



ESCOLA DE
HUMANIDADES

LETRAS DE HOJE

Studies and debates in linguistics, literature and Portuguese language

Letras de hoje Porto Alegre, v. 58, n. 1, p. 1-13, jan.-dez. 2023

e-ISSN: 1984-7726 | ISSN-L: 0101-3335

<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2023.1.44794>

DOSSIÊ: O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA)

O ensino do Português como Língua de Acolhimento em contexto pluriétnico: desafios e propostas

Teaching Portuguese as a host language in a multiethnic context: challenges and proposals

Enseñanza del portugués como lengua de acogida en un contexto multiétnico: desafíos y propuestas

Bruno Anselmi

Matangrano¹

orcid.org/0000-0001-7914-0804

bamatangrano@yahoo.com.br

Recebido em: 05 jun 2023.

Aprovado em: 25 jul 2023.

Publicado em: 13 dez 2023.

Resumo: Este trabalho propõe uma análise qualitativa das dificuldades e desafios de se ensinar a língua portuguesa em contextos de aula pluriétnicos (isto é, com alunos de várias origens), a partir da perspectiva do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), considerando conhecimentos linguísticos e aspectos culturais e educacionais de cada aluno. Para tanto, utilizaremos estudos que já se dedicaram a questões correlatas, como os desafios de se ensinar português a imigrantes no Brasil – e, em particular, a haitianos refugiados – e contrastaremos esses trabalhos com duas experiências profissionais distintas de ensino de português, a saber, como voluntário nos projetos “Bem-Vindos”, da Escola Graduada de São Paulo (centrado em alunos refugiados majoritariamente hispânicos) e “Sol Novum”, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo e da ONG ENACTUS (voltado para alunos refugiados de diversas partes do mundo, com uma expressiva participação de aprendentes haitianos). O primeiro destaca-se por seu aspecto formador, uma vez que parte dos voluntários é composta de alunos de ensino médio, orientados por professores de português, fomentando a prática docente e o caráter humanista da atividade voluntária, enquanto o segundo privilegia um ensino mais tradicional, voltado a imigrantes que necessitam comprovar a proficiência em língua portuguesa para sua regularização no Brasil. A partir dessa análise qualitativa e comparativa, baseada na experiência de ensino nesses dois projetos, buscamos demonstrar a importância da abordagem do ensino do Português como Língua de Acolhimento e a adaptação das metodologias de aprendizagem em diferentes contextos, levando-se em conta, notadamente, o caráter pluriétnico e multilinguístico, intrínseco às aulas para imigrantes forçados, exilados e refugiados.

Palavras-chave: Português como Língua Estrangeira; Português como Língua de Acolhimento; ensino de línguas; imigração; multiétnicidade.

Abstract: This paper proposes a qualitative analysis of the difficulties and challenges of teaching the Portuguese language in multi-ethnic classroom contexts (that is, with students from different backgrounds), from the perspective of Portuguese as a host language (PHL), considering the linguistic knowledge, and cultural and educational background of each student. To do so, I will use studies that have already discussed related issues, such as the challenges of teaching Portuguese to immigrants in Brazil – and, in particular, to Haitian refugees – and I will contrast these researches with two distinct professional experiences of teaching Portuguese, namely, as a volunteer in the projects “Bem-Vindos”, by Graded School of São Paulo (focused on refugee students, mostly Hispanic) and “Sol Novum”, by the Faculty of Law of the University of São Paulo and the NGO ENACTUS (focused on refugee students from different parts of the world, with a significant participation of Haitian learners). The first stands out for its formative aspect, since part of the volunteers are high school students, guided by teachers of Portuguese, promoting teaching practice as well as the humanistic character of voluntary activity, while the second privileges a more traditional teaching



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ Escola Normal Superior de Lyon (ENS), Lyon, França.

approach, aimed at immigrants who need proof of proficiency in Portuguese to regularize their status in Brazil. From this qualitative and comparative analysis, based on the teaching experience in these two projects, I seek to demonstrate the importance of teaching Portuguese as a host language and the adaptation of learning methodologies in different contexts, taking into account, notably, its pluriethnic and multilingual character, intrinsic to classes for forced immigrants, exiles and refugees.

Keywords: Portuguese as a foreign language; Portuguese as a host language; language teaching; immigration; multiethnicity.

Resumen: Este trabajo propone un análisis cualitativo de las dificultades y desafíos de la enseñanza de la lengua portuguesa en contextos de clase multiétnicos (es decir, con estudiantes de diferentes orígenes), desde la perspectiva del Portugués como Lengua de acogida (PLAc), considerando los conocimientos lingüísticos y los aspectos culturales y educativos de cada alumno. Para eso, utilizaremos estudios que ya se han dedicado a temas relacionados, como los desafíos de enseñar portugués a inmigrantes en Brasil, y, en particular, a refugiados haitianos, y contrastaremos estos trabajos con dos experiencias profesionales distintas de enseñanza de portugués, a saber, como voluntario en los proyectos "Bem-Vindos", de la Escuela Graduada de São Paulo (enfocado en estudiantes refugiados, en su mayoría hispanos) y "Sol Novum", de la Facultad de Derecho de la Universidad de São Paulo y la ONG ENACTUS (enfocado en estudiantes refugiados de diferentes partes del mundo, con una participación significativa de estudiantes haitianos). El primero destaca por su vertiente formativa, ya que una parte del voluntariado eres formado por estudiantes del secundario, guiados por profesores de portugués, fomentando la práctica docente y el carácter humanístico del voluntariado, mientras que el segundo privilegia una enseñanza más tradicional, dirigida a inmigrantes que necesitan prueba de dominio del portugués para su regularización en Brasil. A partir de este análisis cualitativo y comparativo, basado en la experiencia docente en estos dos proyectos, buscamos demostrar la importancia de la enseñanza del portugués como lengua de acogida y la adaptación de metodologías de aprendizaje en diferentes contextos, teniendo en cuenta, en particular, el carácter pluriétnico y multilingüe, intrínseco a las clases para inmigrantes forzados, exiliados y refugiados.

Palabras clave: Portugués como Lengua Extranjera; Portugués como Lengua de Acogida; enseñanza de idiomas; inmigración; multiethnicidad.

