

ARTIGO ORIGINAL

# Crenças no ensino de Português como Língua de Acolhimento: o panorama brasileiro

*Beliefs in the teaching Portuguese as a Welcoming Language: the Brazilian overview*

Milena Lima Silva<sup>1</sup> , Maristela Barbosa Silveira e Silva<sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB) — milena.limasilva@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Amazonas (UEA) — mbssilva@uea.edu.br

## Como citar o artigo

Silva, M. L.; Silva, M. B. S. Crenças no ensino de Português como Língua de Acolhimento: o panorama brasileiro. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 25, n. 1, AG1, 2026,

## Resumo

Os fluxos migratórios adquiriram grande magnitude na última década e, em razão disso, o Brasil sofreu consequências políticas e linguísticas em seu panorama educacional. Por isso, este estudo visa investigar as crenças emergentes no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), a fim de delimitar um breve e atual panorama educacional brasileiro de ensino de PLAc. Para tanto, o artigo faz uma análise temática (Savin-Baden; Major, 2013), reunindo as contribuições de Grosso e Ançã (2010) e Cabete (2010) no que tange à investigação e caracterização da língua de acolhimento, bem como Borg (2006; 2012) e Barcelos (1995; 2007) relativos às crenças no ensino de línguas. Esta análise revelou que existe um abismo entre produção teórica e prática docente em PLAc no Brasil, e que esse fato está atrelado à deficiente formação dos professores de línguas.

**Palavras-chave:** Crenças. Língua de acolhimento. Formação docente.

## Abstract

Migration flows have reached significant proportions over the past decade, and as a result, Brazil has experienced political and linguistic impacts on its educational landscape. Therefore, this study aims to investigate emerging beliefs in the teaching of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) in order to outline a brief and up-to-date overview of PLAc education in Brazil. To achieve this, we conducted a thematic analysis (Savin-Baden; Major, 2013), incorporating the contributions of Grosso and Ançã (2010) and Cabete (2010) regarding the investigation and characterization of the welcoming language, as well as Borg (2006; 2012) and Barcelos (1995; 2007) concerning beliefs in language teaching. This analysis revealed a gap between theoretical production and teaching practice in PLAc in Brazil, which is closely linked to the inadequate training of language teachers.

**Keywords:** Beliefs. Welcoming language. Teacher training.

Fonte de financiamento: Não há

Conflito de interesse: Não há

Data de recebido: 19 Abr. 2025. Revisões requeridas: 03 Fev 2026. Data de aprovado: 11 fev 2026.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

## 1 INTRODUÇÃO

O processo migratório na Europa sempre foi alvo de investigações em diversos campos de estudos. As manifestações linguísticas decorrentes desse processo deram início, em países de língua portuguesa, principalmente Portugal, ao campo de estudo do que chamamos hoje de Português como Língua Adicional (PLA), que se aperfeiçoou após a década de 1980. Segundo Pinto (2007), isso configurou o fortalecimento dos estudos do ponto de vista político, e, ainda, no uso da denominação primeira PLNM (português como língua não materna), que culminou em tantas outras como o próprio PLA, ou o Português como Língua de Herança (PLH) e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), alvo de nossa pesquisa.

No Brasil, os processos migratórios são analisados, majoritariamente, por organizações mundiais como o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e Organização Internacional para as Migrações (OIM). Estes coletam dados e quantificam os indivíduos residentes no país a partir de sua entrada pelas fronteiras, onde suas bases de acolhimento funcionam a partir de estatísticas governamentais. Segundo o documento *Refúgio em números – 2024* (Junger *et al.*, 2024), em 2023, o Brasil recebeu 58.628 solicitações de reconhecimento de refúgio, que, adicionadas àquelas registradas desde 2011 (348.067), totalizam 406.695 solicitações protocoladas desde o início da década anterior. Importantes instituições como estas dão suporte indispensável aos órgãos públicos do país, a exemplo do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), que utiliza esses dados para desenvolver seus esforços a favor das necessidades do grupo.

No Norte do país, por exemplo, as consequências do processo migratório podem ser observadas no panorama linguístico. Investigações apontam a existência de mais de 50 línguas indígenas em interação com o espanhol, principalmente após os fluxos migratórios resultantes da crise econômica da Venezuela (Heufemann-Barría; Teixeira, 2020; Monteiro, 2010; Teixeira, 2014). Esta relação se encontra presente no atendimento à saúde com o programa Mais Médicos, nas regiões fronteiriças, turismo, no comércio, nos abrigos de refugiados, nas instituições de ensino superior e nas escolas da rede pública. Analogamente, em menor escala, há a interação dessas, ainda, com o francês, que constitui importância histórica para a região e que se torna ainda mais presente, recentemente, com o fluxo migratório haitiano após a crise humanitária de 2010, com o japonês e o coreano, dada a presença de empresas e fábricas no polo industrial de Manaus e, também, com o inglês.

Nesse sentido, as instituições de ensino superior do Norte do país têm gradualmente ampliado suas ações quanto ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional e produzido um impacto significativo nos contextos educacional e social. A exemplo disto, temos na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) o Centro de Estudos de Línguas (CEL) e o Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras (NuLi IsF), e na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) temos o Projeto de Extensão Construindo Pontes Linguísticas: Curso de Língua Portuguesa para Alunos Imigrantes e o curso de Português Brasileiro como Língua Adicional. Por outro lado, é crescente o número de instituições que oferecem aulas de português de maneira informal, sem profissionais qualificados e com métodos desconhecidos, em centros religiosos, por exemplo (Continguiba; Silva; Continguiba, 2019). Em consequência, no atual cenário acadêmico da Linguística Aplicada (LA), especificamente no ensino de línguas, nota-se a progressiva busca por novas perspectivas direcionadas ao ensino e a aquisição da língua portuguesa, seja ela considerada língua estrangeira (LE), segunda língua (L2) ou língua adicional (LA).

Tendo em vista o ensino de PLA, fica evidente que, no cenário brasileiro, este tem se tornado cada vez mais comum aos imigrantes em contextos de vulnerabilidade, seja por motivos de deslocamento forçado ou por qualidade de vida debilitada durante a pandemia mundial pelo vírus Sars-Cov-2, o que nos leva a identificar o ensino de português não mais como língua adicional, mas como língua de acolhimento devido às várias necessidades metodológicas, psicológicas e fisiológicas que compreendem o ensino de línguas nesse contexto. Por isso, trataremos, neste artigo, do PLAc.

