



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LOREN DE OLIVEIRA LOPO GENEROSO

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES
REFUGIADOS: POLÍTICAS, PROFESSORES VOLUNTÁRIOS E MATERIAL
DIDÁTICO**

LOREN DE OLIVEIRA LOPO GENEROSO

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES
REFUGIADOS: POLÍTICAS, PROFESSORES VOLUNTÁRIOS E MATERIAL
DIDÁTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos.

Coorientadora: Prof^a Dr^a Gabriela Alias Rios

Catálogo Internacional de Publicação (CIP)

370 G326p	Generoso, Loren de Oliveira Lopo. Português como língua de acolhimento para imigrantes refugiados: políticas, professores voluntários e material didático / Loren de Oliveira Lopo Generoso. – Presidente Prudente, 2026. 143 f.: il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2026. Bibliografia. Orientadora: Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos. 1. Professores voluntários. 2. Política de inclusão social. 3. Refugiados. I. Título.
--------------	--

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: “PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA
IMIGRANTES REFUGIADOS: POLÍTICAS, PROFESSORES VOLUNTÁRIOS
E MATERIAL DIDÁTICO”**

AUTOR/A: LOREN DE OLIVEIRA LOPO GENEROSO

ORIENTADOR/A: Profa. Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

Aprovado/a como parte das exigências para obtenção do título de MESTRE/A em
EDUCAÇÃO.

Área de Concentração EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos (orientadora) – UNOESTE/Universidade
do Oeste Paulista

Gabriela Alias Rios (coorientadora) - Instituto Federal de São Paulo, Campus Jundiaí

Raquel Rosan Christino Gitahy – UNOESTE/Universidade do Oeste Paulista

Ilka Márcia Ribeiro de Souza Serra – Universidade Estadual do Maranhão/PROFEI

Local e data da realização: Presidente Prudente, 25 de maio de 2026.

Central de Assinaturas Eletrônicas

Sobre o documento

Assunto: Documento eletrônico
Status do documento: Concluído
Data de criação do documento: 08/06/2026 14:53
Fuso horário: (UTC-03:00) Brasília
Número de assinaturas: 4
Solicitante: LUCIANA APARECIDA POLIDO BRAMBILLA (#6530174)

Signatários do documento

DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (COORDENADOR DE CURSO)

danielle@unoeste.br
Recebido em 08/06/2026 14:53
Assinado em 08/06/2026 14:54
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 177.131.33.2
ID da assinatura: 6739355

GABRIELA ALIAS RIOS (SIGNATÁRIO EXTERNO)

gabriela.alias@ifsp.edu.br
Recebido em 08/06/2026 14:53
Assinado em 08/06/2026 14:56
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 191.183.36.94
ID da assinatura: 6739356

ILKA MÁRCIA RIBEIRO DE SOUZA SERRA (SIGNATÁRIO EXTERNO)

ilka.tt@gmail.com
Recebido em 08/06/2026 14:53
Assinado em 08/06/2026 15:21
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 206.84.47.106
ID da assinatura: 6739358

RAQUEL ROSAN CHRISTINO GITAHY (PROFESSOR)

raquel@unoeste.br
Recebido em 08/06/2026 14:53
Assinado em 08/06/2026 20:16
Assinatura Interna UNOESTE
Usando endereço IP: 2804:14d:4e83:49a0::1002
ID da assinatura: 6739357

URL do documento: <https://www.unoeste.br/ca/ea644008>

Assinatura digital do documento: 9ec2d0f92821c2600b562b0f97825364a73c754d88974f4ea7a2fc9e6bcd8af

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

Mantida pela EPEC - Empresa Prudentina de Educação e Cultura SA

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta dissertação representa a materialização de um sonho construído ao longo de anos de dedicação, estudo, perseverança e crescimento pessoal. Este percurso foi marcado por desafios, aprendizagens, encontros significativos e inúmeras demonstrações de apoio que tornaram possível a concretização desta etapa. Assim, expresso minha profunda gratidão a todos aqueles que contribuíram, de diferentes maneiras, para esta conquista.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela dádiva da vida, pela força que sustentou meus passos nos momentos de dificuldade e pela sabedoria que iluminou minhas escolhas ao longo desta trajetória. Foi na fé que encontrei serenidade para enfrentar os desafios, renovar as esperanças e seguir adiante, mesmo diante das adversidades.

Aos meus pais, Niuza Lopes de Oliveira Lopo Generoso e Luzay Lopo Generoso, dedico este trabalho com amor, respeito e gratidão. Vocês são os pilares da minha formação humana e os maiores responsáveis pelos valores que orientam minha caminhada. Por meio do exemplo, ensinaram-me a importância da honestidade, da dignidade, da humildade e da educação como instrumento de transformação. Todo esforço empreendido nesta jornada carrega a marca do apoio incondicional que sempre recebi de vocês.

À minha irmã, Luziany de Oliveira Lopo Generoso Claro, e ao meu irmão, Luzay Lopo Generoso Filho, agradeço pelo carinho, pela confiança e pela constante torcida. Mesmo quando a distância se fez presente, o afeto e o incentivo de vocês permaneceram como fonte de motivação e fortalecimento.

Aos meus cunhados, André Claro e Shirley Makoski, expresso minha gratidão pelo apoio e pela convivência harmoniosa. Aos meus sobrinhos, Ana Eliza Generoso Claro e João Pedro Makoski Generoso, agradeço pelos momentos de alegria e ternura, que trouxeram leveza e inspiração durante os períodos mais intensos desta caminhada acadêmica.

Ao William Schluchting, minha sincera gratidão pelo incentivo constante aos estudos e pelo apoio oferecido em diferentes momentos desta trajetória. Sua motivação e confiança foram fundamentais para que eu seguisse adiante, independentemente das barreiras e desafios impostos pela vida.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, manifesto minha mais profunda gratidão pela excelência da orientação, pela confiança depositada em meu trabalho e pela generosidade com que compartilhou seus conhecimentos. Seu compromisso com a pesquisa, sua competência acadêmica e sua sensibilidade na condução deste processo foram fundamentais para o meu amadurecimento intelectual e para a construção desta dissertação. Mais do que orientar uma pesquisa, sua atuação contribuiu significativamente para minha formação como pesquisadora e profissional da educação.

À minha coorientadora, Prof^a Dr^a Gabriela Alias Rios, agradeço pela disponibilidade, pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas e pelo olhar criterioso que enriqueceu este estudo. Sua participação foi essencial para o aprofundamento das análises e para a qualificação científica deste trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), campus de Presidente Prudente- SP, registro meu reconhecimento pelos conhecimentos compartilhados, pelas reflexões promovidas e pelo compromisso com uma formação acadêmica de excelência. Cada disciplina cursada e cada diálogo estabelecido contribuíram para ampliar minha visão sobre a pesquisa e sobre a educação.

À bibliotecária da Unoeste, Renata de Sá, agradeço a atenção, a competência e o apoio nas pesquisas bibliográficas.

À secretária do PPGE/Unoeste, Luciana Brambila, manifesto minha gratidão pela cordialidade, pela eficiência e pela disponibilidade com que sempre atendeu às demandas acadêmicas ao longo desses anos.

Ao Prof. Dr. Fábio Ferreira Morong, agradeço as oportunidades proporcionadas especialmente pelos convites para participação no curso de Oratória da Unoeste, experiência que ampliou meus horizontes acadêmicos e profissionais.

Ao Prof. Dr. Gabriel Dias, expressei meu reconhecimento pelas orientações, sugestões e parcerias em publicações científicas, fundamentais para meu desenvolvimento enquanto pesquisadora.

À Prof. Dr^a Paula Renata Amorin Santos, agradeço pelas palavras acolhedoras, pelo incentivo e pela capacidade de demonstrar que a pesquisa acadêmica também é um processo de transformação humana.

À Secretária Municipal de Educação de Presidente Prudente, Karina Gomes, expressei minha sincera gratidão pelo apoio institucional e pelas oportunidades

formativas e profissionais que contribuíram significativamente para minha trajetória acadêmica e docente.

À Janaína Canteiro, que, no ano de 2024, exerceu a função de Diretora da Escola Municipal Profª Odette Duarte da Costa, agradeço pela confiança, pelas orientações e pelo incentivo constante ao meu desenvolvimento profissional e acadêmico, bem como pelas oportunidades e encaminhamentos que enriqueceram minha formação.

À atual Vice-Diretora da Escola Municipal Profª Odette Duarte da Costa, Roberta Barcellos, registro meu agradecimento pela acolhida, pela atenção e pelas palavras de incentivo, que fortaleceram minha confiança e contribuíram de maneira significativa durante este percurso acadêmico.

Às amigas construídas durante o percurso do Mestrado, deixo um agradecimento especial pela parceria, pela troca de conhecimentos e pela convivência que tornaram esta experiência mais rica e significativa. Em especial aos amigos Welton de Souza, Tiago Monteiro, Euclides Gussule, Iuli Rozzi, Luciana Nascimento e Aline Rubini, pela amizade, pelo apoio mútuo e pelos momentos compartilhados ao longo dessa jornada.

Ao amigo Enio Magro, meu mentor no campo da educação, agradeço pelos ensinamentos, pelas orientações e pelo constante incentivo à busca pelo conhecimento.

Ao casal de amigos Juliana e Marcelo Pelegrini, expresso minha gratidão pelo apoio, acolhimento e suporte emocional a mim oferecidos durante esta jornada. A amizade e o cuidado de vocês foram fundamentais para que eu pudesse enfrentar os desafios com mais serenidade e equilíbrio.

À minha querida amiga Nathalia Corneto, desde os tempos da graduação e dos grupos de pesquisa na UNESP, agradeço pela amizade duradoura e pelo incentivo constante. Ao saudoso Tio Dival Corneto (in memoriam), dedico uma lembrança especial e afetuosa. Seu gesto de confiança, ao me entregar o dicionário utilizado em minha preparação para o processo seletivo do PPGE, permanece vivo em minha memória como símbolo de incentivo, generosidade e esperança.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha formação acadêmica, profissional e humana. Cada palavra de apoio, cada gesto de incentivo e cada demonstração de confiança foram essenciais para que esta conquista se tornasse possível.

Que esta realização seja compartilhada com todos aqueles que fizeram parte desta caminhada e que, de alguma forma, deixaram suas marcas nesta história. Afinal, nenhuma conquista é construída individualmente; ao contrário, é fruto dos encontros, dos afetos e das contribuições que recebemos ao longo da vida.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001”.

[...] Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países [...] - Declaração Universal dos Direitos Humanos

RESUMO

Português como língua de acolhimento para imigrantes refugiados: políticas, professores voluntários e material didático

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) - Área de concentração: Educação - Linha de Pesquisa: Formação e ação do profissional docente e práticas educativas, com foco no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). A investigação partiu do questionamento “Quais são as proposições a partir das percepções e as vivências dos professores voluntários sobre o ensino do PLAc e de que forma o material didático contribuiu para suas práticas pedagógicas?” A pesquisa tem como campo empírico um curso de PLAc, ofertado aos sábados, organizado por meio de uma parceria entre uma instituição religiosa e um projeto de extensão universitária da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). O objetivo geral consistiu em investigar a constituição da prática docente no ensino de PLAc em projetos direcionados a imigrantes e refugiados, articulando o perfil dos professores voluntários, as estratégias pedagógicas adotadas, o uso do material didático e as políticas migratórias brasileiras. Como objetivos específicos, buscou-se: mapear o perfil dos professores voluntários atuantes no projeto; analisar o material didático utilizado no ensino de Língua Portuguesa; compreender as estratégias pedagógicas desenvolvidas em função das necessidades específicas dos estudantes migrantes e refugiados; e elaborar revisão documental das políticas destinadas a imigrantes e refugiados no Brasil. Adotou-se abordagem qualitativa, fundamentada em André (2013), desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com professores voluntários, análise dos materiais didáticos e dos documentos referentes às políticas migratórias brasileiras. Os dados foram interpretados à luz da Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiazzi (2016), enquanto a análise documental foi orientada pelos pressupostos de Cellard (2008). O referencial teórico fundamentou-se, principalmente, em Amado (2013), Grosso (2010), Lopes (2020), Marques (2018), Queiroz (2023) e UNESCO (2022), articulando discussões sobre acolhimento linguístico, inclusão social, equidade e direito à educação. Os resultados evidenciaram que o ensino de PLAc desempenha papel relevante na promoção da inclusão social e no fortalecimento do acesso a direitos, embora ainda seja marcado pela ausência de políticas linguísticas

estruturadas e pela predominância de iniciativas de instituições religiosas, de organizações sociais e de projetos de extensão universitária. Verificou-se que os professores voluntários desenvolvem estratégias pedagógicas voltadas à comunicação cotidiana, ao acolhimento linguístico e à contextualização sociocultural dos conteúdos, buscando atender às demandas específicas dos estudantes migrantes e refugiados. Evidenciou-se a contribuição do material didático para a organização das práticas pedagógicas, embora apresente predominância de abordagens estruturais da língua. Conclui-se que o ensino do PLAc ultrapassa a dimensão instrumental da aprendizagem linguística, configurando-se como prática educativa comprometida com a garantia de direitos, a inclusão social e o fortalecimento da cidadania de migrantes e refugiados. Os achados da pesquisa evidenciam a necessidade de ampliar políticas públicas voltadas à formação docente, à institucionalização do PLAc e à elaboração de materiais didáticos contextualizados às experiências socioculturais dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas interculturais fundamentadas na equidade, na diversidade e na justiça social.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento (PLAc); imigrantes e refugiados; professores voluntários; material didático; inclusão social.

ABSTRACT

Portuguese as a host language for immigrants and refugees: policies, volunteer teachers, and teaching materials

This dissertation was conducted within the Graduate Program in Education at the University of Western São Paulo (Unoeste), in the Research Area of Education and the Research Line *Teacher Education, Professional Practice, and Educational Practices*, with a focus on the teaching of Portuguese as a Host Language (PHL). The study was guided by the following research question: *What propositions emerge from volunteer teachers' perceptions and experiences regarding the teaching of Portuguese as a Host Language, and how have teaching materials contributed to their pedagogical practices?* The empirical setting of the study was a Portuguese as a Host Language course offered on Saturdays through a partnership between a religious institution and a university extension project at the University of Western São Paulo (Unoeste). The general objective was to investigate the constitution of teaching practices in Portuguese as a Host Language projects aimed at immigrants and refugees by examining the profile of volunteer teachers, the pedagogical strategies they employed, the use of teaching materials, and the Brazilian migration policy framework. The specific objectives were to identify the profile of the volunteer teachers involved in the project; to analyze the teaching materials used in Portuguese language instruction; to understand the pedagogical strategies developed to address the specific needs of immigrant and refugee learners; and to conduct a documentary review of Brazilian public policies concerning immigrants and refugees. This research adopted a qualitative approach based on André (2013). Data were generated through semi-structured interviews with volunteer teachers, analysis of teaching materials, and examination of documents related to Brazilian migration policies. The data were interpreted through Discursive Textual Analysis, following Moraes and Galiazzi (2016), whereas the documentary analysis was guided by the methodological assumptions proposed by Cellard (2008). The theoretical framework was primarily grounded in the studies of Amado (2013), Grosso (2010), Lopes (2020), Marques (2018), Queiroz (2023), and UNESCO (2022), bringing together discussions on linguistic welcoming, social inclusion, equity, and the right to education. The findings demonstrate that Portuguese as a Host Language plays a significant role in promoting social inclusion

and strengthening access to fundamental rights. However, its provision remains characterized by the absence of structured language policies and by the predominance of initiatives promoted by religious institutions, civil society organizations, and university extension projects. The study also revealed that volunteer teachers develop pedagogical strategies centered on everyday communication, linguistic welcoming, and the sociocultural contextualization of instructional content in order to respond to the specific needs of immigrant and refugee learners. Furthermore, the findings highlight the contribution of teaching materials to the organization of pedagogical practices, although such materials predominantly adopt structural approaches to language teaching. It is concluded that Portuguese as a Host Language extends beyond the instrumental dimension of language learning, constituting an educational practice committed to ensuring fundamental rights, promoting social inclusion, and strengthening the citizenship of immigrants and refugees. The results also underscore the need to expand public policies aimed at teacher education, the institutionalization of Portuguese as a Host Language, and the development of teaching materials that are responsive to learners' sociocultural experiences. Such initiatives may contribute to strengthening intercultural pedagogical practices grounded in the principles of equity, diversity, and social justice.

Keywords: Portuguese as a Host Language (PHL); immigrants and refugees; volunteer teachers; teaching materials; social inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Desafios relacionados à efetivação da Lei nº 13.445/2017	36
Quadro 2 -	Lei nº 13.445/2017 – LM (Brasil, 2017) e do Decreto nº 12.657/2025 – NMRA (Brasil, 2025).....	38
Quadro 3 -	Aspectos fundamentais LR nº 9.474/1997	40
Quadro 4 -	PLAc e português como L2	46
Quadro 5 -	Síntese de materiais didáticos para o ensino do PLAc	49
Quadro 6 -	Diferenças entre uma abordagem tradicional de ensino de língua e a perspectiva do PLAc.....	51
Quadro 7 -	Aspectos observados.....	56
Quadro 8 -	Estudos selecionados na plataforma SS e nas bases da CAPES e BDTD	58
Quadro 9 -	Publicações selecionadas: objetivos, metodologia, participantes, resultados e lacunas	61
Quadro 10 -	ATD - Moraes e Galiuzzi, (2016).....	86
Quadro 11 -	Mapeamento do perfil dos participantes (PV1, PV2 e PV3) segundo a Análise textual discursiva	89
Quadro 12 -	Análise dos MD e critérios das autoras Oliveira e Soares (2021)	94
Quadro 13 -	Análise do MD a partir das categorias emergentes da ATD (Moraes; Galiuzzi, 2016)	96
Quadro 14 -	Estratégias pedagógicas no ensino de PLAc.....	100
Quadro 15 -	Análise documental das políticas migratórias e educacionais brasileiras segundo Cellard (2008).....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pessoas em deslocamento forçado no Brasil (2020-2024)	29
Tabela 2 - Pessoas em situação de refúgio no Brasil (2020-2024)	29
Tabela 3 - Solicitações de refúgio no Brasil e principais nacionalidades (2022– 2024)	31

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa conceitual migração	32
Figura 2 -	Mapa conceitual imigrante	32
Figura 3 -	Mapa conceitual refugiados	33
Figura 4 -	Mapa conceitual apátrida	34
Figura 5 -	Fluxograma do protocolo Prisma	57

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	- Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ATD	- Análise Textual Discursiva
AVAMEC	- Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
CONARE	- Comitê Nacional para os Refugiados
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DPU	- Defensoria Pública da União
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IR	- Instituição Religiosa
L2	- Segunda Língua
LGPD	- Lei Geral de Proteção de Dados
LM	- Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017)
LP	- Língua Portuguesa
LR	- Lei de Refúgio (Lei nº 9.474/1997)
MD	- Material Didático
MEC	- Ministério da Educação
MP	- Missão Paz
OBMIGRA	- Observatório das Migrações Internacionais
OIM	- Organização Internacional para as Migrações
ONU	- Organização das Nações Unidas
PLAc	- Português como Língua de Acolhimento
PNMRA	- Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia
PPGE	- Programa de Pós-graduação em Educação
PROFEI	- Programa de Pós-Graduação em Formação de Educadores Indígenas

PV	- Professor(es) Voluntário(s)
SS	- Semantic Scholar
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNHCR	- <i>United Nations High Commissioner for Refugees</i>
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNOESTE	- Universidade do Oeste Paulista
UNRWA	- Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Oriente Próximo

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	20
1	INTRODUÇÃO	24
2	IMIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL APÓS A PANDEMIA: PANORAMA CONCEITUAL, POLÍTICO E EDUCACIONAL	28
2.1	(I)migrante, refugiados e apátridas	30
2.2	Políticas de migrações no Brasil.....	34
2.2.1	Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017).....	35
2.2.2	Lei de Refúgio (Lei nº 9.474/1997)	39
2.3	Educação e equidade	41
2.3.1	O ensino do PLAc e o português como segunda língua (L2)	45
2.3.2	Ensino de PLAc para imigrantes e refugiados jovens e adultos: enfoque no material didático.....	47
2.3.3	Ensino do PLAc e a inclusão de imigrantes e refugiados.....	50
3	REVISÃO DE ESCOPO	53
3.1	Levantamento bibliográfico: busca e seleção	54
3.2	Identificação, seleção e critérios.....	55
3.3	Análise e caracterização dos estudos selecionados	58
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	77
4.1	Delineamento da pesquisa	77
4.2	Contexto da pesquisa	77
4.3	Participantes da pesquisa e local de realização	81
4.4	Aspectos éticos	81
4.5	Percurso metodológico.....	82
4.6	Procedimentos de coleta de dados.....	83
4.7	Procedimentos de análise dos dados: (i) Análise textual discursiva; (ii) Análise documental	85
5	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	89
5.1	Mapeamento do perfil dos PVs.....	89
5.2	Análise do MD no ensino do PLAc para imigrante e refugiados.....	92
5.3	Estratégias pedagógicas dos PVs	98

5.4	Elaborar uma revisão documental das políticas destinadas a imigrantes e refugiados no contexto do ensino do PLAc.....	105
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICES.....	122
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	123
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS.....	126
	APÊNDICE C - ENTREVISTA: PROFESSOR VOLUNTÁRIO 1 (PV1)	128
	APÊNDICE D - ENTREVISTA: PROFESSOR VOLUNTÁRIO 2 (PV2)	135
	APÊNDICE E - ENTREVISTA: PROFESSOR VOLUNTÁRIO 3 (PV3).....	141

APRESENTAÇÃO

Esta apresentação tem como objetivo sintetizar minha¹ trajetória acadêmica e profissional, evidenciando os percursos formativos e as experiências que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), campus de Presidente Prudente (SP).

Iniciei a graduação em Pedagogia no ano de 2007, na Faculdade de Ciências e Tecnologia, no campus de Presidente Prudente (SP), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), onde participei de um grupo de pesquisa voltado para Literatura Infantil. Em 2009 recebi o convite para participar como aluna-pesquisadora e bolsista do Programa Núcleo de Ensino-PROGRAD, no projeto “Sala de Leitura: formando crianças leitoras”. Essas experiências fortaleceram meu interesse pela educação como instrumento de formação crítica, inclusiva e comprometida com a garantia de direitos, despertando reflexões que, anos mais tarde, contribuíram para minha aproximação com a temática do acolhimento de imigrantes e refugiados.

Após o término da bolsa de estudos de pesquisa, no final de 2009, trabalhei durante o ano de 2010 como estagiária em uma escola particular, exercendo a função de auxiliar de professor de Educação Infantil, na cidade de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo. Ao final desse mesmo ano, concluí a graduação em dezembro de 2010. Diante da escassez de oportunidades no mercado de trabalho, busquei oportunidades na capital paulista. Meus pais me ajudaram a custear a passagem para a cidade de São Paulo. Durante o percurso de aproximadamente 500 km até a capital paulistana, refleti sobre a decisão que havia tomado e recordei-me da obra *Vidas Secas*, do autor Graciliano Ramos (2008), na qual Fabiano e sua família deixam o sertão nordestino, em busca de condições mais dignas de sobrevivência. Evidentemente, minha realidade era distinta daquela retratada na obra; ainda assim, aquele deslocamento despertou em mim reflexões sobre o significado de deixar meu lugar de origem em busca de oportunidades, sustento e novas possibilidades de vida.

¹ A introdução está escrita em 1ª pessoa por tratar-se da minha trajetória pessoal que gerou ligação ao assunto Acolhimento e Imigrantes Refugiados, dando origem à esta pesquisa

Essa experiência levou-me a refletir sobre os desafios envolvidos em deixar o lugar de origem para construir novos vínculos, adaptar-se a uma realidade desconhecida e buscar reconhecimento em outro contexto. Embora minha experiência fosse incomparavelmente distinta da vivida por imigrantes e refugiados, ela despertou em mim uma sensibilidade para compreender como os processos de deslocamento podem impactar o sentimento de pertencimento, a identidade e o acesso as oportunidades.

Diante desse cenário, os fins de semana passaram a representar momentos de distanciamento da rotina e reorganização interior. Com o auxílio do mapa da cidade, dedicava-me a conhecer exposições, museus, parques, igrejas e templos, espaços que ampliavam meu olhar sobre diferentes formas de viver, pensar e compreender o mundo, favorecendo o encontro como o outro e com diferentes expressões culturais.

Durante minha residência no bairro da Liberdade, em São Paulo, o contato cotidiano com famílias haitianas residentes em cortiços que se dirigiam à Paróquia Nossa Senhora da Paz despertou meu interesse pelas dinâmicas das migrações contemporâneas. Ao visitar a paróquia, na Rua do Glicério, presenciei as ações de acolhimento aos migrantes e refugiados pela comunidade paroquial e, chamou minha atenção, a força das redes de apoio comunitário. Essa experiência constituiu um marco em minha trajetória, pois desperto em mim, o interesse investigativo que, posteriormente, deu origem a esta pesquisa sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes e refugiados.

Na ocasião, descobri que o trabalho de acolhimento desenvolvido naquele espaço era coordenado pela Missão Paz (MP), instituição filantrópica reconhecida nacionalmente pela assistência a migrantes e refugiados. Trata-se de uma instituição filantrópica cujo percurso histórico remete ao final da década de 1930, especificamente com a fixação dos Missionários de São Carlos (Scalabrinianos) no bairro do Glicério juntamente com a paróquia. Desde aquela época, a instituição se destaca por oferecer refúgio aos povos imigrantes italianos que chegaram na capital paulistana, essa ajuda foi o marco inicial do acolhimento exercido pela MP (Missão Paz, 2024).

Ao conhecer a atuação da Missão Paz, compreendi que o acolhimento de migrantes ultrapassava o atendimento assistencial, envolvendo dimensões culturais, linguísticas, sociais e de defesa de direitos. A experiência vivenciada naquele espaço

despertou meu interesse por compreender como a língua portuguesa poderia constituir um instrumento de acolhimento e inclusão, aspecto que mais tarde orientaria a escolha do tema desta pesquisa.

Essa experiência despertou em mim reflexões sobre as barreiras que ainda atravessam as relações sociais e sobre as dificuldades enfrentadas por pessoas que chegam a novos contextos culturais. Compreendi, então, que acolher não significa apenas oferecer condições materiais, mas também reconhecer o outro em sua dignidade, identidade e direito de pertencimento. Essas vivências contribuíram para consolidar meu interesse em investigar, posteriormente, o ensino de Português com Língua de Acolhimento para imigrantes e refugiados.

Em dezembro de 2012, por motivos pessoais, retornei ao interior do estado de São Paulo, dando continuidade à minha atuação na área, no setor público, por meio de contratos temporários em diferentes municípios. Entre 2013 e 2014, exerci a função de Educadora Infantil na rede municipal de Presidente Prudente. Em 2015, atuei como professora de Educação Básica I na rede municipal de ensino na cidade de Álvares Machado. No ano de 2016, exerci a mesma função nas redes municipais de ensino nas cidades de Martinópolis e de Presidente Prudente. Ainda em 2016, após aprovação em concurso público, iniciei minha trajetória de professora efetiva de creche, na rede municipal de ensino na cidade de Narandiba. O plano de carreira do município, ao incentivar a formação continuada, fortaleceu meu interesse em aprofundar os estudos e investir em meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

No período de 2016 a 2023, concluí a graduação em Artes Visuais e realizei cursos de pós-graduações lato sensu nas áreas de Educação Inclusiva, Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Psicopedagogia Institucional. Em novembro de 2023, a Prefeitura Municipal de Presidente Prudente (SP) convocou-me para tomar posse do cargo de Professora de Educação Infantil, após aprovação em concurso público. O plano municipal do magistério assegura incentivos à formação acadêmica sem prejuízo salarial, o que me motivou a participar do processo seletivo para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste).

Inicialmente, o projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo do mestrado abordava a formação docente voltada ao atendimento de estudantes surdos. Contudo, no primeiro semestre do curso, tive a oportunidade de acompanhar, como observadora, um projeto de extensão universitária direcionado ao atendimento

de imigrantes e refugiados, desenvolvido em parceria com uma instituição religiosa no interior de São Paulo.

A aproximação com essa iniciativa ressignificou experiências pessoais vivenciadas durante o período em que residi na capital paulista e consolidou meu interesse investigativo relacionado aos processos de acolhimento linguístico e inclusão social de migrantes e refugiados. Desse modo, minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal, passou a convergir para a construção desta pesquisa, dedicada à investigação do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto.

1 INTRODUÇÃO

Assumindo o propósito de investigar o campo do voluntariado no ensino de PLAc, esta pesquisa foi estruturada com base na seguinte questão central: Quais são as proposições a partir das percepções e vivências dos professores voluntários (PVs) sobre o ensino do PLAc e como o material didático (MD) de apoio contribuiu para as práticas pedagógicas?

O Português como Língua de Acolhimento (PLAc) caracteriza-se como uma abordagem de ensino voltada a migrantes, refugiados e demais sujeitos em situação de mobilidade, considerando, além da aprendizagem linguística, as necessidades de inclusão social, cultural e cidadã nos contextos de acolhimento. Nesse sentido, o ensino de PLAc assume papel relevante na promoção da inclusão e no acesso a direitos fundamentais.

A Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação, estabelece que crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio devem ser matriculados na rede pública independentemente da apresentação de documentação escolar anterior, assegurando ingresso imediato após solicitação (Brasil, 2020).

No que se refere às práticas institucionais, o ato normativo destaca que as unidades escolares devem promover acolhimento, prevenir discriminações e enfrentar manifestações de racismo e xenofobia, evitando qualquer forma de segregação por nacionalidade (Brasil, 2020). Ressaltando a relevância da formação dos profissionais da educação para atuação em contextos multiculturais, com valorização das identidades e trajetórias dos estudantes estrangeiros. Essas orientações comprovam que a inclusão não se limita ao acesso formal, mas envolve a construção de ambientes pedagógicos comprometidos com equidade e respeito à diversidade.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrante da educação básica, a resolução assegura matrícula a pessoas que não concluíram a escolarização na idade regular, garantindo continuidade formativa sem obstáculos administrativos (Brasil, 2020). Ao contemplar essa modalidade, a medida reafirma o caráter universal do direito à aprendizagem e amplia possibilidades de inserção social para sujeitos em situação migratória. Dessa maneira, a política educacional consolida a escola pública como espaço de reconstrução de trajetórias acadêmicas e de fortalecimento da cidadania.

No início de junho de 2022, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação informou que o Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Básica, lançou o curso “Formação de Professores para Acolhimento de Imigrantes e Refugiados”, disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (AVAMEC) (Undime, 2022). A iniciativa contempla a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, com a finalidade de apoiar profissionais da rede pública no atendimento a estudantes em situação de migração. Conforme divulgado, a proposta formativa busca oferecer subsídios pedagógicos voltados à superação de obstáculos linguísticos, sociais e culturais presentes no cotidiano escolar.

De acordo com a entidade, a formação objetiva qualificar docentes para promover práticas educacionais mais inclusivas diante do aumento da presença de imigrantes e refugiados nas escolas brasileiras (Undime, 2022). Ao estruturar um curso específico para esse público, o MEC sinaliza a importância de políticas educacionais voltadas ao acolhimento e à integração, reforçando o compromisso institucional com a garantia do direito à aprendizagem em contextos marcados pela diversidade.

Embora a formação divulgada contemple etapas da educação básica, observa-se a ausência de referência específica à preparação de docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos, modalidade que também recebe estudantes em situação migratória. Nesse contexto, o ensino de PLAc tem sido desenvolvido, sobretudo, por universidades públicas e privadas, Institutos Federais e, de modo expressivo, por organizações não governamentais e instituições religiosas, com a atuação de voluntários. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas formativas mais abrangentes que incluam o professor da EJA, considerando as particularidades desse público e a complexidade das suas trajetórias escolares.

No artigo *O professor de Português como Língua de Acolhimento: Entre o ativismo e a precarização*, Lopez (2020) problematiza a ausência de uma política pública estruturada para o PLAc, evidenciando a limitada atuação estatal na formalização da política de oferta desse ensino. Conforme a autora, diante dessa lacuna, organizações da sociedade civil, como ONGs e igrejas, assumem a responsabilidade pelo acolhimento linguístico de migrantes e refugiados, viabilizando ações educativas com o apoio de docentes voluntários. Tal configuração revela a transferência de uma atribuição que deveria ser pública para iniciativas sustentadas, principalmente, pela mobilização social

A pesquisadora também aponta a fragilidade da formação específica para atuação nesse campo, destacando relatos de professores acerca de suas percepções e práticas pedagógicas no contexto do PLAc (Lopez, 2020). Esses testemunhos comprovam desafios relacionados à preparação profissional e às condições de trabalho, indicando que o ensino ofertado ocorre em cenário de improvisação e esforço individual. Desse modo, a análise contribui para a reflexão sobre a necessidade de reconhecimento institucional e de políticas formativas que sustentem essa modalidade de ensino.

Nesse contexto, torna-se relevante compreender como se constitui a prática docente de professores voluntários que atuam no ensino de PLAc, considerando suas trajetórias, estratégias pedagógicas e formas de utilização dos materiais didáticos disponíveis. Ao focalizar as experiências desses sujeitos, a presente pesquisa busca contribuir para as discussões acerca da formação docente e das ações de acolhimento linguístico destinadas a imigrantes e refugiados no contexto brasileiro.

Diante das discussões apresentadas, verifica-se que a garantia do direito à educação para migrantes e refugiados, embora respaldada por dispositivos legais e iniciativas formativas, ainda enfrenta desafios relacionados à consolidação de políticas públicas específicas e à formação adequada de docentes para atuação no contexto do PLAc. A articulação entre normativas, ações institucionais e práticas desenvolvidas por voluntários evidencia a complexidade desse campo de atuação e reforça a importância de investigações que contribuam para sua compreensão e fortalecimento.

Diante das considerações apresentadas, definimos como objetivo geral da pesquisa: Investigar a constituição da prática docente no ensino de PLAc em projetos voltados a imigrantes refugiados, articulando o perfil dos PVs, as estratégias pedagógicas adotadas, o uso do material didático e as políticas migratórias brasileiras.

Estabelecemos os objetivos específicos: i) Mapear o perfil de PVs que atuam em projeto de ensino de PLAc para imigrantes refugiados; ii) Analisar o MD disponível para apoio ao ensino de Língua Portuguesa (LP) para imigrantes refugiados; iii) Compreender quais são as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos PVs em função das necessidades específicas dos imigrantes refugiados; iv) Elaborar uma revisão documental das políticas destinadas a imigrantes e refugiados no contexto brasileiro

No desenvolvimento da pesquisa, adotamos a abordagem qualitativa (André, 2013), realizando entrevistas semiestruturadas, com os PVs, além da análise do

material didático e das políticas migratórias brasileiras. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2016) e da Análise Documental (Cellard, 2008).