Introdução: um país pluriétnico, mas (quase) monolíngue

Embora seja um país de população predomi-

nantemente pluriétnica, dado seu histórico de colonização, vinda forçada de pessoas do continente africano e ondas de imigrações importantes de povos europeus e asiáticos entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, o Brasil do século XXI em seu conjunto se caracteriza por ser predominantemente monolíngue, tendo em conta que seu histórico multilinguismo, atualmente limita-se a pequenas localidades. O português se impôs ao longo do tempo como única língua falada em todo o território – não apenas pelo próprio processo colonizatório, mas também pela ausência de políticas públicas que preservassem a diversidade linguística –, apagando o plurilinguismo² que, de outro modo, ser-lhe-ia natural.³ A despeito disso, vale dizer que ainda existem comunidades de falantes de alemão, italiano e línguas autóctones espalhadas em diversas regiões do país.

Não bastasse esse apagamento linguístico, o Brasil não tem histórico de um bom ensino de línguas. Segundo reportagem da rede Globo (Brasileiros..., 2022), em 1961, o ensino de línguas estrangeiras deixou de ser obrigatório no país até 1996, quando o ensino de inglês foi instituído como obrigatório na educação básica. Atualmente, de acordo com matéria do portal R7 (Brasil..., 2002) considera-se que apenas cerca de 1% da população seja capaz de falar inglês, porcentagem distribuída de maneira bastante desigual entre os estados, uma vez que alguns concentram uma imensa maioria dos falantes; ainda assim, a língua inglesa permanece sendo a língua estrangeira mais falada e estudada no país.

Logo, não parece estranho que, com as novas e expressivas ondas de imigração forçada, ou não, por situações ambientais, econômicas e/ou geopolíticas, nas primeiras décadas do século XXI, notadamente, de haitianos, em um primeiro momento, e posteriormente de sírios e venezue-

² Usamos o conceito de "plurilinguismo" a partir da formulação de Santos, segundo a qual, "Multilinguismo e Plurilinguismo são entendidos, de forma geral, como sendo o contexto de 'convivência simultânea' de várias línguas/falares, considerando tanto o aspecto individual como o coletivo, e, por essa razão, é mais amplo que bilinguismo. A diferença entre multilingue e plurilingue pode ser analisada pelo aspecto etimológico, em que *multi* refere-se a 'muitos' e *pluri* refere-se a 'vários'. Do ponto de vista da política de línguas, diz-se que um indivíduo é plurilingue e a área geográfica é multilingue. Esta diferenciação, no entanto é didática e não causa interferências nos estudos que envolvem o contexto de diversidade linguística" (2012, p. 55).

³ À guisa de exemplo, para um interessante e completo estudo de caso de contexto plurilinguístico no Brasil, ver a tese de doutorado *Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística* (Santos, 2012). Também nesse sentido, Rosa Virginia Mattos e Silva (2004) defende a realidade multilingue do território brasileiro.

lanos⁴, os estrangeiros que vivem em território brasileiro sintam dificuldades de integração e busquem, com certa urgência, aprender o idioma local. O Brasil é um dos principais destinos desses refugiados por ser considerado justamente um país multicultural, cujo povo é constantemente representado como sendo de espírito aberto e acolhedor, o que só se intensificou, no caso dos haitianos, com o auxílio humanitário prestado pelo país quando da missão pacificadora no Haiti entre 2004 e 2017, impactando o imaginário local. Além disso, o próprio governo brasileiro, reconhecendo a instabilidade político-social dessas nações facilitou a demanda de pedidos de asilo, como comentado por Morais e Silva:

Visando atender às necessidades migratórias dos haitianos, o Brasil passa a conceder a eles o direito à acolhida humanitária, pela Resolução Normativa nº 97, de 2012 (MILESI; MARINUCCI, 2017). No ano de 2013, a Resolução Normativa de nº 17 estende esse direito aos sírios e, em 2017, aos venezuelanos. Essa consideração dos direitos do imigrante possibilita ao indivíduo não somente permanecer no lugar de destino, como também pleitear por acesso ao trabalho, saúde, educação, lazer, por fim, tornar-se cidadão com direitos e deveres (2021, p. 3).

Essa resolução, no entanto, não se traduziu em políticas públicas de integração dos recém-chegados à sociedade brasileira que, por sua vez, nem sempre se mostra tão receptiva quanto predito pelo estereótipo. Ao contrário, muitas vezes, os imigrantes são vítimas de vergonhosos casos de racismo, podendo inclusive terminar em tragédias, como a de Moïse, jovem imigrante congolês, morto após reivindicar o pagamento de seu salário.⁵

No que diz respeito a políticas linguísticas, a situação não é diferente. Embora os estrangeiros tenham direito a se inscrever em cursos como o EJA (Educação de Jovens e Adultos) ou a matricular seus filhos no ensino básico, pouco é feito, em especial, para que aprendam a língua portu-

guesa de modo orientado e formal. Disso resulta que muitos estrangeiros se sentem à parte da sociedade, como atesta o estudo de Lúcia Maria de Assunção Barbosa e Mirelle Amaral de São Bernardo, intitulado "A Importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil" (2017), no qual apresentam relatos de imigrantes sobre as dificuldades em integrar de forma efetiva a sociedade brasileira. Segundo diversos estudos (Barbosa; São Bernardo, 2017, p. 63; Morais, Silva, 2021, p. 6; Oliveira, 2018, p. 15-16; São Bernardo; Barbosa, 2018, p. 477), a demanda por cursos de português acaba sendo parcialmente suprida por voluntários e ações comunitárias, muitas vezes, vinculados a ONGs ou a instituições de ensino, como os projetos Bem-Vindos e Sol Novum, dos quais falaremos mais adiante, e não a políticas públicas institucionalizadas.

Fluxo migratório e a demanda de ensino de PLE

Esse aumento exponencial de procura por cursos de Português como Língua Estrangeira consequente aos referidos fluxos migratórios recentes, por sua vez, vem gerando reflexões pertinentes e inovadoras sobre essa disciplina, considerando as particularidades daqueles que querem estudá-la, sobretudo por muitas vezes a oferta de curso se dar em contexto universitário por docentes já interessados em PLE (Português Língua Estrangeira), mesmo se essas pesquisas ainda sejam pouco representativas, como comentam Moura e Costa-Hübes:

Porém, para o ensino do português como segunda língua ou como língua de acolhimento para imigrantes que procuram o Brasil em busca de trabalho, muitos em situações de vulnerabilidade, são poucas as pesquisas realizadas até o presente momento. Há uma emergente necessidade de políticas linguísticas que orientem e promovam condições para o ensino da língua portuguesa ocorrer de forma satisfatória para esta população.