Dessa forma, este trabalho surge da problemática dos recentes processos migratórios no Brasil e das suas consequências no panorama de ensino da língua portuguesa, pois para Balzan *et al.* (2023), um dos maiores desafios para a integração social dos “deslocados forçados”, pessoas

obrigadas a deixar suas casas em razão de conflitos, perseguições ou violações de direitos humanos (ACNUR, 2020), segue sendo a questão linguística. Para descobrir como este panorama está se desenvolvendo no país, o objetivo principal desta investigação é estabelecer crenças emergentes no ensino de línguas que aqui se relacionam ao ensino de PLAc. Os objetivos específicos são: identificar na literatura fatores essenciais quanto ao ensino de línguas, analisar contribuição das crenças estabelecidas para o desenvolvimento do quadro educacional de PLAc no Brasil e sugerir outros caminhos para a evolução desse panorama no país.

A análise dos textos selecionados é conduzida segundo os princípios da análise temática delineados por Savin-Baden e Major (2013), o que possibilita a identificação de padrões recorrentes e de temas emergentes. O *corpus* é composto por artigos, livros, capítulos e dissertações brasileiras disponíveis no portal Periódicos CAPES, garantindo diversidade de fontes e perspectivas. Esses textos foram lidos integralmente e, em seguida, trechos que expressavam crenças, percepções ou práticas relacionadas ao ensino de línguas foram destacados. A partir dessa codificação inicial, os excertos foram agrupados em categorias de sentido, permitindo observar recorrências e contrastes. Com base nos princípios da análise temática propostos por Savin-Baden e Major (2013), essas categorias foram organizadas em padrões e, posteriormente, transformadas em temas mais amplos que sintetizam as crenças identificadas. Importa destacar que, nessa metodologia, não se privilegia a contabilização ou tabulação quantitativa dos textos, mas, sim, a categorização de temas emergentes definidos por critérios multifatoriais em relação aos temas, conforme orientam Savin-Baden e Major (2013). Essa metodologia possibilita construir uma interpretação sistemática, articulando teoria e prática, de modo a compreender como as crenças se manifestam e se relacionam com o ensino de PLAc em diferentes contextos.

Assim, este artigo propõe uma análise temática que envolve as crenças sobre o ensino de PLAc. Para se entender o ensino de língua estrangeira busca-se, ainda, o suporte da LA com trabalhos de Bailey e Nunan (1996), Brown (2015) e Paiva (2014). No que concerne ao estudo das crenças, a análise se ampara nos trabalhos de Borg (2006) e Barcelos (2007).

## **2 O QUE SE COMPREENDE SOBRE O USO DE NOMENCLATURAS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA?**

As práticas docentes de língua adicional em instituições formais e informais compartilham algumas problemáticas inerentes ao estudo de PLA. O fato é que apesar de já se ter uma linha de pesquisa rica nessa área, há inúmeras instituições que não a levam em consideração ao elaborar seus materiais didáticos, metodologias de ensino, seus cursos em geral. Na pesquisa de Silva (2020), desenvolveu-se um breve mapeamento de cursos de português oferecidos a não-falantes em universidades públicas brasileiras. Nele, foi possível observar que, dos 65 programas de ensino, apenas dois utilizam a nomenclatura PLAc para identificar-se, e apenas seis reconhecem seu público-alvo como imigrantes refugiados. Entretanto, diante do grande movimento migratório no país, supomos que até as instituições não relacionadas à PLAc recebem, em algum momento, “deslocados forçados” em contexto de vulnerabilidade. Por isso, apesar do quantitativo de programas e instituições de ensino de português, o trabalho e o incentivo à pesquisa nessa temática são extremamente relevantes.

Diante de inúmeras nomenclaturas, pode ser desafiador compreender as diferenças e os pormenores que implicam no uso de cada uma. Por isso, para chegarmos ao conceito expandido de PLAc exploramos, primeiramente, outras perspectivas de ensino de português. Xavier e Mateus (1990, p. 230), no Dicionário de termos linguísticos, definem língua materna (LM) como a “língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”. A LE, descrita como “língua não nativa do sujeito por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência” (Xavier; Mateus, 1990, p. 231), é um termo abrangente que contempla trabalhadores de grandes empresas, alunos intercambistas, professores visitantes, turistas etc. E na última década foi bastante discutido por sua epistemologia. A problemática do uso desse termo sugere que o significado da palavra estrangeiro confere ao aluno termos sinônimos como estranho, intruso, alienígena etc. Por isso, o LE está sofrendo críticas atualmente, dando espaço para outros termos mais aceitos na comunidade acadêmica.

Um dos termos mais utilizados atualmente é LA. Um conceito abrangente e amplamente aceito por não conter contradições. Além disso, o caráter adicional da língua, no que se refere à semântica

ou epistemologia da palavra, confere ao aprendiz da língua um conhecimento que agrega, aumenta e acrescenta à sua bagagem (De Angelis, 2007).

Finalmente, o conceito, foco de nossa pesquisa, é ainda mais específico e tem sido desenvolvido nas últimas décadas. Segundo Oliveira (2010), este se diferencia de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua, tanto pelo contexto migratório quanto pela necessidade dos aprendizes. Concordamos, ainda, que

o ensino de PLAc, como subárea do Português como Língua Adicional, cobra certas especificidades, tendo em vista que o alunado de PLAc, oriundo dos processos de migração forçada, busca, através do idioma, algumas outras formas de participação na sociedade que não são as mesmas que as buscadas por imigrantes turistas ou pessoas que precisam aprender português por outras razões (Bulegon; Soares, 2019, p. 644).

A noção de PLAc teve origem em Portugal a partir do programa governamental Portugal Acolhe, em 2001, que ofereceu cursos de português exclusivamente aos imigrantes adultos (Cabete, 2010). Este é um conceito que está diretamente ligado ao contexto de acolhimento associado ao público que aprende o português não como língua atrelada a outras disciplinas, mas por diferentes necessidades, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes. Dessa forma, a língua de acolhimento se torna o elo de interação afetiva (bidirecional) como primeira forma de integração na imersão linguística do país acolhedor para uma plena cidadania democrática (Grosso; Ançã, 2010).

