacionado ao desenvolvimento da competência intercultural, pela estreita relação que existe entre língua materna e identidade”. O PLAc, como aprendizagem de uma nova língua, se insere nesse conceito. A autora considera ainda que utilizar uma abordagem intercultural junto aos alunos significa apresentar a eles conteúdos que vão além de estudos gramaticais, funcionais ou culturais. A interculturalidade, mais do que apresentar tais conhecimentos e destrezas, “fomenta um conjunto de valores e atitudes destinados a formar falantes e intermediários culturais” (Allegro, 2013, p. 15).

Ainda sobre a interculturalidade, Canclini (2004) aponta estar diretamente associada às ideias de confrontação e entrelaçamentos. A essas ideias podemos atribuir o sentido do confronto/diálogo inicial entre duas culturas e, a partir disso, o vínculo criado entre elas. Atribuímos, ademais, ao entrelaçamento a ocorrência dos empréstimos culturais, cada vez mais frequentes devido à globalização.

Uma abordagem educacional intercultural emerge de uma pedagogia decolonial. Entendemos, aqui, a proposta decolonial como uma visão pautada no pensamento crítico, originada a partir de sujeitos marginalizados pela modernidade. Trata-se, de modo simultâneo, de um empreendimento epistemológico e político que, ao ser adotado, pode auxiliar a mitigar desigualdades e desafiar a estrutura de poder colonial (Mignolo, 2017). Nessa perspectiva, a decolonialidade é entendida como uma busca por reconhecer tanto a nós mesmos quanto ao mundo, por meio das narrativas, experiências e maneiras de pensar, agir, sentir e existir que foram reprimidas e desautorizadas pelo colonialismo. A pedagogia decolonial integrada ao ensino de PLAc não tem como objetivo fazer o aprendiz esquecer quem ele é e de onde vem, mas, sim, lembrar a sua trajetória, valorizar a sua cultura e, por meio do ensino de língua, desenvolver habilidades linguísticas para prevenir e/ou superar situações de vulnerabilidade (Reinoldes; Amado, 2021).

Um ensino que se diz intercultural, assim, tenciona contribuir para a superação do medo em relação ao diferente, cultivando a tolerância ante o “outro”. Tal ensino tem por objetivo construir nos sujeitos uma consciência positiva diante da pluralidade social e cultural que se vive atualmente. Trata-se, na realidade, de desenvolver uma perspectiva baseada no respeito às diferenças e no reconhecimento da equivalência de direitos (Fleuri, 2003).

Em uma perspectiva intercultural, objetiva-se conhecer o “outro” e as suas percepções acerca do mundo. Isso significa conhecer a sua história, as suas formas de expressão e a sua cultura, promovendo

os sujeitos a atores do processo de aprendizagem de uma nova língua. Possibilitar a aprendizagem de uma nova língua significa ofertar acesso ao conhecimento de seus direitos, à participação política e ao exercício pleno da cidadania (Miranda; Fernandes, 2022).

Para efetivar a interculturalidade, no entanto, não é suficiente apenas a coexistência entre os membros da sociedade. A garantia dos direitos fundamentais de cada um depende, mais do que da tolerância, do convívio em comunidade em igualdade de condições. Canclini (2004) argumenta que a aceitação da diversidade implica em articular a diferença com a conexão, de forma a abranger o conhecimento do “outro” no processo de ensino, aprendendo a lidar com as diferenças. Para isso, ressalta-se a necessidade das práticas interculturais em sala de aula que levem em consideração as identidades étnicas, grupais e nacionais na aprendizagem, pois isso possibilita, em última instância, a garantia dos direitos humanos.