⁴ Esses três povos, inclusive, receberam visto humanitário do governo brasileiro, devido, respectivamente, à guerra síria, à crise econômica e política venezuelana e ao terremoto haitiano, o que facilitou a entrada desses refugiados em território nacional. A respeito do fluxo migratório no século XXI e, em especial, oriundos desses três países, ver os trabalhos de Silva (2021), que se dedica especificamente a essas três ondas migratórias, e de Zapata e Guedes (2017), texto que abre o dossiê "Refúgio e modalidades de deslocamentos populacionais no século XXI: tendências, conflitos e políticas", da *Revista Brasileira de Estudos de População*, igualmente pertinente para aprofundar essa questão.

⁵ Sobre este trágico caso, ver a reportagem de Carolina Parente (2022).

Faltam metodologias adequadas, assim como professores com formação para atender esta nova demanda. A maioria das propostas metodológicas encontradas está voltada para outros contextos de ensino de português como língua estrangeira e não contempla a necessidade de aprendizado emergencial destes imigrantes trabalhadores (2017, p. 9).

Tendo essa particularidade do ensino-aprendizagem do idioma em contextos de imigração/refúgio, abordagens distintas e inovadoras do ensino do português revelam-se essenciais, dentre as quais se destaca, em especial, o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), pensado justamente para contextos de aprendizagem de estudantes refugiados e imigrantes forçados. A respeito disso, pensar em sua implementação, suas metodologias e suas particularidades, parece urgente, uma vez que o número de pessoas nessas condições, como se disse, continua a subir:

A discussão em torno de estratégias de ensino e o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos voltados ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc) vem se ampliando muito no contexto acadêmico brasileiro devido, sobretudo, ao aumento exponencial do número de imigrantes e refugiados no país. De acordo com o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), lançado pelo Ministério da Justiça em 2019, o Brasil registrou, de 2010 a 2018, um total de 774,2 mil estrangeiros na condição de imigrantes e refugiados, sendo haitianos, venezuelanos e colombianos as nacionalidades com maior número de ingressantes no país (Pedrassani *et al.*, 2021, p. 18).

A partir desse contexto, algumas questões se colocam: a) Como ensinar a língua portuguesa como língua de acolhimento em contexto pluri-étnico, ou seja, em que alunos e alunas de diferentes origens dividem o espaço de uma mesma classe?; b) Qual a diferença de se ensiná-lo para alunos de mesma origem?; e c) Por fim, em que difere do ensino do Português como Língua Estrangeira *tout court*? Nossos objetivos específicos consistem em responder a essas questões a

partir de uma pesquisa qualitativa, que evidencia o contraste de duas experiências docentes em contextos distintos em dois projetos de ensino de português para refugiados, o Bem-Vindos e o Sol Novum, organizados na cidade de São Paulo capital, por meio de trabalho voluntário por profissionais da área de Letras, mas não necessariamente formados em ensino de Português como Língua Estrangeira.⁶

A abordagem investigativa qualitativa, portanto, nasce da experiência empírica e do estudo de caso, considerando-a, segundo a definição apresentada por Bogdan e Biklen, retomada por Andrade (2016, p. 79-80), como uma forma de pesquisa em que "a fonte directa de dados é o ambiente natural constituindo o pesquisador o instrumento principal", com o intuito de "elucidar questões educativas". Além disso, essa forma de pesquisa se faz por meio da descrição: "os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação". Tais dados podem incluir material de origem variada, em geral, pertencentes a acervo pessoal, tais como "transcrições de entrevistas, notas de campos, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registros oficiais", além da própria experiência do profissional. No caso, o presente trabalho estrutura-se a partir de dados colhidos pessoalmente nos dois projetos mencionados.

Justamente por conta desse aspecto empírico, em que a experiência corrobora na construção do saber, essa abordagem metodológica tem como preocupação "o processo" e não necessariamente "resultados ou produtos". Como apontado pelos pesquisadores, a pesquisa "tem como interesse principal estudar um problema e verificar como ele se mostra nas atividades". Por fim, estipulam que os pesquisadores qualitativos "tendem a analisar seus dados de forma indutiva" e "estão

⁶ No caso dos projetos em questão, os professores voluntários eram majoritariamente da área de ensino de Português como Língua Materna (em ambos os projetos) e/ou de Inglês como Língua Estrangeira (Bem-Vindos) ou de francês como língua estrangeira (Sol Novum). Isso se explica pelo fato de o primeiro ser um projeto desenvolvido em uma escola internacional e o segundo ter sido desenvolvido, *a priori*, para recepção de alunos majoritariamente haitianos (e, dada a dificuldade de se encontrar professores falantes de crioulo haitiano, optou-se por buscar profissionais proficientes em língua francesa, visando a facilidade de comunicação com os aprendentes).

interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas", preocupando-se com "aquilo que se designa por perspectivas participantes" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47-51 apud Andrade, 2016, p. 79-80).

Considerada, portanto, essa perspectiva e a experiência de campo evocada anteriormente, pretende-se ainda, de forma mais ampla, alcançar os objetivos gerais de: a) identificar as maiores dificuldades de se ensinar PLAc e, em especial, em contexto pluriétnico a partir do contraste entre essas duas experiências distintas de ensino de PLE; b) verificar as particularidades do conceito de língua de acolhimento nesses contextos; e c) por fim, apresentar propostas já aplicadas em sala que se mostraram produtivas, e, ao mesmo tempo, evidenciar o que não se mostrou eficaz. Antes disso, porém, convém definirmos o que seria o PLAc e em que medida essa abordagem se diferencia da concepção tradicional de ensino de língua estrangeira ou de outras abordagens.

O Português como Língua de Acolhimento (Plac)

É importante ter em mente que quando falamos de *Português como Língua Estrangeira* (PLE), há múltiplas abordagens possíveis. Primeiramente, a própria nomenclatura PLE é muitas vezes evitada, embora ainda seja a mais difundida, por se entender que o termo "estrangeiro" cria um abismo semântico entre imigrante e o país de acolhimento. Nesse sentido, há quem prefira termos considerados mais neutros como: *Língua Segunda* (L2), isto é, em oposição à *Língua Primeira* (L1), ou seja, a *Língua Materna*. Outro termo bastante em voga é o *Português como Língua Adicional* (PLA), ou seja, visto como um idioma a mais no repertório de quem aprende, independentemente de sua nacionalidade, possibilitando, por exemplo, designar o ensino de português a indígenas brasileiros, logo não estrangeiros, que o aprendem como língua adicional, já tendo uma ou mais línguas autóctones como nativas. Neste sentido, o termo PLA parece preferível, pois não

pressupõe o caráter nacional, mesmo se, a rigor, nenhum dos termos mencionados seja exatamente neutro. É dentro do âmbito do PLA que surge o *Português como Língua de Acolhimento* (PLAc): uma abordagem do Português como Língua Adicional especificamente voltada para as particularidades do contexto de imigração forçada, asilo e refúgio.