Ainda segundo Grosso e Ançã (2010), a língua de acolhimento se aproxima e, ao mesmo tempo, ultrapassa os conceitos de LE, L2 e LA. Essa aproximação se dá tanto pelo fato de tratarmos do ensino de PLA, quanto por estar associada ao contexto de imersão. Por outro lado, a língua de acolhimento ultrapassa esses conceitos, pois "apresenta especificidades que estão ligadas ao contexto migratório, ao público e às necessidades e motivações de aprendizagem e aquisição da língua" (Sene, 2017, p. 27).

Constata-se, também, que a língua de acolhimento compreende inúmeros grupos nomeados juridicamente: refugiados, imigrantes, estrangeiros, deslocados internacionais, refugiados ambientais, apátridas etc. No entanto, é complexo categorizar os deslocamentos pelo mundo, principalmente diante da dificuldade de identificar o status de um migrante somente através dos elementos de voluntariedade e compulsoriedade, visto que "essas motivações não são facilmente detectáveis e seus contornos são fluídos" (Bulegon; Soares, 2019, p. 642). Apesar disso, esses grupos compartilham o mesmo contexto: o de vulnerabilidade (Bulegon; Soares, 2019). Atestamos, portanto, que o conhecimento desse contexto é determinante para diferenciar a língua de acolhimento entre as outras. Concordamos, ainda, com a crítica aos termos jurídicos que são atribuídos a esses deslocados:

Esses rótulos também servem para gerar estatísticas capazes de forjar um cenário positivo ou não sobre os sujeitos. [...] Contudo, os números bem como nomenclaturas são manipuláveis e não expressam necessariamente a realidade: os países do Norte global produzem estrangeiros, já os do Sul global, produzem imigrantes e refugiados (Bulegon; Soares, 2019, p. 642).

Em relação ao processo de ensino da língua de acolhimento alinhado ao público correspondente, atribuímos ao professor a função de se adequar e readequar, o quanto for necessário, ao contexto de ensino. É papel do professor compreender e mover seus esforços em função das necessidades dos alunos, que, neste contexto, não se restringem às metodológicas, expandindo-se até às psicológicas, fisiológicas e afetivas. O estudo de Almeida Filho (1993) sobre o ensino de línguas destaca que aspectos afetivos são determinantes para efetivar a aprendizagem. Assim, a língua de acolhimento emerge com um significativo valor social e seu ensino é um ato, sobretudo, de solidariedade.

Organizações mundiais como a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) orientam frequentemente seus agentes voluntários em função das especificidades deste contexto e compreendem que esse grupo não pode se resumir a termos burocráticos governamentais. Por isso, já cravaram o uso do termo "deslocados forçados" para designar esses indivíduos que saem de seus países em situação de guerra, de crise política ou econômica, de perseguição, buscando

acolhimento em outra nação. Consideramos a seguinte reflexão sobre o uso e reprodução, em pesquisa científica, de termos jurídicos atribuídos às categorias migratórias:

[...] é um compromisso a ser assumido por todos os pesquisadores do tema de deslocamento humano desde o Sul global, por entender que nossas práticas influenciam a forma como os indivíduos serão vistos e recebidos pelos Estados e instituições. Mais do que classificar e rotular, devemos, antes, tentar compreender a captar as realidades de pessoas migrantes no Brasil, reconhecendo os limites das categorias existentes sem esquecer de problematizá-las (Rossa; Menezes, 2018, p. 398).

Dessa forma, em concordância com o que foi exposto, nosso trabalho também utilizará a expressão “deslocados forçados” para se referir ao grupo.

### **3 O QUE SE COMPREENDE POR CRENÇAS NO ENSINO DE LÍNGUAS?**

Este artigo fundamenta-se, principalmente, nos estudos sobre crenças relacionadas ao ensino de línguas. Segundo Barcelos (2001), os estudos sobre crenças em práticas de ensino datam desde a década de 1970. No início, a maioria das investigações no assunto exploravam os construtos da cognição do professor, como as crenças, sem identificá-los como tal (Borg, 2006). No Brasil, esse conceito ganhou espaço somente na década de 1990, com produções de Almeida Filho (1993). Apesar de ser um termo abrangente, podendo ser conceituado como qualquer visão ou posicionamento defendido pelo indivíduo, no ensino de línguas ele ganha caráter investigativo.

Para adentrarmos no conceito de crenças no ensino de línguas, sobretudo de PLAc, é necessário entender algumas considerações a respeito dos processos cognitivos dos professores. Borg (2006) destaca a cognição do professor como um sistema complexo de construtos mentais interligados, que são compostos por diversas partes significativas do conhecimento, da compreensão, das experiências, e o mais importante para nossa pesquisa, das crenças. Assim, a cognição é gerada a partir dos processos cerebrais ou intelectuais do indivíduo. Um nome importante na investigação de crenças é Barcelos (1995), que introduziu, no Brasil, o conceito voltado à investigação das crenças de alunos formandos em Letras e desenvolveu inúmeras contribuições para a observação da relação entre crenças e o processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, reflete-se aqui sobre o conceito de Barcelos (2007), a fim de não criar espaço para considerações diversas:

[Crenças são] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (Barcelos, 2007, p. 18).

Em termos gerais, podemos afirmar que crenças possuem características inerentes à sua natureza, independentemente do campo ao qual está sendo aplicada para investigação: sua construção é feita a partir de experiências anteriores de vida que as enfraquecem, as reforçam ou as modificam completamente. Já na área de Educação, Barcelos (2007) destaca, na construção das crenças dos professores de línguas, três aspectos: as experiências como aluno de línguas; as percepções sobre as ações dos alunos em sala de aula; as leituras teóricas ao longo de sua formação. Nesse sentido, entende-se as crenças no ensino de línguas, foco deste artigo, como sendo construídas, co-construídas e reconstruídas a partir de relações complexas com outros processos intelectuais do professor, que dependem ainda de referências contextuais e culturais para se estabelecerem em sua mente.

