



INSTITUTO LATINO-AMERICANO  
DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA  
(ILAACH)

LETRAS - ESPANHOL E  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS

ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO, *PORTUGUÊS COMO PRIMEIRA  
LÍNGUA ESTRANGEIRA*, DO PROGRAMA *ESCUELAS DE  
MODALIDAD PLURILINGÜE*, REFLEXÕES PARA O ENSINO DE  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS

LUANA VALQUIRIA MILKEWICZ PANCHINIAK

FOZ DO IGUACU  
2022



INSTITUTO LATINO-AMERICANO  
DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA  
(ILAACH)

LETRAS - ESPANHOL E  
PORTUGUÊS COMO LÍNGUAS  
ESTRANGEIRAS

ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO, *PORTUGUÊS COMO PRIMEIRA LÍNGUA  
ESTRANGEIRA*, DO PROGRAMA *ESCUELAS DE MODALIDAD PLURILINGÜE*,  
REFLEXÕES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE  
ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS

LUANA VALQUIRIA MILKEWICZ PANCHINIAK

Trabalho de Conclusão de  
Curso apresentado ao Instituto  
Latino-Americano de Arte,  
Cultura e História da  
Universidade Federal da  
Integração Latino-Americana,  
como requisito parcial à  
obtenção do título de  
Licenciatura em Letras -  
Espanhol e Português como  
línguas estrangeiras.  
Orientador: Profa. Dra. Laura  
Janaina Dias Amato

Foz do Iguaçu  
2022

## **TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS**

Nome completo do autor(a): Luana Valquiria Milkewicz Panchiniak  
Curso: Letras Espanhol e Português como línguas estrangeiras

*Não há diálogo, porém, se não há um  
profundo amor ao mundo e aos homens.  
Paulo Freire*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço ao Pai Celestial, por toda a jornada empreendida do início do curso até aqui, por não me deixar desistir, por me dar forças através dos amigos e colegas que me deram a mão. Sem Ele eu não sou.

Agradeço à minha família que me apoiou financeiramente e emocionalmente, desde antes da minha primeira vinda à Foz do Iguaçu. Obrigada, mãe. Obrigada, pai. Obrigada, avô. Sem vocês a realização deste curso não seria possível. E sem vocês, eu nem queria que fosse.

Também agradeço a todos os professores da Unila que contribuíram com minha formação, em especial à professora Laura Amato que me orienta na construção deste presente trabalho, e também à professora Livia Morales que me co-orienta neste trabalho, as quais sempre foram fonte de alegria e acolhimento dentro das salas de aula e universidade. Professoras, vocês são especiais! Obrigada.

Não poderia me esquecer da minha querida amiga Giovana, a qual trouxe mais sentido na realização desta graduação, além de uma boa quantidade de risos e um forte rastro de luz. Amiga, sem sua presença este caminho teria sido menos colorido. Obrigada por tudo.

Também agradeço à Unila e a todo o suporte financeiro que recebi com a bolsa da CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) no início do curso. Obrigada.

Por último, gostaria de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma me auxiliaram a finalizar esta etapa, muito obrigada.

## RESUMO

Em maio de 2022, havia cerca de 100 milhões de pessoas deslocadas de seus países de origem no mundo, segundo dados do ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, Tendências Globais (2021), e dos dez países de origem com maior número de deslocados, quatro são latino-americanos: Nicarágua, Venezuela, Haiti e Honduras. A partir desta perspectiva do fluxo intenso de migrações a nível global, e também muito presente na América Latina, nota-se os efeitos deste fenômeno na educação: no contexto do ensino básico educacional brasileiro, percebe-se o aumento de aproximadamente 120%, na última década, no número de crianças imigrantes no ensino fundamental, entre 2010 e 2020 (dados do Obmigra, 2021). Desta forma, torna-se emergente pensar e repensar no ensino de português para estrangeiros, imigrantes e refugiados no contexto educacional escolar, com o intuito de colaborar com a integração e acolhimento destes na sociedade. Sendo assim, este presente trabalho possui a intenção de trazer colaborações para o desenvolvimento do ensino de Português como língua de acolhimento (PLAc). Nesse sentido, foi feita a análise do material didático *Português como primeira língua estrangeira*, para estudantes do 5º ano, produzido em 2019 pelo Programa *Escuelas de Modalidad Plurilingüe* de La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que atua desde 2001 em 26 escolas da província argentina. A análise qualitativa foi realizada utilizando o conceito de PLAc presentes nos escritos de Anunciação (2017), Grosso (2010) e Bulla e Kahn (2020), e a perspectiva pedagógica sociointeracionista desenvolvida a partir das contribuições de Vygotsky (1987) e Bakhtin (1997) a qual se considera importante para o ensino de PLAc. Desta forma, analisou-se diversos trechos das sessões das duas unidades didáticas que o livro contém, em conjunto com o livro orientador do docente, pensando de qual maneira este material pode ser utilizado a partir da perspectiva do ensino de PLAc, trazendo reflexões para o ensino de PLAc.