Logo, se a ideia de ensino de PLE pode imediatamente evocar conceitos como cursos de idioma tradicionais que visam melhoria de oportunidades profissionais (para trabalhadores já qualificados), necessidades acadêmicas ou mesmo simples curiosidade, interesses turísticos ou vínculos familiares,⁷ o conceito de PLAc pressupõe um ensino voltado a uma comunidade específica, com necessidades de integração e objetivos bem estabelecidos: são aprendentes que precisam da língua para se integrar a uma nova sociedade para a qual, na maioria das vezes, imigraram por motivo de força maior e não por escolha.

Segundo Grosso, trata-se de "um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional" (2010, p. 71). Em suma, o ensino do PLAc é movido não apenas por uma metodologia didática, mas por uma ideologia político-humanitária, que se preocupa com o uso da língua no contexto em que é necessária, ao mesmo tempo em que a entende como forma essencial de integração de uma pessoa a uma comunidade. Essa abordagem também pressupõe que língua e cultura sejam conceitos interligados e interdependentes, compreendendo a impossibilidade de se aprender uma língua de forma efetiva, com fins de comunicação e sociabilidade, de forma isolada ou à parte da cultura em que se desenvolveu/desenvolve.

Da mesma forma, o docente de PLAc deve levar em conta as línguas e as culturas próprias de cada aluno, buscando não uma padronização linguístico-cultural na língua de chegada, mas uma troca de saberes que demonstrem pontos

⁷ O estudo de uma língua estrangeira motivado por vínculos familiares e/ou ascendência é comumente chamado de ensino de "Língua de herança". A esse respeito, ver Flores e Melo-Pfeifer (2014).

de contato e pontos de divergência como fatores de riqueza cultural. A valorização da língua e da cultura maternas não apenas demonstra respeito em relação aos aprendentes, que podem, muitas vezes, manter uma relação ambígua e traumática com seus países, como também valoriza os próprios alunos, *empodeirando-os*, a partir de uma "prática social", como elaboram Barbosa e São Bernardo:

No que concerne ao ensino de línguas para a cidadania intercultural, cabe ressaltar sua importância nesse contexto, pois ele possibilita aos/às aprendentes sentirem-se confiantes em suas próprias identidades, engajando-se como cidadãos/ãs em suas casas e comunidades. Além disso, permitir que pessoas de diferentes origens vivam juntas em qualquer sociedade. Da mesma forma, para ensinar uma língua estrangeira criticamente, de modo a transgredir as fronteiras hegemônicas e disciplinares de uma educação meramente técnica, é necessário extrapolar "as meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência" (PENNYCOOK, 2001, p. 6), sugerindo o uso da língua como prática social (2017, p. 59).

Além disso, como também explicita São Bernardo (2016, p. 64), o ensino de PLAc considera a experiência própria do aprendente, tendo em conta suas particularidades em relação à língua e à cultura de seu país de refúgio. Nesse sentido, é importante entender que cada aluno e aluna já chega à sala de aula com uma série de pré-conhecimentos em relação à língua que precisam aprender: eles já podem ter conhecimentos prévios, ou podem conseguir estabelecer relações com outros idiomas já dominados, podem ter uma relação traumática com a língua ou se encantar por ela. A afetividade e os bloqueios não podem ser desconsiderados, podendo facilmente motivar ou desencorajar o aprendente, auxiliando ou sabotando na aquisição da língua adicional.

A experiência como refugiado/a não é homogênea. Porém, inerente ao status de refugiado/a está a condição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada, que atenda às necessidades dos grupos de refugiados e que corrobore

com o desafio do re-estabelecimento dessas pessoas (São Bernardo, 2016, p. 64).

Grosso (2010, p. 67-80) também menciona essa heterogeneidade do público aprendente em contexto de refúgio e a demanda de uma compreensão individual; contudo, destaca que algumas noções basilares preliminares devem ser definidas para formação dos grupos de estudo. Primeiramente, é importante considerar a "variação do nível da proficiência em língua portuguesa" e o "tempo de exposição à língua, maior ou menor tempo de imersão linguística" (Grosso, 2010, p. 67), uma vez que, como perceberemos, havia interessados que estavam no Brasil há mais de cinco anos, com sérias dificuldades comunicativas, por exemplo, enquanto outros em menos de um ano já demonstravam desenvoltura e domínio argumentativo na língua de seu país de acolhida.

Essa divergência, obviamente, se explica pelos demais pontos elencados por Grosso (2010, p. 67), como a "variação de conhecimentos da sua língua materna e da sua própria cultura, o que se refletirá de forma significativa na aprendizagem da língua portuguesa", assim como a "variação de conhecimento e de uso de outras línguas, destacando-se entre estas as línguas europeias, e neste grupo as línguas novilatinas", notadamente, o espanhol, mas também o francês, línguas próximas do português, "as quais facilitarão certamente uma aprendizagem mais rápida, por meio do *transfer* de estratégias de comunicação e de aprendizagem" (Grosso, 2010, p. 68). Por fim, leva-se em conta a "variação socioeconômica", muitas vezes refletida pela situação profissional e pelo grau de instrução formal, seja em seu país de origem, seja já no país de acolhimento.

Em suma, a perspectiva do PLAc pressupõe cuidados que antecedem a atividade docente em si e já se encontram na escolha de um material didático adequado, o que, a rigor, deveria ser a perspectiva de qualquer ensino de idiomas, mas nesse caso necessita de atenções particulares. Em seguida, demanda uma aproximação prática e efetiva da vivência dos aprendentes, mostrando desde o começo sua utilidade e aplicabilidade no

quotidiano. Nesse sentido, a pesquisadora ainda complementa ser essencial uma “consciência cultural crítica”, como vê-se no trecho abaixo:

[...] é essencial que o curso ofereça a capacitação linguístico-comunicativa necessária às situações rotineiras de trabalho e aos afazeres do dia a dia, já que estas são as necessidades mais urgentes de uso da língua. Portanto, o desenvolvimento da Competência Comunicativa das/os alunas/os e, conseqüentemente, das subcompetências que a compõem, incluindo a Intercultural, é de extrema importância. Isso implica não somente desenvolver a habilidade linguística, mas concomitantemente inclui expandir o conhecimento cultural e a capacidade de interação intercultural, propiciando ao aprendente uma sensibilidade cultural, ou ainda uma *Consciência Cultural Crítica* [...] [conceito] descrito como “a capacidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos no próprio país e cultura e no país e cultura do outro” (BYRAM, 1997, p.53), permitindo que o aluno se conscientize de diferenças culturais e como essas diferenças interferem na interação e na comunicação, facilitando a integração dessas pessoas à sociedade que os acolhe (São Bernardo, 2016, p. 64-65).