### **4 QUAIS SÃO AS CRENÇAS QUE GUIAM ESTA PESQUISA?**

Devido ao caráter dinâmico e contextual das crenças, dedicamos esta seção para explicar algumas considerações que se configuram, por ora, como crenças do próprio pesquisador essenciais ao desenvolvimento deste artigo. Articulamos sobre duas assunções, a primeira quanto ao entendimento de linguacultura (Agar, 1994), e a segunda quanto à noção de contexto (Vian Jr., 2012). Destarte, acreditamos que estas assunções iluminaram a análise das crenças emergentes identificadas na pesquisa.

A primeira assunção diz respeito ao conceito de linguacultura (Agar, 1994), que apesar de ser datado há mais de duas décadas, começou a ser explorado, de forma numerosa, em contribuições acadêmicas no Brasil, recentemente. Este termo foi usado, primeiramente, para enfatizar a relação indissociável entre língua e cultura. Nessa perspectiva, "a língua, na linguacultura é sobre discursos, não apenas de palavras e sentenças. E a cultura, na linguacultura, é sobre significados que incluem ir muito além do que o dicionário e a gramática oferecem" (Agar, 1994, p. 96).

Tratando do ensino de línguas, considera-se o caráter dinâmico da linguacultura, tanto materna quanto da língua acolhedora (englobando o campo das artes, ideias ou comportamentos), uma grande interferência no ensino e aprendizagem da PLAc. Ao passo que as transformações socioculturais se desencadeiam rapidamente no mundo globalizado, torna-se imprescindível a busca pelo maior aproveitamento dessas duas faces da mesma moeda. Pois, segundo Taylor (1985), o ser humano possui uma natureza interpretativa e está continuamente absorvendo o mundo e se situando através da sua perspectiva e interpretação.

Consequentemente, suas interações linguísticas expressam seus aspectos culturais à medida que decifram aspectos alheios. Sendo assim, diante do ensino de línguas, é mais que cabível a ideia de conhecimento cultural atrelar-se ao linguístico. Sobretudo, é ainda mais proveitoso abordar metodologias que buscam integrar as duas, contribuindo, assim, para o processo de ensino e aprendizagem de PLAc.

A segunda assunção diz respeito à noção de "contexto". Adentramos esse amplo conceito pois acreditamos que o processo de ensino de línguas é inerente a ele. De acordo com as convenções oficiais da língua ensinada, o professor considera tanto o contexto que seu aluno está inserido como aquele que pretende ingressar. A literatura indica que cabe ao professor ensinar o maior número possível de normas, dentre elas a norma padrão, por ser bastante valorizada em nossa sociedade para fins de atuação profissional.

A noção de contexto, dessa forma, é essencial para compreender a relação entre linguagem e cultura, uma vez que todas as escolhas linguísticas que cada falante ou escritor faz ao produzir um texto estão associadas aos contextos sociais em que os textos estão sendo produzidos (Vian Jr., 2012 p. 10).

Segundo Vian Jr. (2012), o contexto define o comportamento linguístico dos falantes, ou seja, é necessária a análise deste conceito durante o processo de aprendizado da língua de acolhimento. Sendo assim, o conceito de contexto explorado aqui tem várias vertentes que se somam para trazer um sentido único: o contexto engloba a ideia de lugar, povo e tempo e todas as nuances que estes fatores podem trazer consigo. Nesse sentido, o contexto – amplo como o termo pode ser – se voltado para sala de aula também será uma combinação de lugar, pessoa e tempo conforme a noção de Wedell e Malderez (2013). Assim, a sala de aula representa o espaço onde a aula é ministrada; todas as pessoas envolvidas no processo (professor e alunos = sala de aula), ou mesmo o tempo da aula em si.

No caso do ensino de línguas, tem-se na sala de aula um importante contexto multicultural. Pode-se dizer que a sala de aula é um contexto em si mesmo. Em outras palavras, refletindo sobre a sala de aula de PLAc, a própria sala (espaço) pode significar para o aluno um ambiente brasileiro (dotado de aspectos culturais brasileiros), os alunos podem ser concebidos como disseminadores de sua cultura e o professor mediador do processo comunicativo integrando igualmente às culturas. Assim, ao explanarmos as duas assunções que permeiam a pesquisa, a análise das crenças estabelecidas será aprofundada.

## **5 QUAIS SÃO AS CRENÇAS EMERGENTES EM PLAC?**

A partir dos estudos de Borg (2006; 2012), constatamos que, por seu caráter não observável, as crenças podem representar um grande problema. O autor já enfrentava dificuldades para diferenciar a concepção entre conceitos contextuais e conceitos abstratos no estudo sobre crenças, argumentando sobre a capacidade do pesquisador em identificá-las e extrair o necessário para caracterizá-las. De frente a tal dificuldade, nesse primeiro momento, identificamos as crenças emergentes na revisão literária em busca de analisar padrões e temas nos estudos de PLAc, para, por fim, refletir sobre suas contribuições no atual contexto de ensino brasileiro.

Nesta pesquisa, destacamos três crenças emergentes da análise temática, que conversam entre si para compor a investigação. Para isso, consideramos ainda Savin-Baden e Major (2013), no sentido de que já que pesquisadores são instrumentos de interpretação de dados, esse processo é totalmente dependente do pesquisador e suas crenças sobre interpretação. Ao identificar essas crenças, acreditamos que a relação entre elas tem potencial científico relevante para a discussão de PLAc no panorama educacional do país.

Como vimos, o ensino de PLAc se caracteriza, principalmente, pelo contexto de acolhimento. Diante dos processos migratórios recentes no Brasil, é comum supor que o estudo e a prática de PLAc estão evoluindo o panorama educacional de PLA. Entretanto, esse contexto compreende inúmeras exigências metodológicas, sociais, culturais e outras que ultrapassam os limites da sala de aula, as quais são determinantes para que o processo de ensino e aprendizagem de PLAc não se confunda, com o de PLA em contexto de imersão. Por isso, a partir de padrões emergentes verificados em nossa revisão, tanto em estudo de caso quanto em contribuições científicas teóricas, destacam-se, nesta seção, crenças emergentes quanto aos desafios e às vantagens do ensino de PLAc no Brasil: crença quanto ao ensino intercultural de PLAc; crença quanto ao comunicativismo no ensino de PLAc; e crença quanto ao estruturalismo no ensino de PLAc.