4 Percorso metodológico

Esta pesquisa de caráter qualitativo e etnográfico configura-se como um estudo de caso. O procedimento metodológico consistiu inicialmente no aprofundamento teórico sobre os conceitos de PLAc e interculturalidade com base em estudiosos e pesquisadores do tema. Em seguida, a coleta de dados se deu por meio da observação de trinta aulas em um contexto de ensino e aprendizagem de PLAc e registro em diário de campo. As aulas foram observadas ao longo de todo o ano de 2023, em duas turmas do Curso de Extensão de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados no IFRS - Campus Bento Gonçalves, sendo uma turma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. No primeiro semestre, as aulas foram ministradas por estudantes-estagiários do Curso de Licenciatura em Letras, sob a supervisão dos professores do componente curricular Estágio Supervisionado - Projetos de Extensão; no segundo semestre, quem ministrou as aulas foi uma docente efetiva da área de Letras da instituição. As turmas, com uma média de 35 alunos cada, eram compostas majoritariamente por estudantes haitianos e venezuelanos.

O IFRS - Campus Bento Gonçalves, consciente das demandas da sociedade, oferece gratuitamente, desde o ano de 2013, cursos de extensão voltados a imigrantes e refugiados. Em 2018, a proposta do curso passou por uma “reformulação teórica e metodológica com base na perspectiva de língua de acolhimento” (Balzan; Kanitz, 2020, p. 277). O curso ocorre no período noturno e possui carga horária de 30 horas. Semanalmente, os alunos participam presencialmente, das 18h30min às 20h, de uma aula que tenciona desenvolver habilidades e competências linguísticas, sociais e culturais que os auxiliem no processo de integração à comunidade em que estão inseridos. As aulas utilizam como recurso didático apresentações de power point em que podem ser apresentadas imagens associadas ao vocabulário, a fim de facilitar a compreensão por parte dos alunos, além de materiais autênticos, como textos de diversos gêneros, e materiais didáticos elaborados pelos próprios professores.

O conteúdo programático do curso aborda uma ampla variedade de conteúdos de modo a privilegiar as necessidades comunicativas dos estudantes. Dentre os conteúdos ministrados, citam-se: apresentação pessoal e saudações; localização no tempo e no espaço; constituição familiar; corpo humano e atendimento médico; números e horas; trabalho e lazer; moradia e vestimentas; meios de transporte; moeda brasileira e uso do dinheiro. A cada aula são apresentados novos vocábulos e estruturas frasais referentes aos conteúdos abordados.

Durante o estudo de caso, buscou-se, conforme os objetivos da pesquisa: i. identificar as trocas culturais entre alunos e professores no contexto de ensino e aprendizagem do PLAc; ii. verificar se ocorrem associações entre o conteúdo ministrado e aspectos socioculturais e linguísticos do país de origem dos imigrantes; e iii. averiguar se a metodologia de ensino do professor favorece a interculturalidade em sala de aula. Dessa forma, o corpus da investigação foi construído por meio de um diário de campo, no qual foram realizadas notas para posterior análise e interpretação. Por fim, os dados foram examinados sob o viés da análise de conteúdo de Bardin (2016), organizados em três categorias: aspectos linguísticos; aspectos culturais; e aspectos históricos.

5 Resultados e discussão

5.1 Como a interculturalidade se manifesta nas aulas

O processo de ensino e aprendizagem de PLAc pressupõe a abordagem de conteúdos que vão além do ensino da Língua Portuguesa. Assim, o conteúdo ministrado aborda não somente aspectos linguísticos, mas leva em consideração as necessidades comunicativas dos alunos e, para além disso, “fomenta um conjunto de valores e atitudes destinados a formar falantes e intermediários culturais” (Allegro, 2013, p. 15).

Diante dessa perspectiva e a fim de discutir a questão da interculturalidade no ensino de PLAc, salienta-se a necessidade de compreender o conceito de cultura. Maher (2007, p. 261) define que “a cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam: e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos”. Dessa forma, quando duas ou mais culturas entram em contato, o que é comum ocorrer no contexto de ensino de PLAc, é necessário um olhar intercultural, tendo em vista o objetivo de conhecer o “outro” e as suas percepções acerca do mundo e sobre o que o constitui (Miranda; Fernandes, 2022).