Uma vez entendido os princípios basilares desse conceito e seus contrastes com outras abordagens metodológicas no ensino do português, vejamos como o PLAc pode ser entendido na prática, a partir de estudos de caso. Para tanto, analisaremos duas propostas de projeto comunitário de ensino de português para imigrantes e refugiados: o projeto Bem-Vindos e o projeto Sol Novum⁸, duas propostas que, embora bastante diferentes entre si, tanto pelo público que alcançam, quanto pela própria organização e material que empregam, aproximam-se por mostrar formas possíveis de implementação da metodologia e da prática ideológica-pedagógica que motiva a abordagem do PLAc.

Estudo de caso: os projetos Bem-Vindos e Sol Novum

Começamos pelo projeto Bem-Vindos, que se destaca por sua proposta inovadora. Coordenado pela equipe pedagógica de português da prestigiosa Escola Graduada de São Paulo (um colégio

anglófono, de modelo “escola internacional”, que segue o currículo estadunidense, com acréscimo da língua portuguesa como língua adicional, conforme legislação brasileira), o Bem-Vindos oferece também curso de língua portuguesa e cultura brasileira, pela perspectiva do PLAc, voltado ao público externo e de forma inteiramente gratuita. O curso é ministrado por voluntários de dois tipos: professores de português (da Escola Graduada e de outras instituições de ensino da região) e alunos de ensino médio da própria escola. Cada aula é ministrada por um grupo misto de alunos e professores (em geral composto por cinco ou seis membros, sendo dois professores e três ou quatro alunos). O intuito é sensibilizar os estudantes da própria escola em relação a questões de imigração, acolhida e refúgio, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente e proporciona uma oportunidade de aprendizado do português e da cultura brasileira a pessoas de outras nacionalidades, em uma prática humanística de troca de experiências, em que se aprende ensinando.

Por tratar-se de aulas oferecidas em grupo, o ambiente é descontraído e informal, o que favorece a integração social dos aprendentes de português, que, em sua maioria, são pessoas do sexo feminino, com mais de 50 anos, provenientes de países hispânicos da América do Sul e, sobretudo, da Venezuela. Ocasionalmente, pessoas não hispânicas integram o projeto, como já foi o caso de uma haitiana, de um russo, de uma síria, de uma singapurana e de uma taiwanesa. No entanto, com exceção desta última que se integrou bem com os outros participantes e já domina bastante bem o português, os demais raramente permaneceram mais de um módulo (um semestre) no projeto. Não há, portanto, propriamente um ambiente pluriétnico, pois há uma predominância de uma única nacionalidade; contudo, é justamente dessa ausência de pluralidade que se percebe a dificuldade de integração de pessoas de nacionalidades diferentes, como um falante de russo ou de árabe, por exemplo,

⁸ Fui professor de língua portuguesa voluntário em ambos os projetos. Participei do Bem-Vindos de 2020 a 2022 e do Sol Novum no primeiro semestre de 2022.

como se comentará mais adiante, aparentemente desmotivados pela relativa facilidade com que os aprendentes hispânicos adquirem a língua portuguesa. Ou seja, a ausência de pluriétnicidade verifica-se como um desafio quando ocorre a inclusão de novos alunos, oriundos de espaços geográficos diversos.

O grupo de interessados é grande – se comparado ao que é esperado em uma aula de idiomas ideal ou mesmo convencional –, podendo variar entre 10 a 25 aprendentes, além dos voluntários (cerca de cinco por aula, como dito, com rodízio entre seis grupos de “tutores”).⁹ Por seu caráter socio-interacional e construtivista, o Bem-Vindos não separa os alunos em turmas, tampouco faz nivelamentos: todos os aprendentes têm acesso ao mesmo conteúdo; todavia, cada um deles recebe acompanhamento individual de dois ou três voluntários que se ocupam de suas demandas particulares, como dificuldades específicas, práticas de escrita ou preparação de atividades extracurriculares, sanando parte dos desafios advindos da falta de nivelamento. A grande vantagem do curso é, sem dúvida, sua proximidade afetiva entre alunos da escola e aprendentes de PLAc assim como o ambiente informal, mais próximo ao de um ateliê, que favorece a conversação, apagando diferenças e hierarquias. As desvantagens, por sua vez, podem ser identificadas por possível desmotivação daqueles que se encontrem em um nível mais avançado ou que procurem uma formação mais tradicional, com foco na escrita ou na inserção do mercado de trabalho.¹⁰ Ou, como se mencionou, no caso de falantes de línguas não latinas, na dificuldade relativa em contraste com os alunos hispânicos, cuja proficiência de uma língua próxima ao português acelera o aprendizado.

O projeto Sol Novum, por sua vez, é oferecido

por uma parceria entre a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, da Universidade de São Paulo (USP), e a ENACTUS Brasil, filial nacional de uma rede de ONGs sediada nos Estados Unidos com presença em 35 países,¹¹ cujo objetivo se traduz, segundo seus próprios termos, em “inspirar jovens universitários a transformar vidas por meio da Ação Empreendedora”. Ao contrário do projeto Bem-Vindos, o Sol Novum propõe cursos de português de níveis variados. No primeiro semestre de 2022, por exemplo, três níveis foram ofertados: a) Básico – Iniciante b) Básico – Elementar; e c) Intermediário, compreendendo cerca de 50 alunos, das mais diversas origens, dentre elas, bolivianos, colombianos, venezuelanos, cubanos, haitianos, iemenitas, sírios, afegãos, libaneses, nigerianos, congolezes e senegaleses. No entanto, mais da metade dos inscritos era proveniente do Haiti e, por isso, mais adiante vamos comentar um pouco mais sobre esse grupo em particular.