Dessa maneira, a pesquisa foi organizada de modo a conduzir o leitor desde a construção teórica até a análise e discussão dos resultados produzidos. Inicialmente apresenta-se, o percurso que motivou a escolha do objeto de investigação. Em seguida, a introdução estabelece a delimitação temática, a justificativa, os objetivos e a questão norteadora da pesquisa. A estrutura da dissertação desenvolve-se em cinco partes articuladas entre si.

A etapa seguinte é dedicada à apresentação do referencial teórico que sustenta a investigação, situando o objeto de estudo no campo científico correspondente. Posteriormente, descreve-se o percurso metodológico adotado, acompanhado da contextualização do estudo, evidenciando os procedimentos e fundamentos que orientaram sua realização. Em continuidade, são apresentados e analisados os resultados, de acordo com os objetivos delineados. Por fim, as considerações finais sistematizam os principais achados do estudo, destacando suas implicações, contribuições e limitações, bem como possibilidades para investigações futuras.

2 IMIGRANTES E REFUGIADOS NO BRASIL APÓS A PANDEMIA: PANORAMA CONCEITUAL, POLÍTICO E EDUCACIONAL

A mobilidade humana intensificou-se entre os anos de 2020 e 2024, período marcado por pandemia, conflitos armados, instabilidade política e agravamento de vulnerabilidades socioeconômicas. Relatórios do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) indicam crescimento contínuo do deslocamento forçado em escala internacional, alcançando um aumento histórico (ACNUR, 2024).

No ano de 2020, registraram-se aproximadamente 82 milhões de pessoas em situação de mobilidade forçada no mundo. Em 2024, esse contingente aproximou-se de 120 milhões, o que evidencia um aumento expressivo ao longo de quatro anos, correspondente a cerca de 38 milhões de indivíduos. Esse grupo abrange refugiados sob o mandato do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), refugiados palestinos assistidos pela Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Oriente Próximo (UNRWA), solicitantes de asilo, além de outras pessoas que necessitam de proteção internacional e deslocados internos. Tais dados demonstram a ampliação contínua e significativa desse fenômeno em escala global (ACNUR, 2024).

No Brasil, o relatório Refúgio (Silva; Cavalcanti; Oliveira, 2025) apresenta aumento das solicitações e decisões administrativas relativas ao reconhecimento da condição de refugiado, cerca de 68,2 mil de pedidos de refúgio foram analisados no ano de 2024, com destaque para os venezuelanos, registrando 27,1 mil de solicitações e 12,7 mil aprovações de refúgio (Silva; Cavalcanti; Oliveira, 2025).

Os dados da plataforma do ACNUR evidenciam o crescimento do número de pessoas em situação de deslocamento forçado no Brasil entre os anos de 2020 e 2024. Com o objetivo de dimensionar essa evolução, a Tabela 1 apresenta as variações anuais em termos absolutos e percentuais, possibilitando visualizar a intensidade do crescimento ao longo do período e compreender a ampliação das demandas por proteção internacional no contexto brasileiro (UNHCR, 2025).

Tabela 1 - Pessoas em deslocamento forçado no Brasil (2020–2024).

Período	Crescimento Absoluto	Crescimento Percentual
2020 → 2021	+32.674	+7,68%
2021 → 2022	+85.745	+18,72%
2022 → 2023	+139.021	+25,56%
2023 → 2024	+131.545	+19,26%

Fonte: A autora.

Nota: Dados de UNHCR (2025).

A Tabela 1 evidencia o crescimento contínuo do número de pessoas em situação de deslocamento forçado no Brasil entre 2020 e 2024. Destaca-se o período entre 2022 e 2023, que registra o maior acréscimo absoluto da série. Embora o intervalo mais recente apresente redução na taxa percentual de crescimento, o aumento absoluto permanece elevado, indicando a permanência da expansão dos fluxos migratórios forçados no período analisado. Os dados demonstram a intensificação das demandas de acolhimento e proteção internacional no contexto brasileiro.

Além do crescimento geral do contingente de pessoas em deslocamento forçado, é importante observar especificamente a evolução da população reconhecida em situação de refúgio no país. Nesse sentido, a Tabela 2 apresenta as variações anuais registradas entre 2020 e 2024, permitindo identificar mudanças no ritmo de crescimento dessa população e compreender aspectos relacionados às políticas de reconhecimento e proteção internacional adotadas pelo Estado brasileiro.

Tabela 2- Pessoas em situação de refúgio no Brasil (2020–2024).

Período	Crescimento Absoluto	Crescimento Percentual
2020 → 2021	+2.864	4,85%
2021 → 2022	+5.566	8,99%
2022 → 2023	+168.243	249,18%
2023 → 2024	+21.314	9,04%

Fonte: A autora.

Nota: Dados de UNHCR (2025).

A Tabela 2 apresenta o aumento do número de pessoas em situação de refúgio no Brasil entre 2020 e 2024, evidenciando diferentes ritmos de crescimento ao

longo do período. Observa-se uma evolução gradual nos primeiros anos, seguida por um crescimento expressivo entre 2022 e 2023, quando se registra o maior acréscimo da série. No período subsequente, verifica-se desaceleração da taxa percentual de crescimento, embora o crescimento absoluto permaneça significativo. Esses resultados dialogam com as observadas nas políticas de reconhecimento da condição de refugiado e com a ampliação das decisões administrativas favoráveis à proteção internacional no país.

A convergência entre dados nacionais e estatísticas internacionais demonstra alinhamento entre registros produzidos pelos órgãos brasileiros e os sistemas globais de monitoramento migratório, favorecendo a transparência e a comparabilidade estatística. Esse panorama permite compreender o posicionamento do Brasil no regime internacional de proteção aos refugiados sob uma perspectiva quantitativa, constituindo importante base empírica para análises posteriores acerca dos impactos sociais, jurídicos e administrativos dos fluxos migratórios contemporâneos.

Considerando a pluralidade dos fluxos migratórios e seus impactos sociais, esta seção propõe-se a apresentar os conceitos essenciais que estruturam o tema, as políticas públicas direcionadas aos migrantes e a importância da educação como instrumento de garantia de direitos e inclusão social.

2.1 (I)migrante, refugiados e apátridas

O contexto pós-pandemia contribuiu para a retomada dos deslocamentos internacionais, após restrições impostas durante o período crítico da COVID-19. A reabertura de fronteiras e a normalização de procedimentos administrativos possibilitaram maior processamento de solicitações acumuladas, impactando diretamente os números registrados.

Conforme os dados divulgados pelo ACNUR, o Brasil registrou crescimento significativo no reconhecimento da condição de refugiado entre os anos de 2022 e 2023, alcançando aproximadamente 236 mil pessoas reconhecidas nessa condição (UNHCR, 2025). Esse cenário reflete a ampliação das decisões administrativas relacionadas à proteção internacional e evidencia mudanças relevantes no tratamento institucional conferido aos deslocamentos forçados.

Nesse contexto, destaca-se o reconhecimento ampliado de nacionais venezuelanos como refugiados pelo Estado brasileiro, a partir de decisões proferidas

pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) (Silva; Cavalcanti; Oliveira, 2023). Tais deliberações consolidaram o entendimento de que a situação vivenciada na Venezuela configura hipótese de grave e generalizada violação de direitos humanos, nos termos da Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997). A fim de compreender a composição recente das solicitações de refúgio, a Tabela 3 apresenta os dados referentes às principais nacionalidades requerentes entre 2022 e 2024.

Tabela 3 - Solicitações de refúgio no Brasil e principais nacionalidades (2022–2024).

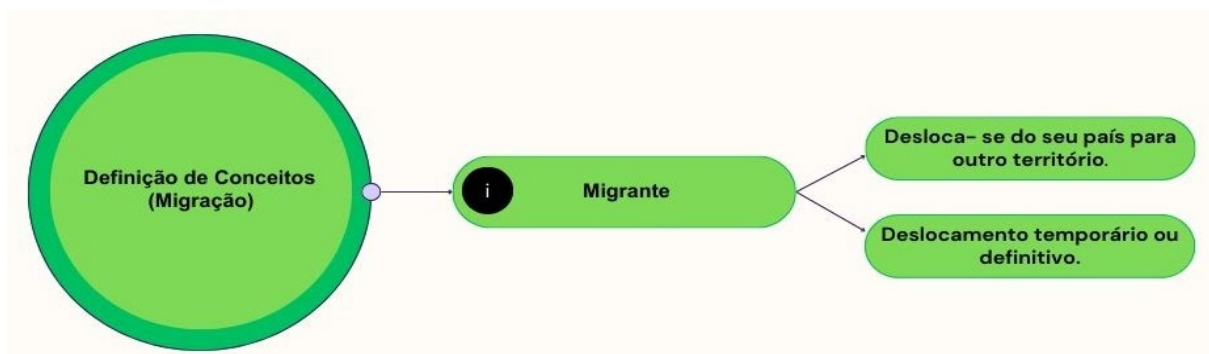
Ano	Total de solicitações registradas	Venezuela	Cuba	Angola
2022	50.355	33.753	5.308	1.694
2023	58.628	28.505	6.215	2.027
2024	68.159	27.150	7.115	2.844

Fonte: A autora.
Nota: Dados de (Silva; Cavalcanti; Oliveira, 2024; 2025).

Os dados apresentados evidenciam a diversidade dos fluxos migratórios direcionados ao Brasil, envolvendo pessoas que migram por diferentes motivações e em distintas condições jurídicas. Nesse contexto, encontram-se migrantes que buscam melhores oportunidades de vida, trabalho ou estudo, refugiados que necessitam de proteção internacional em razão de perseguições, conflitos ou graves violações de direitos humanos, além de solicitantes de refúgio que aguardam a análise de seus pedidos pelas autoridades competentes (Brasil, 2024). Diante dessa pluralidade, torna-se fundamental compreender as distinções conceituais e jurídicas entre (i)migrante, (ii) imigrante, (iii) refugiado e (iv) apátrida, uma vez que os direitos assegurados, os mecanismos de proteção e as políticas públicas direcionadas a cada grupo apresentam especificidades próprias.

De acordo com o Ministério da Justiça e Segurança Pública o termo (i)migrante refere-se às pessoas que se deslocam de seu local de nascimento ou residência habitual para estabelecer-se em outro território, seja dentro do seu próprio país ou em outro Estado motivados por razões acadêmicas, profissionais, econômicas ou culturais. No âmbito internacional esse deslocamento caracteriza o fenômeno da migração internacional e envolve processos de adaptação social, cultural e jurídica no país de destino (Brasil, 2024).

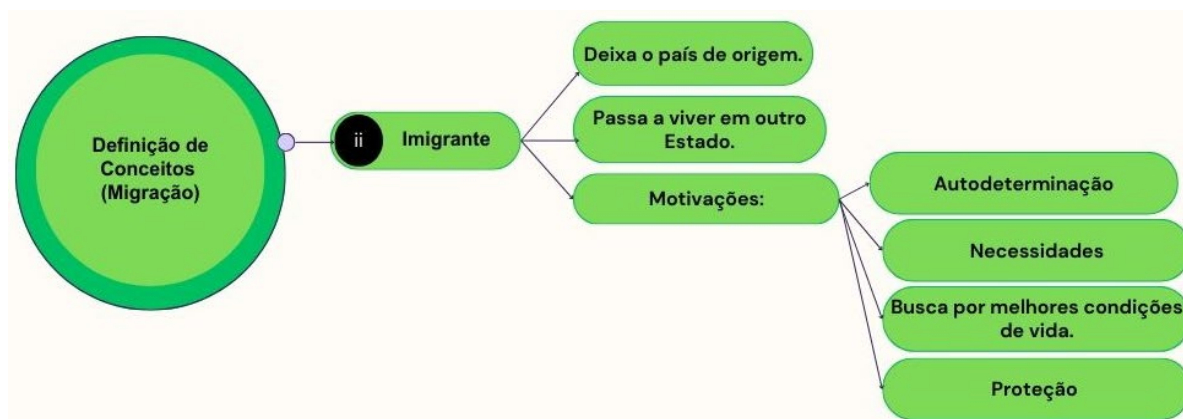
Figura 1 - Mapa conceitual migração.



Fonte: Mapa Conceitual produzido com auxílio da Inteligência Artificial (IA) NotebookLM, ferramenta Canva (2025).²

O (ii) imigrante é uma pessoa que deixa seu país de origem e passa a viver em outro Estado, preservando a possibilidade de retorno ao território de origem, de forma temporária ou permanente por vontade própria ou por necessidade, motivada por fatores como trabalho, estudo, reunificação familiar ou busca por melhores condições de vida. No contexto brasileiro, sua permanência regular depende da obtenção de autorização ou documentação migratória prevista na legislação vigente (Brasil, 2024).

Figura 2 - Mapa conceitual imigrante.



Fonte: Mapa Conceitual produzido com auxílio da Inteligência Artificial (IA) NotebookLM, ferramenta Canva (2025).

² Os mapas conceituais constantes nas Figuras 1, 2, 3 e 4 foram produzidos, em julho de 2025, mediante o emprego de recursos de inteligência artificial generativa disponíveis na funcionalidade Guia de Estudos da plataforma NotebookLM (Google), a partir do documento-base *Migração no Brasil: Boletim Informativo* (Brasil, 2024). Após a geração automatizada, os conteúdos foram revisados e adaptados quanto aos aspectos visuais e de apresentação por meio da plataforma Canva.

O (iii) refugiado é a pessoa que se vê obrigada a deixar o seu país sem a possibilidade de retorno, em razão de perseguições, conflitos armados, violência generalizada, graves violações de direitos humanos ou outras circunstâncias que comprometam sua segurança e integridade. Em busca de proteção internacional, solicita acolhimento em outro Estado, onde poderá requerer o reconhecimento da condição de refugiado conforme os critérios estabelecidos pela legislação nacional e pelos acordos internacionais ratificados pelo país. Os dados recentes do cenário brasileiro evidenciam a presença significativa de nacionais venezuelanos, haitianos, cubanos e angolanos entre os grupos que mais demandam proteção internacional, refletindo a persistência de contextos de vulnerabilidade e deslocamento forçado em seus países de origem (Brasil, 2024).

Figura 3 - Mapa conceitual refugiados.



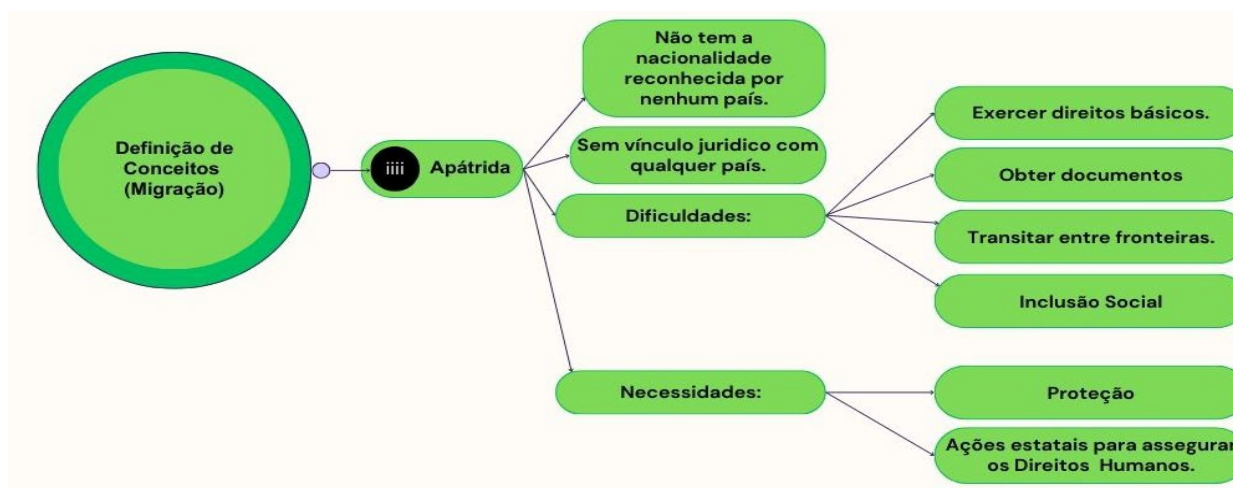
Fonte: Mapa Conceitual produzido com auxílio da Inteligência Artificial (IA) NotebookLM, ferramenta Canva (2025).

A condição de (iv) apátrida ocorre quando uma pessoa não é reconhecida como nacional por nenhum Estado, situação que compromete seu acesso a diversos direitos fundamentais como a emissão de documentos, o trânsito internacional e a inclusão plena na vida comunitária (Brasil, 2002). Diante desse cenário de vulnerabilidade, atuação estatal e os mecanismos de proteção internacional tornam-se essenciais para assegurar reconhecimento dos direitos humanos, viabilizar o acesso a garantias essenciais e garantir a sua inclusão na sociedade.

No ordenamento jurídico brasileiro, a Lei de Migração (LM) (Lei nº 13.445/2017) (Brasil, 2017) incorporou o reconhecimento formal da condição de apatridia e estabeleceu mecanismos voltados a proteção e integração dessas pessoas incluindo procedimentos para regularização documental e facilitação do acesso à nacionalidade brasileira nos casos previstos em lei (Brasil, 2017; Baggio; Sartoretto, 2019). A institucionalização dessas garantias evidencia a importância das políticas

migratórias na promoção dos direitos humanos e da inclusão social, aspecto que será discutido na seção seguinte.

Figura 4 – Mapa conceitual apátrida.



Fonte: Mapa Conceitual produzido com auxílio da Inteligência Artificial (IA) NotebookLM, ferramenta Canva (2025).

2.2 Políticas de migrações no Brasil

A análise das políticas migratórias brasileiras evidencia a promulgação LM nº 13.445/2017 representou um marco significativo na legislação migratória nacional ao superar a perspectiva estritamente securitária que caracterizava o antigo Estatuto do Estrangeiro (Missio, 2025). Nesse contexto, a legislação atual não só ampliou os direitos e garantias conferidos às pessoas em situação migratória no Brasil, como também consolidou princípios voltados à dignidade humana, à igualdade de tratamento e à facilitação da regularização de imigrantes, refletindo uma postura mais inclusiva e alinhada a padrões internacionais de proteção dos direitos humanos.

Ao analisar as regulamentações complementares e o papel da sociedade civil na efetivação dessas políticas, a autora destaca que, embora persistam desafios práticos para a plena integração social dos migrantes, a nova estrutura contribuiu para redefinir o Brasil como um destino migratório comprometido com a proteção jurídica e os mecanismos de acolhimento aos imigrantes (Missio, 2025).

Esse processo de consolidação do marco normativo migratório brasileiro manifesta-se em dois eixos principais: (i) a LM (Lei nº 13.445/2017), complementada pelo Decreto nº 12.657/2025, que institui a Política Nacional de Migrações, Refúgio e

Apatridia; (ii) a Lei do Refúgio (LR) (Lei nº 9.474/1997), que regulamenta o instituto do refúgio em consonância com a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 (Brasil, 1997; 2017).

2.2.1 Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017)

A LM nº 13.445/2017 (Brasil, 2017) consolidou um marco jurídico que rompeu com a lógica restritiva e discriminatória presente no Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) (Brasil, 1980), ao estabelecer princípios voltados à proteção da dignidade humana.

A LM reconhece a importância da igualdade de tratamento, afastando práticas discriminatórias e rejeitando a criminalização da mobilidade internacional. Dessa forma, a legislação reafirma o compromisso do Brasil com os parâmetros internacionais de direitos humanos, promovendo uma política migratória inclusiva e alinhada às diretrizes de respeito e integração social (Brasil, 2017).

A legislação garante os direitos fundamentais e promove a integração à sociedade brasileira, favorecendo a convivência intercultural. Além disso, estabelece mecanismos voltados à regularização de documentos, a inserção laboral e a inclusão social, assegurando o respeito aos direitos humanos e a proteção aos migrantes em situação de vulnerabilidade, que chegam ao país em busca de melhores condições de vida e oportunidades (Brasil, 2017).

Apesar dos avanços legislativos e das ações institucionais voltados ao acolhimento e à inclusão social de migrantes no Brasil, a literatura especializada aponta desafios relacionados à implementação e à efetivação dos direitos previstos na lei de Migração. Tais desafios envolvem aspectos de governança, coordenação institucional, operacionalização administrativa e proteção de grupos em situação de vulnerabilidade, conforme sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 - Desafios relacionados à efetivação da Lei nº 13.445/2017.

Eixo de Análise	Descrição da Lacuna	Exemplos Práticos	Dados de Referências
1. Implementação e regulamentação insuficiente	Dispositivos dependentes de regulamentação infralegal e aplicação desigual nos entes federativos.	Divergência na emissão de documentos e no atendimento a migrantes em diferentes estados.	Brasil (2017); ACNUR (2023); Ministério da Justiça (relatórios de implementação).
2. Ausência de governança migratória estruturada (até recentemente)	Falta de política nacional integrada com financiamento, metas e coordenação federativa.	Dependência de respostas emergenciais, como na interiorização de venezuelanos.	McAuliffe e Triandafyllidou (2021) Relatórios da Operação Acolhida.
3. Barreiras burocráticas e documentais	Morosidade processual e exigências incompatíveis com deslocamento forçado.	Dificuldades no reconhecimento de diplomas e regularização migratória.	Cavalcanti; Oliveira; Silva, (2022); Defensoria Pública da União (relatórios institucionais).
4. Proteção insuficientemente detalhada a grupos vulneráveis	Ausência de protocolos específicos para mulheres, crianças desacompanhadas, população LGBTQIA+ e vítimas de tráfico.	Atendimento fragmentado e falta de integração intersetorial.	ACNUR (2023); Ministério dos Direitos Humanos (relatórios temáticos).
5. Tensões com práticas securitárias remanescentes	Persistência de interpretações administrativas com viés de controle e segurança.	Ampliação de hipóteses de deportação em atos infralegais e dificuldades na ampla defesa.	Doutrina especializada (Ventura, 2018; Ramos, 2021); decisões judiciais e pareceres da DPU.

Fonte: A autora.

As questões sintetizadas no Quadro 1 indicam que os principais desafios identificados pela literatura não decorrem da ausência de garantias legais, mas das dificuldades relacionadas à implementação e à operacionalização das políticas migratórias. Isso porque os obstáculos concentram-se, sobretudo, na coordenação entre os diferentes níveis de governo, na padronização dos procedimentos

administrativos e na oferta de mecanismos específicos de proteção para grupos em situação de maior vulnerabilidade.

Isso equivale a dizer que, na prática, tais limitações podem resultar em dificuldades de acesso à documentação, aos serviços públicos e aos direitos previstos na legislação, comprometendo os processos de acolhimento e integração social dos migrantes. Desse modo, o conjunto das evidências apresentadas revela uma persistente distância entre o reconhecimento formal de direitos e sua efetiva concretização no cotidiano da população migrante, evidenciando a necessidade de políticas públicas permanentes, articuladas e capazes de assegurar a efetividade do marco normativo vigente.

Nesse contexto, ganha relevância a previsão contida no artigo 120 da Lei nº 13.445/2017, que estabelece as bases para a formulação da Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, buscando fortalecer a coordenação institucional e a implementação de ações voltadas à proteção e à integração da população migrante.

A Lei nº 13.445/2017 dispõe sobre a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, em seu artigo 120 estabelecendo diretrizes para a coordenação de ações entre os diferentes níveis de governo e a participação de organizações da sociedade civil. Tal previsão busca favorecer a formulação de estratégias coletivas e fortalecer a articulação institucional necessária à implementação da política migratória nacional.

A Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia terá a finalidade de coordenar e articular ações setoriais implementadas pelo Poder Executivo federal em regime de cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com participação de organizações da sociedade civil, organismos internacionais e entidades privadas, conforme regulamento. § 1º Ato normativo do Poder Executivo federal poderá definir os objetivos, a organização e a estratégia de coordenação da Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia. § 2º Ato normativo do Poder Executivo federal poderá estabelecer planos nacionais e outros instrumentos para a efetivação dos objetivos desta Lei e a coordenação entre órgãos e colegiados setoriais. § 3º Com vistas à formulação de políticas públicas, deverá ser produzida informação quantitativa e qualitativa, de forma sistemática, sobre os migrantes, com a criação de banco de dados (Brasil, 2017, art.120).

Em outubro, 2025, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou o Decreto nº 12.657 que instituiu a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia (PNMRA) e promoveu alterações no regulamento da LM por meio da revisão e complementação do Decreto nº 9.199/2017 (Brasil, 2017).

Dessa forma, o decreto materializou a previsão contida no artigo 120 da Lei nº 13.445/2017, consolidando diretrizes voltadas à gestão da mobilidade humana e ao fortalecimento da coordenação federativa das políticas migratórias.

O Quadro 2 apresenta uma síntese comparativa dos principais eixos da Lei de Migração e da PNMRA.

Quadro 2 - Lei nº 13.445/2017 – LM (Brasil, 2017) e do Decreto nº 12.657/2025 - NMRA (Brasil, 2025).

Aspectos	Lei nº 13.445/2017 Lei de Migração	Decreto nº 12.657/2025 Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia
Enfoque central	Marco regulatório da migração com princípios de dignidade humana, não criminalização, proteção a refugiados, regularização migratória e integração.	Implementação prática da política pública, com foco em integração local, inclusão social e promoção do trabalho decente; atualização de procedimentos administrativos e cooperação intergovernamental.
Integração e Inclusão	Princípios gerais de integração e convivência pacífica; ênfase em direitos básicos.	Ações práticas e metas: acesso a serviços públicos, educação, saúde, moradia, participação cívica
Trabalho	Reconhecimento de direitos trabalhistas e regularização migratória.	Ênfase em empregabilidade, formação profissional, reconhecimento de qualificações e parcerias em setores de produção.
Regularização Migratória.	Regularização do visto; autorização de residência; refúgio; apatridia; fiscalização e sanções	Detalhamento dos fluxos; critérios de avaliação de pedidos de proteção; regularização migratória e cooperação entre níveis de governo.
Proteção de Refugiados e Apátridas	Direitos consolidados de reconhecimento, proteção e integração.	Reforço do sistema de proteção, acolhimento; moradia; apoio psicossocial; integração; monitoramento do pedido de refúgio.
Acesso a Serviços Públicos.	Direito a serviços básicos em igualdade de tratamento.	Oferta de serviços públicos de forma acessível como: saúde, educação e assistência social aos migrantes
Cooperação Intergovernamental	Integração entre União, estados e municípios; cooperação com órgãos de proteção humanitária e entidades internacionais.	Fortalecimento da cooperação federativa e entre órgãos de defesa, educação, saúde e assistência social;
Reconhecimento de qualificações	Promove a análise para validação de diplomas e competências adquiridas.	Processos reforçados de validação de competências, equivalência de títulos e apoio à educação de migrantes.

Dados e Transparência	Bases para dados migratórios e monitoramento.	Sistemas de monitoramento, relatórios periódicos e maior participação da sociedade civil.
Abordagem de direitos humanos	Promove a dignidade humana, rejeitando práticas de criminalização.	Foco no respeito aos direitos humanos, promovendo a integração e prevenindo a discriminação, sem recorrer a medidas punitivas.

Fonte: A autora.

O Decreto nº 12.657, de 2025, ao estabelecer a PNMRA, representa um avanço no processo de operacionalização dos princípios estabelecidos pela LM, ao definir diretrizes, mecanismos e estratégias para a implementação das políticas públicas voltadas à população migrante. Enquanto a LM estabelece o marco jurídico e assegura os direitos fundamentais da população migrante, a PNMRA detalha diretrizes, mecanismos de coordenação e estratégias voltadas à implementação dessas garantias no âmbito das políticas públicas. Observa-se, portanto, um deslocamento do plano normativo para o plano da gestão e da execução das ações governamentais, com ênfase na integração social, no acesso a serviços públicos e na articulação entre os diferentes entes federativos (Brasil, 2025).

Embora enfatize a inclusão social, o acesso a serviços e a proteção de direitos, não se observa previsão expressa de uma política linguística específica, entendida como um conjunto sistemático de medidas voltadas à garantia de direitos relacionados ao uso da língua, à oferta de serviços ou à educação bilíngue. Nesse contexto, a ausência de dispositivos explícitos sobre a dimensão linguística não implica desconsideração da diversidade cultural, mas evidencia que o decreto prioriza a estruturação administrativa e programática da política migratória em sentido amplo, sem contemplar de forma específica os aspectos linguísticos relacionados aos processos de acolhimento e integração da população migrante (Brasil, 2025)

2.2.2 Lei de refúgio (Lei nº 9.474/1997)

A Lei de Refúgio (LR) (Brasil, 1997) fundamenta-se em três aspectos essenciais relacionados ao refugiado: (i) a definição jurídica; (ii) processo de reconhecimento da condição; e (iii) os direitos e deveres das pessoas reconhecidas como refugiadas. Esses pilares são essenciais para a proteção e integração das pessoas que buscam refúgio, garantindo direitos legais e acesso a serviços sociais.

Quadro 3 – Aspectos fundamentais LR nº 9.474/1997.

Aspectos fundamentais da Lei nº 9.474/1997	
Definição Jurídica	A LR considera refugiado a pessoa em situação de perseguição em razão de violação de direitos humanos, raça, religião, nacionalidade, grupo social e opiniões políticas, está fora de seu país e não pode ou não quer a ele retornar (Brasil,1997).
Processo de Reconhecimento.	O processo para reconhecimento da condição de refugiado inicia-se com o pedido formal do interessado às autoridades brasileiras, geralmente junto à Polícia Federal. Durante a análise, o solicitante tem garantido o direito de permanecer no Brasil e de acessar determinados direitos básicos. O CONARE é o órgão responsável por avaliar os pedidos, assegurando o contraditório, o direito de defesa e a possibilidade de recurso em caso de negativa (Brasil, 1997).
Direitos e Deveres	Após o reconhecimento da condição de refugiado, o indivíduo passa a ter acesso a direitos como documentação regular, autorização para trabalhar, acesso à saúde, educação, assistência social e outros serviços públicos. Ao mesmo tempo, assume deveres de respeitar a legislação brasileira, não cometer crimes e contribuir para a ordem e segurança pública. Assim, a lei busca garantir a proteção e a integração dos refugiados, promovendo sua dignidade e inclusão na sociedade brasileira (Brasil,1997).

Fonte: A autora.

O Brasil tornou-se referência na América Latina ao instituir uma legislação específica para a proteção dos refugiados (Lei 9.474/1997) e ao criar o CONARE, órgão responsável pela gestão da política de refúgio no país. Esta legislação, construída em colaboração com a ACNUR e a sociedade civil (Barreto, 2010) tem sido reconhecida como uma das legislações mais avançadas da região em matéria de proteção aos refugiados.

É importante destacar que a legislação brasileira incorporou não apenas os parâmetros estabelecidos pela Convenção de 1951 (ONU,1951) e pelo Protocolo de 1967 (ONU,1967), mas também adotou a definição ampliada constante na Declaração de Cartagena de 1984 (ACNUR,1984), estendendo a proteção a pessoas que fogem de situações de grave e generalizada violação de direitos humanos.

A concepção ampliada de refugiado estabelecida na Declaração de Cartagena (ACNUR,1984), insere-se em um contexto latino-americano marcado por instabilidades políticas, conflitos internos e reiteradas emergências humanitárias, fatores que levaram os Estados da região a expandir os critérios tradicionais de reconhecimento da proteção internacional (Freier; Berganza; Blouin, 2022). Tal formulação regional representou uma resposta jurídica às especificidades históricas

do continente, superando a lógica restrita da perseguição individual e incorporando situações de grave e generalizada violação de direitos.

O Brasil reforçou o caráter humanitário de sua legislação, possibilitando o reconhecimento de contextos coletivos de risco, mostrando-se compatível com os fluxos contemporâneos de deslocamento em larga escala, como no caso venezuelano analisado por Freier, Berganza e Blouin (2022), além de alinhar-se à diretriz de cooperação regional estabelecida na Declaração de Cartagena (ACNUR, 1984).

2.3 Educação e equidade

A mobilidade humana contemporânea, impulsionada tanto pela busca por melhores condições de vida quanto por situações de deslocamento forçado, configura-se como um fenômeno que demanda análise sob múltiplas dimensões sociais, políticas e educacionais. No contexto brasileiro, a chegada de refugiados venezuelanos evidencia desafios que ultrapassam o acolhimento material, alcançando aspectos relacionados ao acesso à informação, à comunicação e à participação social. Nesse cenário, Camargo, Cogo e Alencar (2022) analisa a inserção dos direitos comunicacionais nos processos de integração, ressaltando que a comunicação constitui elemento fundamental para a efetivação de garantias essenciais e para a ampliação das possibilidades de inserção social.

Sob essa perspectiva, compreende-se que a comunicação não se limita à circulação de informações, mas assume papel estruturante no exercício da cidadania, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade migratória. Conforme discutido por Camargo, Cogo e Alencar (2022), a compreensão de normas institucionais, o acesso às políticas públicas e a interação com os diferentes serviços sociais dependem da existência de mecanismos comunicacionais acessíveis e adequados. A precariedade desses meios compromete a integração e restringe o usufruto de direitos fundamentais, evidenciando a centralidade da dimensão linguística nos processos de acolhimento e inclusão social.

Essa problemática torna-se ainda mais evidente quando se observam as barreiras linguísticas presentes nas experiências migratórias. Lopez e Diniz (2018) indicam que a limitação no domínio da língua portuguesa compromete o acesso a serviços essenciais, reduz oportunidades de inserção profissional e dificulta a participação em diferentes espaços sociais. Em consonância com essa discussão,

Anunciação (2018) acrescenta que tais dificuldades ampliam a exposição de migrantes e refugiados a práticas discriminatórias e manifestações xenofóbicas, intensificando processos de exclusão social.

Nesse contexto, a dimensão linguística ultrapassa o caráter instrumental da aprendizagem, assumindo relevância social, política e cultural. Carmozini e Moraes (2021) demonstram que o ambiente escolar evidencia, de forma concreta, os efeitos da exclusão decorrente das dificuldades de comunicação, exigindo práticas institucionais comprometidas com a inclusão efetiva e com o reconhecimento da diversidade sociocultural presente nos contextos educativos.

Diante das barreiras comunicacionais e linguísticas que atravessam os processos de integração social, a educação consolida-se como estratégia fundamental para o enfrentamento das desigualdades que atravessam as trajetórias de migrantes e refugiados, sobretudo no que se refere ao acesso ao idioma do país de acolhida. O desenvolvimento da competência comunicativa amplia possibilidades de participação social e fortalece o exercício da cidadania. Nessa direção, Queiroz (2023) sustenta que o ensino do português orientado pela perspectiva da língua de acolhimento deve assumir caráter formativo e humanizado, reconhecendo o idioma como instrumento de mediação cultural, fortalecimento da autonomia e construção de vínculos sociais.