A primeira crença emergente diz respeito ao fator intercultural no processo de ensino-aprendizagem de PLAc; com isso, para adentrarmos nas particularidades dessa crença, consideremos, primeiramente, o conceito quanto ao que se diz intercultural:

O sentido que atribuímos à qualificação intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados (Mendes, 2004, p. 154).

Essa crença emerge de trabalhos em que se defende que o ensino intercultural é necessário para o processo de aprendizagem no contexto de acolhimento. O posicionamento é interpretado por São Bernardo (2016) como de obrigatório conhecimento e compartilhamento entre professores de português devido à complexidade do contexto de acolhimento. Este é considerado mais carregado de sensibilidade e de consciência intercultural que outros contextos de ensino de línguas. Além disso, o papel dos professores possibilita que o ensino intercultural seja efetivado, ainda mais se levarmos em consideração a relação intercultural vivenciada com os alunos imigrantes, principalmente com aqueles que encontram-se em situação de conflito e dificuldade de adaptação social e financeira (São Bernardo, 2016).

Essa crença traz à sala de aula o significado de língua de acolhimento. Uma vez que o ensino intercultural promove o diálogo entre culturas, não ocorre a sobreposição da língua de acolhimento sobre a língua do aluno. Entende-se também que os "deslocados forçados" se encontram em uma posição marginalizada por alguns grupos sociais dominantes do país acolhedor, e, por vezes, lhes é imposto a incorporação dos costumes e da língua do país acolhedor, excluindo a sua de origem. Apesar dos esforços para contemplar a cultura brasileira nos cursos aos imigrantes, em geral, é razoável o número de cursos que trabalham, de fato, a complexidade de abordagens no ensino de línguas em relação a cultura (Barcelos, 2007).

Na pesquisa de Diniz e Cruz (2018) sobre material didático para PLAc, foi respondido, por professores entrevistados, que nenhum dos materiais didáticos conhecidos satisfaz totalmente as necessidades de aprendizagens dos imigrantes e refugiados por eles atendidos. A exemplo disso, levamos em consideração materiais didáticos para o ensino de português aos refugiados cujos aspectos culturais são, em maioria, voltados à cultura brasileira, sendo reservado aos aspectos da cultura do aluno apenas questões de comparação entre culturas, que nada se assemelham ao conceito que propõe Mendes (2004). Por isso, essa crença emergente traz ao panorama de ensino de PLAc uma crescente perspectiva de ensino cujos aspectos linguísticos e socioculturais são trabalhados em favor da valorização recíproca de ambas as culturas, favorecendo sua integração com base no respeito pela diversidade.

A segunda crença emergente diz respeito ao comunicativismo no processo de ensino-aprendizagem de PLAc. É possível dizer que, em geral, o conceito é observado como a abordagem de ensino cujo foco é na relação linguística entre os indivíduos, de acordo com suas intenções comunicativas. Dentre outras, a competência é investigada há algumas décadas em pesquisas sobre formação de professores de línguas, considerando que:

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (Almeida Filho, 1993, p. 42).

Assim, a crença em questão emerge de trabalhos nos quais se defende que o ensino de uma língua de acolhimento deve estar entrelaçado ao desenvolvimento da competência comunicativa. Essa crença revela, portanto, que diante do uso emergencial da língua, a competência comunicativa se torna prioritária aos “deslocados forçados”. Estes, ao chegarem no país que os acolhe, encontram no uso primeiro da língua de acolhimento situações que determinam, por vezes, sua sobrevivência. Martins (2014, p. 21) explica que “para haver integração temporária ou permanente de um imigrante num país de acolhimento a comunicação na língua-alvo e o conhecimento da legislação do país de chegada são indispensáveis para um verdadeiro e completo processo de interação ativa”. Por isso, nos estudos de PLAc, observamos que a habilidade oral deve ser privilegiada, como afirma Cabete (2010). Dessa forma, o contexto de acolhimento confere ao ensino comunicativo um caráter, urgentemente, social.

Na sala de aula, essa abordagem não toma as formas gramaticais da língua como principal foco. No entanto, os objetivos de uma determinada interação, nas quais os estudantes são condicionados, não descartam a preocupação com o uso preciso de formas gramaticais; essa preocupação apenas não contempla formas complexas. De acordo com Silva (2020), essa crença traz o aluno para o centro do processo de ensino-aprendizagem como participante ativo. Para isso, Grosso, Tavares e Tavares (2008) acreditam que o aprendiz deve ser considerado um indivíduo em sua globalidade; conseqüentemente, seus conhecimentos prévios, suas competências gerais e suas competências linguísticas específicas tornam-se vitais nesse processo. Desse modo, o aprendizado é otimizado, transfigurando-se diretamente nas práticas sociais do indivíduo, o que minimiza um eventual choque, que os aspectos culturais junto ao desconhecimento da língua podem causar (Grosso; Tavares; Tavares, 2008).

Assim, a crença no ensino comunicativo reforça o conceito de língua de acolhimento, visto que desenvolve seus esforços a favor das necessidades primárias destes deslocados forçados e os faz integrar-se ativamente ao país de acolhimento permitindo-lhes, portanto, o direito ao pleno exercício da cidadania e das práticas sociais baseadas em relações dialógicas contínuas e interculturais. Verifica-se, ainda, que de acordo com Silva (2020), no panorama brasileiro de PLAc, o ensino comunicativo encontra espaço tanto em cursos de língua como no desenvolvimento de materiais didáticos, compondo um cenário positivo ao quadro. No entanto, ainda é necessário mover esforços para que essas contribuições cheguem, sobretudo, em instituições de ensino não universitárias. Assim, possibilitamos, finalmente, a autonomia do aluno no processo de integração ativa ao país acolhedor.

A terceira crença que emerge na pesquisa reflete sobre a influência do estruturalismo no ensino de PLAc. Na docência de português como língua materna, “acredita-se que a prática de exercícios gramaticais leva à incorporação do conteúdo e que a gramática normativa deve ser um núcleo de ensino” (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011, p. 483). Visto que, para Santos e Lima (2011), a prática docente pode ter como base as crenças adquiridas ao longo das suas experiências com a língua materna ainda na condição de estudante, consideramos que a presença do estruturalismo no ensino de PLM se reflete diretamente na cognição do professor (Borg, 2006) observado, posteriormente, na prática docente em PLAc.