As aulas são organizadas de modo tradicional, ministradas por professores voluntários graduados em Letras, embora a maioria não tivesse experiência prévias no ensino de PLE antes de participar desse projeto, o que denuncia, de certa forma, a falta de profissionais com formação específica dessa disciplina.¹² O objetivo do curso a longo prazo é proporcionar certificação de língua portuguesa aos aprendentes que necessitam dela para poderem iniciar o processo de naturalização e obtenção da cidadania brasileira, desejados pela imensa maioria dos interessados, o que lhes garantirá estabilidade e segurança. Além disso, a ENACTUS também oferece auxílio jurídico para questões de naturalização e reconhecimento de diplomas, auxílio na produção de currículos e cartas de interesse, assim como busca parcerias com empresas terceiras que tem interesse em

⁹ Para diminuir as hierarquias, entre os alunos-voluntários da Escola Graduada e os professores de língua igualmente voluntários, todos são tratados assim.

¹⁰ Mais informações sobre o projeto podem ser encontradas diretamente no site da Escola Graduada. Disponível em: <https://www.gradetalon.com/5547/showcase/bem-vindos-portuguese-for-immigrants-and-refugees-at-graded>. Acesso em: 31 ago. 2023. Tive a oportunidade de integrar a equipe pedagógica do projeto entre fevereiro de 2020 e agosto de 2022.

¹¹ Conforme dados fornecidos pela própria ONG em seu site institucional. Disponível em: <https://enactus.org.br/quem-somos/sobre>. Acesso em: 31 ago. 2023. Ministrei o curso de português intermediário (nível 3), no primeiro semestre de 2022.

¹² Os professores foram contratados após seleção por edital aberto, amplamente divulgado. Para essas considerações, leva-se em conta apenas o período do primeiro semestre de 2022. Sabe-se que no segundo semestre, uma professora especialista em PLE foi integrada ao projeto.

empregar pessoas em situação de refúgio.

Os alunos do projeto Sol Novum são, em sua maioria, pessoas com baixas condições econômicas que veem no projeto uma das poucas oportunidades de aprender o português de modo formalizado e, com isso, conseguir o tão almejado certificado de proficiência. Nesse sentido, vale lembrar que Oliveira (2018, p. 17), a partir de Amado, sublinha o fato de que, apesar do crescimento do PLA recentemente, não apenas o Brasil dispõe de poucos cursos de Português como Língua Adicional, mas que também, os poucos existentes, muitas vezes não chegam a contemplar as pessoas que mais precisam:

O ensino de PLA no Brasil teve um crescente movimento nas últimas décadas, com a criação de cursos de PLA em escolas de idiomas e em cursos de extensão universitária. Entretanto, Amado (2013) aponta que ambas as iniciativas estão voltadas a um público com condições socioeconômicas, majoritariamente, privilegiadas. Embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino de PLAc para aqueles estrangeiros com poucos recursos financeiros (Oliveira, 2018, p. 17).

Este parece ser, de certa forma, o caso do projeto Bem-Vindos, já que muitos dos aprendentes parecem ter boas condições financeiras, inclusive para se deslocarem a um endereço com péssimas opções de transporte público, como é o caso do bairro nobre da capital de São Paulo onde se localiza a Escola Graduada, o que também talvez explique a baixa adesão de alunos que fujam ao perfil majoritário (a saber, mulheres venezuelanas, da terceira idade, com ensino superior completo). Muitos dos aprendentes são donos de seus próprios negócios e exilaram-se de seus países com recursos próprios, motivados pela crise econômica e financeira. Vários possuem alto grau de instrução – não apenas graduação, mas também, por vezes, mestrado e doutorado – e alguns conseguiram se inserir no mercado de trabalho brasileiro em suas áreas de formação. Além disso, muitos já são aposentados e contam com suporte financeiro dos filhos.

Durante a crise sanitária da pandemia de COVID-19, o curso passou a ser oferecido em modo remoto, por meio de aulas semanais síncronas;

contudo, uma vez que muitos dos aprendentes são da terceira idade, esta opção, embora mais inclusiva do ponto de vista socioeconômico, cria outras dificuldades. Alguns alunos não conseguiram se adaptar ao ambiente digital, o que aponta a necessidade e importância de ambas as modalidades, igualmente úteis e limitantes.

Nesse sentido, Sol Novum vai em outra direção e de fato oferece uma oportunidade de acessibilidade, ao menos para aqueles que habitam a cidade onde é oferecido: sediado na Faculdade de Direito do Largo São Francisco, em São Paulo, fica literalmente na parte mais central da capital paulista, ao lado de diversas linhas de ônibus, trem e metrô. Além disso, a ONG oferece subsídio aos alunos que não tem meios de financiar seu transporte, o que garante a assiduidade e evita o desencorajamento. O resultado é visível: grande parte dos alunos mora na periferia, muitos estão à procura de emprego ou em outras situações de precariedade e mesmo assim raramente faltam. Há uma plena consonância com a noção de acolhimento, ultrapassando limites didático-linguísticos. No entanto, inversamente ao que se observou no projeto Bem-Vindos, o curso não atraiu pessoas da terceira idade.

Por outro lado, o projeto Bem-Vindos, mesmo tendo um público de maior poder aquisitivo aparente (afinal, trata-se de uma questão difícil de se mensurar de forma objetiva, baseamo-nos aqui por comentários dos próprios aprendentes), também oferece um suporte interessante na esfera do acolhimento, sobretudo por se considerar que muitos dos aprendentes são idosos e necessitam de uma atenção especial, o que felizmente encontram – e de forma carinhosa – nos alunos da Escola Graduada. Ou seja, a despeito das imensas diferenças de propostas, traduzidas, por assim dizer, em uma maior preocupação na inserção no mercado de trabalho (no caso do Sol Novum) e na comunidade paulistana (no caso do Bem-Vindos), em ambas sobressai a ideologia da abordagem do PLAc.

No que diz respeito às práticas pedagógicas específicas de cada projeto, percebemos grandes diferenças. Enquanto Bem-Vindos propõe

uma abordagem mais holística e humanística que privilegia o compartilhamento e a troca de experiências culturais entre alunos da escola e aprendentes de português, ao mesmo tempo em que introduz questões de língua, o projeto Sol Novum apresenta uma estrutura mais formal do ensino de língua, organizando-se a partir do material didático *Portas Abertas*, produzido como "resultado de Cooperação Técnica do Centro de Línguas da USP com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME)", fazendo "parte do Projeto *Portas Abertas: Português para Imigrantes*"¹³ (Reinoldes; Mandalá; Amado, 2021, p. 2).