Visando fomentar um contexto de ensino e aprendizagem intercultural, a metodologia desenvolvida nas aulas de PLAc deve potencializar o diálogo em sala de aula. Nesse sentido, averiguamos que os professores que ministraram aulas nas turmas do Curso de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados no IFRS Campus Bento Gonçalves, além de desenvolverem os conteúdos previstos, abordando aspectos essenciais à inserção do imigrante na comunidade, favoreceram também

a prática intercultural. A efetivação da interculturalidade se realizou a partir das interações entre alunos e professor e entre os próprios alunos, por meio de diálogos e proposição de temáticas que geraram questionamentos e reflexões a respeito do Brasil e do país de origem dos estudantes. Ao longo das aulas, destacaram-se as interações que permitiram visualizar a interculturalidade relacionada a aspectos linguísticos, aspectos culturais e aspectos históricos, sobre os quais trataremos a seguir.

5.2 Aspectos linguísticos

Incorporar as línguas dos imigrantes ao contexto de ensino e aprendizagem de PLAc é uma forma de viabilizar o acolhimento e promover um ensino que valoriza a diversidade linguística dos estudantes. Para que isso aconteça, desenvolvem-se situações de associação de sentidos a partir da apresentação de um repertório linguístico multissemiótico, o que pressupõe a presença de linguagem verbal e não verbal (Anúnciação; Camargo; Lopez, 2021).

No contexto de ensino observado, a abordagem dos conteúdos se pautou pela apresentação do vocabulário associado a imagens, geralmente com uso de apresentações de power point. A cada conteúdo abordado, os estudantes eram incentivados a falarem sobre aspectos relacionados ao seu país de origem. O incentivo ocorria por meio de perguntas e questionamentos direcionados aos alunos. Essa metodologia desencadeou momentos significativos de interação entre professor e estudantes, propiciando trocas linguísticas e culturais entre os participantes.

Foi possível perceber, nessas ocorrências, uma associação entre as línguas, tanto pela similaridade quanto pela diferença, ou seja, uma das estratégias que os estudantes utilizaram para assimilar a Língua Portuguesa foi associar a palavra em Português com a correspondente na sua língua materna.

No Quadro 1 podemos visualizar algumas palavras com proximidade fonética ou origem etimológica comum que foram mencionadas ao longo das aulas.

BRASIL	HAITI	VENEZUELA
fígado	foie	hígado
peixe	pwason	pescado
restaurante	restaurant	restaurante
hospital	lopital ou hôpital	hospital

Quadro 1- Palavras com origem comum e proximidade fonética
Fonte: elaborado pelas autoras.

A palavra “fígado” deriva do latim tardio *ficatum*, propriamente recheado de figo, decalque do grego *sykoton*, termo culinário. Ambos os termos suplantaram os clássicos *jecur* em latim e *hepar* em grego, passando “*ficatum*” às línguas românicas. Por deriva linguística, em espanhol, a forma tornou-se *hígado*, e em francês *foie*

A palavra “peixe” provém do latim *pisces* (Bueno, 1968), termo do qual decorrem as palavras em Português “pisciano” e “piscina”. Ao analisarmos as palavras “pwason” em crioulo haitiano, e “pescado” em espanhol, temos a seguinte transcrição fonética [‘pexe], [pes’kaðo] e [pwa’sõ]. Um ponto a ser ressaltado é que a proximidade fonética das palavras deriva ou é causada pela sua origem etimológica.