Essa compreensão articula-se aos documentos normativos nacionais e internacionais que asseguram o direito à educação como condição essencial para o desenvolvimento humano e para a participação social.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece, em seu artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Em consonância com esse princípio, a Declaração Universal dos Direitos Humanos reforça, em seu artigo 26, o caráter universal da educação e sua função na promoção da compreensão, da tolerância e da convivência entre os povos (ONU, 1948).

Essa diretriz fortalece a compreensão de que a educação ultrapassa a dimensão da instrução formal, constituindo-se como instrumento de construção de vínculos sociais, valorização da diversidade e promoção da convivência democrática.

Tal perspectiva apresenta aproximação com as Direções Estratégicas Operacionais (Operational Strategic Directions – OSD) (IBGE, 2025), no que se refere ao fortalecimento de políticas educacionais voltadas à inclusão, à equidade e à ampliação da participação social de grupos em situação de vulnerabilidade (IBGE, 2025).

Nesse sentido, a substituição da expressão “língua estrangeira” por “língua de acolhimento” representa importante reconfiguração conceitual no campo do ensino de línguas, ao deslocar o enfoque estritamente linguístico para uma perspectiva voltada à integração social. Ançã (2003) ressalta que a aprendizagem do idioma, em contextos migratórios, deve ser compreendida como processo capaz de favorecer pertencimento, participação e reconstrução identitária. Assim, a terminologia adotada expressa uma concepção pedagógica comprometida com práticas inclusivas e humanizadas.

Nessa mesma direção, Amado (2013) argumenta que o ensino de português destinado a refugiados deve considerar as especificidades que atravessam suas trajetórias de deslocamento, reconhecendo que o domínio da língua está diretamente relacionado às possibilidades de reorganização da vida no país de acolhida. Ao compreender o português como língua de acolhimento, a autora enfatiza sua função mediadora no acesso a serviços, oportunidades e relações sociais, superando abordagens tradicionalmente vinculadas ao ensino de língua estrangeira.

De maneira complementar, São Bernardo e Barbosa (2018) evidenciam que o ensino linguístico pode favorecer a participação ativa de migrantes e refugiados na sociedade receptora, articulando aprendizagem da língua e inclusão social. Contudo, Queiroz (2023) adverte para a necessidade de precisão conceitual no uso do termo “língua de acolhimento”, evitando generalizações que fragilizem sua consistência teórica. Assim, a adoção dessa terminologia consolida uma abordagem pedagógica comprometida com a valorização das experiências migratórias e com o fortalecimento da cidadania.

A relevância da educação como instrumento de transformação social também se aproxima das discussões propostas no relatório Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (UNESCO, 2022) ao defender que os sistemas educacionais devem contribuir para a construção de futuros mais inclusivos, sustentáveis e socialmente justos. O documento destaca que a educação precisa fundamentar-se nos princípios dos direitos humanos, da equidade, da solidariedade e

da cooperação coletiva, compreendendo o ensino como um bem comum e um esforço social compartilhado (UNESCO, 2022).

Sob essa perspectiva, o chamado “Novo Contrato Social para a Educação” propõe a reorganização das práticas educativas a partir de princípios voltados à inclusão, à valorização da diversidade cultural e à ampliação das oportunidades de participação social (UNESCO, 2022). O documento enfatiza que a educação deve possibilitar o fortalecimento das capacidades humanas, promovendo diálogo, pertencimento e justiça social, especialmente diante das desigualdades intensificadas pelas crises contemporâneas. Essa perspectiva aproxima-se das discussões relacionadas ao ensino de PLAc, uma vez que o acesso à língua do país de acolhida constitui elemento indispensável para o exercício da cidadania, para a construção de vínculos sociais e para a efetivação do direito à educação ao longo da vida.

A ausência de uma política linguística nacional estruturada para o ensino de português a migrantes e refugiados evidencia um descompasso entre o reconhecimento jurídico dos direitos dessa população e a implementação de mecanismos efetivos de inclusão. Conforme discutem Ferreira *et al.* (2019), as iniciativas relacionadas ao PLAc permanecem, em grande medida, vinculadas a ações locais e experiências pontuais, sem articulação sistemática em âmbito nacional. Essa lacuna compromete o fortalecimento de estratégias mais amplas de integração social e limita a consolidação de políticas públicas alinhadas às diretrizes de inclusão e equidade defendidas pelas OSD e pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Nesse cenário, a Agenda 2030 (IBGE, 2025), instituída pela Organização das Nações Unidas (ONU), reforça a necessidade de desenvolvimento de políticas voltadas à redução das desigualdades e à ampliação do acesso à educação de qualidade (IBGE, 2025).

O ODS 10, direcionado à redução das desigualdades, apresenta aproximação significativa com a temática investigada ao defender mecanismos de inclusão social e enfrentamento das vulnerabilidades. Paralelamente, o ODS 4 evidencia a educação como instrumento de mediação cultural, participação social e fortalecimento da cidadania, reafirmando a necessidade de práticas educacionais comprometidas com equidade, inclusão e justiça social (IBGE, 2025). Essas proposições dialogam diretamente com a perspectiva do ensino de PLAc enquanto prática voltada não apenas à aprendizagem linguística, mas também à construção de pertencimento e integração social.

2.3.1 O ensino do PLAc e o português como segunda língua (L2)

O debate acerca do ensino de português direcionado a migrantes e refugiados consolidou-se no Brasil em estreita relação com o aumento dos fluxos migratórios e com o aprimoramento do marco normativo nacional. A LM (Lei n.º 13.445/2017) (Brasil, 2017) e os dispositivos que estruturam a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia (PNMRA) (Brasil, 2025), regulamentados pela Presidência da República do Brasil (Brasil, 2025), reafirmam o compromisso estatal com a promoção da inclusão social e da igualdade de direitos.

Dados recentes do OBMigra indicam a continuidade do crescimento e da diversificação das nacionalidades presentes no território brasileiro, o que amplia a demanda por políticas linguísticas voltadas à integração (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2024). Nesse cenário, o ensino da LP assume papel estratégico como instrumento de acesso a serviços públicos, inserção laboral e participação cidadã.

O conceito do PLAc emerge como resposta a esse contexto, Queiroz (2023) propõe a ressignificação do termo “acolhimento”, defendendo que a noção ultrapasse práticas assistenciais e incorpore uma perspectiva crítica, fundamentada na interculturalidade e no reconhecimento das trajetórias migratórias. De forma complementar, Amado (2013) sustenta que o PLAc deve considerar as dimensões emocionais, culturais e jurídicas que atravessam a experiência do refúgio, integrando conteúdos linguísticos a informações sobre direitos e deveres no país de destino. Marques (2018), ao analisarem iniciativas desenvolvidas em universidades federais, evidenciam que a oferta de cursos nessa modalidade tem se configurado como prática de extensão universitária articulada a políticas linguísticas inclusivas, contribuindo para a efetivação de direitos e para a construção de espaços de diálogo intercultural.

Com base nas contribuições teóricas de Grosso (2010) a diferença entre língua de acolhimento e português como segunda língua (L2) fundamenta-se, sobretudo, nas finalidades sociais que orientam cada uma dessas modalidades. Enquanto a língua de acolhimento se vincula diretamente às demandas de integração social, ao exercício da cidadania por sujeitos em contexto migratório, configurando-se como instrumento de mediação para o acesso a direitos e serviços no país de destino, a L2 é tradicionalmente compreendida como idioma de escolarização, associado ao desenvolvimento linguístico e cognitivo em contextos nos quais a língua-alvo possui

reconhecimento oficial. Assim, evidencia-se que o ensino voltado ao acolhimento supera a dimensão estritamente acadêmica da aprendizagem linguística, assumindo caráter social, político e inclusivo (Grosso, 2010).

Embora compartilhe fundamentos metodológicos com o PLAc, essa perspectiva nem sempre contempla as especificidades relacionadas ao deslocamento forçado, às vulnerabilidades socioeconômicas e às barreiras institucionais enfrentadas por migrantes e refugiados. Dessa forma, a distinção entre as duas modalidades reside menos na natureza linguística do conteúdo e mais nas finalidades sociopolíticas e no perfil do público atendido.

A consolidação do PLAc no Brasil, portanto, revela a articulação entre políticas públicas, produção acadêmica e demandas sociais emergentes. Ao alinhar-se às diretrizes normativas estabelecidas pelo Estado brasileiro (Brasil, 2025) e às evidências empíricas apresentadas pela OBMigra (Silva *et al.*, 2024) essa abordagem configura-se como estratégia pedagógica comprometida com a inclusão e com a garantia de direitos. Embora apresentem pontos de convergência, o PLAc e o português como segunda língua diferenciam-se quanto aos seus objetivos e contextos de aplicação.

A análise comparativa entre as duas modalidades evidencia a complementaridade entre essas abordagens, ao mesmo tempo em que destaca a especificidade do PLAc como política linguística orientada à integração social, como ilustra o quadro:

Quadro 4 - PLAc e Português como L2.

Aspectos	PLAC	Português como L2
Fundamentação teórica	Perspectiva intercultural e crítica; integração social (Queiroz, 2023; Amado, 2013).	Linguística aplicada e didática de línguas adicionais.
Público-alvo	Imigrantes, refugiados e solicitantes de refúgio em processo de inserção.	Migrante em diferentes contextos (acadêmico, profissional, mobilidade voluntária).
Finalidade central	Acesso a direitos, serviços públicos e inclusão social.	Desenvolvimento da competência comunicativa geral.
Articulação com políticas públicas	Vinculado à PNMRA (Brasil, 2025 Art.12º).	Relacionado a políticas educacionais e programas institucionais.

Conteúdos trabalhados	LP integrada a informações jurídicas, culturais e sociais.	Estrutura pragmática e uso comunicativo. linguística,
Espaços de oferta	Projetos de extensão, organizações sociais e iniciativas governamentais (Marques; Schoffen, 2018).	Escolas de idiomas, universidades e cursos regulares.

Fonte: A autora.

A comparação apresentada no Quadro 4 evidencia que, embora compartilhem fundamentos relacionados ao ensino de línguas, o PLAc e o português como segunda língua distinguem-se principalmente pelas finalidades sociais e pelos contextos de aplicação. Enquanto o ensino de L2 prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa em diferentes contextos educacionais e profissionais, o PLAc articula a aprendizagem linguística às necessidades de integração social, acesso a direitos e participação cidadã. Tal especificidade reforça a relevância dessa abordagem no atendimento às demandas de migrantes e refugiados em processo de inserção na sociedade brasileira.

Nesse sentido, compreender as especificidades do PLAc torna-se fundamental para analisar as estratégias educacionais e linguísticas desenvolvidas em contextos de acolhimento e integração da população.

2.3.2 Ensino de PLAc para imigrantes e refugiados jovens e adultos: enfoque no material didático

O crescimento dos fluxos migratórios no Brasil tem produzido demandas educacionais, sobretudo no que se refere à garantia do direito à educação linguística para jovens e adultos imigrantes e refugiados. Dados recente do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), indicam a permanência de um cenário expressivo de aproximadamente 68 mil solicitações de reconhecimentos da condição de refúgio e de autorizações de residência no país, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à integração sociolinguística dessa população (ACNUR, 2025).

Nesse contexto, o ensino do PLAc consolida-se como estratégia fundamental para promover inclusão social, acesso a serviços públicos e inserção no mundo profissional. A proposta de PLAc diferencia-se do ensino tradicional de língua estrangeira (Grosso, 2010) por priorizar a dimensão humanitária e a função social da

linguagem, considerando as experiências de deslocamento, vulnerabilidade e reconstrução de trajetórias de vida.

O material didático (MD) assume papel relevante, pois materializa concepções pedagógicas, orienta práticas docentes e viabiliza abordagens interculturais sensíveis às especificidades dos sujeitos atendidos. A produção de materiais voltados ao PLAc no Brasil tem sido impulsionada por universidades, organizações internacionais e redes públicas de ensino (Marques; Schoffen, 2018).

Segundo Marques (2018) o ensino de PLAc no Brasil tem sido estruturado a partir de iniciativas institucionais que articulam educação, direitos humanos e políticas migratórias. A produção de materiais específicos para esse público revela uma compreensão de que o ensino da LP não se limita ao domínio gramatical, mas constitui instrumento de acesso a direitos e serviços essenciais (Marques, 2018)

O relatório Refúgio em Números, 9 edição, (Silva *et al.*, 2024) apresenta dados atualizados sobre o cenário migratório brasileiro, evidenciando que o país mantém fluxo expressivo de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, com destaque para nacionalidades oriundas de contextos de crise humanitária (Silva *et al.*, 2024). Esses dados reforçam a relevância de políticas educacionais que considerem as especificidades linguísticas e socioculturais dessa população, especialmente no caso de jovens e adultos que necessitam inserir-se no mercado de trabalho e nos serviços públicos.

O levantamento de materiais didáticos de acesso livre voltados ao ensino de língua portuguesa para imigrantes e refugiados, especialmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), permitiu identificar um conjunto diversificado de recursos pedagógicos. Nesse contexto, observa-se um esforço coletivo para ampliar as possibilidades de inclusão educacional e social de sujeitos em situação de mobilidade, conforme demonstrado a seguir.

A coleção “Vamos Juntas(os)”, publicada pelo Núcleo de Estudos de População da Universidade Estadual de Campinas, apresenta abordagem que integra língua e cotidiano, priorizando situações comunicativas vinculadas à vida prática, como acesso a serviços de saúde, educação e trabalho (Unicamp, [2020?]). A proposta enfatiza a linguagem funcional e a valorização das experiências dos estudantes, reconhecendo que o processo de aprendizagem ocorre em diálogo com as trajetórias migratórias.

De modo semelhante, o Caderno Pedagógico: Estudantes Migrantes, elaborado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, destaca a necessidade de práticas pedagógicas interculturais e inclusivas, orientando docentes quanto à adaptação curricular e ao uso de estratégias que respeitem a diversidade linguística presente nas salas de aula (Distrito Federal, 2021). O documento ressalta que o ensino da língua deve ser articulado à promoção da equidade, evitando práticas assimilacionistas e estimulando o reconhecimento das identidades culturais.

No município de São Paulo, o material Portas Abertas: Português para Imigrantes – Caderno Avançado propõe sequência didática estruturada em eixos temáticos que contemplam direitos sociais, cidadania e inserção profissional (São Paulo, 2021). A organização das unidades privilegia gêneros textuais utilizados no cotidiano urbano, como formulários, currículos e comunicações institucionais, reforçando a dimensão instrumental da língua enquanto ferramenta de participação social.

O material Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados, produzido com apoio do ACNUR, apresenta metodologia comunicativa voltada à autonomia do aprendiz, incorporando atividades que estimulam a interação oral e a reflexão cultural (Feitosa *et al.*, 2015). A obra evidencia preocupação com a dimensão humanitária do ensino, ao reconhecer a condição de vulnerabilidade que pode marcar a experiência do refúgio.

Quadro 5 - Síntese de materiais didáticos para o ensino do PLAc.

Material	Instituição	Público-alvo	Enfoque pedagógico	Dimensão central
Vamos Juntas(os)	NEPO/UNICAMP	Migrantes e público adulto.	Situações comunicativas do cotidiano.	Integração social e autonomia.
Caderno Pedagógico: Estudantes Migrantes	Secretaria de Educação do Distrito Federal.	Estudantes migrantes da rede pública.	Orientação intercultural para docentes.	Inclusão e equidade.
Portas Abertas – Caderno Avançado	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.	Jovens e adultos imigrantes.	Gêneros textuais e cidadania.	Inserção urbana e profissional.

Pode Entrar	ACNUR	Refugiados	Abordagem comunicativa humanitária.	Acolhimento e reconstrução de trajetórias.
--------------------	-------	------------	-------------------------------------	--

Fonte: A autora.

Os materiais analisados evidenciam que o PLAc se estrutura como política linguística de acolhimento, orientada pela promoção de direitos e pela construção de pertencimento. Observa-se que as propostas priorizam práticas comunicativas contextualizadas, valorização das experiências prévias e desenvolvimento de competências linguísticas vinculadas às demandas reais dos estudantes.

Entretanto, os dados apresentados pelo OBMigra (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2024) indicam que o crescimento contínuo do número de solicitantes de refúgio impõe desafios tanto à ampliação da oferta quanto à formação docente especializada. Assim, o material didático, embora fundamental, não substitui a necessidade de políticas públicas estruturantes que assegurem continuidade, financiamento e integração intersetorial.

2.3.3 Ensino do PLAC e a inclusão de imigrantes e refugiados

A efetivação da inclusão social de imigrantes e refugiados no Brasil ultrapassa a dimensão normativa e alcança o campo das práticas concretas de integração. Entre os instrumentos que favorecem a participação plena dessas populações na sociedade de destino, destaca-se o ensino do PLAC. Tal perspectiva não se limita ao aprendizado instrumental do idioma, mas se vincula à garantia de direitos, ao fortalecimento da autonomia e à construção de pertencimento social.

Nesse contexto, a reflexão proposta por Queiroz (2023) contribui para ressignificar o conceito de língua de acolhimento, situando-o em uma perspectiva crítica e humanizada, essencial para compreender o papel do ensino de LP nos processos de integração.

O conceito do PLAc, conforme analisado por Queiroz (2023), demanda um deslocamento teórico em relação às abordagens tradicionais de ensino de L2. O autor argumenta que o PLAC não deve ser compreendido apenas como uma categoria metodológica, mas como uma prática situada, atravessada por dimensões políticas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, o ensino da LP assume caráter ético e

relacional, pois envolve sujeitos que vivenciam deslocamentos forçados, rupturas identitárias e situações de vulnerabilidade.

Ao ressignificar o conceito, Queiroz (2023) problematiza a ideia de “acolhimento” como um termo meramente assistencial. Para o autor, a noção deve ser compreendida de forma ampliada, envolvendo reconhecimento da alteridade, respeito às trajetórias individuais e valorização das experiências linguísticas prévias dos aprendizes. Assim, o PLAC não se reduz à transmissão de estruturas gramaticais, mas incorpora práticas pedagógicas que consideram contextos socioculturais e promovem interação significativa.

Essa compreensão dialoga diretamente com os desafios da inclusão social discutidos no âmbito das políticas públicas voltadas a imigrantes e refugiados. O acesso ao idioma oficial do país de destino constitui elemento central para o exercício de direitos fundamentais, como educação, trabalho, saúde e participação comunitária.

Nesse sentido, o ensino de português, quando orientado pela perspectiva do acolhimento, transforma-se em instrumento de emancipação e não apenas de adaptação funcional. Queiroz (2023) destaca ainda que o PLAC precisa ser entendido como prática discursiva que reconhece as assimetrias de poder presentes nas relações entre sociedade receptora e sujeitos migrantes. Tal reconhecimento implica superar modelos assimilacionistas e promover espaços pedagógicos nos quais as identidades linguísticas e culturais sejam legitimadas. O processo de aprendizagem, portanto, torna-se bidirecional, uma vez que também provoca transformações na comunidade que recebe.

Quadro 6 - Diferenças entre uma abordagem tradicional de ensino de língua e a perspectiva do PLAC.

Aspectos analisados	Ensino tradicional da LP.	PLAC
Finalidade principal	Aquisição estrutural do idioma.	Inclusão social e exercício de direitos.
Enfoque pedagógico	Conteudista e normativo.	Contextualizado e sensível às trajetórias.
Papel do aprendiz	Receptor de conteúdo.	Sujeito de experiência e produtor de sentidos.
Dimensão sociopolítica	Pouco problematizada.	Explicitamente reconhecida.

Fonte: A autora.

A partir dessa comparação, observa-se que o PLAC, conforme defendido por Queiroz (2023), articula ensino linguístico e responsabilidade social. Trata-se de uma proposta que reconhece o idioma como meio de inserção cidadã, ao mesmo tempo em que respeita a pluralidade cultural. Dessa maneira, o aprendizado da LP converte-se em elemento estruturante do processo de inclusão, pois viabiliza comunicação institucional, acesso a serviços públicos e participação ativa na esfera social.

O ensino do PLAc ocupa posição estratégica nos processos de inclusão de imigrantes e refugiados no Brasil (Queiroz, 2023). Ao articular aprendizagem linguística, reconhecimento da diversidade cultural e promoção da cidadania, essa abordagem ultrapassa finalidades estritamente instrumentais e consolida-se como prática pedagógica comprometida com a dignidade humana e com a integração social. Assim, a integração social não depende apenas de marcos legais ou políticas institucionais, mas também de iniciativas educacionais que reconheçam a pluralidade linguística e cultural como elemento constitutivo da sociedade brasileira.

Ao longo desta seção, evidenciou-se que o ensino do PLAc constitui importante estratégia de inclusão social, ao favorecer o acesso de imigrantes e refugiados a direitos, serviços e oportunidades de participação cidadã, pois, ao articular aprendizagem linguística, acolhimento e reconhecimento das trajetórias migratórias, essa abordagem fortalece processos de autonomia, pertencimento e integração social. Também se destacou a relevância dos materiais didáticos como mediadores das práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos marcados pela diversidade linguística e cultural.

Considerando esse cenário, torna-se pertinente investigar como a produção acadêmica brasileira tem abordado o ensino de português para migrantes e refugiados. Nesse sentido, a próxima seção apresenta a revisão de escopo, com o objetivo de mapear contribuições, tendências e lacunas identificadas na literatura científica nacional.

3 REVISÃO DE ESCOPO

A presente revisão de escopo tem a função de mapear e organizar a produção científica relacionada ao objeto da investigação, permitindo examinar a extensão, as características e as abordagens predominantes em determinado campo temático, especialmente quando este apresenta diversidade conceitual e metodológica. Busca-se compreender a construção do conhecimento, identificando lacunas investigativas e delimitando categorias analíticas emergentes (Arksey; O'malley, 2005; Levac; Colquhoun; O'brien, 2010).

Essa abordagem é adequada para investigações inseridas na área, cujos referenciais teóricos e metodológicos ainda estão em processo de estruturação, como é o caso do PLAc. Por se tratar de tema recente no cenário brasileiro, marcado por abordagens interdisciplinares e por experiências pedagógicas diversificadas, torna-se necessário um procedimento que permita identificar tendências, categorias emergentes e lacunas na literatura disponível.

Visando fortalecer a transparência e a qualidade do relato científico, Tricco *et al.* (2018) elaboraram o protocolo PRISMA-ScR, que estabelece diretrizes específicas para a apresentação das revisões de escopo, orientando a descrição clara dos objetivos, critérios de elegibilidade, estratégias de busca, processos de seleção, extração e síntese dos dados, contribuindo para a confiabilidade e reprodutibilidade do estudo.

O uso da revisão de escopo justifica-se pelo caráter exploratório da pergunta norteadora: Quais são as proposições decorrentes das percepções e vivências dos professores voluntários sobre o ensino do PLAc e de que forma o material didático de apoio contribui para suas práticas pedagógicas? Considerando que a atuação docente voluntária e a produção de recursos didáticos nesse campo ainda carecem de sistematização analítica, torna-se necessário um método capaz de oferecer uma visão abrangente do estado do conhecimento.

Na sequência, serão apresentadas, as etapas que compõem o processo de identificação, triagem e seleção das produções científicas, em conformidade com os critérios previamente estabelecidos e com as orientações metodológicas adotadas para esta revisão de escopo.

3.1 Levantamento bibliográfico: busca e seleção

Os primeiros levantamentos bibliográficos foram conduzidos nos meses de abril e maio de 2025, com a finalidade de mapear produções acadêmicas voltadas ao ensino de PLAc, especialmente aquelas que abordam a participação de docentes voluntários em ações direcionadas a imigrantes e refugiados. Para a composição do *corpus* de análise, foram selecionadas duas bases de reconhecida relevância no meio científico brasileiro: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando sua amplitude e credibilidade na divulgação da produção acadêmica nacional.

A definição da estratégia de busca ocorreu por meio da articulação de descritores combinados com operadores booleanos, a fim de conferir maior especificidade aos resultados obtidos. Utilizou-se a seguinte equação de busca: ("Português como Língua de Acolhimento") AND ("Imigrantes" OR "Refugiados") AND ("Professor voluntário" OR "voluntário") AND acolhimento. Tal configuração permitiu restringir os achados a estudos alinhados ao escopo da investigação, favorecendo a pertinência e a consistência do material selecionado.

Quanto aos critérios de elegibilidade, optou-se pela inclusão de artigos científicos submetidos à avaliação por pares, teses e dissertações. A seleção da faixa temporal de cinco anos está relacionada ao período da pandemia de Covid-19 e ao contexto pós pandemia, delimitando-se a publicações dos anos de 2021 a 2025, com o propósito de contemplar pesquisas recentes e sintonizadas com os debates contemporâneos sobre migração e educação linguística

A segunda etapa dos levantamentos de dados foi desenvolvida com o suporte da plataforma Semantic Scholar (SS), ferramenta que incorpora mecanismos de inteligência artificial para interpretação semântica de publicações científicas. As consultas ocorreram nos meses de junho e julho de 2025. Para a adequação da redação da questão investigativa aos parâmetros de busca exigidos pela plataforma utilizou-se o ChatGPT, como ferramenta de apoio à formulação textual permanecendo sob responsabilidade da pesquisadora a definição do conteúdo e dos objetivos da busca.

A questão inserida na SS foi assim estruturada: *Como os professores voluntários percebem o ensino de português para imigrantes e refugiados, e de que*

maneira os materiais didáticos repercutem em suas práticas pedagógicas? A consulta retornou 19 registros. Entretanto, após a análise dos resultados obtidos, constatou-se que tais produções não contemplavam especificamente o enfoque do PLAc, motivo pelo qual foram desconsideradas com base nos critérios de exclusão definidos.

Em razão dessa limitação, procedeu-se à reformulação da estratégia de busca, mediante a utilização de descritores articulados por operadores booleanos, visando ampliar a precisão e a pertinência dos resultados. A expressão empregada foi: ("Português como Língua de Acolhimento") AND ("Imigrantes" OR "Refugiados") AND ("Professor voluntário" OR "voluntário") AND acolhimento.

A seleção das produções fundamentou-se em critérios previamente estabelecidos. Foram considerados elegíveis artigos científicos submetidos à avaliação por pares, bem como teses e dissertações que apresentassem aderência ao objeto investigado. A triagem envolveu a análise de títulos, resumos e, quando necessário, da íntegra dos textos.

3.2 Identificação, seleção e critérios

Após a busca inicial nas bases selecionadas e a aplicação dos critérios de exclusão previamente estabelecidos, foram pré-selecionadas 98 publicações. Desse total, 91 estudos foram identificados na plataforma SS, 05 na BDTD e 02 no Portal de Periódicos da CAPES. Esse conjunto inicial evidenciou a amplitude da produção acadêmica relacionada ao tema, ao mesmo tempo em que demonstrou a necessidade de um processo rigoroso de refinamento, a fim de garantir a aderência ao objeto investigado.

Entre as 98 produções localizadas, a leitura dos títulos e resumos resultou na exclusão de 61 trabalhos que não atendiam aos critérios de inclusão estabelecidos. Das 37 produções remanescentes, 23 foram posteriormente excluídas por não abordarem diretamente o ensino de PLAc para jovens e adultos imigrantes e refugiados. Isso porque, embora dialogassem com o campo do ensino de línguas ou com contextos migratórios, esses estudos não estabeleciam relação direta com o objeto desta investigação, motivo.

Foram estabelecidos critérios de exclusão com o objetivo de garantir a coerência entre os trabalhos analisados e o recorte temático adotado. Um dos principais critérios refere-se à abordagem temática, isto é, estudos que mencionavam

o ensino de PLAc, porém não direcionavam suas discussões ao público de jovens e adultos, foco central desta investigação. Nessa perspectiva, foram excluídas pesquisas que abordavam o ensino de PLAc destinado a crianças e adolescentes, uma vez que tais contextos apresentam especificidades pedagógicas, curriculares e metodológicas próprias.

Outro critério considerado diz respeito ao foco em outras etapas ou áreas educacionais, que, embora relacionadas ao campo educacional ou à temática migratória, não se alinhavam diretamente aos objetivos da presente pesquisa. Nesse grupo foram incluídos estudos voltados à alfabetização inicial, ao ensino básico, ao ensino superior ou a contextos educacionais específicos, como a educação indígena ou a educação de estudantes surdos, bem como produções com temáticas relacionadas à mobilidade humana, porém com ênfase em áreas diferentes da educação linguística, como ações humanitárias no campo da saúde ou estudos centrados exclusivamente na formação de professores. Dessa forma, tais estudos foram excluídos da análise, de modo a preservar a consistência do corpus e assegurar a aderência das produções selecionadas aos objetivos e ao escopo analítico desta investigação

Após a definição do corpus de análise, a atenção voltou-se para aspectos relacionados à atuação dos professores voluntários e ao uso de materiais de apoio no ensino de PLAc. Nesse sentido, buscou-se identificar de que maneira esses educadores organizam suas práticas, os desafios enfrentados no contexto de ensino e as estratégias mobilizadas para atender às demandas específicas do público migrante. Além disso, examinou-se a presença e a função dos materiais utilizados nas aulas, considerando sua contribuição para a organização das atividades, a contextualização dos conteúdos e a adequação às necessidades de jovens e adultos imigrantes e refugiados.

Quadro 7 - Aspectos observados.

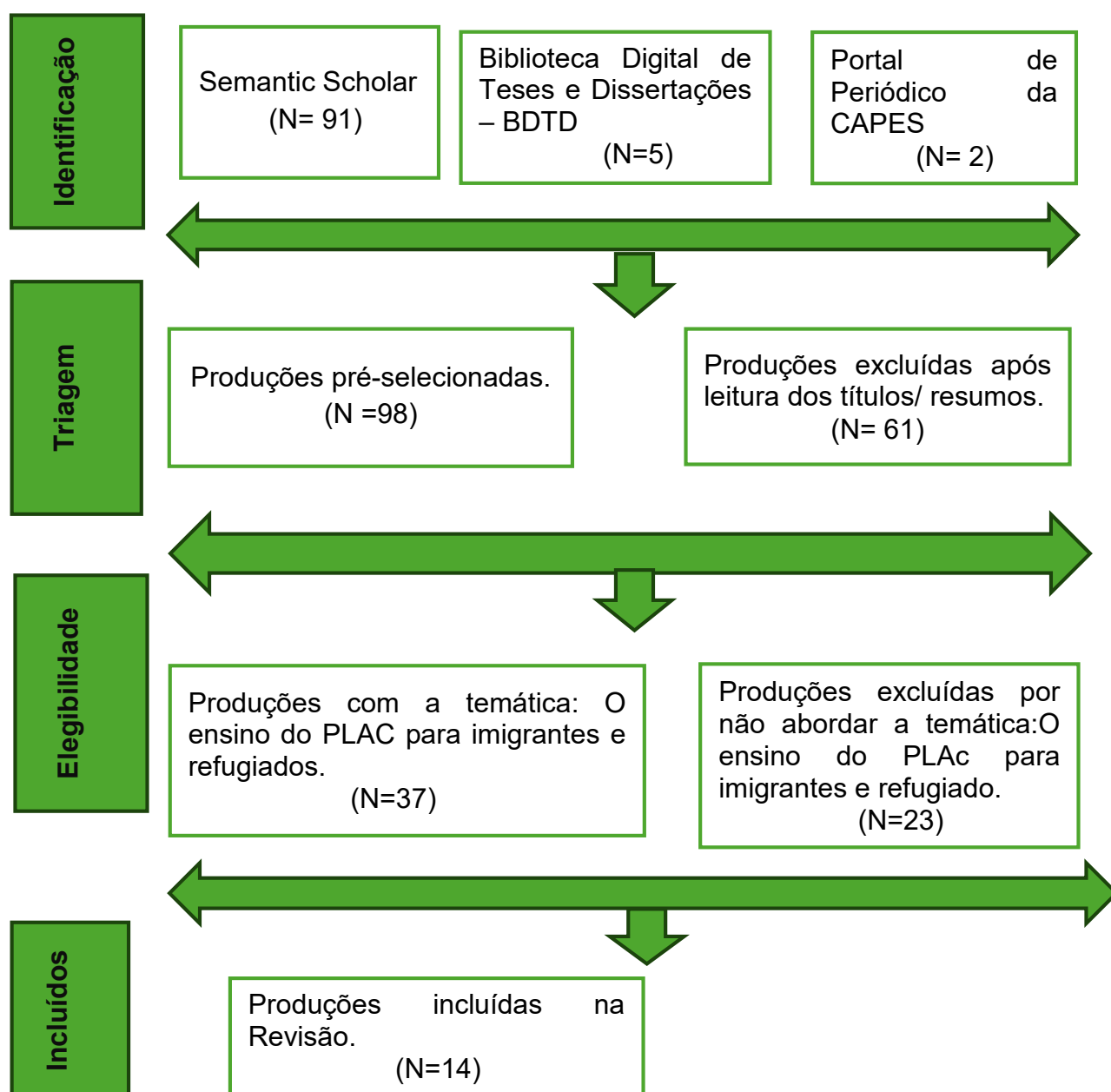
Eixo de Análise	Aspectos Investigados
Participação de PVs.	Papel na mediação do ensino; organização das práticas; desafios enfrentados; estratégias pedagógicas adotadas.
Materiais de apoio	Tipos de recursos utilizados; contribuição para a prática docente; adequação ao público imigrante e refugiado.

Contribuições dos autores	Fundamentação teórica; abordagens metodológicas; reflexões sobre o ensino do PLAc.
----------------------------------	--

Fonte: A autora.

A Figura 5 apresenta o fluxograma do protocolo PRISMA- ScR (Tricco *et al.*, 2018), representado graficamente o processo de seleção, contemplando as etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão.

Figura 5 - Fluxograma do protocolo PRISMA.



Fonte A autora.

Com base nos critérios de inclusão e exclusão adotados, bem como nos procedimentos de identificação, triagem e elegibilidade representados no fluxograma PRISMA-ScR, foi possível definir o corpus de análise desta revisão de escopo. Os estudos selecionados foram então examinados a partir dos eixos apresentados no Quadro 7, possibilitando a organização das informações e a identificação de aspectos relevantes para a compreensão do ensino de PLAc em contextos de imigração e refúgio.

3.3 Análise e caracterização dos estudos selecionados

O processo de seleção resultou na inclusão de 14 estudos dentre as 98 publicações inicialmente identificadas nas bases consultadas. Do conjunto final, 10 correspondem a artigos localizados na plataforma SS, 02 a artigos indexados no Portal de Periódicos da CAPES, além de 01 dissertação e 01 tese provenientes da BDTD. Observa-se que todas as produções selecionadas se inserem no campo da Educação, evidenciando a centralidade dessa área no debate acerca do ensino de PLAc.

Após a organização e a análise das publicações, elaborou-se o Quadro 8 com o objetivo de sintetizar as informações dos estudos selecionados. Nesse quadro, encontram-se discriminados os dados referentes às produções da plataforma SS, do Portal de Periódicos da CAPES e da BDTD, organizados segundo autoria, tipo de publicação, título, local e ano. Essa organização favorece a visualização estruturada do material examinado, assegura transparência ao percurso metodológico adotado e contribui para a fundamentação teórica das discussões desenvolvidas nas próximas etapas.