O projeto Sol Novum também se diferencia por reunir entre seus inscitos pessoas de origens étnicas e linguísticas diversas, o que, por vezes, gera desafios específicos, bem menos presentes no projeto Bem-Vindos, uma vez que neste quase todos os aprendentes são falantes de espanhol, uma língua próxima do português, o que não apenas facilita a aquisição linguística como proporciona um sentimento de grupo entre todos os participantes; afastando, porém, os poucos alunos oriundos de outros espaços geográficos, fato que corresponde a um desafio pedagógico em si mesmo. Nesse sentido, é importante observar o papel da língua primeira no contexto de ensino-aprendizado de L2, como aponta Mosele:

A Língua Adicional certamente sofrerá influência da Língua Materna, muitas vezes ajudará o aprendiz se ele conseguir associar uma língua com a outra. No entanto, assim como pode ajudar, o processo de associar o conhecimento de uma língua com a outra pode também resultar em interferências, nem sempre positivas no processo de aprendizagem. A interferência da Língua Materna sobre a L2 faz parte do processo de aprendizagem, mas nela podem surgir erros (2016, p. 11).

Logo, é natural que o contexto de aula pluriétnico e multilinguístico gere algumas dificuldades, uma vez que as dúvidas podem ser de ordem

muito distinta ou ainda podendo gerar sentimento de não pertencimento. Como exemplo disso, podemos citar a dificuldade particular de aprendentes haitianos na distinção de dois grupos fonéticos em especial: os sons dos róticos (popularmente associados às diversas pronúncias da consoante "R" em português) e sons laterais (associados à consoante "L"). Como em sua língua nativa, o *crioulo haitiano* e no idioma francês, que muitos deles também dominam, a letra R designa apenas um som vibrante mais ou menos aproximável daquele grafado por RR em português, é comum que não percebam o som *tepe* do português brasileiro, como em palavras como "caro", que é muitas vezes lido e pronunciado como "calo" ou mesmo como "carro", ainda que em menor frequência. Silva (2015, p. 179) comenta, nesse sentido, que a "aparente falta de oposição entre sons róticos e laterais traz uma dificuldade evidente para os haitianos aprendizes de PB, como a indistinção entre pares como 'ela/era', por exemplo".

Essa dificuldade precisa ser trabalhada de modo particular, pois é capaz de gerar uma série de equívocos, como os exemplos citados acima; contudo, em um contexto plurilinguístico, em que há falantes de outras línguas e notadamente, falantes de espanhol ou de inglês, por exemplo, línguas que distinguem facilmente sons róticos de sons laterais, deter-se longamente nessa questão pode parecer desinteressante aos demais alunos e embaraçoso para os aprendentes haitianos que veem a facilidade com a qual os colegas conseguem distingui-los. Em situações assim, como proceder?

Duas abordagens revelaram-se não apenas possíveis, mas também complementares. A primeira consistiu em mostrar que esse tipo de dificuldade acontece com falantes de quaisquer línguas e que há grupos sonoros que os haitianos assimilam com facilidade enquanto outros grupos apresentam dificuldades semelhantes às encontradas por eles em relação ao par róticos-laterais.

¹³ Para uma análise das qualidades e limitações deste e de outros materiais didáticos para ensino de PLAc, de distribuição gratuita e acesso aberto ver o artigo "Análise de materiais didáticos para o ensino de português como língua de acolhimento" (Pedrassani *et al.*, 2021).

É o caso da distinção entre as vogais abertas /é/ e /ó/ e as vogais fechadas /ê/ e /ô/, que os hispano-hablantes costumam neutralizar na forma fechada, tendo grande dificuldade não apenas em pronunciar, mas até mesmo em identificar a distinção desses pares.

Uma vez demonstrado, portanto, que esse tipo de situação acontece entre quaisquer pares de línguas, a segunda proposta é convidar os alunos de origens diferentes a se entreajudarem. Tal perspectiva possibilita o compartilhamento enriquecedor de conhecimentos linguísticos e culturais, suscitando empatia entre os colegas. Ou seja, seguindo o exemplo dado, convidaríamos aos alunos haitianos a tentarem explicar a diferença entre vogais abertas e fechadas a partir de seu conhecimento empírico, enquanto os aprendentes hispânicos seriam convidados a tentar explicar as diferenças entre róticos e laterais. Essa troca de conhecimentos é benéfica, não apenas do ponto de vista interacional, mas também por possibilitar o protagonismo de todos os envolvidos, valorizando seus próprios conhecimentos e, obviamente, ela não se limita a questões fonológicas, embora estas chamem bastante atenção nas aulas introdutórias, mas também outras questões linguísticas e culturais de ordem mais diversa. Além disso, favorece o aprendizado, pois se mostra complementar a explicações do docente, por vezes apresentando outro ponto de vista, de forma espontânea e não técnica e, portanto, mais assimilável.

Considerações finais

Com base nas experiências apresentadas, fica claro o quanto as práticas docentes nesses dois projetos se contrastam com àquelas encontradas e implementadas em um curso de PLE "tradicional", que designa um aprendizado normativo que não necessariamente leva em conta as experiências e as particularidades de cada aluno. Enquanto o PLE é voltado para alunos que queiram aprender a língua portuguesa por interesses pessoais, acadêmicos e profissionais, na segurança e conforto de seu próprio país ou em um intercâmbio, por exemplo, o PLAc ocu-

pa-se das dificuldades cotidianas do aluno, para além da aquisição linguística, levando em conta não apenas as línguas que fala, mas também suas particularidades culturais. Tal como apontado por Moura e Costa-Hübes (2017, p. 10), percebemos que a abordagem do PLAc procura não apenas oferecer protagonismo aos aprendentes, mas também autonomia: o aluno torna-se figura central no processo de aprendizagem. Segundo as autoras, essa metodologia, segue o preceito de "autonomia" de Paulo Freire (1996), proporcionando um letramento e uma aquisição próxima da realidade dos interessados, buscando sempre pontos de contato e de intercâmbio entre as culturas e línguas de partida e de chegada. Por conta disso, defende-se não apenas a abordagem de PLAc, mas também sua difusão e ensino, tal como postulado por Bulla *et al.*:

Acreditamos, assim, que os currículos de graduação voltados para a formação de professores de todas as áreas (Pedagogia, Letras e demais Licenciaturas) deveriam, como PL educacional, passar a oferecer disciplinas sobre temáticas como "educação plurilíngue" e "PLA", visando a uma formação cidadã (tanto dos graduandos quanto de seus futuros alunos) sensível à diversidade linguística do Brasil contemporâneo e capaz de promover posturas linguísticas plurais e interculturais (2017, p. 11-12).