“Restaurante” deriva do francês *restaurant*. A origem vem da forma latina *restaurantem*, que se origina do verbo *restaurare*

Da mesma forma percebemos a palavra “hospital”, em que notamos pouca diferença na escrita de ambas as línguas. Hospital, do latim *hospitalis*, é um mero adjetivo que foi substantivado (Bueno, 1968). A escrita da palavra “hospital” em Português, espanhol e francês é similar, porém a pronúncia difere em cada uma das línguas. Enquanto na Língua Portuguesa temos [ospitaw], em espanhol temos [ospitã], e em francês [upi’tã]. É possível notar, na palavra “hospital” em espanhol e em francês, a ocorrência do fenômeno de velarização em que, ao invés de pronunciarmos o “l” ao fim de sílaba como “u” - como ocorre na maioria dos dialetos do Português - o pronunciamos levantando a parte posterior da língua em direção ao véu do palato, enfatizando o “l”.

Notou-se, nas aulas observadas, que a proximidade dos sons ou da escrita de palavras da Língua Portuguesa com a língua materna dos estudantes facilitava a aprendizagem. Quanto maior a proximidade, mais facilmente os vocábulos eram associados, afirmação que é sustentada pelo fato de os

próprios estudantes ressaltarem a semelhança entre as palavras, mencionando as palavras da sua língua materna para compará-las com o Português.

Além das associações lexicais entre a Língua Portuguesa e a língua materna dos estudantes, houve também reflexões a respeito dos fonemas de algumas palavras. Um casal de alunos venezuelanos, durante uma aula, realizou questionamentos bastante relevantes a respeito da palavra “chá”. A palavra “chá” foi associada por eles à palavra “chimarrão”, ocorrência que se desenrolou pela semelhança entre os fonemas iniciais das palavras. A equivalência sonora torna-se bastante visível através da transcrição fonética, em que temos [ˈʃa] e [ʃimaˈrãw]. Ao longo da aula, os alunos ainda refletiram a respeito das diferentes formas de se pronunciar a palavra “vinte”, observando que algumas pessoas a pronunciam palatalizando o final da palavra, enquanto outras não, de forma que temos [ˈvĩtʃi], associado por eles à expressão gaúcha [ˈtʃe] (tchê), e [ˈvĩte]. Essas associações linguísticas possibilitaram aos imigrantes o aprendizado da Língua Portuguesa destituída da crença de unicidade linguística, compreendendo a sua variação, como no exemplo, a variação regional.

BRASIL	HAITI	VENEZUELA
cabelereiro	coiffeur	peluquero
ciúmes	jalousie	celos
endereço	adress	dirección
entediado	aburrido	ennuyé

Quadro 2- Palavras com pouca ou sem proximidade fonética
Fonte: elaborado pelas autoras.

No Quadro 2, visualizamos algumas palavras que se destacaram pela diferença entre as línguas. Durante as aulas destinadas ao ensino de profissões, emoções e localização no espaço e no tempo, destacaram-se os vocábulos “cabeleireiro”, “ciúmes”, “endereço” e “entediado”. Nota-se que dentre as palavras destacadas estão duas essenciais às práticas sociais cotidianas: cabeleireiro e endereço. É possível perceber que tais palavras chamaram a atenção dos alunos por apresentarem pouca ou nenhuma proximidade fonética entre as línguas, além da escrita também ser bastante distinta. Conclui-se que a associação dos vocábulos em Português, ao serem comparados com a língua materna dos estudantes, ocorreu pelas diferenças sonoras e/ou escritas.

Ao serem questionados pelos professores sobre como se pronunciava determinada palavra em sua língua, era visível a empolgação da turma em responder, pronunciando a palavra de forma lenta e articulada para que os colegas de outras nacionalidades ou os professores brasileiros pudessem repeti-la. Em determinados momentos, os estudantes eram convidados a escreverem no quadro branco as palavras nas suas línguas para facilitar a pronúncia por parte dos colegas. Esses momentos constituíram

verdadeiras trocas linguísticas, nas quais estudantes e professores aprenderam colaborativamente as diferentes línguas presentes na sala de aula.