Quadro 8 - Estudos selecionados na plataforma SS e nas bases da CAPES e BDTD.

Autoria	Tipo de publicação/ Título	Local /Ano
1-Paloma Ap. Wamme Carina F. P. Balzan.	- Artigo. A Interculturalidade no ensino de Português como Língua de Acolhimento: estudo de caso em um curso de extensão para imigrantes e refugiados	Bento Gonçalves, RS- Brasil,2024.

2- Ana Flávia B. Marcelino Leonardo da Silva.	- Artigo. Questionar e subverter práticas colonialistas na sala de aula: a análise crítica de necessidades no ensino de Português como Língua de Acolhimento.	Florianópolis, SC, - Brasil, 2023.
3-Camilla O. F. Gomes Angela C. D. do Rego Catonio.	- Artigo. O português como língua de acolhimento a refugiados e imigrantes e a capacitação de professores para o português como língua de acolhimento no estado de mato grosso do sul.	Campo Grande, MS– Brasil, 2021.
4- Felipe A. Gugel Carina F. P. Balzan Jayne F. R. Machado Kleber Eckert Paloma Ap. Wammes Sibélis A. Valgoi	- Artigo. Língua Portuguesa para Imigrantes e Refugiados no IFRS - Campus Bento Gonçalves: um instrumento de acesso à cidadania.	Bento Gonçalves, RS- Brasil, 2023.
5- Alissa Turcatti Ana C. C. Sperança Andressa T.dos Santos Liélen C. R. De Freitas Carina F. P. Balzan Kleber Ecker	- Artigo. Aproximando a universidade da comunidade: a experiência a partir de um curso de extensão de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados.	Bento Gonçalves, RS - Brasil, 2025.
6- Juliana Vieira Leite da Silva	- Artigo. A translinguagem no ensino de português para imigrantes e refugiados na cidade de Dourados.	Dourados, MS – Brasil, 2022
7- Evelyn Viriato Maria de F. R. de Andrade	- Artigo. Práticas de educadores de língua portuguesa para refugiados.	São Paulo, SP, Brasil, 2023.
8- Desirée De Almeida Oliveira	-Artigo. Formação de professores de PLAc: (re)territorialização, educação do entorno e interculturalidade.	Uberlândia, MG- Brasil, 2021.
9-Júlia S. Pedrassani Samanta K. M. Pierozan Carina F. P. Balzan Kleber Eckert	- Artigo. Estágio na Extensão: experiência com o ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados.	Uberlândia, MG- Brasil, 2021.

10- Umberto Euzebio Eduardo M. Rebouças	-Artigo. Formação interdisciplinar do professor de português como língua de acolhimento para imigrantes do Haiti.	Brasília,DF- Brasil, 2021.
11-Bruno Anselmi Matangrano	-Artigo. O ensino do Português como Língua de Acolhimento em contexto pluriétnico: desafios e propostas.	Porto Alegre, RS- Brasil, 2023.
12-Luciana Kool Modesto-Sarra,	-Artigo. Português como língua de acolhimento: relato de uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva intercultural.	São Paulo, SP- Brasil, 2022.
13-Kelly Karoline Ferreira Moraes de Sá	-Dissertação de mestrado. Português como Língua de Acolhimento: (i)migrantes de crise, barreiras e inclusão.	Uberlândia, MG- Brasil, 2023.
14-Gabriela Viol Valle	-Tese de Doutorado Narrativas de professores de português como língua de acolhimento: ideologias (linguísticas) no fazer pedagógico.	Rio de Janeiro, RJ -Brasil, 2024

Fonte: A autora.

O Quadro 8 apresenta a caracterização dos estudos selecionados para esta revisão de escopo, evidenciando a diversidade de produções acadêmicas que abordam o ensino de PLAc em contexto de imigração e refúgio. Observa-se a predominância de artigos científicos, bem como a presença de uma dissertação e uma tese, abrangendo pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões do país e vinculadas ao campo da Educação.

Os objetivos, a metodologia, os participantes, os principais resultados e as lacunas identificadas nos 14 estudos selecionados serão apresentados no Quadro 9, possibilitando uma visão sistematizada das contribuições dessas produções para o campo do PLAc.

Quadro 9 - Publicações selecionadas: objetivos, metodologia, participantes, resultados e lacunas.

Objetivos	Metodologia (M) Participantes (P)	Resultados (R) Lacunas (L)
1-Analisar de que forma a interculturalidade se manifesta no processo de ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).	M: Pesquisa qualitativa estudo de caso. P: Duas salas de 35 estudantes haitianos e venezuelanos, do ano de 2023.	R: A abertura para o diálogo e a interação entre os participantes; Aspectos Linguísticos: Aspectos Culturais. L: Acolhimento e a socialização por entidades sociais, ONGs, grupos religiosos e a sociedade em geral, apesar da existência de leis avançadas (como a Lei da Migração).
2-Discutir a importância de uma perspectiva crítica para o ensino de português para imigrantes e refugiados no Brasil	M: Pesquisa de campo e qualitativa. P: 49 estudantes com nacionalidade haitiana, venezuelana, iraniana e jordaniana.	R: Identificação dez situações de comunicação que os estudantes relataram precisar usar o português. Entre elas: Buscar e atuar no emprego; Dar e compreender direções e localização; comprar objetos em geral ou estar no supermercado; estar em uma consulta médica L: Necessidade de políticas (linguísticas) públicas sólidas.
3-Investigar a importância do ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e a consequente socialização e empoderamento dos imigrantes e refugiados que chegam ao estado do Mato Grosso do Sul (MS).	M: Pesquisa bibliográfica e qualitativa. P: Imigrantes e refugiados que chegam ao MS.	R: O PLAc é inquestionável para a integração e acolhimento, pois a gramática da nova língua é fundamental para a expressão e empoderamento. L: Necessidade de mais pesquisas sobre a aplicação do PLAc e práticas metodológicas e didáticas do PLAc em projetos e considerando as questões culturais e emocionais além das linguísticas.

4-Atender à demanda de imigrantes e refugiados que necessitam da Língua Portuguesa para a comunicação e a integração à sociedade brasileira.	M: Relato de Experiência. P: Estudantes com nacionalidade haitiana, venezuelana e paquistanês.	R: Evolução na comunicação, contribuindo para a inserção no mercado de trabalho dos participantes¹⁹. Diversos participantes ingressaram em Cursos Superiores. L: Nº de vagas insuficiente comparado à grande procura do público-alvo. Lacunas na implementação das políticas de acolhida e integração social predominante realizadas por organizações não governamentais (ONGs), grupos religiosos e pela sociedade civil.
5- Focar no uso prático da Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados em situações de comunicação cotidiana que são relevantes para a sua integração à cultura e à sociedade brasileira. Evidenciar a importância das ações de extensão como ferramenta para efetivar o compromisso de transformação social assumido pelas universidades.	M: Relato de Experiência. P: 30 estudantes de quatro nacionalidades (Haiti, Venezuela, Cuba e República Dominicana), sendo 16 homens e 14 mulheres, de idades entre 20 e 50 anos e licenciandos do Curso de Letras do IFRS, Campus Bento Gonçalves	R: Impacto positivo da ação de extensão tanto para os imigrantes quanto para os estudantes de Letra. Os licenciandos tiveram oportunidade em aplicar os conhecimentos construídos ao longo da formação acadêmica e refletir sobre questões sociais, buscando soluções para transformar a realidade. Para os imigrantes, o desenvolvimento da comunicação oral e escrita, domínio da LP e Certificado de conclusão do curso.

6-Investigar práticas translíngues e transculturais que ocorrem em sala de aula de PLAc.	M: Pesquisa de observação e qualitativa; P: Homens haitianos e venezuelanos, além de uma aluna boliviana.	R: Ofereceu um caminho alternativo para a metodologia do curso de PLAc; Decolonização do pensamento e a transformação social; comprometendo com a libertação dos imigrantes e refugiados e com o questionamento de relações de opressão. O MD buscou se aproximar da realidade do dia a dia do imigrante (como orientação sobre leis trabalhistas e segurança. L: Contexto Pandemia: A falta de acesso à rede móvel de internet; desistência de alunos no módulo online, em contexto de vulnerabilidade.
7- Investigar a base de conhecimentos do educador voluntário no ensino de língua portuguesa no processo de acolhimento dos refugiados/imigrantes.	M: Pesquisa qualitativa de cunho descritivo-analítico. P: Sete educadores voluntários da ONG "X"	R: Foco no Acolhimento e Motivação; Base de Conhecimento: A formação superior em áreas diversas; as aulas ficaram dinâmicas com o uso das metodologias ativas (como jogos e vídeos) e valorizando a cultura e a experiência dos estudantes. L: Formação Inadequada: Há uma carência de formação para o ensino do PLAc; A dificuldade de tempo, citada pelos voluntários, também é um empecilho para a formação contínua; Ausência de momentos para troca de informações entre os voluntários.
8-Retratar a prática do ensino de português para refugiados e imigrantes residentes na cidade de Uberlândia, Minas Gerais	M: Estudo de caso. P: Migrantes e refugiados de diversos países, como Haiti, Síria, Iraque, Líbano, Bolívia, Bangladesh, Paquistão, Venezuela, Cuba, Senegal e Afeganistão.	R: Voluntários sem formação pedagógico foram reorientados com as aulas; Elaboração de material pedagógico próprio, adequado ao público-alvo, e utilizou materiais autênticos com ênfase nas habilidades linguísticas da oralidade

		(compreensão e expressão); Necessidades extralinguísticas. L: Carece de políticas públicas educacionais; e revalidação do diploma profissional dos migrantes.
9-Abordar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.	M: Relato de experiência. P: 50 imigrantes e refugiados de diferentes países, como Haiti, Bangladesh, Síria e Guiné licenciandos do Curso de Letras do IFRS	R: O estágio enriqueceu a formação dos licenciandos; A ação de extensão foi fundamental para a integração dos imigrantes e refugiados à sociedade brasileira;
10- Analisar a metodologia interdisciplinar na formação de estudantes de Letras para a atuação em atividades específicas de ensino de português como Língua de Acolhimento, em um grupo heterogêneo de imigrantes do Haiti.	M: Relato de experiência. P: Imigrantes do Haiti, maioria homens entre 20 e 40 anos.	R: O projeto favoreceu a inserção no mercado de trabalho devido ao aprendizado da língua; garantindo a integração social. L: Necessidade de que as instituições reavaliem a certificação dos imigrantes.
11-Realizar uma análise qualitativa das dificuldades e desafios de ensinar português em contextos pluriétnicos sob a perspectiva do PLAc; Identificar as particularidades do conceito de língua de acolhimento e apresentar propostas pedagógicas produtivas; Demonstrar a necessidade de adaptar metodologias para o público de imigrantes forçados e refugiados	M: Abordagem qualitativa baseada em estudo de caso P: professor voluntário; Projeto Bem-Vindos: Focado em refugiados majoritariamente hispânicos (venezuelanos), mulheres acima de 50 anos com alta instrução; Voluntários incluem professores e alunos de ensino médio Projeto Sol Novum: Público pluriétnico (bolivianos, haitianos, sírios, etc.), com mais de 50% de haitianos de baixa renda; Professores graduados em Letras	R: O ensino do PLAc promove a integração social e o empoderamento do aluno através da língua como prática social. Estratégias de ajuda mútua entre etnias (ex: haitianos e hispânicos trocando conhecimentos fonéticos) mostraram-se eficazes; L: Grave ausência de políticas ⁴ públicas institucionalizadas para o ensino de português a imigrantes. Falta de formação específica para professores em PLAc e escassez de materiais para necessidades emergenciais. Dificuldade de permanência de alunos de línguas não latinas em grupos hispânicos
12-Analisar os instrumentos de ensino-aprendizagem (material didático) em aulas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados. Especificamente, busca identificar aspectos	M: Pesquisa de base qualitativa baseada no relato de experiência. Os instrumentos foram a análise de um exercício do material pedagógico e anotações em diário	R: O exercício analisado, embora focado na gramática e trazendo uma visão estereotipada da mulher (como secretária), permitiu a promoção de um diálogo intercultural

culturais brasileiros representados nos exercícios e verificar se e como promovem a interculturalidade	pessoal retrospectivo da autora. P: 26 alunos de uma instituição religiosa (IR), sendo a maioria haitianos (54%), seguidos por colombianos (12%), bolivianos, peruanos e camaroneses.	através da mediação da professora. Os alunos puderam discutir e comparar o papel da mulher em suas sociedades de origem com as mudanças e leis protetivas na sociedade brasileira, gerando agência e troca de saberes. L Ausência de políticas públicas institucionalizadas e de serviços de formação pedagógica específica para PLAc no Brasil. O ensino ainda é muito dependente do trabalho voluntário e de materiais didáticos que, sem a devida mediação, podem reforçar preconceitos ou focar apenas em estruturas linguísticas em vez de acolhimento efetivo
13-Geral: Investigar os sentidos de barreira e de acolhimento construídos nas narrativas de PVs e de (i)migrantes de crise atendidos pela ONG Taare.; Específicos: Explorar, analisar e problematizar os sentidos de barreira e acolhimento identificados nessas narrativas.	M: Pesquisa qualitativa-descritiva com procedimento de estudo de caso e uso de técnicas de análise de conteúdo. A coleta de dados incluiu questionários estruturados e entrevistas semiestruturadas. P: 03 professoras voluntárias brasileiras e 13 (i)migrantes de nacionalidades afegã, bengalesa, haitiana, síria e venezuelana.	R: A barreira linguística é o principal obstáculo enfrentado, limitando o acesso a direitos fundamentais como saúde, trabalho e educação. O acolhimento manifesta-se principalmente pela acessibilidade atitudinal (disposição para ajudar e mediação cultural). L: Inexistência de políticas públicas governamentais efetivas para o acolhimento linguístico, com as iniciativas dependendo majoritariamente do voluntariado e da sociedade civil. Observa-se a falta de capacitação linguística de funcionários públicos e a necessidade de prever o ensino de PLAc em lei como um direito do (i)migrante

14-Investigar as práticas pedagógicas e as ideologias linguísticas de professores de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Mais especificamente, busca analisar as percepções dos docentes sobre suas experiências em sala de aula e problematizar as ideologias (como translinguagem e interculturalidade) que orientam o fazer docente em contextos de vulnerabilidade.	M: Pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada na análise de narrativa e em uma perspectiva metapragmática. Os dados foram gerados via entrevistas semiestruturadas online. P: 08 professores com formação em Letras e atuação no ensino para refugiados.	R: Os professores percebem o PLAc como um ensino emergencial e de subsistência, exigindo um olhar sensível que vai além da gramática. Identificou-se que, embora usem nomenclaturas tradicionais, suas práticas são críticas e indisciplinadas. O ensino foca em necessidades imediatas (saúde, trabalho, direitos) e utiliza o protagonismo do aluno e a interculturalidade como ferramentas de acolhimento. L: A pesquisa aponta a carência de formação específica e acadêmica para professores de PLAc. Destaca-se a escassez de materiais didáticos voltados à realidade dos refugiados, obrigando o docente a criar seus próprios recursos. Há uma forte crítica à prevalência do voluntariado, que limita a legitimação profissional da área, e à ausência de políticas públicas efetivas de integração e avaliação de proficiência.
---	---	---

Fonte: A autora.

A seguir, será apresentada a análise dos artigos, da dissertação e tese selecionadas.

No artigo de Wamme e Balzan (2024), os autores analisam como a interculturalidade emerge no ensino de PLAc em curso de aperfeiçoamento para migrantes e refugiados, destacando a importância dessa abordagem para a integração no Brasil. A pesquisa, de natureza qualitativa e etnográfica, adotou estudo de caso com observação de trinta encontros no IFRS, Campus Bento Gonçalves, durante 2023. A extração de dados ocorreu por meio de diário de campo, com tratamento via análise de conteúdo, o que permitiu identificar ligações entre conteúdos didáticos e aspectos linguísticos, culturais e históricos dos países de origem. Os

resultados indicam práticas docentes que favorecem o diálogo, o intercâmbio e a inclusão social.

O trabalho de Marcelino e Silva (2023) relata a projeção do crescimento anual de imigrantes no Brasil, enfatizando que o domínio do português é importante para inclusão social, profissional e educacional. Os autores defendem uma visão crítica do ensino de PLAc, fundamentada na justiça social e na resistência a práticas coloniais. A metodologia envolveu uma Análise Crítica de Necessidades (ACN) no projeto PLAM com 25 imigrantes, antes da pandemia, utilizando diários, entrevistas semiestruturadas e questionários de avaliação para mapear demandas comunicativas e sociopolíticas. Os resultados indicaram dez cenários comunicativos prioritários, destacando inserção profissional e acesso a serviços de saúde como principais diretrizes curriculares. Além disso, verificou-se contato limitado com a língua fora da escola e maior vulnerabilidade no mercado de trabalho. Com bases nesses achados, os autores propõem a realização periódica da ACN, a ampliação de abordagens culturais e identitárias, e uma avaliação mais aprofundada da realidade dos aprendizes. Também recomendam fortalecer a articulação entre necessidades e currículo, revisar materiais didáticos e fomentar políticas públicas para um acolhimento emancipador e crítico.

O trabalho investigativo de Gomes (2020) aborda o cenário de fluxo migratório intenso, com foco em Mato Grosso do Sul, destacando barreiras comunicativas que contribuem para vulnerabilidade e marginalização de estrangeiros, e apontando a carência de políticas públicas voltadas ao acolhimento. O projeto vinculado ao PIBIC propõe investigar a relevância do PLAc para favorecer a socialização, o empoderamento e a identificação de recursos pedagógicos eficazes, bem como identificar a formação necessária aos docentes.

A abordagem metodológica é qualitativa, apoiada em uma revisão de literatura para fundamentar a relação entre o PLAc e a inclusão. O PLAc atua como uma ferramenta de acolhimento que promove autonomia, defesa de direitos e integração, valorizando a bagagem cultural dos migrantes para além dos aspectos linguísticos. Entre as lacunas, destaca-se a ausência de apoio estatal e de materiais didáticos específicos, o que mantém as iniciativas majoritariamente dependentes de organizações voluntárias. Como perspectivas futuras, as ações devem contemplar o aprimoramento dos métodos de ensino, a profissionalização de educadores nessa

modalidade e a ampliação da visibilidade do tema, assegurando dignidade aos migrantes.

Gugel *et al* (2023) apresentam a experiência do Curso de LP para Imigrantes e Refugiados do IFRS, Campus Bento Gonçalves, cujo objetivo é proporcionar a base linguística necessária para uma comunicação autônoma e a integração na comunidade brasileira. A metodologia, integrada à extensão curricular, incorpora a perspectiva do PLAc ao abordar situações cotidianas, tais como atendimento médico e serviços financeiros. Estudantes do curso de licenciatura em Letras, organizados em duplas, criaram materiais didáticos acessíveis, enfatizando a associação entre imagens e vocabulário, com atenção às dificuldades fonéticas dos alunos. A síntese temática aponta para a evolução da competência comunicativa dos estrangeiros e fortalecimento do sentimento de pertencimento institucional, além do enriquecimento da formação dos futuros educadores em um cenário de diversidade cultural.

A discussão revela lacunas na implementação de políticas públicas de acolhimento social, ainda que a legislação migratória brasileira seja avançada, e evidenciada a dependência de organizações não governamentais para sustentar essas ações, bem como uma demanda que supera a oferta de vagas disponíveis. O trabalho alinha-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e propõe-se a servir de modelo para outras Instituições de Ensino Superior (IES), estimulando projetos similares que promovam a cidadania plena de migrantes.

Turcatti *et al.*, (2025) descrevem uma ação de extensão no IFRS, com objetivo de promover a integração de imigrantes e refugiados à cultura e à sociedade brasileiras por meio da prática da LP. Fundamentada no PLAc, a proposta envolve alunos do curso de Licenciatura em Letras que reconhecem a vulnerabilidade dos aprendizes, considerando a língua uma ferramenta essencial para cidadania e sobrevivência. As atividades ocorreram em aulas semanais no primeiro semestre de 2024, incluindo elaboração de materiais didáticos, uso de recursos audiovisuais e foco em situações cotidianas como saúde e mercado de trabalho, sempre enfatizando a oralidade e a interculturalidade no ambiente educativo, com supervisão contínua.

Houve um progresso na comunicação dos participantes e na ampliação das possibilidades de inserção social, incluindo a obtenção de certificação relevante para naturalização. Paralelamente, a experiência contribuiu para a formação ética e o compromisso social dos futuros docentes, ressaltando a capacidade transformadora de ações universitárias (Turcatti *et al.*, 2025). Turcatti *et al.* (2025) também apontam

como lacuna a insuficiente preparação docente, sugerindo continuidade na capacitação de educadores para enfrentar o aumento do fluxo migratório em contextos multiculturais e promove um ensino livre de preconceitos e pautado na igualdade de oportunidades.

Silva (2022) apresenta o acolhimento de refugiados, com foco na apropriação individual e coletiva da língua. A autora adota uma abordagem qualitativa fundamentada na perspectiva trans/indisciplinar da Linguística Aplicada e em estudos decoloniais, recorrendo à observação participante do ambiente virtual (Google Meet) como fonte analítica. A síntese revela que a translanguagem atua como uma abordagem pedagógica não monolíngue, essencial para a construção de materiais didáticos alinhados à realidade cotidiana dos estudantes, incluindo debates sobre direitos sociais, laborais e cidadania, o que promove o intercâmbio entre saberes e práticas culturais diversas. Contudo, observa-se significativa fragilidade socioeconômica, agravada pelas dificuldades de conectividade à internet durante o ensino remoto, o que resultou em desistências expressivas e participação restrita. Entre as contribuições, destacam-se a valorização da diversidade linguística como recurso pedagógico, a necessidade de políticas inclusivas para grupos de refugiados e o estímulo à expansão de investigações sobre PLAc, com vistas à ampliação do posicionamento sociocultural, ao fortalecimento das redes de apoio e à promoção da equidade educacional sustentável.

Viriato e Andrade (2023) apontam a necessidade de formação de professores para a atuação no PLAc voltado aos refugiados e imigrantes, enfatizando a cidadania e integração cultural. O objetivo central foi examinar a base de conhecimentos de educadores voluntários atuantes nesse contexto de ensino, a partir de um delineamento qualitativo descritivo-analítico. Inicialmente os autores identificaram sete ONGs, localizadas em São Paulo que ofereciam aulas de PLAc, das quais foram selecionados os educadores voluntários que participaram do estudo de caso. A pesquisa envolveu entrevistas para traçar o perfil dos participantes e mapear seus percursos de formação e capacitação para a docência.

Os resultados, apresentados em três eixos, indicam que voluntários, embora possuam formações diversas, valorizam a formação superior e são movidos por uma motivação humanitária e pelo intercâmbio cultural. Sua atuação vai além da gramática, priorizando acolhimento, construção de vínculos e inserção social. Contudo, evidenciam-se a carência de formação específica, a dependência de métodos

intuitivos e a desconexão entre a prática educativa e as teorias de aprendizagem. Além disso, a prática ocorre de modo isolado, em razão da escassez de espaços coletivos para debater desafios e compartilhar práticas pedagógicas bem-sucedidas. Os autores concluem que, embora a atuação dos voluntários produza resultados promissores, seu fortalecimento depende de políticas públicas voltadas para a formação continuada e a profissionalização docente no campo do PLAc.

Oliveira e Soares (2021) analisa a formação de docentes de PLAc, enfatizando a necessidade de preparar educadores para a inclusão de refugiados na sociedade brasileira. A autora defende que a qualificação incorpore reflexões sobre territorialização, educação do entorno e interculturalidade, integrando teoria e prática. A pesquisa recorre à observação de diversas iniciativas de PLAc e a relatos de estudantes haitianos do Projeto Pró-Imigrantes, tomando trechos de aulas como evidência das demandas identificadas.

Os resultados indicam que a incorporação dessas dimensões promove o aprendizado da língua e reduz os preconceitos presentes entre os aprendizes. Contudo, observa-se uma fragilidade institucional causada pela alta rotatividade de voluntários e pela ausência de estruturas estáveis e IES, o que compromete a continuidade da formação. Entre as recomendações, destacam-se a profissionalização da carreira docente, o fortalecimento da área PLAc e a promoção de estudos sobre modalidades de implementação e aceitação da abordagem tripla, com o objetivo de ampliar eficácia, impacto social e sustentabilidade.

Pedrassani, Pierozan e Balzan (2022) abordam a experiência de uma estudante de graduação do curso de Letras durante o estágio supervisionado ligado ao programa de extensão desenvolvido por uma Universidade Pública, na região das Serras Gaúchas. O projeto foi oferecido nas dependências da Universidade, com aulas presenciais, no entanto, em decorrência da pandemia as aulas passaram a ser remotas, utilizando materiais didáticos (MD) elaborados pelos estagiários. Os autores observaram dificuldades na oralidade apresentadas pelos imigrantes e refugiados, o que resultou na elaboração de uma proposta de interação para auxiliar na expressão oral, por meio de aplicativos, favorecendo a interação entre os participantes. O objetivo do projeto foi proporcionar o ensino da LP e favorece a integração social.

Euzebio e Rebouças (2021) examinam a formação interdisciplinar de professores de Letras para o ensino de PLAc destinado a imigrantes haitianos no

Brasil, em um contexto marcado pelo aumento do fluxo migratório decorrente do terremoto de 2010.

Parte-se do entendimento de que o domínio da LP constituiu condição essencial para a inserção social, cultural e profissional desses sujeitos, especialmente diante de situações de vulnerabilidade. O estudo sustenta que o ensino de PLAc não pode restringir-se a abordagens estruturais tradicionais, devendo considerar as experiências socioculturais dos aprendizes e adotar uma perspectiva intercultural, voltada ao desenvolvimento da autonomia e da cidadania.

Como estratégia metodológica, o trabalho descreve a realização de oficinas interdisciplinares organizadas a partir dos eixos da extensão universitária, abordando temáticas como direitos humanos, trabalho, saúde e cultura. As atividades foram planejadas para responder às demandas concretas do cotidiano dos imigrantes, de modo que cada encontro fosse estruturado como uma unidade temática completa, em razão da rotatividade do público. Entre os principais resultados, destaca-se a ampliação da compreensão docente sobre o ensino em contextos migratórios, bem como os avanços na integração e no desenvolvimento comunicativo dos participantes, evidenciando que a formação interdisciplinar contribui tanto para a qualificação dos futuros professores quanto para a inclusão social dos imigrantes.

Matangrano (2023) discute os desafios específicos do ensino de português para imigrantes e refugiados em contextos pluriétnicos, nos quais os estudantes provêm de múltiplas origens linguísticas e culturais. A partir de uma análise qualitativa e comparativa de experiências em projetos educacionais no Brasil, o texto destaca que o PLAc difere do ensino tradicional de uma língua não nativa por priorizar situações reais de uso, as necessidades comunicativas imediatas e o respeito às identidades dos aprendentes. O artigo evidencia que metodologias convencionais muitas vezes não atendem a esse perfil de aprendentes, e que é fundamental considerar os aspectos socioculturais, plurilinguísticos e educacionais na construção de práticas mais humanizadas e adaptadas à diversidade presente nas salas de aula.

O estudo ressalta a importância de se reconhecer a pluralidade de perfis e origens dos aprendentes, defendendo que o ensino de PLAc deve incorporar elementos que favoreçam a inclusão social e a integração desses indivíduos na sociedade brasileira. Essa perspectiva implica não apenas uma mudança de abordagem pedagógica, mas também reflexões sobre a formação docente, o desenvolvimento de materiais didáticos mais adequados e a necessidade de políticas

educativas que considerem as realidades específicas dos migrantes e refugiados. Assim, o trabalho contribui para fortalecer o debate sobre a construção de práticas educativas mais sensíveis às demandas de contextos multiculturais e migratórios, reforçando a relevância do PLAc como campo de investigação e intervenção pedagógica.

Modesto-Sarra (2022) relata uma experiência de ensino de PLAc, entendido não apenas como um instrumento para a aprendizagem da língua, mas como uma estratégia de integração sociocultural de estudantes migrantes em um contexto educacional plural. A autora discute como práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva intercultural podem contribuir para o reconhecimento das identidades linguísticas e culturais dos aprendentes, valorizando seus saberes prévios e promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. A proposta pedagógica materializa-se em atividades que articulam o ensino da língua com experiências de vida dos estudantes, enfatizando a comunicação significativa e o desenvolvimento de competências sociolinguísticas relevantes para o cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A autora Modesto-Sarra (2022) reflete sobre os desafios e potencialidades de implementar práticas interculturais no ensino do português para falantes de outras línguas, destacando a necessidade de formação docente que contemple sensibilidade cultural, flexibilidade metodológica e compreensão das dinâmicas sociais que influenciam os processos de aprendizagem. Ao problematizar modelos tradicionais de ensino de língua e propor abordagens que reconheçam e integrem a diversidade linguística e cultural em sala de aula, a autora contribui para ampliar a discussão sobre estratégias educacionais que vão além da simples transmissão de conteúdos, promovendo efetivamente a inclusão social e o acolhimento dos aprendentes em seus contextos específicos.

Sá (2023) investiga o papel do PLAc no contexto de imigração de crise, focalizando as experiências de (i)migrantes e voluntários de uma ONG de Uberlândia, Minas Gerais. Partindo do reconhecimento do crescimento global e nacional de migrações forçadas e da importância da LP como ferramenta de integração social, a autora posiciona o PLAc como um objeto de estudo da Linguística Aplicada, com ênfase nas barreiras comunicativas que limitam o acesso dos (i)migrantes a direitos essenciais e nas práticas que promovem o acolhimento e a inclusão. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, adotando o estudo de caso como

estratégia metodológica para compreender, de maneira aprofundada, o contexto investigado. Para tanto, foram selecionados como instrumentos de coleta de dados, narrativas e questionários aplicados aos participantes do projeto, incluindo PVs e (i)migrantes atendidos pelas ações educativas. Essa abordagem possibilitou captar percepções, experiências e significados construídos pelos migrantes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do PLAc.

Com base nos dados produzidos por esses instrumentos, a autora buscou mapear os sentidos atribuídos às barreiras linguísticas, bem como compreender as práticas de acolhimento linguístico desenvolvidas no contexto investigado. As narrativas permitiram acessar relatos e vivências dos participantes, revelando desafios, estratégias e percepções acerca do processo de integração linguística e social. Já os questionários contribuíram para sistematizar informações relevantes sobre o perfil dos participantes e as dinâmicas do projeto, possibilitando uma compreensão mais ampla das práticas educativas desenvolvidas.

No desenvolvimento do trabalho, Sá (2023) articula o conceito de acolhimento linguístico com perspectivas socioculturais e humanísticas, abordando como obstáculos linguísticos podem se entrelaçar com aspectos atitudinais, documentais e financeiros enfrentados pelos (i)migrantes. (Sá, 2023). A análise das narrativas revela que a aquisição da LP vai além da simples competência linguística: ela é entendida pelos sujeitos como condição para autonomia, a participação comunitária e o exercício de direitos no novo país. Ao mesmo tempo, a pesquisa evidencia que as práticas voluntárias de ensino, apesar de importantes, não resolvem por si só as desigualdades estruturais, uma vez que o PLAc ainda não está institucionalizado como uma política pública linguística eficaz, permanecendo, em muitos casos, como uma iniciativa isolada de organizações civis.

Cabe destacar, ainda, que Valle (2024), aponta para a necessidade de reflexões mais amplas sobre políticas de acolhimento que integrem educação linguística a ações sociais e interculturais, defendendo que a inclusão real dos (i)migrantes exige não apenas programas de ensino de português, mas também a participação de toda a sociedade na construção de ambientes interculturais e respeitosos (Valle, 2024). A autora conclui que o PLAc deve ser pensado não apenas como disciplina de ensino, mas como um compromisso coletivo com a promoção da igualdade de oportunidades e da convivência plural.

Valle (2024) explora o campo emergente do PLAc a partir das narrativas de oito professores que atuam nesse contexto educativo, investigando como as experiências, crenças e valores desses docentes moldam suas práticas pedagógicas. O estudo também reconhece que, enquanto a literatura sobre PLAc enfatiza os aprendizes, há escassez de pesquisas centrada nas perspectivas dos próprios professores, o que justifica a atenção dada às experiências vividas e relatadas por eles. A autora adota uma abordagem qualitativa e interpretativa com o objetivo de compreender de que maneira as ideologias linguísticas, entendidas como concepções e pressupostos acerca da língua e de seu ensino, influenciam as escolhas metodológicas e as interações estabelecidas em sala de aula. Essa análise considera especialmente contextos em que o público é composto por imigrantes em situação de vulnerabilidade e em processo de integração sociocultural, evidenciando como tais concepções podem impactar as práticas pedagógicas e as dinâmicas de ensino e aprendizagem.

A análise das narrativas revela que os docentes percebem o PLAc como um processo que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos linguísticos; trata-se de uma prática que envolve sensibilidade, acolhimento e responsabilidade social, especialmente porque a língua funciona como meio de acesso a direitos, à integração comunitária e à participação na vida cotidiana do país. Os professores ressaltam a urgência de um ensino que responda às necessidades reais dos aprendizes, apontando lacunas como a falta de materiais didáticos adequados, a escassa oferta de formação específica e a dependência do trabalho voluntário, que limita a legitimação profissional do campo. Esses relatos também mostram que muitos docentes se apoiam em abordagens como a translinguagem, a interculturalidade e uma didática flexível para lidar com as diversas bagagens linguísticas e culturais presentes nas turmas.

A autora argumenta que compreender e problematizar as ideologias linguísticas subjacentes às práticas docentes é fundamental para fortalecer o PLAc como um campo educativo reconhecido e institucionalizado. Vale (2004) evidencia a necessidade de políticas públicas mais efetivas e de uma formação docente que vá além de técnicas de ensino de língua e integre reflexões sobre diversidade, poder, identidade e inclusão. A tese conclui que, para que o PLAc atenda adequadamente às demandas dos aprendizes em contextos de acolhimento, torna-se essencial

ampliar o apoio institucional aos professores, valorizar seu papel profissional e desenvolver práticas pedagógicas reflexivas e culturalmente sensíveis.

Os estudos analisados demonstram que o PLAc extrapola o ensino instrumental da língua, configurando-se como prática educativa vinculada à inclusão social, à cidadania e à justiça linguística (Modesto-Sarra, 2022; Matangrano, 2023; Sá, 2023; Valle, 2024). Nesse conjunto de produções, foi possível identificar quatro eixos centrais de análise:

-(i) PLAc como instrumento de cidadania e inclusão social
Os trabalhos evidenciam que o domínio da LP constitui condição fundamental para a inserção social, profissional e educacional de imigrantes e refugiados. A aprendizagem da língua é compreendida como meio de acesso a direitos básicos, como saúde, trabalho, documentação e participação comunitária, reduzindo vulnerabilidades decorrentes das barreiras comunicativas (Marcelino; Silva, 2023; Sá, 2023). Além disso, o PLAc é apresentado como ferramenta de empoderamento e autonomia, articulando língua, identidade e pertencimento social (Gomes, 2020; Euzébio; Rebouças, 2021). De forma convergente, a literatura também destaca que o ensino deve considerar necessidades comunicativas concretas e contextos reais de uso, especialmente em cenários de migração forçada (Matangrano, 2023).