**Palavras-chave:** português como língua estrangeira; português como língua de acolhimento; imigrantes venezuelanos; sociointeracionismo; integração.

## RESUMEN

En mayo de 2022, había aproximadamente 100 millones de personas desplazadas de sus países de origen en el mundo, según datos de ACNUR - Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, Tendencias Globales (2021) y los diez países de origen con mayor número de desplazados, cuatro son latinoamericanos: Nicaragua, Venezuela, Haití y Honduras. Desde esta perspectiva del intenso flujo de migraciones a nivel global, y también muy presente en América Latina, se pueden notar los efectos de este fenómeno en la educación: en el contexto de la educación básica brasileña, se observa un aumento de aproximadamente 120% en la última década, el número de niños inmigrantes en la enseñanza primaria, entre 2010 y 2020 (datos del Obmigra, 2021). De esta manera, se vuelve importante pensar y repensar la enseñanza del portugués para extranjeros, inmigrantes y refugiados en el contexto educacional escolar, con el objetivo de colaborar con su integración y acogida en la sociedad. Por lo tanto, este presente trabajo pretende traer colaboraciones para el desarrollo de la enseñanza de Portugués como lengua de acogida (PLAc). En este sentido, se hizo un análisis del material didáctico portugués como primera lengua extranjera, para los estudiantes del 5º grado, producido en 2019 por el Programa *Escolas de Modalidad Plurilingüe* de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que actúa desde 2001 en 26 escuelas de la provincia argentina. El análisis cualitativo se realizó utilizando el concepto de PLAc presente en los escritos de Anunciação (2017), Grosso (2010) y Bulla y Kahn (2020), y la perspectiva pedagógica sociointeraccionista desarrollada a partir de las contribuciones de Vygotsky (1987) y Bakhtín (1997) que se considera importante para la enseñanza de PLAc. De esta forma, se analizaron varias partes de las sesiones de las dos unidades didácticas que contiene el libro, junto con el libro orientador del docente, pensando en cómo este material puede ser utilizado desde la perspectiva de la enseñanza del PLAc, trayendo reflexiones a la enseñanza de PLAc.

**Palavras-chave:** portugués como lengua extranjera; portugués como lengua de acogida; inmigrantes venezolanos; sociointeraccionismo; integración.

## ABSTRACT

In May 2022, there were about 100 million people displaced from their countries of origin in the world, according to data from UNHCR - United Nations High Commissioner for Refugees, Global Trends (2021), and the ten countries of origin with the highest number of displaced, four are Latin America: Nicaragua, Venezuela, Haiti and Honduras. From this perspective, the intense flow of migrations at a global level, and also very present in Latin America, it is noted the effects of this phenomenon on education: in the context of Brazilian basic education, there is an increase of approximately 120% in last decade, in the number of immigrant children in elementary school, between 2010 and 2020 (Obmigra data, 2021). Thus, it becomes important to think and rethink the teaching of the Portuguese language to foreigners, immigrants and refugees in the school educational context, in order to collaborate with their integration and reception in society. Therefore, this present work intends to bring collaborations to the development of teaching Portuguese as a host language (PLAc). In this sense, an analysis was made of the material of Portuguese as the first foreign language, for 5th grade students, produced in 2019 by the Escuelas de Modalidad Plurilingüe Program of La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, which operates since 2001 in 26 schools in the Argentine province. The qualitative analysis was carried out using the concept of PLAc present in the writings of Anunciação (2017), Grosso (2010) and Bulla and Kahn (2020), and the social interactionist pedagogical perspective developed from the contributions of Vygotsky (1987) and Bakhtin (1997) which is considered important for the teaching of PLAc. In this way, several excerpts from the sessions of the two didactic units that the book contains, together with the teacher's guidebook, were analyzed, thinking about how this material can be used from the perspective of teaching PLAc, bringing reflections to the teaching of PLAc.

**Keywords:** portuguese as a foreign language; portuguese as a host language; venezuelan immigrants; social interactionism; integration.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Capa do Livro Didático do Estudante, à esquerda, e à direita, Capa do Livro Didático do Docente	30
Figura 2 -	Sumário do Livro Didático do Estudante.....	31
Figura 3 -	Livro Didático do Estudante.....	34
Figura 4 -	Livro Didático do Docente.....	35
Figura 5 -	Livro Didático do Docente.....	37
Figura 6 -	Livro Didático do Estudante.....	39
Figura 7 -	Livro Didático do Estudante.....	40
Figura 8 -	Livro Didático do Estudante.....	42
Figura 9 -	Livro Didático do Estudante.....	43
Figura 10 -	Livro Didático do Estudante.....	45
Figura 11 -	Livro Didático do Estudante.....	47
Figura 12 -	Livro Didático do Estudante.....	48