É imprescindível refletirmos, ainda, sobre a palavra “saudades”. Durante uma aula, a palavra “saudades” foi utilizada para introduzir o conteúdo sobre a família e os seus integrantes, o que resultou na reflexão dos estudantes sobre os seus sentimentos. Definimos aqui como saudades o sentimento causado pela distância ou ausência de algo ou alguém, o sentir falta. A palavra “saudades” não tem tradução literal em nenhuma língua, de forma que para expressar esse sentimento é preciso utilizar mais de um vocábulo. Apesar de os imigrantes não terem uma palavra em sua língua para representar esse sentimento, eles o sentem, e com grande intensidade. Ao longo da aula, eles associaram o sentimento à forma linguística presente em suas línguas maternas, em que temos no Haiti “mwèn manque”, cujo significado é “eu sinto falta de”, e na Venezuela “te extraño” ou “me haces falta” que podemos traduzir por “saudades de você” e “me faz falta”. É importante para os estudantes de PLAc manifestarem as perdas que sofreram ao deixarem seu país. Muitos, em busca de uma nova vida, deixam para trás a família, os amigos, a língua e tudo aquilo que fazia parte de seu mundo conhecido. Ao chegarem ao país de acolhimento, precisam adaptar-se ao clima, à culinária e às novas práticas socioculturais das quais farão parte.

Salienta-se, portanto, a necessidade de conhecer a trajetória de vida dos estudantes, suas dificuldades e conquistas, seus medos e seus sonhos no novo país. Permitir-lhes um espaço confortável e seguro para que possam manifestar os seus sentimentos, falar de sua cultura, de suas crenças, é dar-lhes voz e a oportunidade de serem ouvidos. Proporcionar a esses sujeitos um ambiente em que se sintam respeitados e valorizados em sua língua é essencial para a manifestação da interculturalidade, sendo também um dos pilares para a construção da cidadania.

5.3 Aspectos culturais

A interculturalidade pressupõe a relação entre duas ou mais culturas, ou seja, privilegia as trocas linguísticas e culturais entre os sujeitos (Canclini, 2004). Cabe ressaltar que as trocas, no ambiente de ensino e aprendizagem do PLAc, ocorrem por meio de aberturas temáticas, questionamentos, reflexões e conversas. Os alunos são instigados a falar sobre a sua cultura, a sua língua e o seu país de origem. No decorrer das aulas observadas, os alunos compartilharam aspectos relacionados a sua cultura, da mesma forma que refletiram sobre os costumes do povo brasileiro, comparando-os aos de seu país de origem. Durante as conversas, motivados por perguntas dos professores, eles compartilharam preferências musicais, crenças populares, preferências culinárias, comemorações, datas festivas, entre outros assuntos que surgiram nas interações entre professor e alunos e entre os próprios estudantes.

Durante uma aula direcionada a tempo livre e atividades de lazer, muitos alunos, instigados pelos professores a falar sobre suas preferências musicais, se manifestaram. Enquanto se abordavam ritmos

brasileiros como samba, pagode, sertanejo e funk, alguns alunos haitianos destacaram o seu gosto por kompa, cujo estilo musical é conhecido por ser semelhante ao merengue. Alguns alunos venezuelanos destacaram o seu gosto por salsa e merengue, além de manifestar o gosto pela música “El Parrandón”. Quando questionados se continuavam ouvindo os ritmos e as músicas do seu país de origem, a maioria dos alunos posicionou-se afirmativamente. Pode-se inferir que o fato de eles continuarem apreciando as músicas do país de origem é um fator de manutenção da própria identidade cultural. Uma breve pesquisa sobre os ritmos e a música mencionada torna possível conhecer um pequeno fragmento da cultura desses países, que constitui uma parte importante na vida desses alunos.