-(ii) Lacunas estruturais e fragilidade das políticas públicas
Apesar da legislação migratória brasileira ser reconhecida como avançada, os estudos apontam para a ausência de políticas públicas específicas e sistemáticas voltadas à educação linguística de migrantes, o que gera dependência de iniciativas de organizações não governamentais e projetos de extensão universitária (Gugel *et al.*, 2023; Turcatti *et al.*, 2025; Sá, 2023). Observa-se uma demanda crescente por cursos de PLAc que supera a oferta disponível, o que revela fragilidade institucional, descontinuidade de ações e ausência de financiamento estável (Oliveira, 2021). Essa realidade evidencia a necessidade de articulação entre políticas migratórias, educacionais e sociais para garantir um acolhimento mais estruturado e sustentável.

-(iii) Abordagens pedagógicas interculturais e contextualizadas
A literatura converge ao defender práticas pedagógicas que valorizem o diálogo intercultural, a translinguagem e a bagagem sociocultural dos aprendizes, superando modelos tradicionais centrados exclusivamente na gramática (Silva, 2022; Modesto-Sarra, 2022; Matangrano, 2023). Destaca-se a importância de currículos orientados

por uma análise crítica de necessidades, contemplando situações comunicativas prioritárias como inserção profissional e acesso a serviços públicos (Marcelino; Silva, 2023). Contudo, identificam-se lacunas na produção de materiais didáticos específicos para o PLAc e a necessidade de revisão dos recursos existentes, a fim de alinhá-los às realidades cotidianas dos estudantes migrantes.

- (iv) Formação docente e profissionalização do campo

Outro eixo recorrente diz respeito à formação dos professores que atuam no PLAc. Diversos estudos apontam que grande parte desses docentes é composta por voluntários com pouca ou nenhuma formação específica na área, atuando com base em experiências intuitivas e sem apoio institucional consistente (Viriato; Andrade, 2023; Oliveira, 2021). As pesquisas defendem a necessidade de cursos de capacitação continuada, integração entre teoria e prática e consolidação de espaços coletivos de troca profissional (Euzébio; Rebouças, 2021; Valle, 2024). A profissionalização do campo é compreendida condição essencial para garantir ensino um fundamentado na igualdade de oportunidades, na valorização da diversidade cultural e no enfrentamento de preconceitos.

De modo geral, os estudos analisados alinham-se ao indicar que o fortalecimento do PLAc exige ações articuladas entre políticas públicas, formação docente qualificada, desenvolvimento de materiais didáticos contextualizados e reconhecimento institucional do campo. O conjunto das produções evidencia que o PLAc deve ser compreendido como uma prática educativa comprometida com justiça social, interculturalidade e a promoção de direitos, consolidando-se como um campo relevante de investigação e intervenção no âmbito da linguística aplicada contemporânea.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados o delineamento da pesquisa e o percurso metodológico. Esta seção visa apresentar o delineamento da pesquisa, os participantes, o local de realização e os procedimentos de coleta e da análise dos resultados obtidos nas entrevistas.

4.1 Delineamento da pesquisa

A pesquisa apresenta abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso de caráter exploratório, que descreve, compreende e interpreta significados dentro do contexto natural em que os fenômenos ocorrem (André, 2013). Esse tipo de pesquisa permite uma compreensão aprofundada das percepções sobre o ensino de PLAc e das experiências vivenciadas nas práticas de ensino dos PVs.

Assume caráter exploratório, uma vez que objetiva ampliar a compreensão acerca das percepções docentes e das experiências relacionadas às práticas pedagógicas no âmbito do PLAc. De acordo com Gil (2002), estudos exploratórios são indicados quando o tema demanda maior familiaridade teórica e empírica, contribuindo para o refinamento de questões investigativas e para a delimitação mais precisa do problema de pesquisa. Assim, ao articular abordagem qualitativa, estudo de caso e natureza exploratória, o delineamento adotado favorece a análise aprofundada das narrativas e das práticas dos PVs, possibilitando compreender como esses professores atribuem significados às suas experiências formativas e às práticas desenvolvidas no contexto do PLAc.

4.2 Contexto da pesquisa

No ano de 2020, período marcado pela crise sanitária global decorrente da pandemia da Covid-19, iniciou-se, no interior do Oeste Paulista, um projeto social voltado ao acolhimento de imigrantes e refugiados, desenvolvido por uma instituição religiosa (IR). A iniciativa surgiu a partir da mobilização solidária de membros da comunidade religiosa diante do cenário de vulnerabilidade social vivenciado pelas famílias migrantes, especialmente em um contexto de agravamento das desigualdades sociais e econômicas.

Com a ampliação das ações desenvolvidas, o projeto passou a estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, órgãos públicos e entidades sociais, promovendo diferentes atividades voltadas ao acolhimento e à inserção social dos participantes. Entre os serviços ofertados destacam-se o curso de Língua Portuguesa (LP), apoio à regularização documental, encaminhamento para inserção laboral, oficinas de gastronomia, práticas artesanais, inclusão digital, além de atendimentos nas áreas jurídica, social e da saúde.

Desde sua implementação, registrou-se a participação de migrantes provenientes da Argentina, Colômbia, Venezuela, Equador, Haiti e Cuba (Motta, 2025), evidenciando a diversidade de origens e repertórios linguístico-culturais presentes no espaço formativo. Essa pluralidade reafirma o caráter intercultural da iniciativa, considerando que o projeto se constitui como ambiente de encontro entre diferentes experiências históricas, práticas sociais e identidades culturais, aspectos que ampliam a complexidade das interações e dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos no contexto do PLAc.

No campo do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), essa heterogeneidade exige práticas pedagógicas fundamentadas na interculturalidade. Candau (2011) argumenta que a educação intercultural pressupõe o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo do processo educativo, favorecendo o diálogo entre culturas e a construção de relações pautadas no respeito, na equidade e na valorização da diversidade.

As aulas do curso de Língua Portuguesa são ministradas por professores voluntários e não se configuram como processo de alfabetização, considerando que os estudantes já dominam a língua materna de seus países de origem. O ensino desenvolve-se na perspectiva do Português como segunda língua (L2), estruturado a partir de práticas acolhedoras voltadas às demandas concretas de comunicação, integração social e acesso a direitos no país de acolhida.

Entretanto, ao longo das atividades pedagógicas, os voluntários passaram a relatar dificuldades relacionadas tanto à condução das aulas quanto à elaboração dos planejamentos didáticos. Entre os principais desafios identificados destacava-se a ausência de material estruturado que subsidiasse a organização dos conteúdos e orientasse a definição de estratégias pedagógicas adequadas às especificidades do grupo atendido.

Diante dessa realidade, a coordenação do projeto buscou apoio junto à Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), com a finalidade de oferecer suporte formativo aos professores voluntários e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas destinadas aos migrantes e refugiados. A formalização dessa parceria possibilitou a vinculação das atividades ao âmbito da extensão universitária, assegurando certificação institucional aos participantes e fortalecendo o caráter educativo e social da iniciativa.

Essa aproximação entre universidade e comunidade externa dialoga diretamente com as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, instituídas pela Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação. O documento estabelece que a extensão deve integrar a matriz curricular e articular-se permanentemente ao ensino e à pesquisa, constituindo-se como processo interdisciplinar, político, educacional, científico e cultural voltado à interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os diferentes setores da sociedade (Brasil, 2018). Sob essa perspectiva, a curricularização da extensão fortalece a relação entre formação acadêmica e compromisso social, ao possibilitar que os conhecimentos produzidos no espaço universitário dialoguem com demandas concretas presentes no contexto social.

A Resolução nº 7/2018 enfatiza que as atividades extensionistas devem contribuir para a formação integral dos estudantes, promovendo atuação cidadã, reflexão ética, diálogo intercultural e articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 2018). Tal compreensão aproxima-se das ações desenvolvidas no projeto investigado, uma vez que a participação universitária nas atividades relacionadas ao PLAc favorece tanto a formação acadêmica quanto a construção de práticas voltadas ao acolhimento, à inclusão social e à promoção dos direitos humanos. Dessa forma, a curricularização da extensão evidencia o papel social da universidade na produção de conhecimentos comprometidos com a realidade brasileira e com o enfrentamento das desigualdades sociais.

Como desdobramento dessa articulação institucional, foi implementado o projeto de extensão *“Brinquedoteca: espaço de ludicidade, criatividade e aprendizagem”*, desenvolvido pela Faculdade de Artes, Ciências, Letras e Educação de Presidente Prudente (Faclepp/Unoeste), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (Unoeste, 2024). A iniciativa teve como

objetivo promover ações de acolhimento destinadas aos filhos de imigrantes e refugiados, oferecendo espaço educativo voltado ao desenvolvimento lúdico, criativo e formativo das crianças atendidas.

Paralelamente, o projeto contemplou a elaboração de material didático específico para o ensino de PLAc, produzido a partir das necessidades observadas no contexto investigado. O material buscou apoiar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores voluntários e contribuir para processos de ensino e aprendizagem mais contextualizados, considerando as experiências socioculturais e as especificidades vivenciadas pelos sujeitos em situação de mobilidade migratória.

O curso de Língua Portuguesa é ofertado em nível básico e prioriza o atendimento de migrantes provenientes, principalmente, da Venezuela e do Haiti, fundamentando-se na compreensão da língua como instrumento de inserção social e efetivação de direitos (Motta, 2025). Nessa perspectiva, os objetivos do curso concentram-se no desenvolvimento da competência comunicativa, abrangendo compreensão oral e escrita, ampliação lexical e fortalecimento da expressão linguística em contextos sociais e profissionais.

As atividades pedagógicas valorizam aspectos socioculturais relacionados à realidade brasileira, promovendo o diálogo intercultural e favorecendo a construção de vínculos sociais, fundamentais para os processos de integração e pertencimento no país de acolhida.

A elaboração das apostilas envolveu a atuação conjunta da equipe do Núcleo de Educação a Distância e de profissionais da Unoeste (Unoeste, 2024), com o propósito de disponibilizar material didático alinhado à perspectiva do acolhimento linguístico e às necessidades específicas dos estudantes migrantes e refugiados.

As aulas do projeto ocorrem aos sábados, no período vespertino, em espaço cedido pela instituição religiosa, seguindo cronograma previamente organizado entre os professores voluntários. Durante os encontros, realiza-se um intervalo destinado ao café da tarde, cuja alimentação é disponibilizada pela instituição por meio de doações voltadas ao atendimento de famílias em situação de vulnerabilidade migratória.

Para além de sua dimensão assistencial, esse momento configura-se como prática de acolhimento humanizado, ao favorecer a convivência, a escuta e o fortalecimento de vínculos entre os participantes. Trata-se de um espaço simbólico de partilha que possibilita trocas de experiências, reconhecimento das trajetórias

migratórias e construção de redes de apoio. Assim, o intervalo destinado à alimentação ultrapassa a dimensão material e assume papel significativo no processo de integração social, contribuindo para a constituição de um ambiente pautado na solidariedade, no respeito à diversidade e na socialização intercultural, elementos que reforçam os princípios do acolhimento que fundamentam a proposta do PLAc desenvolvida pelo projeto.

4.3 Participantes da pesquisa e local de realização

A pesquisa contou com a participação de professores voluntários (PVs) atuantes no projeto social investigado. Inicialmente, o grupo era composto por seis PVs, que foram convidados individualmente e de forma presencial, a participar da pesquisa mediante, apresentação do projeto de pesquisa.

Como critérios de inclusão, foram considerados os professores que atuavam voluntariamente no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no referido projeto social e que aceitaram participar da pesquisa por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Como critérios de exclusão, foram desconsiderados os professores voluntários que optaram por não participar da investigação ou que não assinaram o TCLE.

Dos seis convidados, somente três aceitaram participar da pesquisa e, posteriormente, assinaram o TCLE, autorizando a utilização dos dados produzidos no contexto investigativo. Os outros três professores foram excluídos da pesquisa em razão da não adesão voluntária ao estudo.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, registradas por meio de gravações em áudio, mediante autorização prévia dos participantes, assegurando-se o anonimato dos colaboradores e atendimento aos princípios éticos que orientam a realização de pesquisas científicas na área da Educação.

4.4 Aspectos éticos

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o CAAE nº 84902324.8.0000.5515, procedeu-se à coleta das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes. Em seguida, deu-se

início à etapa de coleta de dados, em conformidade com os procedimentos éticos estabelecidos.

A pesquisa foi conduzida em consonância com os princípios éticos que regem as pesquisas envolvendo seres humanos, assegurando aos participantes o caráter voluntário da participação, o direito de desistência em qualquer etapa da investigação, a confidencialidade das informações e a preservação de suas identidades.

4.5 Percurso metodológico

A pesquisa realizou-se em três etapas: (i) A primeira etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas (Triviños, 2009), (Apêndice B), a partir de um roteiro composto por dez questões contemplando a apresentação dos participantes, os conhecimentos prévios, as práticas docentes e as barreiras enfrentadas no ensino, as percepções acerca do PLAc e as estratégias de aperfeiçoamento do material didático (MD). Participaram dessa etapa, três professores voluntários (PVs) vinculados ao projeto de ensino do PLAc. Os dados foram registrados por meio de gravações em áudio e, posteriormente transcritos na íntegra, com o auxílio da plataforma Cripto IA, para fins de análise (Apêndices C, D e E). As entrevistas tiveram duração aproximada de 40 minutos e foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016), método que favorece a reconstrução de significados emergentes do corpus, possibilitando compreender as percepções e experiências dos professores voluntários acerca do ensino do PLAc.

(ii) Na segunda etapa, os MD utilizado nas atividades formativas do curso Língua Portuguesa foram analisados, com base nos seguintes critérios: temas e práticas sociais; organização didática das atividades; instruções pedagógicas; e gêneros textuais nos materiais de ensino. (Oliveira; Soares, 2021). Os dados produzidos foram examinados por meio da ATD, procedimento metodológico que possibilita interpretar informações qualitativas a partir da reconstrução de sentidos emergentes no corpus investigado (Moraes; Galiazzi, 2016), permitindo sistematizar e compreender as percepções dos participantes e os elementos presentes no MD e sua contribuição para o processo de ensino do PLAc.

(iii) Na terceira etapa, as políticas migratórias brasileiras foram investigadas a partir de três dimensões: fundamentos legais, diretrizes educacionais e princípios de

inclusão, relacionando-os ao contexto do ensino do PLAc. Para essa etapa, empregou-se a Análise Documental (Cellard, 2008), por possibilitar o exame sistemático dos documentos e a compreensão de seus conteúdos à luz do contexto histórico social e educacional em que foram produzidos.

4.6 Procedimentos de coleta de dados

Para atender aos objetivos específicos da pesquisa, foram adotados diferentes procedimentos de coleta e produção de dados, selecionados em função da natureza de cada objeto investigativo. As estratégias metodológicas compreenderam a realização de entrevistas semiestruturadas com professores voluntários, análise do material didático utilizado no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e a análise documental de política destinadas à população de imigrante e refugiada. Os procedimentos adotados são apresentados a seguir.

Objetivo 1) Mapear o perfil dos Professores Voluntários (PVs) que atuam em projeto de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para imigrantes e refugiados.

Para atender ao primeiro objetivo específico, mapear o perfil dos Professores Voluntários (PVs) que atuam em projeto de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), no período de 4 a 10 de novembro de 2025 foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice b), com três professores voluntários (PV1, PV2 e PV3) vinculados ao projeto social desenvolvido pela instituição religiosa (IR). Essa etapa possibilitou caracterizar o perfil profissional dos participantes e compreender sua trajetória docência do PLAc.

Conforme Triviños (2009), a entrevista semiestruturada apresenta-se como recurso metodológico dinâmico na investigação qualitativa, ao articular questões previamente organizadas com a possibilidade de ampliação temática no decorrer do diálogo. Esse formato não se limita a um esquema rígido de perguntas e respostas, mas permite que novas problematizações surjam a partir das falas dos participantes. Desse modo, possibilita ao pesquisador aprofundar aspectos emergentes durante a entrevista, enriquecendo o processo interpretativo e ampliando a compreensão do fenômeno investigado.

A coleta de dados foi realizada mediante autorização prévia dos docentes voluntários, que participaram da entrevista conforme o roteiro apresentado no Apêndice B. A definição de critérios de inclusão e exclusão constitui etapa metodológica importante para a delimitação do corpus empírico, fortalecendo a validade interna da investigação e assegurando maior consistência aos resultados produzidos. Como critério de inclusão, considerou-se a participação de professores voluntários que atuam no ensino de PLAc junto a imigrantes e refugiados.

Objetivo 2) Analisar o material didático disponível para apoio ao ensino de LP para imigrantes refugiados.

Para atender o segundo objetivo específico, foi analisado o material didático (MD). Tal análise revelou que o MD utilizado neste estudo contém conteúdos textuais elaborados pelos autores Weiss *et al.*, (2013) os quais foram disponibilizados gratuitamente em ambiente digital, possibilitando sua reprodução e circulação para fins educacionais.

Os professores da Unoeste realizaram a reformulação do MD considerando as necessidades pedagógicas e o perfil dos estudantes participantes do curso de LP. Para fins desta pesquisa, foram analisadas 11 unidades do material didático, nas quais se procedeu ao levantamento dos temas e dos conteúdos trabalhados ao longo das atividades.

A análise foi conduzida a partir dos critérios analíticos propostos por Oliveira e Soares (2021), que contemplam aspectos relacionados aos temas e práticas sociais abordados, à organização didática das atividades, às instruções pedagógicas e ao uso de gêneros textuais nos materiais de ensino. A interpretação dos dados foi realizada por meio da ATD, seguindo as etapas de unitarização, categorização e elaboração do metatexto, conforme orientações metodológicas apresentadas por Moraes e Galiuzzi (2016), por possibilitar a reconstrução dos sentidos presentes no material analisado e favorecer uma compreensão interpretativa dos elementos que compõem o material didático destinado ao ensino do PLAc

Objetivo 3) Compreender quais são as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos PVs em função das necessidades específicas dos imigrantes refugiados.

Para atender o terceiro objetivo específico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (Triviños, 2009), (Apêndice B), com três PVs participantes do projeto social, identificados na pesquisa como PV1, PV2 e PV3. As falas dos participantes foram organizadas em unidades de significado, permitindo a identificação de elementos centrais das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto investigado, voltadas ao acolhimento e à inclusão de imigrantes e refugiados. A partir da perspectiva da ATD (Moraes; Galiuzzi, 2016) as unidades extraídas das entrevistas foram agrupadas em subcategorias e posteriormente articuladas em categorias, permitindo compreender diferentes dimensões do fenômeno estudado, por meio de reconstrução dos significados emergentes das narrativas dos participantes.

Objetivo 4) Elaborar uma revisão documental das políticas destinadas a imigrantes e refugiados no contexto do ensino do PLAc.

Para atender ao quarto objetivo específico, empregou-se a Análise Documental (Cellard, 2008). Esse procedimento metodológico possibilitou examinar documentos escritos como fontes relevantes para a compreensão de contextos históricos, sociais e institucionais.

Segundo Cellard (2008), a análise documental permite reconstruir acontecimentos e compreender práticas sociais por meio da interpretação crítica de documentos oficiais. Nesse sentido, os documentos selecionados foram examinados considerando sua relação com o ensino do PLAc, especialmente no que se refere aos direitos educacionais, aos princípios de acolhimento e às ações de inclusão social destinadas aos migrantes e refugiados.

Nesse contexto investigativo, a análise dos documentos possibilitou identificar os fundamentos legais e educacionais que orientam as políticas públicas voltadas à população migrante e refugiada, contribuindo para compreender suas interfaces como o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

4.7 Procedimentos de análise dos dados: (i) Análise textual discursiva; (ii) Análise documental.

(i) A análise dos dados desta pesquisa foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), uma abordagem metodológica orientada à interpretação de dados qualitativos. Esse procedimento articula a relação entre conteúdo e discurso,

configurando-se como um processo interpretativo que busca compreender os significados produzidos nos textos analisados. Dessa forma, a análise não se restringe à descrição dos dados, mas envolve a construção de sentidos a partir do material empírico. Nessa abordagem, a descrição de informações não se limita à sua organização, mas envolve a reconstrução de sentidos sobre o fenômeno investigado, permitindo ampliar a compreensão do objeto de estudo por meio de um processo interpretativo conduzido pelo pesquisador (Moraes; Galianzi, 2016), o que possibilitou interpretar as narrativas dos participantes para além de seus conteúdos manifestos, evidenciando os significados emergentes relacionados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Para sistematizar o percurso analítico adotado nesta pesquisa, o Quadro 10 apresenta três movimentos que compõem a Análise Textual Discursiva, os quais serão descritos a seguir.

Quadro10 - ATD - Moraes e Galianzi, (2016).

ATD Etapas dos Movimentos		
1- Unitarização	2- Categorização	3- Metatexto

Fonte: A autora.

Na presente pesquisa, esses três movimentos orientaram análise das entrevistas, do material didático e dos documentos selecionados, conforme descrito a seguir.

O primeiro movimento da ATD corresponde à unitarização do corpus, etapa em que os textos são fragmentados em unidades de significado. Esse procedimento consiste em um processo de leitura cuidadosa e reiterada do material empírico, no qual o pesquisador identifica ideias elementares presentes nos discursos analisados. A partir dessa fragmentação, emergem diferentes unidades de sentido que passam a compor o conjunto inicial de análise, constituindo a base interpretativa do estudo. Essa etapa exige proximidade com o corpus investigado, pois é por meio dessa imersão que o pesquisador passa a reconhecer significados relevantes presentes nos dados coletados (Moraes; Galianzi, 2016), constituindo o ponto de partida para a construção das categorias analíticas que orientarão a interpretação do fenômeno investigado.

Após a identificação das unidades de significado, desenvolve-se o processo de categorização, no qual as unidades produzidas na etapa anterior são agrupadas

conforme suas proximidades semânticas. Esse procedimento possibilita a organização dos elementos interpretados em categorias analíticas que expressam sentidos mais amplos acerca do fenômeno investigado. As categorias emergem gradativamente ao longo do processo analítico e são constantemente revisitadas, reorganizadas e refinadas pelo pesquisador. Esse movimento caracteriza-se por um percurso recursivo, no qual a análise envolve constantes retornos ao material empírico, favorecendo a construção progressiva de compreensões mais elaboradas e o refinamento das categorias interpretativas (Moraes; Galiazzi, 2016).

Como resultado desse percurso interpretativo, tem-se a elaboração dos metatextos, compreendidos como a sistematização das interpretações construídas ao longo da investigação, por meio dos quais evidenciam os sentidos elaborados a partir do diálogo entre os dados e o referencial teórico.

Esses textos interpretativos articulam as categorias emergentes com a reflexão teórica do pesquisador, permitindo a elaboração de novos sentidos sobre o fenômeno estudado. Nesse contexto, a escrita assume papel central no processo de análise, pois constitui um instrumento mediador para a construção do conhecimento produzido na pesquisa. Dessa forma, a Análise Textual Discursiva configura-se como um processo reconstrutivo que envolve interpretação, reflexão e produção de novos entendimentos acerca da realidade investigada (Moraes; Galiazzi, 2016), fundamentados a interpretação dos dados produzidos nesta pesquisa.

Os dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturada, da análise do material didático (MD) e da análise documental das políticas migratórias brasileiras foram submetidos ao processo de unitarização e categorização, em consonância com os objetivos específicos da pesquisa, possibilitando a construção dos metatextos que subsidiaram a interpretação dos resultados.

(ii) A análise documental, na perspectiva de André Cellard (2008), constitui-se em um procedimento metodológico fundamentado na investigação crítica de documentos, compreendidos como produções históricas e sociais permeadas por intencionalidades, valores e discursos. Para o autor, os documentos não devem ser analisados de maneira isolada ou descontextualizada, visto que sua interpretação exige a compreensão das condições políticas, econômicas, culturais e sociais presentes em seu processo de elaboração (Alves *et al.*, 2021). Nesse sentido, a análise documental ultrapassa a simples coleta de informações, configurando-se como uma prática interpretativa que busca identificar significados explícitos e

implícitos nos materiais investigados, possibilitando interpretar os fundamentos legais e educacionais das políticas migratórias e suas interfaces como o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), orientando a interpretação dos documentos selecionados à luz dos objetivos desta pesquisa (Cellard, 2008).

Entre os principais procedimentos metodológicos apresentados por Cellard (2008), destaca-se a constituição criteriosa do corpus documental, etapa que envolve a seleção, organização e avaliação das fontes de pesquisa. O autor enfatiza que a escolha dos documentos deve estar articulada ao problema investigativo e aos objetivos da pesquisa, exigindo do pesquisador rigor analítico e postura crítica diante das informações encontradas (Alves *et al.*, 2021). Recomenda-se a realização de leituras comparativas, capazes de possibilitar a identificação de recorrências, contradições e relações entre os documentos (Alves *et al.*, 2021), favorecendo o processo de desconstrução e reconstrução dos dados, permitindo que as interpretações sejam produzidas a partir do diálogo entre o material empírico e o referencial teórico adotado na investigação.

Cellard (2008) destaca a necessidade de validar e aprofundar as interpretações construídas ao longo da análise. Para isso, o pesquisador deve recorrer ao cruzamento de diferentes fontes, à verificação da confiabilidade dos documentos e à problematização constante das informações obtidas (Alves *et al.*, 2021). Esse procedimento amplia a consistência da pesquisa e fortalece a construção argumentativa, especialmente em estudos qualitativos desenvolvidos no campo educacional. Assim, a análise documental apresenta-se como uma estratégia metodológica relevante para compreender fenômenos sociais e educacionais em sua complexidade histórica, contribuindo para a produção de interpretações críticas, coerentes e cientificamente fundamentadas (Cellard, 2008), em consonância com os objetivos desta pesquisa e com a interpretação dos documentos que compõem o corpus investigado.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados o perfil dos três participantes voluntários que atuam no ensino da LP no projeto social; a análise do MD; a compreensão da estratégia pedagógica utilizadas pelos PVs no ensino do PLAc para imigrantes e refugiados; e análise das políticas destinadas a imigrantes e refugiados no contexto do ensino do PLAc.

5.1 Mapeamento do perfil dos PVs

Com objetivo de caracterizar os participantes da pesquisa, o Quadro 11 apresenta o mapeamento do perfil dos professores voluntários (PV1, PV2 e PV3), elaborado com base na Análise Textual Discursiva (ATD). A organização das unidades de análise, das categorias e dos metatextos possibilita compreender os aspectos relacionados à formação acadêmica, à trajetória profissional e a experiência docente dos participantes.

Quadro 11- Mapeamento do perfil dos participantes (PV1, PV2 e PV3) segundo a Análise textual discursiva.

Participantes	1. Unitarização	2. Categorização	3. Metatexto
PV1	“Tenho 38 anos, sou formado em pedagogia em uma universidade pública, trabalho na rede de ensino municipal desde 2015.”	Formação acadêmica e trajetória profissional	O participante apresenta formação superior na área da Educação e atua profissionalmente na rede municipal de ensino, evidenciando vínculo consolidado com o campo educacional.
	“Acredito que tenha ajudado bastante a questão de eu já ser professor, a questão da didática, né? Mas é um pouco desafiador.”	Experiência docente	A experiência prévia como docente contribui para a condução das aulas, especialmente no domínio de estratégias didáticas, embora o ensino de português para imigrantes seja percebido como um desafio específico

PV2	“Sou professor de língua portuguesa na rede privada... trabalho no Ensino Fundamental II. A minha graduação é em Letras, com especialização em literatura e pós-graduação em psicopedagogia institucional.”	Formação acadêmica e trajetória profissional	O participante possui formação específica na área de linguagem, além de formação continuada em psicopedagogia, atuando como professor na educação básica da rede privada
	“Sim, já tenho vivência... há 25 anos.”	Experiência docente	O participante apresenta extensa experiência profissional na docência, o que indica domínio do campo pedagógico e contribui para sua atuação no ensino de português como língua de acolhimento.
PV3	“Tenho 34 anos... estou começando a cursar gestão de negócios... só o ensino básico mesmo.”	Formação acadêmica e trajetória profissional	O participante não possui formação superior na área educacional, apresentando trajetória profissional distinta dos demais voluntários.
	“Trabalho em uma agência franqueada de entrega”; “estou lá colaborando com o projeto.”	Não apresenta trajetória docente.	A participação no projeto ocorre em caráter colaborativo e voluntário, sem experiência docente formal, evidenciando diversidade de perfis entre os participantes do projeto.

Fonte: A autora.

A análise do perfil dos participantes PV1, PV2 e PV3, elaborada a partir da ATD (Moraes; Galiazzi, 2016) permitiu compreender como a formação acadêmica heterogênea, a trajetória profissional e a experiência docente se constituem como elementos relevantes para interpretar a prática pedagógica desenvolvida no contexto investigado.

A diversidade de trajetórias identificadas entre os participantes evidencia que a atuação no ensino do Português com Língua de Acolhimento (PLAc) não restringe

a profissionais com formação específica na área da Educação. Esse aspecto revela a heterogeneidade dos perfis envolvidos no projeto e amplia a compreensão sobre a complexidade das práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, marcado pelo encontro entre diferentes experiências profissionais e educativas.

O metatexto produzido a partir das unidades de significado apresentadas, evidencia a docência pode ser compreendida como um processo relacional que envolve construção de conhecimentos e interação entre educadores e estudantes. Nessa perspectiva, o processo educativo ocorre de forma dialógica, na medida em que ensinar e aprender as configuram como movimentos interdependentes no interior da prática pedagógica (Freire, 1996).

Ao considerar as falas dos participantes analisadas na etapa de unitarização e categorização, observa-se que as diferentes trajetórias formativas contribuem para a constituição de múltiplas experiências docentes. As experiências profissionais relatadas revelam que a atuação no projeto social se desenvolve em um processo contínuo de aprendizagem e adaptação às necessidades do público atendido. Nesse sentido, a prática educativa não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de condições que favoreçam a produção do conhecimento pelos sujeitos envolvidos no processo formativo (Freire, 1996). Assim, os dados indicam que o exercício docente é atravessado por experiências individuais e coletivas que influenciam diretamente a maneira como os participantes compreendem o ensino.

Outro aspecto evidenciado na interpretação dos dados refere-se à necessidade de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. A análise das falas dos participantes demonstra que a atuação docente exige constante avaliação das estratégias utilizadas no processo de ensino, bem como a capacidade de compreender as demandas específicas dos estudantes atendidos pelo projeto. Nessa direção, a prática educativa demanda uma articulação permanente entre teoria e prática, permitindo que o educador reavalie suas ações e desenvolva novas compreensões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Paulo Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática constitui elemento fundamental para a formação docente, pois possibilita aprimorar a ação pedagógica e ampliar a compreensão sobre o próprio fazer educativo.

Por fim, o metatexto produzido a partir da análise evidencia que a docência desenvolvida pelos participantes assume também uma dimensão ética e social, especialmente quando realizada em contextos marcados pela diversidade cultural e

por situações de vulnerabilidade. Nesse cenário, a prática pedagógica exige sensibilidade para reconhecer os saberes e as experiências dos educandos, valorizando suas trajetórias e identidades. Dessa forma, a atuação docente ultrapassa a dimensão técnica do ensino e se configura como uma prática formadora comprometida com o respeito, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, princípios que dialogam com a perspectiva freireana de educação e que, à luz dos dados analisados revelam-se constitutivos da prática pedagógica desenvolvida pelos participantes deste estudos.

5.2 Análise do MD no ensino do PLAc para imigrante e refugiados

A análise do material didático utilizado no projeto de ensino de Português para imigrantes foi conduzida a partir dos critérios analíticos propostos por Oliveira e Soares (2021), os quais consideram aspectos relacionados às temáticas abordadas, à organização das tarefas pedagógicas, às instruções presentes nas atividades e aos gêneros discursivos mobilizados no processo de ensino. Segundo as autoras, a avaliação de materiais para o ensino de PLAc deve considerar não apenas a estrutura linguística apresentada, mas também a forma como as atividades favorecem a participação social dos aprendentes em contextos reais de uso da língua (Oliveira; Soares, 2021).

Inicialmente, procedeu-se à caracterização das onze unidades do material didático, com o objetivo de identificar a organização dos conteúdos e das propostas pedagógicas. Em seguida, essa caracterização foi examinada a luz dos critérios estabelecidos por Oliveira e Soares (2021).

A Un.1, intitulada *Começando*, aborda conteúdos introdutórios relacionados à apresentação pessoal, saudações, pronomes pessoais, verbo “ser”, estado civil, profissões, nacionalidades, relações familiares e verbo “estar”. Além disso, contempla exercícios, atividades de conversação e utilização de músicas como recurso pedagógico, favorecendo a interação oral e o desenvolvimento inicial da comunicação em língua portuguesa.

Na Un. 2, denominada *Onde estamos?*, os conteúdos concentram-se na localização espacial e nas situações do cotidiano. São trabalhados o mapa do Brasil, verbo “ter”, números cardinais, descrição da casa e dos cômodos, verbos no presente do indicativo, rotinas diárias, verbos relacionados às ações cotidianas, pronomes

interrogativos, além de exercícios de conversação e ampliação vocabular. O material também apresenta comparações entre masculino e feminino por meio de imagens e tabelas ilustrativas, contribuindo para a contextualização do ensino.

A Un. 3 enfatiza conteúdos relacionados à concordância e às relações linguísticas, incluindo pronomes possessivos, substantivos, adjetivos, preposições e expressões indicativas de posição. As atividades articulam exercícios de leitura, escrita, interpretação e diálogos contextualizados, possibilitando o desenvolvimento da compreensão textual e da comunicação em diferentes situações sociais.

A Un. 4, intitulada *Entre palavras e regras: expressar, escrever e compreender*, contempla conteúdos voltados ao uso do imperativo, ampliação de vocabulário, ortografia e interpretação textual. São abordados o uso das letras “s”, “z”, “x”, “ch” e “l”, sinônimos, antônimos, homônimos, parônimos, regras dos porquês, separação silábica, tipos de frases e tipos textuais. As explicações são acompanhadas de exemplos, tabelas explicativas e exercícios de fixação, favorecendo o aprimoramento da leitura e da escrita em LP.