Dessa forma, a crença quanto ao estruturalismo no ensino de PLAc emerge de textos nos quais se considera como base o ensino da gramática normativa. De acordo com o mapeamento de São Bernardo (2016, p. 24) sobre cursos de PLAc, “os cursos que encontramos, e não foram muitos, apresentam forte abordagem gramatical e o material geralmente utilizado tem propósitos

linguísticos voltados às funções acadêmicas (cursos para alunas/os universitários)”; ou seja, a estes cursos está atribuído outro contexto que não o de acolhimento. Curiosamente, em nosso mapeamento não encontramos contribuições teóricas relevantes nos anos 2000 tratando-o como prioridade em PLAc, mas sim em estudos de casos em que se observa, puramente, a prática pedagógica. Em geral, o que as contribuições teóricas versam sobre o estruturalismo em PLAc compartilham da crença de Bizon (2013, p. 172) quando diz, “acredito na formação de um cidadão crítico e autor de seus discursos na língua adicional, e não apenas um conhecedor dos aspectos linguísticos estruturais dessa língua”.

Embora não seja prioritária em pesquisas na resolução de problemáticas inerentes ao PLAc, essa crença é emergente na prática de ensino da língua de acolhimento e, por vezes, massiva. Mas isso não acontece, em grande parte, de maneira consciente. O que ocorre, atualmente, é o desconhecimento das especificidades do contexto de acolhimento quanto às práticas docentes desenvolvidas nesse sentido. Logo, diante da grande influência do ensino estruturalista de português, a crença sobre o estruturalismo no ensino de PLAc se constitui, atualmente, como um conceito contextual (Borg, 2012).

Ilustrando a definição de conceito contextual de Borg, consideremos a entrevista de Diniz e Cruz (2018) à professores de português para refugiados. Quando perguntados sobre abordagens de ensino ao público-alvo, viu-se que “somente um professor não soube dizer qual abordagem seria mais adequada. Entretanto, chama a atenção o fato de dois educadores afirmarem que o grupo, muitas vezes, demanda por realizar atividades estruturalistas” (Diniz; Cruz, 2018, p. 7). Portanto, o fato é que as crenças contextuais transformam-se em ações na sala de aula de acordo com a imprevisibilidade inerente a ela, não havendo, necessariamente, relação com as crenças abstratas do professor, isto é, aquelas que ele concebe como utopias advindas de constatações teóricas (Borg, 2012).

A complexidade das considerações estruturalistas no ensino da língua de acolhimento é fundamental nesta pesquisa para se desenhar um panorama nacional de ensino de PLAc. Apesar das crenças no ensino intercultural e comunicativo se apresentarem como soluções às problemáticas do contexto, estas não são bem exploradas em práticas pedagógicas observadas na sala de aula de PLAc, configurando-se, portanto, em uma crença abstrata, utópica, ao passo que a crença estruturalista, que já não é vista nas contribuições teóricas, é incorporada nas práticas pedagógicas, contemplando crenças contextuais. Esse fato evidencia que muitas instituições ainda utilizam métodos intuitivos, e que o autodidatismo é bastante presente, apesar da significativa produção científica disponível nesse campo (Amado, 2013; Bizon; Camargo, 2018; Lopez, 2016; São Bernardo, 2016). Pode-se, por isso, concluir que o desenvolvimento deste panorama está ocorrendo lentamente e que ainda há trabalho a ser feito nesse sentido, sobretudo na formação de professores.

## 6 HÁ ALTERNATIVAS PARA TAL PANORAMA?

Após analisar as crenças emergentes da pesquisa, viu-se necessário refletir sobre as implicações destas para a ilustração de um panorama nacional. De acordo com Barcelos (2007), compreender as crenças ajuda a entender as decisões e escolhas dos professores, já que as crenças dos docentes estão intimamente ligadas à sua prática pedagógica. Entre outros fatores, percebemos a pouca habilidade de professores em tratar interculturalidade e comunicativismo em sala de aula (São Bernardo, 2016), além da presença complexa do estruturalismo nesse contexto, revelando, assim, um abismo entre teoria e prática docente. Por isso, atribuímos ao atual panorama de ensino de PLAc no Brasil os reflexos da deficiência na formação docente.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras, o objetivo da graduação em Letras é “[...] formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens [...], e conscientes da sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (Brasil, 2001, p. 30). Esse documento ainda afirma que

[...] o profissional de Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais (Brasil, 2001, p. 30).

No entanto, após consultar os componentes curriculares e ementas dos cursos de Letras-Português de 10 universidades de capitais brasileiras, identificamos currículos limitados às preocupações, essencialmente, do português língua materna. Ademais, nas diferentes licenciaturas há a predominância da tradição monolíngue (Cavalcanti, 2013). Ao que se refere como estudos e práticas linguísticas observamos como a discussão sobre a heterogeneidade está, em geral, restrita ao que Oliveira (2007, p. 8) denomina "sociolinguística do monolinguismo". A exemplo disso, identificamos que, até o momento desta pesquisa, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e a Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) são as únicas universidades brasileiras que oferecem licenciaturas em PLA.

A limitação apresentada pelas instituições de ensino superior acomete diretamente o ensino de PLA e, conseqüentemente, a prática docente de PLAc. A partir disso, verificamos essa assertiva em diversas investigações científicas brasileiras; Diniz e Cruz (2018, p. 11), por exemplo, constata que em Belo Horizonte "somente as instituições religiosas e não governamentais têm assumido o papel de trabalhar a língua de acolhimento". Amado (2013) já havia constatado alguns anos antes que, no Brasil, algumas das instituições que oferecem cursos de português aos "deslocados forçados" têm convênios com escolas privadas de idiomas, como a ADUS ou a Wizard, organizações que trabalham o ensino tradicional de línguas estrangeiras. A maioria das instituições, contudo, contava com "voluntários que conhecem outras línguas, como inglês, espanhol e francês, e que se dispõem a dar aulas de português com métodos intuitivos e muito autodidatismo" (Amado, 2013, p.14).