Este trabalho se justifica, portanto, por inserir-se em um contexto de aumento expressivo de imigrantes e, em particular, de refugiados, no território brasileiro nos últimos anos, notadamente vindos da Venezuela e Haiti, como já mencionado, que precisam ser integrados à sociedade brasileira. Para tanto, entende-se que o ensino da língua portuguesa se mostra não apenas importante, mas elementar para essa integração, uma vez que, sem a possibilidade de comunicação, inserir-se em meio profissional, educacional e/ou social e comunitário mostra-se praticamente impossível. No entanto, o ensino da língua portuguesa para estrangeiros e, em especial, para refugiados, suscita alguns desafios particulares, intensificados quando em contextos pluriétnicos e plurilinguísticos, aos quais a abordagem de PLAc propõe soluções, motivo

pelo qual precisa ser estudada a partir de casos concretos. Em suma, a proposta se justifica por sua importância social e pela necessidade de se refletir sobre âmbitos específicos a partir de situações práticas, contrastando experiências de ensino junto a diferentes públicos, como demonstrado através da pesquisa qualitativa e análise dos casos dos projetos Bem-Vindos e Sol Novum em sua prática de acolhimento e ensino de português para imigrantes forçados e pessoas em situação de refúgio.

Referências

- ANDRADE, Rochelle Serafim de. *Ensino-aprendizagem de português-língua estrangeira na perspectiva do letramento crítico: os imigrantes haitianos em Cuiabá-MT*. 2016. 161 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2016. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/2929/1/DISS_2016_%20Rochelle%20Serafim%20de%20Andrade.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil. *Périplos: Revista de Pesquisa sobre Migrações*, Brasília (DF), v. 1, n. 1, p. 58-67, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51205>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BULLA, Gabriela da Silva; LAGES e SILVA, Rodrigo; LUCENA, Júlia de Campos; DA SILVA, Leandro Paz. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *Organon*, Porto Alegre, v. 32, n. 62, p. 1-14, 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/72346>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASIL tem 1% da população fluente em inglês. *Portal R7*, [s. l.], 1 jun. 2022. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/brasil-tem-1-da-populacao-fluente-em-ingles-01062022>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- BRASILEIROS fluentes em inglês conseguem ganhar mais que o dobro no início da carreira. *g1*, [s. l.], 14 mar. 2022. *Jornal Nacional*. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/03/14/brasileiros-fluentes-em-ingles-conseguem-ganhar-mais-que-o-dobro-no-inicio-da-carreira.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Revista Domínios de Linguagem*, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 16-45, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24736>. Acesso em: 31 ago. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, [s. l.], n. 9, v. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- MORAIS, Danaine Gricélias de; SILVA, Suelene Vaz da. O ensino-aprendizagem de PLAc para adolescentes haitianos. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021148, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15439>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- MOSELE, Fernanda. *Elaboração de Propostas Didáticas para o Ensino de Português para Imigrantes Haitianos*. 2016. 43 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Português/Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/14652/1/PB_COLET_2016_2_09.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.
- MOURA, Maria Lourdes de; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Processo de ensino da língua portuguesa para imigrantes haitianos. *Revista Latino-americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [s. l.], v. 3, ed. especial, p. 1-23, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/591/266>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- OLIVEIRA, Camila Fagundes. *O ensino de português como língua de acolhimento: um relato de experiência de estágio com imigrantes haitianos*. 2018. 58 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- PARENTE, Carolina. Moise, congolês espancado e morto no Rio: o que se sabe sobre caso até hoje. *Jornal O Povo*, [s. l.], 1 fev. 2022. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2022/02/01/moise-congoloes-espancado-e-morto-no-rio-o-que-se-sabe-sobre-caso-ate-hoje.html>. Acesso em: 31 dez. 2022.
- PEDRASSANI, Júlia Sonaglio; BALZAN, Carina Fior Postinger; VIEIRA, Leandro Rocha; SOUZA, Monique Dias. Análise de materiais didáticos para o ensino de português como língua de acolhimento. *Revista Linguagem*, São Carlos, v. 39, p. 17-44, out. 2021. Número Temático PLE. Disponível em: <https://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/1351/829>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- REINOLDES, Marina; MANDALÁ, Paola de Souza; AMADO, Rosane de Sã. *Portas Abertas: Português para Imigrantes*. 2. ed. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2021.
- SANTOS, Alessandra de Souza. *Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística*. 2012. 144 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/11865>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de; BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. *Fólio: Revista De Letras*, n. 10, p. 475-493, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045/3417>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 2016. 206p. Tese (Doutorado em Linguística) – UFSCAR, São Carlos, 2016.

SILVA, Adelaide Hercília Pescatori. Uma ferramenta para o ensino do acento primário do PB para falantes nativos do crioulo haitiano. *Revista Organon*, [s. l.], v. 30, n. 58, p. 175-191, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufirgs.br/index.php/organon/article/view/52656>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA, Rosa Virginia Mattos e. *Uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Anâyra Nogueira da. *Refúgio e modalidades de deslocamentos populacionais no século XXI: tendências, conflitos e políticas*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Relações Internacionais) – Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ceunsp.edu.br/jspui/handle/123456789/3569>. Acesso em: 31 ago. 2023.

ZAPATA, Gisela; GUEDES, Gilvan. Refúgio e modalidades de deslocamentos populacionais no século XXI: tendências, conflitos e políticas. *Revista Brasileira de Estudos de População*, [s. l.], v. 34, n. 1, 2017, p. 1-10. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/9Q5CCnkQjnfhw3h5yKVGzR/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2023.

Bruno Anselmi Matangrano

Doutor em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, SP, Brasil; mestre em Letras (Literatura Portuguesa) e bacharel em Letras (Português-Francês), igualmente pela USP. Licenciado em Formação pedagógica para graduados não licenciados – português pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), em São Paulo, SP, Brasil; especialista em Docência da Língua Portuguesa para estrangeiros pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), em São Paulo, SP, Brasil. Ensina língua portuguesa e literaturas na Escola Normal Superior de Lyon (ENS-LYON), em Lyon, França.

Endereço para correspondência

Bruno Anselmi Matangrano

École Normale Supérieure de Lyon

15 parvis René Descartes

Site Descartes – Bureau des lecteurs des langues ibériques: D2.318

Code Postal 69342

Lyon, France

Os textos deste artigo foram revisados pela SK Revisões Acadêmicas e submetidos para validação do autor antes da publicação.