Na Un. 5, os conteúdos concentram-se nas formas verbais e nos advérbios de tempo. O material aborda o uso do gerúndio, do imperativo e de expressões utilizadas em propagandas, receitas, manuais de instrução e diálogos em espaços como farmácias e supermercados. Também são trabalhados advérbios de tempo, listas de compras e situações comunicativas do cotidiano brasileiro, possibilitando a aproximação entre o ensino da língua e experiências práticas de interação social.

As Uns 6 e 7 priorizam os estudos relacionados aos tempos verbais do passado e futuro. Na Un. 6, intitulada *No passado*, são apresentados conteúdos referentes ao pretérito, acompanhados de explicações, exemplos e exercícios contextualizados. Já a Un. 7 aborda o futuro por meio da estrutura “ir + infinitivo”, além do uso do subjuntivo em pequenas falas cotidianas relacionadas a espaços públicos e situações de comunicação social.

As Uns.8 e 9 retomam os tempos verbais por meio de atividades de revisão do presente do indicativo, pretérito perfeito e pretérito imperfeito. Além disso, contemplam exercícios de interpretação textual, construção de frases complexas e ampliação vocabular por meio de expressões indicativas de intensificação e quantificação.

Por fim, as Uns. 10 e 11 abordam conteúdos relacionados aos verbos no subjuntivo, emprego do diminutivo, ortografia e acentuação gráfica. As atividades

incluem explicações, exemplos e exercícios de fixação, buscando consolidar os conhecimentos linguísticos desenvolvidos ao longo do curso.

A descrição das unidades evidencia a organização progressiva dos conteúdos e das propostas pedagógicas presentes no material didático. Com base nessa caracterização, o Quadro 12 sistematiza sua análise à luz dos critérios proposto por Oliveira e Soares (2021), permitindo compreender como as temáticas, as atividades, as instruções e os gêneros discursivos são mobilizados no ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Quadro 12- Análise dos MD e critérios das autoras Oliveira e Soares (2021).

Critério analítico	Evidências observadas no material didático	Interpretação
Temas práticos sociais abordados	As unidades apresentam conteúdos ligados à comunicação cotidiana, como saudações, apresentação pessoal, nacionalidade, profissão, rotina familiar e descrição de ambientes. Há também temas culturais e históricos, como o processo de colonização do Brasil.	As temáticas dialogam com necessidades iniciais de comunicação de imigrantes em processo de inserção social, favorecendo situações básicas de interação. Contudo, a abordagem tende a priorizar a aprendizagem estrutural da língua, com menor exploração de práticas sociais mais amplas de participação social.
Organização didática das atividades	As unidades seguem uma sequência recorrente: apresentação de regras gramaticais, quadros explicativos e, posteriormente, exercícios de aplicação, como preenchimento de lacunas, conjugação verbal e reescrita de frases.	A organização didática evidencia uma orientação pedagógica centrada na sistematização normativa da língua. Embora contribua para a consolidação de estruturas gramaticais, há menor presença de atividades comunicativas que promovam uso mais contextualizado da linguagem.
Instruções pedagógicas das atividades	Os enunciados são formulados de forma objetiva, utilizando comandos como “complete”, “classifique”, “escreva” ou “relacione”, orientando claramente as ações esperadas dos estudantes.	As instruções facilitam a compreensão das tarefas, especialmente para aprendentes iniciantes. Entretanto, predominam atividades de reprodução linguística, direcionadas à aplicação de regras gramaticais, o que indica uma abordagem mais normativa do ensino.
Uso de gêneros textuais	O material apresenta alguns gêneros discursivos, como diálogos, pequenos textos narrativos e textos informativos utilizados como base para exercícios de leitura ou classificação.	Apesar da presença de diferentes formas textuais, os gêneros são frequentemente utilizados como suporte para exercícios estruturais. Há menor exploração de atividades de produção e interpretação textual em contextos sociais mais amplos, o que poderia ampliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes.

Fonte: A autora.

As informações sintetizadas no quadro indicam que o MD analisado apresenta potencialidades relevantes para o ensino da língua portuguesa a estudantes imigrantes, especialmente no que se refere à organização progressiva dos conteúdos linguísticos e à introdução de vocabulário essencial para as interações iniciais. Observa-se que as atividades propostas favorecem a compreensão de estruturas gramaticais básicas, aspecto que pode auxiliar os aprendentes nos primeiros contatos com a língua.

Conforme Oliveira e Soares (2021), a análise de materiais destinados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento deve considerar os conteúdos linguísticos apresentados e a forma como esses elementos são mobilizados nas tarefas pedagógicas e nas situações de uso da linguagem.

Ao examinar os critérios analíticos estabelecidos pelas autoras, percebe-se que a organização das atividades e o tratamento conferido aos gêneros discursivos ainda tendem a priorizar uma abordagem centrada na dimensão estrutural da língua. Observa-se a predominância de exercícios voltados à aplicação de regras e formas gramaticais, em detrimento de práticas discursivas vinculadas a contextos sociais de comunicação. Os materiais voltados ao ensino de PLAc podem alcançar maior efetividade quando articulam o ensino linguístico a situações comunicativas significativas, favorecendo o desenvolvimento da competência discursiva e a participação ativa dos aprendentes em diferentes esferas da vida cotidiana (Oliveira; Soares 2021).

Com base nos elementos identificados na análise do material didático, procedeu-se à análise interpretativa dos dados por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galizzi, 2016), a partir da qual foram construídas as categorias apresentadas no Quadro 13.

Quadro13 – Análise do MD a partir das categorias emergentes da ATD (Moraes; Galianzi, 2016).

Unidades de significado	Categoria emergente	Metatexto
Conteúdos relacionados à comunicação cotidiana (saudações, apresentação pessoal, nacionalidade, profissão, rotina e ambientes); presença de temas culturais e históricos.	Temáticas vinculadas à inserção social dos imigrantes	As unidades temáticas indicam preocupação em contemplar situações iniciais de interação social vivenciadas por estudantes imigrantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências comunicativas básicas necessárias à adaptação ao novo contexto sociocultural.
Sequência didática baseada em explicação gramatical seguida de exercícios de aplicação (lacunas, conjugação verbal e transformação de frases).	Predominância de abordagem estrutural da língua	A organização das atividades revela centralidade na sistematização da gramática, evidenciando uma perspectiva pedagógica voltada ao domínio formal da língua. Essa estrutura favorece a compreensão de aspectos morfosintáticos, porém limita a ampliação de práticas comunicativas mais contextualizadas.
Enunciados diretos como “complete”, “classifique”, “relacione” e “escreva”.	Orientação pedagógica voltada à execução de tarefas estruturais	As instruções apresentam clareza e objetividade, o que pode facilitar a compreensão das atividades por aprendentes iniciantes. Entretanto, o predomínio de comandos operacionais evidencia foco em exercícios de reprodução linguística, com menor estímulo à produção discursiva.
Presença de diálogos, textos narrativos e informativos utilizados em atividades de leitura e identificação.	Uso limitado de gêneros discursivos como prática social	Embora o material apresente diferentes gêneros textuais, estes são frequentemente empregados como suporte para exercícios estruturais. Assim, observa-se reduzida exploração de práticas discursivas mais amplas que promovam a produção textual e a interação social em contextos reais de comunicação.
Conjunto das evidências identificadas nas unidades analisadas.	Concepção pedagógica centrada na estrutura linguística	A análise do corpus evidencia que o material didático contribui para a introdução de conteúdos linguísticos fundamentais, porém mantém predominância de abordagem estrutural. A ampliação de tarefas comunicativas e de atividades baseadas em gêneros discursivos autênticos poderia fortalecer a relação entre aprendizagem da língua e participação social dos aprendentes migrantes.

Fonte: A autora.

A interpretação das unidades de significado identificadas no MD, organizada por meio das categorias emergentes da ATD (Moraes; Galianzi, 2016), permite compreender como os diferentes elementos pedagógicos se articulam na configuração das propostas de ensino de PLAc. A partir dos dados observados, as temáticas das unidades contemplam situações relacionadas à comunicação cotidiana, como apresentações pessoais, nacionalidade, profissão e rotina social, além da presença de conteúdos culturais e históricos. Esses elementos indicam uma tentativa de aproximar o ensino da língua das experiências vivenciadas por estudantes em contexto migratório, favorecendo o desenvolvimento de competências comunicativas iniciais necessárias à inserção social.

Nessa perspectiva, a literatura sobre PLAc destaca que o ensino da língua, nesse contexto, deve considerar as necessidades específicas dos sujeitos em processo de inserção em uma nova realidade sociocultural, em que a língua desempenha papel fundamental na participação social e no acesso a diferentes esferas da vida cotidiana (Oliveira; Soares, 2021).

A análise das atividades propostas no material indica que a organização didática se estrutura a partir de conteúdos gramaticais seguidos de exercícios de aplicação, como preenchimento de lacunas, conjugação verbal e transformação de frases. Essa configuração pedagógica revela a centralidade atribuída à dimensão formal da língua, com ênfase na sistematização de estruturas morfossintáticas.

Embora esse tipo de abordagem possa contribuir para a compreensão das regras linguísticas, sua predominância pode limitar a ampliação de práticas comunicativas mais contextualizadas. De acordo com Oliveira e Soares (2021), a análise de materiais didáticos para o ensino de PLAc deve considerar, além dos conteúdos linguísticos apresentados, também a forma como as tarefas propostas mobilizam práticas sociais de linguagem e possibilitam aos estudantes participarem de situações reais de interação.

Nas análises das instruções pedagógicas presentes nas atividades, observa-se a predominância de enunciados diretos, como “complete”, “classifique”, “relacione” e “escreva”, que orientam o estudante para a execução de tarefas operacionais. Esse formato apresenta clareza e objetividade, aspecto que pode favorecer a compreensão das atividades por aprendentes iniciantes. Contudo, o predomínio de comandos voltados à reprodução de estruturas linguísticas evidencia uma orientação pedagógica centrada na execução de exercícios estruturais, com menor estímulo à produção

discursiva. Essas características reforçam a necessidade de refletir sobre a ampliação de propostas didáticas que favoreçam a construção de sentidos em contextos comunicativos mais amplos, especialmente quando se considera que o ensino de PLAc está diretamente relacionado às demandas sociais enfrentadas por estudantes imigrantes em processos de integração sociocultural (Oliveira; Soares, 2021).

A presença de gêneros textuais, como diálogos, textos narrativos e informativos, indica uma tentativa de inserir diversas formas de organização discursiva nas atividades. Entretanto, a análise indica que esses gêneros são utilizados como suporte para exercícios de identificação ou classificação, sem explorar com maior profundidade as práticas discursivas voltadas à produção textual ou à interação social.

A análise dos gêneros discursivos presentes no material também pode ser compreendida a partir da perspectiva bakhtiniana segundo a qual os gêneros do discurso constituem formas relativamente estáveis de enunciados que emergem das práticas sociais e orientam os processos de comunicação entre os sujeitos (Bakhtin, 2003). Ao serem incluídos no ensino de línguas, os gêneros discursivos possibilitam aproximar a aprendizagem das situações reais de uso da linguagem, favorecendo a construção de sentidos nas interações sociais (Bakhtin, 2003).

A análise do MD evidencia que os conteúdos apresentados contribuem para a introdução de aspectos estruturais da LP, especialmente no que se refere à organização de elementos gramaticais e ao desenvolvimento de conhecimentos linguísticos básicos. Observa-se que a proposta pedagógica prioriza a sistematização das estruturas linguísticas, favorecendo a compreensão inicial da língua pelos estudantes imigrantes. Entretanto, a ampliação de atividades comunicativas contextualizadas e a utilização de gêneros discursivos relacionados às práticas sociais dos aprendentes poderiam ampliar as potencialidades do material. Dessa forma, o ensino da língua poderia aproximar-se das experiências cotidianas dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa no contexto do PLAc.

5.3 Estratégias pedagógicas dos PVs

Com base nos procedimentos da Análise Textual Discursiva (ATD), esta seção apresenta e discute os resultados obtidos a partir da análise das entrevistas realizadas com os participantes PV1, PV2 e PV3. A interpretação do material empírico foi orientada pelos pressupostos da ATD (Moraes; Galiazzi, 2016) que compreende a

análise qualitativa como um processo de construção de sentidos decorrente da interação entre os dados da pesquisa, os referenciais teóricos e a reflexão interpretativa do pesquisador.

Nessa perspectiva, a análise não se restringe à descrição das informações coletadas, mas busca produzir novas compreensões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes, articulando as relações estabelecidas entre os dados empíricos, os referenciais teóricos e o contexto sociocultural em que ocorrem o ensino de PLAc.

A partir das falas dos participantes, foram identificadas categorias que evidenciam as estratégias pedagógicas mobilizadas pelos professores voluntários no ensino de PLAc, permitindo compreender de que modo tais práticas se articulam às necessidades linguísticas, sociais e culturais dos imigrantes e refugiados, bem como às concepções de ensino de línguas mobilizadas pelos participantes.

Quadro 14 – Estratégias pedagógicas no ensino de PLAc.

Unidades de significado (falas dos participantes)	Subcategoria	Categoria	Metatexto
<i>“Temos momentos de roda de conversa.” (PV1) “Eles desenvolvem a conversa do dia a dia.” (PV1)</i>	Práticas de diálogo e interação oral	Interação comunicativa no ensino	A interação da fala é utilizada como estratégia pedagógica para estimular o uso da língua em situações reais de comunicação. A prática de rodas de conversa possibilita que os estudantes utilizem o português em contextos reais, favorecendo a construção de competências comunicativas e a participação ativa nas interações sociais.
<i>“Eles aprendem falando e lendo o texto.” (PV3) “Eles lembram das regras e aplicam no WhatsApp.” (PV2)</i>	Integração entre leitura, oralidade e uso prático da escrita.	Desenvolvimento da competência comunicativa	A aprendizagem da língua ocorre por meio da articulação entre leitura, oralidade e uso prático da escrita. Os depoimentos evidenciam que os estudantes utilizam o português também em ambientes digitais, demonstrando que o processo de ensino ultrapassa o espaço da sala de aula e se estende para situações comunicativas do cotidiano.
<i>“Trago o texto para a realidade deles.” (PV2) “Pode fazer bolo de pote para vender.” (PV2)</i>	Relação entre ensino da língua e vida cotidiana.	Contextualização sociocultural do ensino	Os professores procuram relacionar o ensino da língua portuguesa às experiências de vida e às necessidades práticas dos estudantes. Ao contextualizar os conteúdos em situações relacionadas ao trabalho e à vida cotidiana, o ensino passa a contribuir para a inserção social dos imigrantes no país de acolhimento.
<i>“Levei produtos de limpeza para mostrar o concreto.” (PV2) “Eles gostam de ler textos.” (PV3)</i>	Utilização de objetos e materiais diversificados	Mediação pedagógica com recursos didáticos	A utilização de objetos e materiais concretos constitui estratégia didática que facilita a compreensão do vocabulário e dos conteúdos linguísticos. Esses recursos contribuem para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e acessível aos estudantes que estão em processo inicial de aquisição da língua.
<i>“As aulas ficaram mais dinâmicas e mais fáceis de planejar.” (PV1) “Eles levam o material para casa.” (PV1)</i>	Apoio ao planejamento pedagógico e continuidade do estudo.	Função pedagógica do material didático.	O material didático atua como instrumento de apoio à prática docente, auxiliando no planejamento das aulas e na organização das atividades pedagógicas. Além disso, permite que os estudantes tenham contato contínuo com a língua fora do ambiente de ensino, ampliando as oportunidades de aprendizagem.

<i>“A língua portuguesa é a principal barreira para eles se inserirem.” (PV1)</i>	Aprendizagem da língua como necessidade social.	Língua como instrumento de inclusão.	A aprendizagem da LP é compreendida pelos docentes como elemento fundamental para a participação social dos imigrantes. O domínio do idioma contribui para o acesso ao trabalho, à comunicação cotidiana e aos serviços da sociedade de acolhimento, evidenciando o papel social do PLAc no processo de integração.
--	--	---	--

Fonte: A autora.

A promoção de práticas comunicativas voltadas ao cotidiano dos imigrantes, por meio de rodas de conversa e situações reais de interação, constitui uma das estratégias pedagógicas identificadas na atuação dos professores voluntários. O PV1 relata que, durante as aulas, são realizados momentos de diálogo que estimulam a comunicação sobre experiências do dia a dia, permitindo que os estudantes desenvolvam competências comunicativas e ampliem sua participação em situações cotidianas de interação social. Segundo o docente, *“a gente tem vários momentos de roda de conversa [...] como que você está? como que foi? estou em um emprego novo [...] e eles desenvolvem essa parte da conversa do dia a dia”*.

A fala do participante evidencia uma compreensão da língua como uma prática social, na qual o aprendizado ocorre vinculado às experiências concretas dos estudantes. Nesse sentido, a roda de conversa não se configura apenas como uma atividade voltada ao exercício da oralidade, mas como um espaço de negociação de sentidos, compartilhamento de experiências e construção de pertencimento no contexto de acolhimento.

Essas práticas pedagógicas demonstram uma preocupação em promover o uso funcional da língua, contribuindo para que os estudantes consigam se expressar em situações sociais e profissionais. No conjunto das estratégias pedagógicas mobilizadas pelos PVs no ensino de PLAc, observa-se que a língua deixa de ser tratada apenas como sistema formal e passa a ser compreendida como instrumento de comunicação e construção de sentidos nas relações sociais (Canale; Swain, 1980).

A contextualização dos conteúdos linguísticos a partir de situações práticas da vida cotidiana constitui outra estratégia pedagógica recorrente nas práticas dos professores voluntários. O PV2 destaca que procura relacionar os textos trabalhados no material didático às experiências concretas e possibilidades de inserção social no mundo do trabalho dos imigrantes. Ao trabalhar com textos instrucionais, por exemplo, o professor estabelece relações entre os conteúdos do material didático e situações concretas vivenciadas pelos estudantes, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho e à geração de renda. Conforme relata: *“eu tenho um texto escrito e eu trago isso para a realidade [...] por exemplo, se a pessoa tem dom da culinária, pode fazer bolo de pote para vender”*.

A fala do participante evidencia que a contextualização dos conteúdos não se limita à exemplificação de situações cotidianas, mas constitui uma estratégia de mediação pedagógica que aproxima o ensino da língua das necessidades concretas

dos estudantes. Ao estabelecer relações entre os conteúdos trabalhados e possibilidades reais de inserção social e econômica, docente atribui novos sentidos ao material didático e favorece uma aprendizagem mais significativa no contexto do PLAc.

Outra estratégia pedagógica identificada nas falas do PV2 consiste na utilização de objetos físicos para favorecer a compreensão dos conteúdos linguísticos. O participante relata que leva objetos e materiais concretos para a sala de aula com o objetivo de tornar o ensino mais significativo, afirmando que *“eu levei produtos de limpeza para eles [...] mostrar o concreto foi importante, ao relacionar o ensino da língua portuguesa às situações concretas da vida cotidiana. Ao recorrer a recursos concretos, o professor aproxima os conteúdos linguísticos das experiências cotidianas dos aprendentes, favorecendo a compreensão dos conteúdos linguísticos a partir das situações concretas de uso da língua. Essa perspectiva dialoga com a concepção de educação defendida por Paulo Freire (1996), que enfatiza a importância de valorizar os saberes dos sujeitos e reconhecer suas experiências como ponto de partida para a construção do conhecimento. De modo complementar, o MD também desempenha função fundamental na organização das práticas pedagógicas no ensino de línguas, oferecendo suporte ao planejamento e ao desenvolvimento das atividades propostas (Vilaça, 2009).*

A utilização de leitura de textos e narrativas constitui outra estratégia pedagógica identificada à ampliação do vocabulário e ao desenvolvimento da compreensão linguística. O participante destaca que os imigrantes demonstram interesse por textos e histórias, os quais são utilizados para trabalhar leitura, interpretação e vocabulário. De acordo com o voluntário, *“eles gostam muito de ler texto [...] a gente lendo o texto com eles, então eles conseguem decifrar melhor as palavras”*. O professor também afirma que, durante a leitura, explica os significados das palavras e explora relações de sinonímia e antonímia, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade e da compreensão da língua em uso. Nessa perspectiva, a leitura deixa de se constituir enquanto mero exercício de decodificação e passa a favorecer a ampliação do repertório linguístico e das possibilidades de interação dos aprendentes.

A utilização de diferentes recursos pedagógico contribui para potencializar o desenvolvimento da competência comunicativa e ampliar as possibilidades de aprendizagem em contextos interculturais (Allegro, 2014).

O uso do material didático como instrumento de apoio às práticas de ensino, constitui outra estratégia pedagógica evidenciada nas falas do PV1, favorecendo a organização das aulas e a autonomia dos estudantes. O participante destaca que a disponibilização de uma apostila individual favoreceu o planejamento das aulas e o engajamento dos estudantes, afirmando que *“as aulas ficaram mais dinâmicas e ficou mais fácil para a gente planejar essas aulas”*. Além disso, relata o fato de cada estudante possuir seu próprio material favorece o estudo autônomo, uma vez que *“eles levam para casa o material e revisam”*. Esses aspectos indicam que o MD ultrapassa a função de suporte às atividades em sala de aula, constituindo-se também como um recurso que amplia as oportunidades de aprendizagem para além do espaço escolar. Nessa perspectiva, os materiais didáticos funcionam como instrumentos de mediação entre professor, conteúdo e aprendentes, contribuindo para orientar o processo de ensino e favorecer o desenvolvimento das competências linguísticas (Vilaça, 2009; Allegro, 2014).

A integração de elementos culturais ao processo de ensino, constitui outra estratégia pedagógica identificada nas falas dos participantes, por meio de utilização de músicas, imagens e exemplos relacionados à cultura brasileira. O PV1 menciona, por exemplo, o uso de músicas em sala de aula para ampliar o contato dos estudantes com a língua e a cultura local, enquanto PV2 destaca a utilização de imagens e objetos para facilitar a compreensão de palavras e conceitos. Essas estratégias evidenciam a preocupação em aproximar o ensino mais significativo e acessível.

Nesse contexto, o ensino de PLAc vai além dos aspectos linguísticos, contribuindo para a participação social, acesso ao trabalho e comunicação cotidiana. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como prática social voltada à emancipação dos sujeitos e à ampliação de sua participação na vida social, concepção que dialoga com os pressupostos defendidos por Paulo Freire, 1996.

Dessa forma, a análise das entrevistas evidencia que as estratégias pedagógicas adotadas pelos PVs envolvendo práticas comunicativas, contextualização do conteúdo, uso de textos, recursos concretos e apoio do material didático, articulam diferentes dimensões do processo de ensino, buscando atender às necessidades linguísticas e sociais dos imigrantes refugiados e favorecer sua inclusão no contexto brasileiro. Em conjunto, essas estratégias revelam uma prática pedagógica comprometida não apenas com a aprendizagem da língua portuguesa,

mas também com a construção de condições que possibilitem a participação social dos aprendente na sociedade de acolhimento.

5.4 Elaborar uma revisão documental das políticas destinadas a imigrantes e refugiados no contexto do ensino do PLAc

A análise documental foi utilizada como procedimento de investigação das políticas migratórias brasileiras relacionadas ao ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), considerando as dimensões dos fundamentos legais, dos aspectos educacionais e dos princípios de inclusão. Para essa análise foram selecionados três documentos normativos: a LM nº 13.445/2017 (Brasil, 2017), a LR nº 9.474/1997 (Brasil, 1997) e o Decreto nº 12.657/2025, que institui a Política Nacional para Migração, Refúgio e Apatridia (PNMRA) (Brasil, 2025).

Esses documentos foram escolhidos por apresentarem diretrizes relacionadas aos direitos humanos, à inclusão social e ao acesso à educação, elementos diretamente vinculados ao ensino do PLAc para jovens e adultos imigrantes e refugiados. A análise concentrou-se na identificação de dispositivos legais que asseguram proteção social, acesso a políticas públicas e mecanismos de integração local, buscando compreender de que modo esses marcos normativos dialogam com as práticas educacionais voltadas ao acolhimento linguístico.

A Lei de Migração (LM) nº 13.445/2017 (Brasil, 2017) estabelece princípios relacionados à universalidade dos direitos humanos, ao repúdio à discriminação, à acolhida humanitária e ao acesso igualitário aos serviços públicos, incluindo a educação. O documento assegura ao migrante o direito à educação pública independentemente da nacionalidade ou da condição migratória, além de destacar a inclusão social e laboral por meio de políticas públicas (Brasil, 2017). Esses elementos evidenciam aproximações com os pressupostos do PLAc, especialmente por considerarem a língua portuguesa como instrumento de participação social, acesso a direitos e inserção em espaços educacionais e institucionais.

A Lei do Refúgio (LR) nº 9.474/1997 (Brasil, 1997) define mecanismos de implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e reconhece como refugiadas as pessoas submetidas à perseguição ou à grave violação de direitos humanos. O documento também prevê proteção jurídica, emissão de documentos, autorização provisória de residência e acesso ao trabalho e a atuação do CONARE, responsável

pela coordenação de ações de proteção e assistência aos refugiados (Brasil, 1997). Embora a legislação não trate especificamente do ensino do PLAc, seus dispositivos estabelecem condições institucionais que favoreçam processos de inclusão educacional e social ao considerar a necessidade de integração das pessoas refugiadas à sociedade brasileira.

O Decreto nº 12.657/2025 (Brasil, 2025) amplia essa discussão ao instituir a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia, propondo articulação interfederativa, integração local e promoção de direitos para pessoas migrantes, refugiadas e apátridas (Brasil, 2025).

O documento estabelece princípios como interculturalidade, transversalidade e participação social, além de indicar estratégias voltadas à qualificação de agentes públicos, à produção de dados e ao fortalecimento de ações de acolhimento (Brasil, 2025). O decreto prevê ainda ações de formação e qualificação profissional, mecanismos de inclusão social e fortalecimento das políticas públicas de proteção, evidenciando uma concepção de acolhimento que ultrapassa a garantia de direitos formais e reforçam a importância de iniciativas educacionais comprometidas com a integração linguística e sociocultural dos migrantes, perspectiva que dialoga com os princípios do PLAc (Brasil, 2025).

A caracterização dos três documentos normativos evidencia diferentes dimensões das políticas migratórias brasileiras relacionadas ao acolhimento, à proteção de direitos e à inclusão social. Com base nessa análise, o Quadro 15 sistematiza os principais elementos identificados à luz dos critérios analíticos propostos por Cellard (2008).

Quadro 15 - Análise documental das políticas migratórias e educacionais brasileiras segundo Cellard (2008).

Documento Analisado	Contexto de Produção	Fundamentos Legais	Aspectos Educacionais e Inclusão	Relação com o ensino do PLAc	Análise crítica
Lei de Refúgio nº 9.474/1997 (Brasil, 1997)	Produzida no contexto de regulamentação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e ampliação das políticas internacionais de proteção humanitária	Define juridicamente a condição de refugiado e estabelece mecanismos de proteção e permanência no território nacional	Reconhece direitos básicos e proteção social às populações refugiadas	Favorece o acesso aos direitos sociais e educacionais necessários ao processo de acolhimento linguístico	O documento apresenta garantias jurídicas importantes para proteção dos refugiados, porém não aborda diretamente políticas educacionais específicas nem estratégias relacionadas ao ensino da língua portuguesa
Lei de Migração nº 13.445/2017 (Brasil, 2017a)	Elaborada em contexto de reformulação das políticas migratórias brasileiras com enfoque nos direitos humanos	Estabelece princípios relacionados à acolhida humanitária, igualdade de direitos, não discriminação e inclusão social	Garante acesso igualitário à educação pública e aos serviços sociais independentemente da condição migratória	Fundamenta práticas de inclusão linguística e integração social de migrantes e refugiados	Embora assegure o direito à educação, a legislação não apresenta diretrizes pedagógicas específicas para o ensino do PLAc nem mecanismos voltados à formação docente e ao desenvolvimento de materiais didáticos
Decreto Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apátridia nº 12.657/2025 (Brasil, 2025).	Instituído diante da necessidade de articulação nacional das políticas migratórias e de acolhimento humanitário	Define diretrizes para promoção e proteção dos direitos de migrantes, refugiados e apátridas	Prevê integração social, interculturalidade, articulação intersetorial e formação de agentes públicos	Dialoga com ações de acolhimento linguístico e fortalecimento de práticas educativas inclusivas	O decreto amplia as discussões sobre inclusão e interculturalidade, porém mantém abordagem geral sobre educação, sem detalhar ações específicas para o contexto do ensino do PLAc e da educação de jovens e adultos refugiados

Fonte: A autora.

Embora os documentos analisados estabeleçam fundamentos importantes à inclusão educacional de imigrantes e refugiados observa-se que não contemplam de forma específica o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), tampouco apresentam diretrizes pedagógicas voltadas à formação docente, à produção de materiais didáticos ou às práticas de acolhimento linguístico destinados a esse público. As legislações asseguram princípios gerais relacionados ao acesso à educação, porém não detalham mecanismos institucionais capazes de responder às demandas linguísticas e interculturais presentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nessa perspectiva, o relatório da UNESCO (2022) destaca a necessidade de fortalecimento da profissionalização docente, defendendo processos formativos que favoreçam o diálogo, a cooperação e o reconhecimento da diversidade presente nos espaços educativos. Embora os dispositivos legais assegurem princípios gerais relacionados ao direito à educação, mostram-se limitados quanto à proposição de ações voltadas à formação de professores para atuação em contextos multilíngues e interculturais envolvendo imigrantes e refugiados.

A promoção da equidade educacional exige currículos e práticas pedagógicas capazes de considerar as especificidades culturais, linguísticas e sociais dos estudantes, valorizando processos educativos fundamentados na solidariedade, na cooperação e no respeito às diferenças (UNESCO, 2022). A ausência de diretrizes específicas para o ensino do PLAc limita a efetivação de estratégias institucionais destinadas ao acolhimento linguístico e à inclusão de estudantes migrantes e refugiados na EJA. Assim, a análise evidencia que a garantia do acesso formal à escolarização, embora necessária, não assegura, por si só, a permanência e a participação efetiva desses estudantes imigrantes e refugiados nos espaços educativos, o que reforça a necessidade de implementação de políticas públicas que contemplem a formação continuada de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos adequados e a adoção de práticas interculturais comprometidas com o reconhecimento das trajetórias e experiências dos estudantes em situação de mobilidade humana.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo desenvolvido acerca do ensino do PLAc para imigrantes e refugiados, articulando políticas migratórias, práticas extensionistas, atuação de professores voluntários e utilização do material didático no contexto educacional brasileiro. Evidenciou-se que o ensino do PLAc ultrapassa a dimensão estritamente instrumental da aprendizagem linguística, constituindo-se como prática educativa comprometida com o acolhimento, a inclusão social e a promoção dos direitos dos imigrantes e refugiados.

Nessa perspectiva, a pesquisa reafirma que os processos de mobilidade humana demandam ações educacionais capazes de reconhecer as especificidades culturais, linguísticas e sociais dos sujeitos migrantes, conforme discutem Amado (2013), São Bernardo e Barbosa (2018) e Queiroz (2023), ao abordarem a educação intercultural, os direitos humanos e as políticas de acolhimento linguístico.

A partir da questão norteadora da pesquisa, os resultados permitiram compreender que as percepções e vivências dos professores voluntários desempenham papel importante na constituição das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino do PLAc. As análises demonstraram que os participantes mobilizam estratégias fundamentadas na comunicação cotidiana, na escuta sensível, na mediação intercultural e na valorização das trajetórias de vida dos estudantes migrantes e refugiados.

Desse modo, o acolhimento linguístico revelou-se associado à aprendizagem da LP bem como à construção de vínculos sociais, ao fortalecimento da autonomia e ao acesso à cidadania. Tal compreensão aproxima-se das discussões propostas por Freire (1996), ao reconhecer a educação como prática dialógica e humanizadora, orientada pela valorização dos sujeitos e pela construção coletiva do conhecimento.

No que se refere à análise documental das políticas migratórias brasileiras, verificou-se que a LM (Lei nº 13.445/2017) (Brasil, 2017), a LR (Lei nº 9.474/1997) (Brasil, 1997) e o PNMRA (Decreto nº 12.657/2025) (Brasil, 2025) representam avanços importantes no reconhecimento jurídico dos direitos de migrantes, refugiados e apátridas. Entretanto, a análise documental indicou lacunas relacionadas à ausência de políticas linguísticas específicas destinadas ao ensino do PLAc, especialmente no âmbito do EJA.

Essa constatação demonstra um descompasso entre o reconhecimento formal do direito à educação e a implementação efetiva de estratégias institucionais voltadas ao acolhimento linguístico e à inclusão educacional. Nesse sentido, os resultados da pesquisa reforçam a necessidade de articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas interculturais, em consonância com as discussões contemporâneas sobre equidade, justiça social e direito à educação desenvolvida pela UNESCO (2022).

No que se refere ao material didático, a análise evidenciou seu papel como instrumento norteador das práticas desenvolvidas nas aulas de PLAc, contribuindo para a organização das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes migrantes e refugiados, sobretudo ao favorecer situações de interação relacionadas às demandas do cotidiano e aos processos de inserção social.

Entretanto, os resultados demonstraram que o material, quando utilizado de forma isolada, não garante a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, tornando imprescindível a atuação mediadora do docente na adaptação das atividades às especificidades linguísticas, culturais e sociais do público atendido. Essa constatação evidencia a necessidade de ampliação de propostas didáticas fundamentadas em perspectivas interculturais, críticas e socialmente contextualizadas, capazes de incorporar as experiências de imigrantes e refugiados, bem como as vivências relacionadas do deslocamento forçado e à reconstrução de suas trajetórias.

Nesse sentido, o estudo evidencia que o ensino do PLAc deve ser compreendido como prática educativa comprometida com o acolhimento da diversidade linguística e cultural, contribuindo para a construção de processos pedagógicos mais inclusivos, humanizados.

Embora a pesquisa apresente limitações relacionadas ao recorte empírico adotado, ao número de participantes e à delimitação do contexto extensionista analisado, os resultados obtidos pelo estudo demonstram a relevância social, educacional e política do PLAc enquanto instrumento de inclusão, de mediação intercultural e de fortalecimento da cidadania de migrantes e refugiados. Esses resultados permitem compreender que o acolhimento linguístico constitui dimensão fundamental para o acesso a direitos, para a participação social e para a construção

de processos educativos comprometidos com a dignidade humana e com a valorização da diversidade cultural.

O estudo contribui para ampliar as discussões acadêmicas acerca das relações entre migração, refúgio, educação e políticas linguísticas, ao reforçar a necessidade de consolidação de ações institucionais mais inclusivas, interculturais e socialmente comprometidas capazes de assegurar o direito ao acolhimento linguístico e à educação como dimensões fundamentais da cidadania e da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Declaração de Cartagena sobre Refugiados**. Cartagena das Índias, Colômbia: 22 nov. 1984.

Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Deslocamento forçado atinge novo recorde em 2022, e ACNUR pede ação conjunta**. Genebra: ACNUR, 14 jun. 2023. Disponível em:

<https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/deslocamento-forcado-atinge-novo-recorde-em-2022-e-acnur-pede-acao>. Acesso em: 23 jun. 2026.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Refugee data finder**: data summaries – forced displacement (global). Genebra: UNHCR, 2024.

Disponível em: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics/data-summaries>. Acesso em: 19 fev. 2026.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Brasil bate recorde de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em 2024**. Brasília, DF: ACNUR Brasil, 14 jun. 2025. Disponível em:

<https://www.acnur.org/br/noticias/notas-informativas/brasil-bate-recorde-de-solicitaes-de-reconhecimento-da-condio-de>. Acesso em: 20 mar. 2026.

ALLEGRO, Mafalda Rita Cameira Sollari. **O ensino da língua e da cultura**: que materiais utilizar no nível A1. 2014. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74445/2/28473.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2026.

ALVES, Laís Hilário; SARAMAGO, Guilherme; VALENTE, Lucia de Fátima; SOUSA, Angélica Silva de. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, [S.l.], v. 20, n. 43, p. 51-63, 2021.

Disponível em:

<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335/1440>. Acesso em: 30 abr. 2026.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Siple**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 6, 2013. Disponível em:

https://biblio.fflch.usp.br/Amado_RS_16_2685141_OEnsinoDoPortuguesComoLinguadeAcolhimentoParaRefugiados.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

ANÇÃ, Maria Helena. Português- língua de acolhimento: entre contornos e aproximações”, congresso internacional sobre história e situação da educação em África e Timor. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2003 (no prelo). Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/731854846/T03-Portugues-Lingua-de-Acolhimento-entre-contornos-e-aproximacoes>. Acesso em: 21 fev. 2026.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2024.

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça. A língua que acolhe pode silenciar? reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”. **Revista X, [S.l.]**, v. 13, n. 1, p. 35–56, 2018. DOI: 10.5380/rvx.v13i1.60341. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em: 16 out. 2024.

ARKSEY, Hilary; O'MALLEY, Lisa. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology, [S.l.]**, v. 8, n. 1, p. 19–32, 2005.

BAGGIO, Roberta Camineiro; SARTORETTO, Laura Madrid. O processo de construção do novo marco legal migratório no Brasil: entre a ideologia da segurança nacional e o direito humano a migrar. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia, [S. l.]**, v. 24, n. 3, p. 27–59, 2019. DOI: 10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v24i31299. Disponível em: <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/1299>. Acesso em: 25 jun. 2026.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Disponível em: https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/livro_bakhtin_estetica_criacao_verbal.pdf. Acesso em: 29 fev. 2026.

BARRETO, Luiz Paulo Teles (org.). **Refúgio no Brasil**: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas. Brasília, DF: Ministério da Justiça; Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE); Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), 2010. Disponível em: <http://dspace.mj.gov.br/handle/1/10374>. Acesso em: 6 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil e cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 1980. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Apatridia**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/apatridia>. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2017. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105102-rces007-18&Itemid=30192. Acesso em: 30 abr. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Conselho Nacional de Educação garante direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes e refugiados**. Brasília, DF: Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2020/novembro/conselho-nacional-de-educacao-garante-direito-de-matricula-de-criancas-e-adolescentes-migrantes-e-refugiados>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Justiça. Migração no Brasil. **Boletim informativo**, Brasília. n. 4, out. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-da-migracao-no-brasil_10102024_versao-agosto-final-10-out-2024-1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.657, de 7 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia e altera o Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 8 out. 2025. Seção 1. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Leis%20e%20decretos%20-%20legisla%C3%A7%C3%A3o/DECRETO_N%C2%BA_12.657_DE_7_DE_OUTUBRO_DE_2025.pdf. Acesso em: 20 fev. 2026.

CAMARGO, Julia; COGO, Denise; ALENCAR, Amanda. Venezuelan refugees in Brazil: communication rights and digital inequalities during the Covid-19 pandemic. **Media and Communication**, Lisboa, v. 10, n. 2, p. 230–240, jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.17645/mac.v10i2.5051>. Disponível em: <https://www.cogitatiopress.com/mediaandcommunication/article/view/5051>. Acesso em: 21 fev. 2026.

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Bases teóricas das abordagens comunicativas para o ensino e a avaliação de segunda língua. **Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 28 fev. 2026.

CARMOZINI, Marcelo; MORAES, Eliani de. A inclusão do migrante internacional na escola: uma demanda a ser discutida. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 187-200, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2021.v25.35893>.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Gustavo Junger da. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Brasília, DF: OBMigra: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a> Acesso em: 25 jun. 2026.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Sarah Lemos. **Relatório Anual OBMigra 2024**. Brasília, DF: OBMigra: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Relat%C3%B3rio_Anuar/RELATORIO_ANUAL_24.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316. Disponível em: <http://bds.unb.br/handle/123456789/1244>. Acesso em: 25 jun. 2026.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Caderno pedagógico: estudantes migrantes**. Brasília, DF: SEEDF, 2021. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/caderno_pedagogico_estudantes_migrantes-pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

EUZEBIO, Umberto; REBOUÇAS, Eduardo Melo. Formação interdisciplinar do professor de português como língua de acolhimento para imigrantes do Haiti. **Latin American Journal of Development**, Curitiba, v. 3, n. 4, p. 1921–1935, 12 jul. 2021. DOI: 10.46814/lajdv3n4-017. Disponível em: <https://ojs.latinamericanpublicacoes.com.br/ojs/index.php/jdev/article/view/433>. Acesso em: 23 fev. 2026.

FEITOSA, Jacqueline *et al.* **Português do Brasil para refugiadas e refugiados**. 1. ed. São Paulo: Curso Popular Mafalda, 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/2015-livro-pode-entrar-portugues-refugiados.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2026.

FERREIRA, Luciane Corrêa; PERNA, Cristina; GUALDA, Ricardo; LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga (orgs.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/livro_linguadeacolhimentoEBOOK_1308.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

FREIER, Luisa Feline; BERGANZA, Isabel; BLOUIN, Cécile. The Cartagena Refugee Definition and Venezuelan Displacement in Latin America. **International Migration**, [S.l.], v. 60, n. 1, 2022. DOI: 10.1111/imig.12791.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Camilla Ortega Flores. O português como língua de acolhimento a refugiados e imigrantes e a capacitação de professores para o português como língua de acolhimento no Estado de Mato Grosso do Sul. *In*: ANAIS DO FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA - FIPED (Edição Salamanca). 2020. Cajazeiras. **Anais [...]**. Cajazeiras(PB) USAL, 2020. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/FIPEDSalamanca/290877-O-PORTUGUES-COMO-LINGUA-DE-ACOLHIMENTO-A-REFUGIADOS-E-IMIGRANTES-E-A-CAPACITACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-PORTUGUES>. Acesso em: 23 fev. 2026.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 61, 2010. DOI: 10.26512/rhla.v9i2.886. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 28 fev. 2026.

GUGEL, Felipe Antônio; BALZAN, Carina Fior Postingher; MACHADO, Jayne Fátima Rittes; ECKERT, Kleber; WAMMES, Paloma Aparecida; VALGOI, Sibélis Ana. Língua Portuguesa para Imigrantes e Refugiados no IFRS-Campus Bento Gonçalves: um instrumento de acesso à cidadania. **EntreAções: Diálogos em Extensão**, Juazeiro do Norte, v. 4, n. 2, p. 70-82, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/entreacoes/article/download/1233/842/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Reflexões sobre a Agenda 2030**: 10 anos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/Content/publicacoes/ODS%20Reflexoes%202030.pdf>. Acesso em: 30 de abr. 2026.

LEVAC, Danielle; COLQUHOUN, Heather; O'BRIEN, Kelly K. Scoping studies: advancing the methodology. **Implementation Science**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 1-9, 2010. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20854677/>. Acesso em: 25 jun. 2026.

LOPEZ, Ana Paula Araújo. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Revista de Letras**, [S.l.], v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6680. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680>. Acesso em: 23 set. 2024.

LOPEZ, Ana Paula Araujo; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados.

Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira, [S.l.], v. 9, 2018. Disponível em:

https://www.academia.edu/39826872/Iniciativas_Juridicas_e_Academicas_Brasileiras_para_o_Acolhimento_de_Imigrantes_Deslocados_For%C3%A7ados. Acesso em: 25 jun. 2026.

MARCELINO, Ana Flávia Boeing; SILVA, Leonardo da. Questionar e subverter práticas colonialistas na sala de aula: a análise crítica de necessidades no ensino de Português como Língua de Acolhimento. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 1–24, jan./mar. 2023.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92555/54071>. Acesso em: 23 fev. 2026.

MARQUES, Aline Aurea Martins. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil**: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/189500>. Acesso em: 21 fev. 2026.

MATANGRANO, Bruno Anselmi. O ensino do português como língua de acolhimento em contexto pluriétnico: desafios e propostas. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 58, n. 1, p. e44794, 2023. DOI: 10.15448/1984-7726.2023.1.44794. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/44794>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MISSÃO PAZ. **Histórico da Missão de Paz**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://missaonspaz.org/historico-da-missao-paz/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MISSIO, Caroline. Políticas migratórias brasileiras: um resumo do Estatuto do Estrangeiro, as evoluções criadas pela Lei de Migração de 2017 e a percepção do Brasil como destino migratório. **Revista Jurídica da OAB/SC**, Florianópolis, v. 5, p. e080, 2025. DOI: <https://doi.org/10.37497/rev.jur.oab-sc.v5iset.80>. Disponível em: <https://revistaoabsc.org/esasc/article/view/80>. Acesso em: 12 dez. 2025.

MODESTO-SARRA, Luciana Kool. Português como língua de acolhimento: relato de uma prática pedagógica dentro de uma perspectiva intercultural. **Working Papers em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83786>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/83786>. Acesso em: 22 fev. 2026.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2016. *E-book*.

MOTTA, Cassia. Projeto Semear: acolhimento emocional e social a imigrantes. **O Imparcial**, Presidente Prudente, 21 set. 2025. Disponível em: <https://www.imparcial.com.br/noticias/projeto-semear-acolhimento-emocional-e-social-a-imigrantes,75944>. Acesso em: 27 fev. 2026.

MCAULIFFE, Marie; TRIANDAFYLLIDOU, Anna. Visão geral do relatório: Transformações tecnológicas, geopolíticas e ambientais que moldam o nosso futuro de migração e mobilidade. In: MCAULIFFE, Marie; TRIANDAFYLLIDOU, Anna (ed.). **Relatório Mundial sobre Migração 2022**. Genebra: Organização Internacional para as Migrações, 2021. p. 1-21. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022-chapter-1-portuguese>. Acesso em: 25 jun. 2026.

OLIVEIRA, Bruna Souza de; SOARES, Laura Fontana. Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc). **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 47, p. 44-66, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/42825>. Acesso em: 28 fev. 2026.

OLIVEIRA, Desirée de Almeida. Formação de professores de PLAc: (re)territorialização, educação do entorno e interculturalidade. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 58, n. 1, p. 1-14, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/download/44802/28269>. Acesso em: 23 fev. 2026.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 21 fev. 2026.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, de 28 de julho de 1951**. Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 50.215, de 28 de janeiro de 1961. Genebra: ONU, 1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d50215.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados, de 31 de janeiro de 1967**. Promulgado no Brasil pelo Decreto nº 70.946, de 7 de agosto de 1972. Nova York: ONU, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d70946.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

PEDRASSANI, Júlia Sonaglio; PIEROZAN, Samanta Kélly Menoncin; BALZAN, Carina Fior Postinger; ECKERT, Kleber. Estágio na extensão: experiência com o ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 123–131, jul./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REE-v20n22021-63509>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/63509>. Acesso em: 23 fev. 2026.

QUEIROZ, Francisco Leandro Oliveira. Português como língua de “acolhimento”: ressitando o conceito. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 27, p. 166–191, 2023. DOI: 10.12957/pr.2023.74157. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/download/74157/45957/265541>. Acesso em: 23 fev. 2026.

RAMOS, André de Carvalho. **Curso de direitos humanos**. 8. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2021. <https://faculdadehonpar.edu.br/wp-content/uploads/2025/06/Curso-De-Direitos-Humanos-8-Edicao-2021-Andre-de-Carvalho-Ramos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2026.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 107. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SÁ, Kelly Karoline Ferreira Moraes de. **Português como língua de acolhimento: (i)migrantes de crise, barreiras e inclusão**. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8088>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/39349>. Acesso em: 22 fev. 2026.

SANTA SÉ. Pontifício Conselho da Pastoral para os Migrantes e os Itinerantes. **Instrução** – “Erga migrantes caritas Christi”. Roma: Sede do Pontifício Conselho da Pastoral para os Migrantes e os Itinerantes, 3 maio 2004. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/migrants/documents/rc_pc_migrants_doc_20040514_erga-migrantes-caritas-christi_po.html. Acesso em: 10 ago. 2025.

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, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 475–493, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v10i1.4045>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045>. Acesso em: 22 fev. 2026.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portas abertas: português para imigrantes** – caderno avançado. São Paulo: SME, 2021.

SILVA, Juliana Vieira Leite da. A translinguagem no ensino de português para imigrantes e refugiados na cidade de Dourados. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, MS, v. 10, n. 12, p. 22–32, dez. 2022. DOI: [10.30612/eadtde.v10i12.16722](https://doi.org/10.30612/eadtde.v10i12.16722). Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/ead/article/view/16722>. Acesso em: 23 fev. 2026.

SILVA, Gustavo Junger da; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. **Refúgio em números**. 9. ed. Brasília, DF: OBMigra, 2024. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%20-%209ed/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%209%20edicao%20-%20final.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

SILVA, Gustavo Junger da; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. **Refúgio em Números**. 10. ed. Brasília, DF: OBMigra, 2025. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2025/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%20-%2010ed/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%2010%20edicao%20-%20final.pdf

%BAgio_em_N%C3%BAmeros/Relato%CC%81rio_Refu%CC%81gio_em_Nu%CC%81meros_10%C2%AAedpdf.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

TRICCO, Andrea C. *et al.* PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): checklist and explanation. **Annals of Internal Medicine**, [S.l.], v. 169, n. 7, p. 467-473, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30178033/>. Acesso em: 25 jun. 2026.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

TURCATTI, Alissa; SPERANÇA, Ana Caroline Cortes; SANTOS, Andressa Trilha; FREITAS, Liélen Caroline Rodrigues de; BALZAN, Carina Fior Postinger; ECKERT, Kleber. Aproximando a universidade da comunidade: a experiência a partir de um curso de extensão de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados. **Extensão em Foco**, [S. l.], v. 1, n. 36, p. 121–135, 2025. DOI: 10.5380/ef.v1i36.96516. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/96516>. Acesso em: 23 fev. 2026.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **MEC lança formação de professores para acolhimento de imigrantes e refugiados**. Brasília, DF, 10 jun. 2022. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-06-2022-10-17-mec-lanca-formacao-de-professores-para-acolhimento-de-imigrantes-e-refugiados>. Acesso em: 11 ago. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_por. Acesso em: 30 de abr. 2026.

UNHCR. United Nations High Commissioner For Refugees. **Global Trends: Forced Displacement in 2024**. Geneva: UNHCR, 2025. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2024>. Acesso em: 21 fev. 2026.

UNOESTE. Universidade do Oeste Paulista. Programa embasa ensino de língua portuguesa para imigrantes. **Unoeste Notícias**, Presidente Prudente, 06 maio 2024. Disponível em: <https://www.unoeste.br/noticias/2024/5/programa-embasa-ensino-de-lingua-portuguesa-para-imigrantes>. Acesso em: 28 fev. 2026.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Núcleo de Estudos de População. **Coleção Vamos Juntas(os)**. Campinas: NEPO/UNICAMP, [2020?]. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/colecao-vamos-juntas/>. Acesso em: 21 fev. 2026.

VALLE, Gabriela Viol. **Narrativas de professores de Português como Língua de Acolhimento: ideologias (linguísticas) no fazer pedagógico**. 2024. 178 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro,

Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em:
<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/69760/69760.PDF>. Acesso em: 22 fev. 2026.

VENTURA, Deisy de Freitas Lima. **Migrar é um direito humano**. São Paulo: Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em:
<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/opiniaio/33594/migrar+e+um+direito+humano.shtml>. Acesso em: 20 fev. 2026.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, [S. l.], v. 8, n. 30, p. 1–14, 2009. Disponível em:
<https://publicacoes.unigranrio.edu.br/reihm/article/view/653>. Acesso em: 25 jun. 2026.

VIRIATO, Evelyn; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Práticas de educadores de língua portuguesa para refugiados. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 30 e012, p. 1-26, 2023. DOI: 10.14393/ER-v30a2023-12. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/68655>. Acesso em: 23 fev. 2026.

WAMMES, Paloma Aparecida; BALZAN, Carina Fior Postingher. A interculturalidade no ensino de Português como Língua de Acolhimento: estudo de caso em um curso de extensão para imigrantes e refugiados. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 9, n. 1, p. 51-69, jun. 2024. DOI: 10.35819/linguatec.v9.n1.7123. Disponível em:
<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/7123>. Acesso em: 23 fev. 2026.

WEISS, Denise Barros; PORSE, Igor; GOMES, Carolina Canedo. **Português para estrangeiros**: material para as aulas. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013. Disponível em: https://wuecampus.uni-wuerzburg.de/moodle/pluginfile.php/3328655/mod_resource/content/1/Gram%C3%A1ticaParaEstrangeirosDeniseBarrosUniJuizDeFora.pdf. Acesso em: 25 jun. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “ENSINO DO PLAc PARA IMIGRANTES REFUGIADOS: PRÁTICAS DE PROFESSORES VOLUNTÁRIOS E MATERIAL DIDÁTICO”

Nome do (a) Pesquisador (a): Loren de Oliveira Lopo Generoso

Nome do (a) Orientador (a): Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade analisar a percepção dos professores voluntários sobre a prática de ensino da PLAc para imigrantes refugiados e as contribuições do material didático utilizado.
2. **Participantes da pesquisa:** os participantes da pesquisa são 06 (seis) professores voluntários que atuam no curso de Língua Portuguesa para imigrantes refugiados, do Projeto Semear.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador (a) realize entrevistas semiestruturadas, em que conversaremos sobre o ensino acolhedor, por meio da Língua Portuguesa, você terá liberdade para falar sua opinião, visão e anseios em relação às aulas de PLAc e sobre o material didático utilizado, sua resposta ou opinião sobre os assuntos são únicas. É importante lembrar que não há respostas ou pensamentos certos ou errados, não tenho o objetivo de avaliar. Ter diferentes opiniões e pontos de vista enriquece a conversa e nos ajuda a entender melhor os assuntos. Cada ideia pode trazer algo especial para nossa compreensão do tema. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa ou esclarecer dúvidas através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa, que é o órgão que avalia se não há problemas na realização de uma pesquisa com seres humanos.
4. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, contudo, não exclui a possibilidade de haver riscos mínimos ao participante que toda pesquisa esta sujeita (por exemplo, vazamento de dados), sendo que os pesquisadores responsáveis tomarão todos os cuidados necessários para evitá-los. Pode ainda haver queda de energia (ocasionado por questões climáticas ou manutenção do provedor da internet) ou cansaço em responder às perguntas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 e na Resolução CNS nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade,
5. **Assistência em virtude de danos:** no que se refere às complicações e aos danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador responsável se compromete a proporcionar assistência imediata, bem como responsabilizar-se pela assistência integral da sra (sr.).
6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa. Solicitamos autorização para gravação

das entrevistas apenas em formato de voz, com compromisso de confidencialidade e proteção dos dados, que serão transcritos e utilizados apenas para fins de pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) terá a oportunidade de gerar informações importantes sobre a sua percepção quanto ao ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e as contribuições do material didático de apoio para as práticas pedagógicas, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa ampliar os estudos sobre a inovação de práticas de ensino do PLAc, considerando a singularidade do imigrante refugiado, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
9. **Indenização:** caso a sra (sr.) venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação em qualquer fase da pesquisa ou dela decorrente, a sra (sr.) tem o direito a buscar indenização. A questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/2012 ou da Resolução CNS nº 510/2016, e sim está prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Indenização), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

DECLARAÇÃO DO PARTICIPANTE

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, _____, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador(es): Loren de Oliveira Lopo Generoso - (18) 99734-6376

Orientador: Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos -(18) 99148-2121.

E-mail: danielle@unoeste.br

Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE – Bloco B2, Campus II. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175.

CEP/UNOESTE - Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNOESTE: Coordenadora: Profa. Dra. Fernanda Pataro Marsola Razera / Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Angélica Augusta Grigoli. Endereço do CEP: Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE – Sala 102, Bloco B2, Campus II. Rodovia Raposo Tavares, Km 572 - Bairro Limoeiro-Presidente Prudente, SP, Brasil, CEP 19067-175 - Telefone do CEP: (18) 3229-2079, Ramal 2110. E-mail: cep@unoeste.br - Horário de atendimento do CEP: das 8h as 12h e das 13h30 as 17h.

O Sistema CEP/Conep tem por objetivo proteger os participantes de pesquisa em seus direitos e contribuir para que as pesquisas com seres humanos sejam realizadas de forma ética.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS PROFESSORES VOLUNTÁRIOS**ROTEIRO DE ENTREVISTA****Dados Pessoais**

Nome _____

Idade _____

Formação Profissional e Acadêmica

Cargo atual _____

Nível de escolaridade _____

Formação Acadêmica _____

Tema da Pesquisa

Contato com a Docência

1- Você tem experiência como professor antes de ser voluntário no projeto?

2-Como você vê sua contribuição como voluntário no ensino de português a refugiados?

Conhecimento sobre PLAc

1- O que significa acolhimento para você?

2-Poderia explicar sua visão sobre o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc)?

Barreiras na Prática Docente

1- Que situações você vivenciou devido à inexistência de materiais orientadores em sua prática docente?

Percepção sobre- Material Didático Estruturado

1-Qual a sua percepção em relação ao material elaborado pela Universidade? Houve necessidade de fazer alguma adaptação para a prática de ensino?

2-De que maneira um material didático bem estruturado pode melhorar suas práticas de ensino?

3-De que forma as práticas de ensino e o material didático podem facilitar a integração e a inclusão dos imigrantes refugiados a sociedade?

Propostas de Melhoria

1-Quais sugestões você tem para melhorar a qualidade do conteúdo didático disponível?

2-Como as propostas de melhorias podem ser inseridas para fortalecer as práticas de ensino do PLAc?

APÊNDICE C – ENTREVISTA: PROFESSOR VOLUNTÁRIO 1 (PV1)

Entrevista Semiestruturada

Pesquisadora e PV1

Pesquisadora: Boa tarde, tudo bem? Bom, vamos iniciar uma entrevista. Bom, eu sou a Loren, sou estudante de mestrado e a minha pesquisa é direcionada para os professores voluntários que ensinam português como língua de acolhimento (PLAc). Você pode se apresentar.

PV1: Meu nome PV1, é tenho 38 anos, sou formado em pedagogia em uma Universidade pública, trabalho na rede de ensino municipal desde 2015. Trabalhei também na rede de outras cidades, concomitantemente, e agora, no momento, estou só na rede municipal. O que mais?

Pesquisadora: Ah, sua formação, você já tem formação na área de educação, tudo bem. Vamos então começar com a nossa entrevista

Você já tem experiência profissional como professor, antes de ser voluntário.

Como você vê suas contribuições como voluntária no ensino do PLAc?

PV1: Olha, na verdade, eu posso falar livremente aqui, né?

Pesquisadora: Sim, com a vontade, não tem problema. Eu quero saber, o principal da nossa entrevista é trazer a sua percepção como voluntária ao ensinar o PLAc, sinta-se à vontade ao se expressar.

PV1: É um pouco diferente, é lógico que a pedagogia, né? Ela vai ajudar muito nós na didática, na forma de conduzir as aulas, mas é um pouco diferente você estar ensinando uma língua para estrangeiros, ainda mais para refugiados, né?

Pesquisadora: Sim.

PV1: Acredito que tenha ajudado bastante a questão de eu já ser professora, a questão da didática, né? Mas é um pouco desafiador, né? A gente se sente um pouco insegura.

Pesquisadora: Com certeza, sim, de não ter recebido uma formação previa de como ensinar LP imigrantes refugiados, eu entendo completamente a insegurança.

A segunda pergunta: como você vê a sua contribuição como voluntária no ensino do português para os refugiados? Como você vê a sua contribuição ali, suas práticas ali no ensino durante as aulas?

PV1: A minha contribuição é que eles aprendem a falar a língua, principalmente a linguagem formal, mas também a gente tem vários momentos de roda de conversa, digamos assim. A gente falaria isso na educação infantil, né?

Pesquisadora: Não, mas é isso mesmo, é um momento de envolvimento do grupo, né?

PV1: Como que você está? Como que foi? Ah, estou em um emprego novo, meu marido está trabalhando, né?

E eles desenvolvem essa parte da conversa do dia a dia e também aprendem, também sobre a nossa língua, a maneira formal de se comunicar, de estar prosseguindo nos estudos, né?

Pesquisadora: Sim, sim, perfeito. E agora, voltando para o PLAc, o que você significou para você, a palavra acolhimento?

PV1: Ah, é até emocionante.

Pesquisadora: Sim, e é isso?

PV1: Acho que é amor.

Pesquisadora: Sim.

PV1: Amor. A gente está se acolhendo no lugar deles, né?

Pesquisadora: E está a saber que a gente está favorecendo a isso, né? Através da sua participação de forma voluntária, você, através do seu trabalho voluntário, está promovendo isso, né?

PV1: Sim, isso é muito significativo.

Pesquisadora: E aí, o que você poderia dizer, na sua visão, sobre o ensino do português? A partir do momento que você ensina a língua portuguesa, como ela se transforma em um acolhimento? Porque você sabe que a maior barreira que eles têm é a linguagem, o idioma, e a partir do momento que eles aprendem, eles se sentem acolhidos. Por isso que essa questão do acolhimento é importante. E como, na sua percepção, a partir do momento que você está ensinando ali, como que você vê o português como um acolhimento?

PV1: O acolhimento, nesse sentido, seria deles conseguirem se comunicar, deles conseguirem se expressar, pra gente entender, se fazer entender também por eles, a comunicação do entendimento mesmo, né?

Pesquisadora: Sim.

PV1: Que você tá num país que não fala a sua língua, né?

Pesquisadora: Sim.

PV1: E como que você vai se expressar, vai pedir talvez uma ajuda, um suporte? Isso mesmo, dos básicos, né? E isso não só da questão de ir pro mercado do trabalho, que é o principal, mas assim, questões básicas, tipo, ir num posto de saúde, saber se comunicar, saber conversar ali, né? Então, saber que você tá favorecendo isso, né? A gente tá falando de questões básicas, ir no mercado, conseguir comprar, se comunicar.

Pesquisadora: Tá falhando o áudio, só um pouquinho, tá? O áudio pode trazer mais? Não, às vezes tá abafando o áudio mesmo.

PV1: Melhorou?

Pesquisadora: Melhorou, perfeito.

PV1: E, falando sobre a questão de mercado, assim, lembrei de uma situação agora, que eles falavam, que surgiu em uma das aulas, né? Que eles não entendiam o sentido do 'pois não', que a gente chega numa loja, eu falava 'pois não', né?

E eles não tinham esse entendimento, né? Do que significava, né? Era como se a pessoa não quisesse atendê-los, né? Digamos assim, né?

Pesquisadora: Sim, sim. É, porque se você levar ao pé da letra, né? Assim, parece que não, não, pois não, não, não. Qualquer coisa já parece não precisa, mas tá certo, entende? Assim, o fato de o entendimento da língua deixar de ser uma barreira já é um grande, um grande avanço, né?

E pra você, você iniciou no projeto antes da chegada do material didático? Você tá ali desde o início.?

PV1: Sim.

Pesquisadora: Pra você, como educadora, ali como voluntária, professora, como que você vivenciou essa questão da fase, o antes sem o material e o depois com o material? Como que era antes? Como que vocês planejavam? Como que eram as dificuldades que vocês tinham principais?

PV1: Olha, eu iniciei no projeto em 2022, então esse é o segundo ano com o material, é? Elaborado pela Unoeste, né? Era uma apostila que a coordenadora do projeto ... pegou no site, que era disponibilizado gratuitamente, né?

Esse material, ele era muito denso, por pouco tempo, né? Porque as aulas só acontecem aos sábados, né? E não era tão organizado didaticamente, né?

Até que nas referências da Unoeste, eles também pegaram, eu acho que o material da mesma universidade, né?

Pesquisadora: Sim. Qual a sua percepção em relação ao material elaborado pela Universidade? Houve necessidade de fazer alguma adaptação para a prática de ensino?

PV1: Porque é livre, né? Mas, eles deram uma organizada, né? Tiraram algumas coisas, então, que não cabia ali no momento, né? Também tem a parte gráfica, que ficou bem legal, né? Com o nome do projeto, então, ficou uma coisa mais ali, como que eu posso falar? De acolhimento ali pra eles, pra nós também, né? Como pertencentes ao projeto, né? Essa apostila aqui é do projeto social.

Pesquisadora: E depois com chegada do material didático? ficou melhor pra vocês conduzirem as aulas, planejar as aulas, a apostila em si é um material de orientação, né? É um documento norteador.

Houve necessidade de fazer alguma adaptação para a prática de ensino?

PV1: Bastante, bastante. As aulas ficaram mais dinâmicas, né? Ficou mais fácil pra gente estar planejando essas aulas, né? Até porque, por mais que... eu seja professor, nós não somos especialistas em ensinar línguas, né? Então, é um desafio pra nós, né? É um grande desafio as práticas de ensino.

Pesquisadora: De que forma as práticas de ensino e o material didático pode facilitar a integração e a inclusão dos imigrantes refugiados na sociedade?

PV1: E assim, e o fato de terem um material individual, de forma pra cada um, cada um tem mãos o seu material,

Pesquisadora: Você também sentiu essa diferença?

PV1: Com certeza, né? Eles levam pra casa o material, né? E eles se sentem bem com o material? Tipo assim, olha, isso daqui é meu, então eu tenho que cuidar, e revisar. Eu nunca tive caso assim de ah, “estraguei apostila”, “perdi”.

Pesquisadora: E eles ficaram felizes de saber? Que eram deles?

PV1: Sim, com certeza. E esse material a Unoeste ela custeia para o projeto, né? Então, é uma parte também importante, né? Que é um todo, que envolve tudo, né? P: Sim, sim.

Pesquisadora: Eu acho que assim, fora isso, você acha, assim, pelo seu olhar, em relação ao material já fornecido pela universidade, você acha que falta alguma coisa?

A sua visão, por meio dos direcionamentos das aulas, por exemplo, às vezes o estudante ali teve uma questão que teve mais, assim, dificuldade. E aí eles falaram assim: poxa, se tivesse um texto de diálogo, alguma coisa que trouxesse esse assunto, seria legal abordar, porque partiu deles essa dúvida. Assim, teria algum ponto que você, ou alguma dificuldade que, ah, olha, eles sentiram dificuldade de falar. Porque a questão, você acha que seria necessário abordar, que ficou em falta?

Quais sugestões você tem para melhorar a qualidade do conteúdo didático disponível?

PV1: Olha, não sei se eu vou conseguir responder assim diretamente sua pergunta. O bom seria mesmo se tivesse, tá? Tem o material já, né?

Se tivesse traduzido na língua deles também, né? Igual quando a gente vai... Eu faço inglês e até a unidade 20, né? Bem no comecinho. Então, tem lá a frase, as palavras em inglês e em português.

Pesquisadora: É, é porque a gente tá pensando no material que ele pode abordar pessoas que tenham outros idiomas, como o espanhol. Igual no caso ali tem o pessoal do francês, né? Tem os haitianos. Então, fica bem difícil essa questão mesmo.

PV1: Por essas línguas, né?

Pesquisadora: Mas assim, mas teria alguma sugestão?

Por exemplo, eu fiz aulas de libras, e caso e eu tivesse dificuldade em algum sinal, era só aponta o celular para o QRcode e já abria uma página com um vídeo ensinando o sinal. Olha, se a gente pegasse e colocasse um QR code aqui, e aí ajudava com a questão da fala, eles pegavam o celular, olhavam ali e aí eles iam vendo a pronúncia.

PV1: Eu acho que vídeos. Inclusive, quando eu tô nas aulas, eu falo assim pra eles, olha, porque eu sinto um pouco essa questão, né?

Porque eu não sou natural da cidade de Presidente Prudente ... Não sei se a gente pode falar, né?

Pesquisadora: Pode, à vontade, fica tranquilo, todos os dados pessoais dos participantes serão preservados.

PV1: Então, assim, eu consigo me colocar um pouquinho, lógico que não chega um décimo, né? Porque do que eles passam pra chegar até aqui, da situação que eles vivem no país deles e ter que deixar tudo, né?

Porque eu sou de outra região, né? Então, já tem essa dificuldade, né? De a gente encontrar preconceitos, algumas barreiras, né? Uma regionalidade.

Agora imagina de um país pra outro, né?

Pesquisadora: Como as propostas de melhorias podem ser inseridas para fortalecer as práticas de ensino do PLAc?

Como eu dei o exemplo, hoje eles em o acesso ao celular, aponta no QRcode que automaticamente abre uma página de vídeo, que vai falando as palavras, melhorando a dicção

PV1: Seria bem interessante ter esse material com áudio, né?

Pesquisadora: Com áudio e vídeo?

PV1: Isso.

Pesquisadora: Seria feito com utilizado por eles, né?

PV1: Fundamental. Seria, assim, bem pertinente. Porque eu falo assim para eles: olha, não é que vocês vão deixar de, de, como que é que fala?

Ouvir as músicas na língua de vocês, mas até vocês ainda ouçam músicas, né?

Dependendo do estilo de música que vocês gostam, então é pra vocês irem pegando mesmo.

Pesquisadora: Porque o intuito... do acolhimento é você acolher que eles entenderem o português como uma segunda língua, para eles serem inseridos na sociedade, acabar com as barreiras da linguística, né, e todos os preconceitos em si. Para eles terem uma vida mais tranquila, ter acesso à oportunidade de emprego.

Só traz um pouquinho do seu celular, do áudio. Isso, não, é o áudio mesmo, tá?

Isso, mas aí, então, assim, fica uma sugestão, né? A sugestão de acrescentar áudio. Por exemplo, eu fiz aulas de libras, e caso e eu tivesse dificuldade em algum sinal, era só aponta o celular para o QRcode e já abria uma página com um vídeo ensinando o sinal e dava pra estudar em casa.

PV1: Sim, bem isso

Pesquisadora: E aí eu te falo a questão do material. Então, eles favoreceram as suas práticas, né? E aí eles tornaram uma coisa mais sólida, no qual deixou as suas aulas mais tranquilas para ficar mais dinâmicas.?

PV1: Sim, a gente ficou mais dinâmicas, mais confiantes para estar ensinando, né? E aí também acaba refletindo na aprendizagem deles, né? Eles acabam aprendendo melhor.