Tal cenário justifica a dificuldade de investigar as práticas de ensino dos professores voluntários, pois "uma parte não tem interesse acadêmico no assunto e, muitas vezes, as instituições que atendem esse público não aprovam qualquer tipo de pesquisa" (Diniz; Cruz, 2018, p. 11). Sobre isso, Paiva (2005) faz uma crítica, ainda atual, afirmando que ainda que o papel de voluntários ministrando português para os "deslocados forçados" seja essencial em caráter emergencial, é inconcebível que um país que possui mais de 400 cursos de Letras e que forma cerca de 31.000 professores por ano não possa criar um programa para contratar professores para o ensino de PLAc a esse público. Identificamos, contudo, a existência de inúmeros trabalhos a favor de cursos, programas, formação, materiais e políticas públicas que podem ser usados como exemplos positivos do que já funciona no desenvolvimento da prática de PLAc, como o pioneiro programa governamental de Portugal – Portugal Acolhe –, de 2001.

O fato é que as universidades brasileiras precisam trabalhar para a evolução dessa prática educacional, já que os construtos dos professores são coconstruídos juntos às práticas pedagógicas, que se seguem como qualquer construção de outra realidade culturalmente significativa (Jacoby; Ochs, 1995). Em virtude disso é dever das instituições de ensino superior voltarem seus esforços para as necessidades educacionais da comunidade brasileira, oferecendo aos futuros professores condições de atuarem em contextos emergentes:

o papel dos professores e de formadores de professores engloba dois aspectos. Primeiro, é preciso fornecer oportunidades de reflexão sobre aspectos do processo de aprendizagem com a apresentação de alternativas, modos diferentes de pensar para desafiar alunos e alunos-professores (Barcelos, 2007, p. 130).

Para que, por fim, possam exercer seu papel no desenvolvimento da sociedade previsto em lei.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além das análises de crenças, faz-se necessário abordar a questão das políticas linguísticas em virtude da relação entre o aprendizado de PLAc e os processos migratórios no Brasil. Acreditamos que este ponto é importante para complementar o panorama brasileiro de ensino de PLAc, principal objetivo desta pesquisa. Dessa forma, apresentaremos estudos, dados e leis problematizados em diversos trabalhos, preconizando, principalmente, uma crítica às políticas linguísticas em discordância com os princípios da língua de acolhimento.

O Brasil tem como língua oficial o português e tem como meio legal de comunicação a Língua Brasileira de Sinais (Libras); também é um país de caráter plurilíngue e multicultural. Esse caráter

é reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, no trecho “[...] ainda em relação à diversidade cultural, se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades” (Brasil, 2017). E destaca, ainda, a importância de “currículos interculturais, diferenciados e bilíngues” na seção que se refere a sua implementação. Mesmo reconhecendo o que chamam de “línguas de imigração”, não há, hoje, políticas linguísticas claras, abrangentes e em relevante execução que promovam o acolhimento dos novos “deslocados forçados” em outras línguas, nem mesmo que valorizem os outros idiomas falados no país (Bulegon; Soares, 2019). O principal norte dessa crítica está no trabalho de Bulegon e Soares (2019, p. 645), que dizem “o termo acolhimento é um eufemismo, uma vez que só acolhe imigrantes em um idioma que não é dominado por eles”.

Nos últimos anos, a chegada em massa de “deslocados forçados”, sendo haitianos, senegaleses, ganeses, venezuelanos etc., aumentou, significativamente, o número de deslocados no mercado de trabalho formal. De acordo com Cavalcanti (2016), este acontecimento acarretou mudanças de ordem social que demandam políticas públicas de acolhimento. Por mais que esses grupos desloquem-se por motivos diferentes, ao compartilhar do mesmo contexto de vulnerabilidade, as barreiras com que se deparam no país acolhedor são as mesmas, ou seja, “a língua, inserção no mercado de trabalho e adaptação sociocultural” (Bulegon; Soares, 2019, p. 640).

Diante dessa problemática, verificam-se alguns princípios inerentes à língua de acolhimento visando a melhoria do quadro. Primeiramente, de acordo com Grosso e Ançã (2010), o direito ao ensino-aprendizagem da língua de acolhimento possibilita o acesso a outros direitos, assim como o conhecimento dos direitos e do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão. Outrossim, o ensino da língua de acolhimento se insere num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais e as questões étnicas e culturais (Grosso; Ançã, 2010). Portanto, a implementação de políticas linguísticas nesse sentido tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais democrática, complacente e intercultural (Grosso; Ançã, 2010).

A exemplo disso temos a já implementada Declaração Universal da Diversidade Cultural (UNESCO, 2001). Ela defende que: “[...] em sociedades cada vez mais diversificadas, torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas” (UNESCO, 2001, p. 2). Assim, busca-se por políticas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os cidadãos neste processo.

Dessa forma, no que concerne às investigações sobre crenças no ensino de PLAc apresentadas neste artigo, observamos grande necessidade de pesquisas na área, diante da proporção em que o panorama nacional de ensino está se desenvolvendo. Vimos também que as crenças ganham novas dimensões relativas às áreas, aos contextos e até às metodologias estudadas. O panorama apresentado sobre a pesquisa nacional pode ser ampliado e adaptado de forma a encontrar as necessidades dos campos da Educação e da LA. Por fim, as contribuições à sociedade podem ser adequadamente transfiguradas a projetos sociais direcionados à academia ou à comunidade, alcançando a promoção linguística.