Em relação à culinária, uma aluna venezuelana destacou três pratos típicos do país, denominados *pabellón criollo*, *arepas venezuelanas* e *hallaca*. Já os alunos haitianos destacaram o costume de consumir peixes, feijão, inhame e comidas apimentadas. Ao falar sobre o Rio Grande do Sul, a grande maioria dos alunos afirmou gostar muito de churrasco, mas não tomar chimarrão ou café, preferindo consumir chá ou chocolate quente no lugar.

Em outra aula destinada à alimentação, um aluno haitiano explicou uma curiosidade acerca da salsinha. Enquanto no Brasil a salsinha é consumida majoritariamente como tempero culinário, ele afirmou que no Haiti se acredita que beber chá de salsa após o sexo evita a gravidez. A afirmação causou estranhamento por parte dos alunos de outras nacionalidades, que não possuem essa crença em seu país.

Durante as aulas, também foram percebidas diferenças na comemoração de algumas datas. Um exemplo referente a isso é o Dia dos Pais, comemorado no Haiti e na Venezuela no mês de junho, enquanto que no Brasil ele ocorre em agosto. Outro ponto a enfatizar, relacionado a datas comemorativas, é a Páscoa. A maioria dos brasileiros comemora a Páscoa, uma festividade religiosa que representa a ressurreição de Cristo, enfatizando seu caráter comercial, com ovos de páscoa, chocolate e o famoso “coelhinho da páscoa”. O que se percebeu, por meio do relato dos alunos, é que no Haiti e na Venezuela a data é comemorada apenas em seu viés religioso, não existindo a comercialização de chocolates e ovos de páscoa.

Esses aspectos culturais manifestados pelos estudantes constituem momentos muito oportunos para o encontro com o “outro” e a valorização do diferente. Elementos como música, culinária, festividades podem ser abordados pelo professor na organização de uma Mostra Cultural, por exemplo, em que os estudantes poderiam apresentar não apenas para a turma, mas para toda a comunidade escolar, as peculiaridades de seu país.

5.4 Aspectos históricos

Em evento promovido pelo projeto “Niepech – Humanidades em debate”³, houve uma conversa sobre a independência do Haiti. A data da realização do debate coincidiu com o início da revolução haitiana, ocorrida em 22 de agosto de 1791, que resultou na Independência do Haiti e na libertação dos escravizados. A data significou um marco histórico, incentivando novas revoluções pela independência em diversos países no continente americano, como explicado pelos bolsistas do projeto, dois estudantes do Ensino Médio da instituição, sendo uma aluna haitiana.

O debate inicialmente contou com uma abordagem sobre a história do Haiti, sobre as lutas e revoluções que resultaram na libertação do seu povo. Após, foram apresentados dois poemas, lidos em Português e em crioulo haitiano de forma a valorizar a língua do país. Com a abertura para o debate, foi perceptível o orgulho demonstrado pelos alunos, os quais manifestaram-se veementemente sobre as saudades da terra natal e demonstraram orgulho das suas raízes. Durante o evento, os palestrantes instigaram os alunos a falar sobre o Haiti, e um deles proferiu as seguintes palavras:

A história do nosso país é a história revolucionária mais bonita do mundo. [...] Algumas pessoas entendem que o Haiti é o país mais pobre do mundo. Não é. Digo que não é. O Haiti é um país muito bonito, muito rico mesmo. Tudo o que a gente precisa a gente tem lá. Infelizmente, por causa dos maus poderes do mundo, o Haiti tá naquela situação que tá hoje, infelizmente. O Haiti é um país que dá o exemplo da liberdade. Do que é a verdadeira liberdade. **Então, pra nós eu posso dizer que é um orgulho, é um orgulho pra nós ser haitiano, por que cada haitiano é um guerreiro, cada haitiano é um guerreiro. Na parte mental, na parte física e também na parte espiritual** (Joanel, 41 anos, grifo nosso).