Pesquisadora: Sim, sim. E de que maneira, assim, ele favoreceu no sentido, não só a questão de confiança, mas assim, de você pensar: olha, eu vou trabalhar esse tema, aí vou trazer uma sugestão de coisas a mais?

Teve temas que você trabalhou e você trouxe sugestões, músicas, histórias, sei lá, alguma coisa assim do tipo, de uma forma diferenciada, para eles entenderem um pouquinho mais sobre o tema.

PV1: Acho que a gente trouxe, não vou lembrar o contexto agora, aquela música do Claudinho Bruchecha: Avião Sem Asa, Fogueira Sem Brasa, Sou Eu Assim Sem Você. A gente estava trabalhando a música, né? E a gente levou, né? Colocou para eles ouvirem, né?

Pesquisadora: Sim, você lembra mais ou menos o contexto do que levou? Dia das Mães, alguma coisa, alguma data comemorativa?

PV1: Não consigo me recordar agora, vamos ver se até no final eu lembro.

Pesquisadora: Ah, sim, porque eu lembro que no dia que eu fui, levaram paçocas por questões do mês de junho, questões de... mas era mais assim, um contexto cultural, né? Eu lembrei, achei muito legal.

PV1: Não estou conseguindo lembrar agora.

Pesquisadora: Sim, sim, não, mas muito legal, bacana. Então, foi algum contexto que trouxe da apostila que você falou, “ó, vamos inserir essa música aqui que fica legal a gente trabalhar.

PV1: Sim.

Pesquisadora: Muito legal. Então, deu outros olhares para trazer novidades das aulas. Agora já estamos terminando, viu?

PV1: Pode ficar tranquilo, a gente tem tempo.

Pesquisadora: Para você, sobre a questão de percepção didática, né? De que formas as práticas de ensino e o material didático podem facilitar a integração e a inclusão do imigrante refugiado na sociedade?

No caso, como o seu papel como professora voluntária, ali nas suas práticas de ensino, juntamente com o material didático, e também o estudante tendo acesso a esse material didático?

Como que todo esse contexto, o ensino e a aprendizagem, né? Que, no caso, é o ensino e a aprendizagem. Eles facilitam a integração e a inclusão dos imigrantes na sociedade? Porque assim, querendo ou não, você ensina o português, que é a maior barreira. A partir do momento que eles entendem o português, conseguem compreender como que é essa questão do português em si, de quebrar uma barreira na sua visão, como que é assim, de facilitar que, querendo ou não, você está sendo uma ponte. Uma ponte para eles serem integrados cada vez mais e incluídos na sociedade, como que vocês, assim, na sua visão?

PV1: Ah, eu acho que de trabalho, né, pra conseguir fazer entrevista de emprego, né, porque, para conseguir se comunicar, porque imagina, se eles vão fazer uma entrevista em uma, sei lá, sorveteria, em uma loja, como que eles vão conseguir atender se não se comunicam em português?

Então, às vezes, podem até perder a oportunidade de serviço, né? Outra coisa também é para eles continuarem progredindo nos estudos, né, porque a gente vê, assim, que muitos deles tinham formação, tinham, né? Tem.

Advogados, da área administrativa, da enfermagem.

Pesquisadora: Sim.

PV1: Porque eles que não têm formação continuaram. Nós temos o caso de uma menina, o **PV2**, que tinha mais contato com ela, que ela tá fazendo pedagogia em uma Universidade pública

Pesquisadora: Ah, que legal!

PV1: Então, olha só, né? Muito bacana!

Pesquisadora: Eu conheço uma família que veio. O meu primo ajudou essa família. Veio o pai, desculpa, da entrevista, vai fugir um pouco da entrevista. E aí eles vieram pra igreja. O meu primo tem uma empresa de alho, em um bairro da cidade e aí ele deu emprego pro pai.

PV1: Empresa de que?

Pesquisadora: De alho, aí ele deu emprego lá pra ele, ele continua lá na empresa, e ele trouxe toda a família. A filha dele está fazendo farmácia na Unoeste.

PV1: Olha que legal! Sim, muito bacana, né?

Pesquisadora: Muito bacana mesmo. Então, essa questão que, querendo ou não, eles podem dar continuidade de estudo.

PV1: A questão de empregos, de vagas de emprego, né?

Pesquisadora: Sim, é muito importante, né? É muito legal isso.

Pra você, pra terminar, é a questão de propostas, né? Que a gente te falou, né? A questão do que poderia melhorar a qualidade do conteúdo didático, né?

Se precisaria alguma coisa, um texto, algum tema que você acha que seria importante. Assim, ao seu ver, teria alguma coisa? Quais sugestões você tem para melhorar a qualidade do conteúdo didático disponível?

PV1: Então, como eu falei pra você no começo, né? Antes era aquela apostila enorme, né? Quando a Unoeste fez a apostila pra gente, elaborou o material, já ajudou muito. Já ficou assim... Bem mais claro. Aí, no final do ano passado, eu e o PV2 nos reunimos. O PV2 tem formação em língua portuguesa, né?

Pesquisadora: Sim, sim.

PV1: E aí, nós demos a sugestão de acrescentar mais algumas coisas, como sinônimos e antônimos, mais exercícios práticos, separação de sílabas, de ditongos, alguns dígrafos, né? A questão de ortografia e algumas coisas foram acrescentadas. Então, quer dizer, ficou ainda melhor do que o ano passado.

Pesquisadora: Ah, então ela já teve uma reformulação?

PV1: Uma pequena reformulação.

Pesquisadora: Ah, então, que bacana.

entendi. E como as propostas de melhorias podem ser inseridas pra fortalecer a prática do ensino? Ah, igual o que você disse sobre a questão do áudio, olha, que você sempre dá sugestões como assiste um vídeo Essa questão de colocar, por exemplo, um QR Code, né? Seria interessante algo do tipo?

PV1: Interessante.

Pesquisadora: Então, assim, você acha que se colocaria, por exemplo, porque querendo ou não, se a gente colocar plataformas, eu não sei se o local que você tiver vai ter acesso à internet, todo aquele processo. Eu não sei como que tá hoje, porque até então vocês mudaram de local

PV1: Mudamos, mas temos acesso à internet.

Pesquisadora: Vocês estão usando mídia, computador, essas coisas ou não? Tem como, se você quiser fazer uma aula digital, alguma coisa diferente?

PV1: A lousa, a postila, às vezes, é o celular, né? Pra trazer uma música, né?

Pesquisadora: Então, seria assim: se colocasse sugestões de música, sugestões, ideias, mas o QR Code em si, com questão de trabalhar dando a dicção, né? Porque querendo ou não, eles têm muita dificuldade na oralidade. Seria interessante?

PV1: Seria muito interessante, muito. Porque aí eles, né? De onde estiver, escutam, veem quantas vezes, quantas vezes for necessário.

Pesquisadora: Muito legal mesmo. Ah, então seria uma evolução, uma melhoria

PV1: Perfeito.

Loren Pesquisadora: Eu agradeço de coração o a sua participação, fico muito feliz por contar com você

PV1:Muito obrigado.

APÊNDICE D - ENTREVISTA: PROFESSOR VOLUNTÁRIO 2 (PV2)

Entrevista Semiestruturada

Pesquisadora e PV2

Pesquisadora: Vamos lá. Olá, tudo bem? Eu sou pesquisadora do programa de pós-graduação aqui da Unoeste e estou aqui para fazer a entrevista, meu nome é Loren, sou professora da rede municipal, trabalho coma Educação Infantil, estou desenvolvendo a minha pesquisa direcionada aos professores voluntários que ensinam o português língua de acolhimento. E agora a gente vai apresentar, vou ter entrevista com o **PV2**

Pode fica à vontade na apresentação.

PV2: Olá, eu sou o **PV2**. Sou professor de língua portuguesa na rede privada, aqui em Presidente Prudente.

Trabalho no Ensino Fundamental II. A minha graduação é nível superior e eu me formei em letras, com especialização em literatura. Tenho também uma pós-graduação em psicopedagogia institucional. Muito obrigada pelo convite e estou disposta a conceder a entrevista para a P.

Pesquisadora: Muito obrigada, PV2. Agora eu vou falar um pouquinho do tema da pesquisa em si. No caso, você tem o contato com a docência.

A primeira pergunta é, você tem experiência como professor antes de ser voluntário no projeto? No seu caso... Você tem a vivência?

PV2: Sim, já tenho. Já tem a vivência? Sim, há 25 anos.

Pesquisadora: Que legal. E como que você vê a sua contribuição como voluntária no ensino de português como língua de acolhimento para esses refugiados? Da língua do português para esse grupo, como que você vê a sua contribuição como voluntária?

PV2: Olha, eu... pelos relatos de alguns imigrantes. A contribuição tem sido bem significativa. Eles comentam comigo. Que eles lembram de algumas regras. atividades que nós fizemos em sala de aula e que eles puderam aplicar no dia a dia deles, ao conversar com alguém, ao escrever uma mensagem. no WhatsApp, eles estão tomando mais cuidados em relação à escrita das palavras, como escrever, né? Então, eu tenho visto, assim, um feedback positivo, né? Não tinha sido assim. nenhuma reclamação ou se teve ao coordenador do curso, não chegou até mim. Mas no seu sentido de ser assim, a primeira vivência fora da sua vida profissional, no sentido assim de estar... contribuindo de forma voluntária para um ensino para um grupo de outra etnia, outra língua, enfim, um grupo diferente que vem, chega no Brasil e não sabe a língua portuguesa.

Pesquisadora: Como você se sentiu a princípio, assim, de encontrar aquele grupo?

PV2: Pois foi, assim...

Pesquisadora: O que você sentiu? Você sentiu medo, aquela coisa assim, um desafio?

PV2: Eu trabalho no projeto, esse já é o segundo ano. Então, quando eu iniciei o ano passado... e... Eu fiquei muito contente ao ser convidada para participar, porque eu estava muito curiosa. principalmente em questão do material. Eu queria saber o que ia ser ensinado nas aulas de língua portuguesa e como isso chegaria até os imigrantes.

Porém, eu fiquei, sim, um pouco receosa porque, eu achava que talvez a maneira como eu expusesse algum assunto, talvez eles não me compreenderiam, né? Talvez

eles teriam mais dificuldade. Eu tive a impressão talvez de causar mais confusão. E talvez não ajudar na língua, né? Então a gente cria aquela expectativa, você vai para ajudá-los.

E quer que eles melhorem a língua. Mas eu também fiquei preocupada em se eu não causaria... Algum bloqueio, às vezes achar que a língua portuguesa é muito difícil, que eles não iam entender, né?

Pesquisadora: Sim, sim.

PV2: Então, assim, teve aquele desafio. uhmm. E um pouquinho de receio, porque era algo totalmente diferente. Da minha vivência. Eu trabalho com adolescentes. A maioria dos imigrantes são adultos e de diversas idades. Uma turma bem heterogênea, né? Então, ficou esse receio, sim.

Pesquisadora: E voltando agora para o conhecimento do português como língua de acolhimento. Qual que é o significado de acolhimento para você?

PV2: Acolher significa incluir, fazer com que a pessoa se sinta parte. do meio onde ela está inserida. Então, acolher pra mim é você dar suporte pra que a pessoa possa se comunicar, pra que ela possa se expressar, né? Para que ela possa ser ela e ela se sentir bem no meio onde ela está. Seja numa sala de aula, seja no trabalho, seja na rua, seja no supermercado, qualquer lugar que ela esteja.

Pesquisadora: Sim, e de acordo com a sua visão, como que o ensino de português pode estar inserido como uma língua de acolhimento?

Nesse sentido, o português já é um ensino como uma segunda língua, né? Porque todos já são alfabetizados. E como você pode fazer essa ligação do ensino do português como uma língua de acolhimento? Qual é o seu olhar?

PV2: A língua portuguesa para essas pessoas, esses imigrantes... a partir do momento que eles conseguem se comunicar e conversar com uma outra pessoa, um brasileiro, digamos assim, ou até mesmo um outro estrangeiro que não fala a língua deles, mas que eles possam se comunicar.

Em português... E um entendendo o outro... Isso já vai ser algo muito importante. Então eu vejo que a língua portuguesa, ela vai acolher não só... Vamos supor, um haitiano com a língua portuguesa com o brasileiro, mas não. Um haitiano que fala a língua portuguesa com um venezuelano que vai falar a língua portuguesa e os dois com línguas opostas vão falar a língua portuguesa. poder se comunicar e trocar ideias em uma língua que eles aprenderem. Então, isso vai ser uma forma deles conversarem entre si também. Então, eu vejo esse acolhimento. A língua fazendo uma ligação, um elo, não só entre... O país de origem e o Brasil, onde eles estão, mas um elo com outras etnias também.

Pesquisadora: Com certeza, perfeito. E sobre as barreiras que você teve, as dificuldades que você teve perante ali na hora de estar ensinando. Agora vai vir em duas questões. Qual situação que você vivenciou devido à inexistência dos materiais orientados em suas práticas docentes? No sentido assim, você já chegou no segundo momento do curso, no segundo ano, né? O projeto já estava em andamento né? Porque ele iniciou em 2000 e já estamos com três anos de projeto. Você chegou no segundo ano, é isso? Isso, eu cheguei ano passado. Você já chegou com acesso ao material ou você não tinha acesso já na hora que iniciou? No.

PV2: Quando eu cheguei ao projeto, nós tivemos uma apresentação, né? o pessoal, a equipe da Unoeste, a coordenadora, né? Esteve presente, fez toda a apresentação aos professores. aos imigrantes que participaram o ano passado.

E foi confeccionada uma apostila, né? E foi entregue uma pra cada imigrante. E pra cada professor que estava trabalhando, né?

Pesquisadora: Sim, sim.

PV2: Então, eu já cheguei ao projeto.

Pesquisadora: Ah, você já chegou, já estava com acesso às apostilas.

PV2: Com acesso ao material que... A Unoeste forneceu para o curso. Porém, eu sei que não foi a Unoeste que fez.

Pesquisadora: Sim.

PV2: Foi o pessoal, se eu não me engano, acho que de Minas Gerais, né?

Pesquisadora: Não é porque assim, a universidade elaborou o material e deixa acesso livre. E aí você tem total direito, porque eles dão a... como fala? É um “licenciamento livre” para você utilizar da forma que tem. Aí a Unoeste utilizou e reformulou com algumas propostas dentro da realidade dos alunos, entendeu?

PV2: O ano passado, quando eu peguei, não tava reformulado ainda, né? Não tava, não. Já estava.

Pesquisadora: Parece que o ano passado não, mas não sei te dizer, mas parece que já teve uma reformulação aí, porque eu conversei com o coordenador do projeto, ele disse que já teve uma reformulação.

PV2: É, porque nós fizemos assim, eu recebi esse material, né? E trabalhamos de acordo com o material que estava. E no final do ano... Eu, o PV1 e o coordenador do projeto, tivemos uma reunião com a coordenadora do projeto de extensão. E nós pedimos... Que fossem inseridos alguns conteúdos pela... realidade que nós tivemos, né, em 2024, e que outros fossem retirados.

Então, este ano, com essa apostila que nós temos... ele sim foi reformulado.

Pesquisadora: Ah, sim, então já foi reformulado?

PV2: A nosso pedido.

Pesquisadora: Sim, sim.

É necessário.

Pesquisadora: E até um dos pontos, eu coloquei aqui, tem com a sua percepção em relação ao material elaborado pela universidade. E se você teve necessidade de fazer umas adaptações com as suas práticas de ensino, né, acrescentar mais informações, igual no caso... Vocês juntaram e fizeram o pedido de alterações e já fizeram também essas alterações.

PV2: Então, eu sou professor, a gente não fica preso naquilo, você sempre traz o além, sempre traz o além, né, para tornar o ensino um pouco mais atrativo, para os estudantes, para o grupo em si.

Pesquisadora: Então, é isso mesmo. Aí eu queria falar para você de que forma as práticas de ensino e o material didático podem facilitar a integração a inclusão dos imigrantes refugiados à sociedade?

Qual foi, assim, de que forma o seu ensinar, as suas práticas de ensino, mais o material didático, pode favorecer a esse grupo de imigrantes para eles estarem sendo inseridos na sociedade. Como que você... Acha que o português, a partir do momento que você ensina... Para eles, como que eles podem estar integrados, incluídos na sociedade.

Pois a principal barreira deles é a língua. Eu sei que muitos vêm já com formação e não podem exercer a formação por conta de questões de certificação e inúmeros problemas. E aí, eles vão em busca ao... Emprego, porque a gente precisa de trabalho, todos vão. E você acha que essa questão de você estar contribuindo... através da sua prática e mais o material, porque é dado de forma individual para cada aluno.

Cada estudante tem acesso, eles podem retomar em casa, tudo. Eles estão favorecendo isso, essas duas situações, tanto o material quanto as suas práticas,

favorecem. porque está estimulando a questão do ensino da língua portuguesa. Favorece o seu olhar para essa questão da inclusão na sociedade?

PV2: Sim, porque, por exemplo, nós temos lá no material um texto instrucional. Temos uma receita, né? Então, muitos imigrantes, quando chegam aqui, principalmente as mulheres, elas chegam sem trabalho.

Então eu estou lá ensinando o texto instrucional, o que é instrucional. quais são os verbos que a gente usa, os comandos que nós devemos obedecer, o que que fala. A partir daquele momento, eu vou dando dica pra eles, olha, que tal você... Você tem dom da culinária? Você pode, né? fazer, por exemplo, um bolo de pote para vender. Você pode fazer bolos caseiros. Aí nós vamos colocando a cultura aqui do Brasil, como é que a gente faz. para que eles possam ser inseridos também. Então, eu tenho um texto escrito e eu trago isso para a realidade. material, o que ele pode fazer? Ah, então eu tenho uma propaganda, né? Olha, você tem habilidade com desenho, você pode desenhar, você pode trabalhar na área de marketing, né?

Eu tenho... habilidade, por exemplo, para escritório. A organização. Ah, eu tenho habilidade pra limpeza da casa. Nós trabalhamos um texto, ele foi muito legal. Ele dava instruções. De como você ia fazer a limpeza da sua casa, por onde você começar. Então, eu falei da questão da organização. Eu levei produtos de limpeza pra eles. Lá no material não estava escrito isso.

Pesquisadora: Sim.

PV2: Muitas vezes não conheciam, alguns produtos que nós tínhamos. Então, levaram o concreto, né? mostrar pra eles, isso foi importante. Nesse caso, eles foram comprar algum produto, nós fomos dando dicas de que produtos eram bons, quais não eram. Quando teve texto instrucional, se eu não me engano, acho que era de um pãozinho. Que tipo de farinha a questão dos nutrientes, a questão do transgênico, a gente foi... né, trabalhando com ele.

Pesquisadora: Sim.

PV2: Então... Isso contribui também para o dia a dia deles. Então, eu sempre procuro levar... Eu tenho um texto, um material, como é que eu posso levar isso em algo... concreto para que eles tenham acesso. Então tem essa questão também.

Pesquisadora: E você viu que essa maneira, essa prática foi superpositiva para... eles compreenderem muito mais a questão do texto. Porque sai do texto e vai pro visual.

PV2: Exatamente. Ah, eu vou ficar aqui lendo esse texto. O que isso tem, né? Então, muitos, às vezes, têm dificuldade da leitura. Então, eu procuro fazer com que, além do que está ali, e mostrar para eles diversos tipos de... Por exemplo, placas de trânsito, algumas marcas de produtos, o que era bom, o que não era, né? Pra eles. O que a gente gosta, o que eles não gostam, né? A questão de slógans também, de músicas, né?

Pesquisadora: Sim, sim.

PV2: Então, assim... Para eles poderem pensar isso, por exemplo, eu vou para uma sorveteria, o que tem lá? O sorvete, qual que é?

Gostar, o que não vai, que tipos de alimentos nós temos aqui.

Pesquisadora: Sim, sim.

PV2: A cultura é muito diferente, então eles não conheciam o gelo. Aí nós mostramos imagens do Jiló, como é que é, né? Como eu também não gosto, né? Eu falei pra eles, eu não vou trazer nenhuma comida que tenha, né? E no dia nem lembrei de levar de logo. Mas, por exemplo, alguns tipos de bolo que nós temos aqui, eu levei pra eles provarem.

Pesquisadora: Sim, sim. Eu fui num dia que vocês, quem estava, levou paçoca, porque a gente estava no mês de junino, né? Então, assim, uma questão de... De cultural, né? A questão de alimentação.

E pra você, quais, igual você já falou, que você já pediu a reformulação, né? Ideias. Com esse material atual, o que você acha que ainda tem que melhorar? Dicas que você olha assim, é interessante para melhorar a qualidade do... do material em si, do conteúdo disponível que já tem, o que você acha que precisa dar mais incrementado, que assim, às vezes, eles gostam de textos que conversam, como se fossem diálogos, para saber coisas do cotidiano, ali, como lida, né, porque às vezes traz um texto, às vezes traz um, é assim, às vezes traz um texto como um todo. um literário, enfim, que não é o caso, mas no caso, assim, eles têm prazer no sentido quando é, por exemplo, uma conversação do tipo?

PV2: Eles gostam de diálogo. É bem legal, tem alguns, né? O que precisa melhorar são os textos informativos. Alguns são muito extensos e a fonte é muito pequena. Então eles não têm paciência para ler. E a gente ficar lendo isso em sala de aula se torna muito cansativo? Então, assim, texto informativo tem que ser, eu acho, importantíssimo para eles conhecerem também, né? Porém... com informações mais simples, mais objetivas. Não podem ser textos muito longos.

E eu sinto falta de figuras, imagens. Por exemplo. No ano passado, nós tínhamos uma frase... E dizia assim... Ele joga tênis todos os dias. E aí, era pra completar com o verbo joga, o verbo jogar, né? Eles não sabiam que aqui no Brasil tinha um esporte que é tênis, né? E nem no mundo. Não é? Eles ficavam imaginando que a pessoa, eu ou você, pegava uns tênis e ficava arrebentando.

Aí ele disse, mas como pode jogar um tênis todo dia? Ai, quando o imigrante me perguntou isso, na hora eu falei, gente, eles... o significado de palavras. Então, por exemplo, se tivesse o desenho, uma imagem do esporte, a raquete...

Pesquisadora: Mais figuras?

PV2: Mais figuras Então, assim, o material quase não tem. Tem bem poucos. Você acha que já de ter visto o material?

P: Sim.

PV2: Então seria assim, eu acho que a... É, atrair. E facilitar a compreensão. A compreensão. Essa do tênis, pra mim, foi a... Aqui, assim, me pegou mais, né? Que eu fiquei mais atenta. E a partir daí, eu comecei a perguntar, vocês entendem o significado? E comecei a explicar vários significados que as palavras podem ter.

Pesquisadora: Sim, sim. E você acha, assim, o que seria, no seu olhar... como sendo da área da educação. está sendo ali voluntária ativa, você acha que se a gente trouxesse metodologias ativas, interação. que estivesse ali dentro da postila, entendeu? Porque assim, uma televisão lá tem. trazer outros tipos de sugestões para proporciona interação e aprendizagem entre eles, pra eles pensarem em grupos, pra estar resolvendo aquela situação, problema. Você acha que daria mais uma interação do grupo e mais uma... Uma aula no sentido de ele se sentir mais prazerosa. Assim. Muito legal. Igual também eu perguntei para o coordenador do curso se eles tinham acesso ao celular, né, tudo, porque a gente podia fazer o seguinte também, eu pensei de ideias, não sei, sugestões, no sentido de colocar o texto. e colocar o QR Code do lado, que ele coloca, vê, e aí automaticamente joga pra internet, entendeu?

E aí eles veem a conversação, as pessoas falando, tal, tudo, entendeu? Nesse sentido. Pensei, é uma sugestão, né? Que a questão que eles precisam de ideias, músicas. Mais inovação para sair do papel, entendeu? No sentido assim.

PV2: É interessante o material que a gente trabalha. Lá na escola tem essa possibilidade, então eu já lido com isso na sala de aula. A única dificuldade é a questão

do acesso à internet. Muitos não têm. Mas mesmo se fosse na aula, ali na aula. Porque assim, a gente pode estar fazendo o quê? Colocando um notebook. e ligando na própria televisão, não precisa nem de mídia, de coisa. E aí a gente faz a interação, porque tem muita coisa que pode usar A, B, C, D, números, letras, e você vai falando, você coloca o vídeo lá, entendeu?

E vai a interação, aquela coisa, entendeu?

PV2: Aí tranquilo, tipo, eu digo a interação, ele, o material e o imigrante.

Pesquisadora: Sim, sim

PV2: Ele, para fazer isso sozinho na carteira dele, talvez não seria possível, né? Por causa do acesso. Porque muitos não têm a internet. Muitos não têm, né? Umas vezes faz, né? Ah, eu rotei a internet pro outro.

Agora nós, como professores, para projetar e mostrar no coletivo... Tranquilo

Pesquisadora: Pode falar.

PV2: Uma coisa que eu fiz o ano passado e vi que não deu certo é a tarefa de casa. P: Eles têm uma rotina, uma vida, e assim, a gente sabe como é. Muitos são idosos também. Eu vi que tem uma faixa etária bem variada, assim, né? E aí, uma outra sugestão é... Peraí, agora... E supostamente se... se a alguma empresa fizesse doações de tablets para usarem nas aulas?

PV2: Olha, seria uma benção. Então, porque, ó, vou ser bem sincera. **Pesquisadora:** Você falou, na escola já tenho acesso e já trabalha com as metodologias ativas. É visível o nível de interação entre eles, dos seus estudantes.

Muito obrigada, viu? Obrigada de coração por você ter disponibilizado esse momento, tá?

PV2: Eu agradeço.

APÊNDICE E - ENTREVISTA: PROFESSOR VOLUNTÁRIO (PV3)

Entrevista Semiestruturada

Pesquisadora e PV3

Pesquisadora: Bom, bom dia. Eu sou a Loren parte eu faço parte do programa de pós-graduação da Unoeste e estou fazendo essa pesquisa com você, que é voltada para os professores voluntários. Do projeto social, tá? Pode iniciar sua apresentação. Você fala seu nome, sua idade. A sua formação atual. E qual é o seu nível de formação acadêmica, tá?

PV3: Inicialmente, tá? Meu nome é PV3, atualmente eu tenho 34 anos. Estou cursando, vou começar a cursar, na verdade, né? eeeh Gestão de negócios em uma universidade pública. Ta. E atualmente estou lá. colaborando com o projeto.

Pesquisadora: Sim, mas a sua formação, você n tem nenhuma formação acadêmica de ensino superior?

PV3: Só o ensino básico mesmo,

Pesquisadora: Muito bacana. E você trabalha em que área?

PV3: Eu sou o senhor administrativo de uma agência franqueada de entregas.

Pesquisadora: Ah, sim, bacana, bacana. Vamos lá. Qual a experiência que você teve, assim, que tá lá atuando no meio dos imigrantes ali? O que você tem, assim, qual o sentimento que você tem como tá participando como voluntário ali do projeto?

PV3: Olha, é bem gratificante porque, assim, muitas pessoas vêm pra cá pra tentar uma vida melhor, né? Então, assim, de algum momento eles procuram alguém pra ser acolhido, né? E foi aí que eu senti, assim, Deus tocou no meu coração a necessidade de estar lá para ajudar. Eles querem um amor mesmo, uma atenção. O mínimo que você dá para eles, eles já ficam felizes.

Pesquisadora: Sim, sim. Outra pergunta, qual que é a sua visão sobre o português como a língua de acolhimento?

PV3: Sobre a língua de acolhimento do português.?

Pesquisadora: É, o português, o fato de estar ensinando a língua portuguesa e ela de ser um acolhimento, como que é a visão de você, assim, de falar que o português está sendo uma acolhida para eles? O aprender do português.

PV3: É muito bom essa parte porque, assim... Se eles não ficam comunicados, eu vou transmitir o que eles estão sentindo, entendeu? Então, assim, vem aqui no Brasil, então eles têm que, de alguma forma, aprender o português para, pelo menos, transmitir.

O que eles estão sentindo, assim, a gente tenta ajudar de alguma forma deles falando, né? Realmente da boca deles, entendeu? Assim, às vezes nem sempre o coração a gente consegue ver o que a pessoa está sentindo. Então, assim, a língua, ele falando português, assim, fica mais claro e mais fácil, né? Pra gente acolher.

Pesquisadora: Sim, sim. E uma pergunta, eu não sei se você vivenciou o projeto antes, no início, sem o material de apoio ali, o material didático, você chegou a vivenciar, tá no projeto ou só depois do material?

PV3: Só depois do material. Só depois do material.

Loren (Pesquisadora): E você como que está sendo para você essa questão do uso do material de apoio, assim, sabe? Para estar ali, que foi elaborado pela faculdade, ali pela Unoeste.

PV3: Eu acho é ótimo.

Pesquisadora: Como que você acha, assim, para a questão das aulas, assim, do aprender da língua portuguesa para eles? para o grupo.

PV3: Ótimo, ótimo, porque assim, foi disponibilizado para cada um, né, uma apostila para cada um, eles podem levar para casa, e assim, a gente deixa a professora lá, a PV2, deixa como exercício, né, assim como os outros professores também, deixa, ó, vejam a página tal, acompanhe. Leem, releiem, porque pratiquem, né?

Então, assim, o material está sendo bem didático, né? E está ajudando bastante mesmo eles na fala e na escrita também.

Pesquisadora: Ah, sim, com certeza. E assim, você acha que precisa, no seu olhar, porque o seu olhar pra mim tá sendo diferencial. Você acha que ele precisa ser melhorado em alguns pontos, ter que ser abordado assim, olha, legal, gostei do material, mas poderia colocar assim, poderia falar sobre determinado assunto que faltou, que seria bom para eles?

PV3: Para mim, está bom. Para mim, realmente está ótimo, na minha visão, igual você falou.

Pesquisadora: Sim.

PV3: O que eu gosto, o que eu vejo que eles gostam é muito o texto. né, historinha, tipo assim, a gente... conta a historinha ali, ah, fulando, foi isso, aí você fala com uma terceira pessoa.

Então, eles gostam muito de ler texto, de acompanhar o texto, a história. Eu acho que falta um pouquinho mais de texto, né?

Pesquisadora: Sim.

PV3: Mas realmente já tem, existem alguns textos lá, tem bastante até.

Pesquisadora: Sim, sim. Você percebe que o texto chama a atenção deles?

PV3: Então, chama a atenção, no momento de ler o texto, eles aprendem falando, lendo o texto, a gente lendo o texto com eles, então, de alguma forma, eles conseguem decifrar melhor as palavras, ali no momento, alguma palavra que eles não sabem o que significa.

E ali a gente aprende, já explica o sinônimo daquela palavra.

Pesquisadora: Sim, sim. Ah, sim. Perfeito. E pra você... a questão da prática de ensino, a maneira que é ensinado para eles, e mais o material didático, ele facilita a integração desse grupo, facilita a integração e a inclusão desse grupo na sociedade? Ele favorece?

PV3: Está favorecendo bastante. O material veio para completar mesmo o que já estava sendo feito, entendeu? de bom na questão do projeto.

O projeto sempre antes do material, igual você falou, já vinha colhendo de uma forma muito boa e o material veio para completar.

Pesquisadora: Com certeza. A sugestão para melhorar a qualidade do conteúdo, do material já didático disponível, qual a sugestão que você dá?

PV3: Então, igual eu falei do texto, tem muito verbo, né? O verbo também ajuda a ele se comunicar muito melhor, né? A questão de verbos, né? Eu acho mesmo que seria mais historinhas mesmo, assim, para contar e interpretar mesmo.

Pesquisadora: E essa questão de você trazer essa sugestão... E... E como você consegue, assim... Essa questão do texto. ela vai fortalecer mais o ensino ali, a maneira de ensinar o português? Você acha assim, trazendo mais informações?

PV3: Cortou um pouquinho aí, no meio do que você estava...

Pesquisadora: Ah, tá. Trazendo essa proposta de sugestão que você deu, no seu olhar, vai... Está fortalecendo mais a questão da prática ali, do professor com o ensino para o aluno, no sentido ali do texto, vai melhorar a oralidade, vai melhorar o vocabulário, ampliar o vocabulário deles, a compreensão.

PV3: Sim, eu acredito que sim, por conta da leitura mesmo. Acho que a leitura mesmo... se tratando de ensinar os imigrantes uma segunda língua, é questão da leitura mesmo e o praticar. Eu acho que é isso que mais falta para eles. Porque muitos já falam assim, mas o problema é que eles não conseguem... assim, ah, como que eu falo isso pra, entendeu? Como que eu falo isso pra falar isso pra pessoa? Então é isso que falta, eu acho que o texto ajudaria.

Pesquisadora: Seriam os textos de diálogos, de conversas, seria mais ou menos a proposta? Por exemplo, textos de abordagem, por exemplo, olha, eu vou ali fazer uma consulta no médico, a maneira que eu pergunto, ou se não, por exemplo.

PV3: Você vai falar qual é o seu documento e tal?

Pesquisadora: Sim.

PV3: Isso, assim, ajudando mesmo na questão de comunicação do dia a dia mesmo.

Pesquisadora: Do dia a dia mesmo. Ah, tá. Até numa entrevista de emprego, né?

PV3: Exatamente

Pesquisadora: Olha, eu agradeço.

PV3: Realmente o material tá bem completo, tá?

Pesquisadora: Tudo bem.

PV3: Estou lá com voluntário ajudando no ensino do português, tá bom?

O material do trabalho muito bom com o projeto. O coordenador do projeto sempre vive mais a faculdade, né? Mas assim, é o meu olhar mesmo, meu olhar leigo.

Pesquisadora: A sua ajuda é muito importante na pesquisa. A sua participação é o diferencial. É um olhar adicional para mim.

Porque esse é o olhar que vai fazer a diferença. Porque você tá sendo assim, olha, eu vim como voluntário, sem nenhuma formação do curso, nenhuma proposta de formação curso, eu não recebo formação do curso, eu tô ali todo... todos os encontros como voluntário. E ali eu estou participando e vendo a evolução dos participantes, do grupo em si, do projeto, todo mundo que faz ali, e ver a felicidade de estar evoluindo, de estar sendo inserido cada vez mais no... no mercado de trabalho, de ser respeitados, que é o básico que a gente espera da sociedade, que respeite o próximo. E querendo ou não, eles estão sendo acolhidos. Esse que é o principal, né? E o português ensinado por vocês estão sendo a porta de abertura. a porta de entrada para a sociedade, porque o português é o principal, que é a principal barreira que eles têm para serem inseridos na sociedade.

Por isso que a gente chama o português como língua de acolhimento, entendeu?

PV3: Exatamente, Loren.

Pesquisadora: Muito obrigada, agradeço por disponibilizar esse momento, tá, PV3?

PV3: Eu agradeço isso aí. Obrigadão, viu? Tchau, tchau.

Pesquisadora: Um bom dia, um bom trabalho.