## REFERÊNCIAS

- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS-ACNUR. *Global trends 2020: forced displacement in 2019*. 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.
- AGAR, M. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow and Company Inc, 1994.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Ed. 7, v. 4, n. 2, 2013.
- BAILEY, K. M.; NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- BALZAN, C. F. P. et al. Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica. *Gragoatá, [S. l.]*, v. 28, n. 60, e53123, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53123.pt>. Acesso em: 2 out. 2024.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. 1995. 140f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem,

- Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1995. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269102>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269528>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. et al. (Org.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População – “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726.
- BORG, S. *Teacher cognition and language teacher education: beliefs and practice*. London: Continuum, 2006.
- BORG, S. Interview: Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. [Entrevista concedida a] Marilisa Birello. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, v. 5, n. 2, p. 88-94, May-June 2012
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2017.
- BRASIL. Parecer CNE/CES n. 492, de 3 abril de 2001: aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, Seção 1e, p. 50, 9 jul. 2001.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 4th ed. San Francisco, CA: Monterey Institute of International Studies, 2015.
- BULEGON, M.; SOARES, L. F. Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil: o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc). *Revista Online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara-SP, v. 23, n. 3, p. 638-655, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpqe/article/view/12685>. Acesso em: 24 jul. 2021.
- CABETE, M. A. C. S. da S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. 2010. 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4090>. Acesso em: 18 jan. 2015.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- COTINGUIBA, M. L. P.; SILVA, M. C. dos S.; COTINGUIBA, G. C. Mapeamento e perspectivas teórico-metodológicas dos cursos de português para imigrantes e refugiados no Brasil a partir de 2010. *Culturas e Fronteiras, [S. l.]*, v. 1, n. 001, 2019.
- DE ANGELIS, G. *Third or additional language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2007.
- DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros textuais em livros didáticos de português língua estrangeira: o que falta? In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 99-120.
- DINIZ, I. C. S.; CRUZ, J. M. da. Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas. *The Specialist, [S. l.]*, v. 39, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a5>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- FERNANDES, A. T. Competência lexical e o uso dos dicionários numa abordagem para o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento. *Diacrítica, [S. l.]*, v. 32, n. 2, p. 9-29, 2019.
- FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas-RS, v. 14, n., p. 479-501, 2011.
- GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.
- GROSSO, M. J.; ANÇÃ, M. H. *Educação em português e migrações*. Lisboa: Lidel, 2010.
- HEUFEMANN-BARRÍA, E. O.; TEIXEIRA, W. B. Ações (gloto)políticas em prol do ensino de espanhol no Amazonas: um olhar especial sobre a formação de professores. *PARFOR: realidade e desafios para a formação de professores pela Universidade Federal do Amazonas*, Amazonas, v. 27, n. 47, 2020.

- JACOBY, S.; OCHS, E. Co-construction: An introduction. *Research on Language and Social Interaction*, [S. l.], v. 28, n. 3, p. 171-183, 1995. DOI: 10.1207/s15327973rlsi2803\_1.
- JUNGER DA SILVA, G. *et al. Refúgio em números-2024*. Brasília, DF: Observatório das Migrações Internacionais-OBMigra; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento das Migrações, 2024.
- LEFFA, V. J. A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade. *In: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- LEIRIA, L. L.; TELLES, L. P.; FREITAS, A. L. R. Português língua de acolhimento para migrantes senegaleses no Rio Grande do Sul (RS), *Brasil. Diacrítica*, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 345-363, 2019.
- LOPEZ, A. P. de A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 2016. 261f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- MARTINS, M. F. B. *O ensino não formal na aprendizagem de português língua estrangeira em contexto de acolhimento: um estudo de caso*. 2014. 151f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.
- MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural: uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. 432f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- MONTEIRO, E. Amazonas: um laboratório linguístico. *Ciência para Todos: revista de divulgação científica do INPA*, Manaus, n. 5, 2010.
- OLIVEIRA, A. M. Processamento da informação num contexto migratório de integração. *In: GROSSO, M. J.; ANÇÃ, M. H. (Org.). Educação em português e migrações*. Lisboa: Lidel, 2010.
- OLIVEIRA, G. M. de. Prefácio. *In: CALVET, L.-J. As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007. p. 7-10.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES (OIM). *Panorama da Governança Migratória: República Federativa do Brasil*. Disponível em: <https://migrationdataportal.org/sites/default/files/2018-09/Migration%20Governance%20Snapshot%20%20The%20Federative%20Republic%20of%20Brazil.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2021.
- PAIVA, V. L. M. de O. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. *In: TOMICH, A. (Org.). A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.
- PAIVA, V. L. M. de O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.
- PINTO, A. D. A institucionalização do português língua não materna em Portugal. *Revista ProFORM@R Online*, Almada, ed. 21, 2007. Disponível em: [http://proformar.pt/revista/edicao\\_21/institucionaliza\\_portugues.pdf](http://proformar.pt/revista/edicao_21/institucionaliza_portugues.pdf). Acesso em: 27 set. 2020.
- ROSSA, L. A.; MENEZES, M. A. Entre migrações e refúgio: migrações Sul-Sul no Brasil e as novas tipologias migratórias. *In: BAENINGER, R. et al. (Org.). Migrações Sul-Sul*. 2. ed. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População – “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. v. 1. p. 383-401.
- SANTOS, K. M.; LIMA, D. C. A formação do professor de língua inglesa no cenário brasileiro: crenças e experiências como fatores de (trans)formação da prática pedagógica. *Signum: Estudos Linguísticos*, Londrina-PR, n. 14, p. 551-568, 2011.
- SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. São Carlos, SP: UFSCar, 2016.
- SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. *Qualitative research: the essential guide to theory and practice*. London: Routledge, 2013.
- SENE, L. S. *Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso*. 2017. 206f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SILVA, M. C. da. *Letramentos acadêmicos em situação de ensino e aprendizagem de português língua adicional*. 2020. 345f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- TAYLOR, C. *Philosophical papers: philosophy and the human sciences*. London: Cambridge University Press, 1985.
- TEIXEIRA, W. B. *Presença e funções do espanhol no Alto Rio Negro/AM: considerações políticas e históricas*. 2014. 355f. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, 2001, Art. 2º. Disponível em:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2021.

VIAN JR., O. *Língua e cultura inglesa*. Curitiba: IESDE Brasil S. A, 2012.

WEDELL, M.; MALDEREZ, A. *Understanding language classroom contexts: the starting point for change*. London: Bloomsbury, 2013.

XAVIER, M. F.; MATEUS, M. H. M. *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Cosmos, 1990. Disponível em:  
<http://www.portaldalinguaportuguesa.org/?action=dtlinginfo>. Acesso em: 15 jun. 2021.

### **Contribuição das autoras.**

O artigo foi escrito pela autora principal, Milena Lima Silva, sob a orientação da coautora.