O relato de Joanel nos leva a refletir sobre o quanto desconhecemos aspectos históricos e culturais de países como o Haiti. As poucas informações a que temos acesso provêm de livros didáticos ou de notícias veiculadas na mídia que, na maioria das vezes e de forma equivocada, caracterizam o país de forma negativa, estigmatizado pela instabilidade política e violência. Esse ponto de vista de fora silencia as vozes daqueles que realmente conhecem o país e podem nos apresentar uma visão mais fidedigna, ou seja, os próprios haitianos. Evidencia-se, a partir dessa experiência, a necessidade de oportunizar aos imigrantes que apresentem, eles próprios, a história sobre o seu país, valorizando seus conhecimentos, formação acadêmica e trajetória de vida.

6 Considerações finais

Diante da análise apresentada, conclui-se que os objetivos definidos para a pesquisa foram atingidos, pois, ao longo do estudo de caso, foi possível identificar as trocas interculturais realizadas entre alunos e professores no contexto de ensino do PLAc. A partir das observações, também foi possível verificar a ocorrência de associações entre os conteúdos ministrados e os aspectos socioculturais e linguísticos do país de origem dos imigrantes, o que evidencia a interculturalidade. Destarte, averiguamos

³ <https://ifrs.edu.br/bento/niepech-realizou-debate-sobre-a-independencia-do-haiti/>

que a metodologia de ensino dos professores favoreceu essas trocas ao promover o diálogo e a interação entre os participantes.

A perspectiva de ensino de PLAc considera, para além do ensino da língua, aspectos subjetivos dos imigrantes e refugiados, contribuindo para sua inserção na sociedade (Pedrassani et al., 2021). Propiciar aos estudantes trocas interculturais, além de facilitar a compreensão e o aprendizado dos conteúdos, é uma forma de valorizar a sua trajetória de vida e os seus conhecimentos de mundo (Canclini, 2004). Desenvolver o ensino de PLAc apoiado na interculturalidade promove, assim, a constituição dos estudantes enquanto cidadãos, ampliando as habilidades comunicativas em Língua Portuguesa para que possam assegurar os seus direitos perante a lei e receber um tratamento mais igualitário em território brasileiro (Miranda; Fernandes, 2022).

A interculturalidade depende de espaço para o diálogo, para as interações entre alunos e professor, e de aberturas temáticas com interesse genuíno em conhecer o “outro”, sua cultura, sua língua, sua história. Diante disso, destaca-se o papel do professor como mediador do ensino, sendo ele o responsável por promover um ambiente em que os estudantes se sintam seguros e confortáveis em realizar essas trocas. O professor, nesse contexto, além de se preocupar com os conteúdos a serem trabalhados, deve pensar em práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos se expressarem e refletirem sobre os seus conhecimentos e vivências de mundo, resultando, assim, em trocas interculturais. Pode-se dizer, portanto, que sem a interculturalidade o ensino de PLAc não cumpre a sua finalidade.

Referências

ACNUR, *Agência da ONU para Refugiados*. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>. Acesso em: 26 mai. 2023.

ALLEGRO, M. R. C. S. *O ensino da Língua e da Cultura: que materiais utilizar no nível A1?*. 2013. 174 f. Dissertação (Curso de Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira). Faculdade de Letras da Universidade de Porto, Porto, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/302950262>. Acesso em: 27 mai.2023.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista SIPLE*. 2014. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113. Acesso em: 20 mai. 2023.

ANUNCIACÃO, R. F. M de; CAMARGO, H. R. E. de; LOPEZ, A. P. A. Pressupostos teórico-metodológicos de um material didático decolonial, multilíngue e multinível para o ensino de português como língua de acolhimento no Brasil. In: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (orgs.). *Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar: Pesquisas sobre questões emergentes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

AULETE, C. *Dicionário Aulete da língua portuguesa* [digital]. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/consulta>. Acesso em: 23 mai. 2023.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/MzJ5nmHG5RfN87c387kkH7g/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BALZAN, C. F. P.; KANITZ, A. Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados: relato de uma experiência no IFRS-Campus Bento Gonçalves. *LínguaTec*, v. 5, n. 1, p. 273-284, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4012>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e Ensino de Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política de atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A (Orgs.). *Migrações Sul-Sul*. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”; Unicamp, 2018. Disponível em: <https://ury1.com/ba3hq>. Acesso em: 06 jun. 2023

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. *Institui a Lei de Migração*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. *Institui a Lei do Refúgio*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

BRASIL. *Portaria Interministerial MJSP/MRE nº 29, de 25 de abril de 2022*. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_MJSP.MRE_N%C2%BA_29_DE_25_DE_ABRIL_DE_2022.pdf. Acesso em: 02 jun.2023.

BUENO, F.S. *Grande dicionário etimológico-prosódico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1968.

CANCLINI, N. G. Diferentes, desiguales y desconectados. *Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fouG6>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CAMARGO, H. R. E. *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise*. 272 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2019. Disponível em: <https://ury1.com/lPiWt>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CLARO, C. A. B. Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração: avanços e expectativas. *Boletim de Economia e Política Internacional*, Brasília, n. 26, p. 41-53, set. 2019/abr. 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9820/1/BEPI_n26_Estatuto.pdf Acesso em: 06 jun. 2023.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16 - 35, maio/ago., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&for>. Acesso em: 06 jun. 2023.

GIRALDI, R. *Saldo do terremoto no Haiti é de 220 mil mortos e 1,5 milhão de desabrigados*. Brasília: Agência Brasil, 2011. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2011-01-12/saldo-do-terremoto-no-haiti-e-de-220-mil-mortos-e-15-milhao-de-desabrigados>. Acesso em 06 jun. 2023.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. A. Aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? *Revista X*, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301>. Acesso em: 06 jun. 2023

LÓPEZ MAYA, M. La crisis del chavismo en la Venezuela actual. *Estudios Latinoamericanos*, n. 38, México, p. 159- 185, 2016. Disponível em: <http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/57462>. Acesso em: 06 jun. 2023

MAHER, T. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun./2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVkl/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MIRANDA, H. P.; FERNANDES, S. R. S. Interculturalidade e PLAc: reflexões acerca de educação e cidadania de imigrantes e refugiados. *Revista Teias*, v. 23, n. 69, p. 230-242, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052022000200230&script=sci_arttext. Acesso em: 06 jun. 2023.

MORAES, I. A.; ANDRADE, C. A. A; MATTOS, B. R. B. A imigração haitiana para o Brasil: causas e desafios. *Conjuntura Austral*, v. 4, n. 20, p. 95-114, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conjunturaaustral/article/view/35798>. Acesso em: 06 jun. 2023.

OBMIGRA, *Observatório das Migrações Internacionais*. Relatório anual 2021. 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados>. Acesso em: 16 mai. 2023.

PEDRASSANI, J. S.; BALZAN, C. F. P.; VIEIRA, L. R.; SOUZA, M. D. Análise de materiais didáticos para o ensino de português como língua de acolhimento. *Linguasagem*, São Carlos, v. 39, Número temático PLE, p. 17-44, 2021. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/download/1351/829> Acesso em: 06 jun. 2023.

REINOLDES, M; AMADO, R. S. Por uma pedagogia decolonial e intercultural no ensino de português como língua de acolhimento: desafios e possibilidades. In: SOUZA, R. F.; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M. B. N. P. (orgs). *Português como Língua de Acolhimento: práticas e perspectivas*. São Paulo: Pá de palavra, p. 26 - 37, 2021.

SISMIGRA, *Sistema de Registro Nacional Migratório*. Dados do ano de 2020. Polícia Federal. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733-obmigra/dados/microdados/401205-sismigra>. Acesso em: 30 abr. 2023.

Data de submissão: 27/02/2024. Data de aprovação: 03/05/2024.