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>MIGRAÇÃO E AS POLÍTICAS DE GARANTIA À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE AO IMIGRANTE.....</b>	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>O CONCEITO DE PLAc E SUA IMPLICAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....</b>	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA NO ENSINO DE LÍNGUAS....</b>	<b>21</b>
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DESTE EM CONTEXTO DE ENSINO DE PLAc.....</b>	<b>27</b>
<b>5.1</b>	<b>A ESTRUTURA DIDÁTICA DO LIVRO PARA ESTUDANTES.....</b>	<b>30</b>
<b>5.2</b>	<b>ANÁLISE DAS SESSÕES DIDÁTICAS E A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA.....</b>	<b>32</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>50</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>52</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Com a presença de diversos colegas imigrantes no ambiente acadêmico da UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-americana, e na tríplice-fronteira entre Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú e Ciudad del Este, torna-se necessário refletir mais sobre o ensino de português para estrangeiros. Com o intenso fluxo migratório que percorre o mundo atualmente, a América do Sul não ficaria fora deste cenário. O número de imigrantes e refugiados têm crescido constantemente, os quais têm como rota ou destino o Brasil, devido às intensas crises econômicas, políticas e naturais, incluindo as guerras ocorridas em diversos países do oriente. Desta forma, a sociedade brasileira tem aberto as portas para seus vizinhos latino-americanos, e também para estrangeiros de nacionalidades distantes. Entretanto, há muitos ajustes que devem ser realizados em diferentes áreas da sociedade, inclusive na educação.

Tendo em vista este movimento migratório constante, o contexto da tríplice-fronteira de Foz do Iguaçu e região, é um ambiente propício para observar como essa realidade se faz presente na sociedade e no ensino escolar. A própria Foz do Iguaçu é uma cidade com dezenas de moradores de etnias distintas<sup>1</sup>, a qual tem recebido muitos imigrantes hispano-falantes para os quais desejamos contribuir com o ensino de português através deste trabalho. Sabe-se que na rede municipal de ensino há 402 migrantes de 19 países distintos na cidade, sendo 203 destes paraguaios e 193 destes venezuelanos, ou seja, quase um terço deste público são hispano-falantes<sup>2</sup>, e para os quais este trabalho tem como foco de análise e contribuição.

Nesta perspectiva, este trabalho busca analisar um material didático produzido na última década (publicado em 2019) pelo Programa de *Escuelas de Modalidad Plurilingüe de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Argentina*, com o

<sup>1</sup> A tríplice fronteira de Foz do Iguaçu comporta mais de 80 nacionalidades distintas segundo dados em [https://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios\\_semintur/semin\\_tur\\_6/arquivos/05/Desenvolvimento%20Historico%20Turistico%20Estudo%20de%20Caso%20Foz%20do%20Iguacu.pdf](https://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/arquivos/05/Desenvolvimento%20Historico%20Turistico%20Estudo%20de%20Caso%20Foz%20do%20Iguacu.pdf)

<sup>2</sup> Rede municipal de ensino tem 402 alunos migrantes de 19 países em Foz do Iguaçu. Disponível em:

<<https://foz.portaldacidade.com/noticias/educacao/rede-municipal-de-ensino-tem-402-alunos-migrante-s-de-19-paises-em-foz-do-iguacu-3430>>. Último acesso em janeiro de 2023>. Último acesso em janeiro de 2023.

título *Português como primeira língua estrangeira* para o 5º ano do ensino primário, e que faz parte dos materiais que compõem a série “*Lenguas en la escuela*”<sup>3</sup>, desenvolvida pelo programa referido. É notável a necessidade de maiores estudos para o ensino de PLAc (Português como Língua de Acolhimento), e com este material que visa ensinar o português como língua estrangeira, para o público hispano-falante, me pareceu uma boa oportunidade para encontrar uma perspectiva que se adeque ao ensino de PLAc para imigrantes hispano-falantes, embora o próprio material não tenha esta perspectiva.

Aqui, busca-se analisar o material didático, buscando refletir sobre o ensino de PLAc e apontando algumas características da concepção sociointeracionista do ensino de língua presentes no material, e que se faz importante para desenvolver um pensamento crítico com os estudantes.

Através do contato com a professora e coordenadora (e também orientadora deste trabalho) do projeto de extensão “PLAcinho” da UNILA, e que busca contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para crianças migrantes e/ou refugiadas matriculadas na rede municipal de Foz do Iguaçu - Paraná e região, foi possível encontrar diversas discussões sobre o ensino de PLAc, e materiais que poderiam ser pensados nesta perspectiva, como foi o caso do material escolhido para análise, o qual é utilizado nas escolas da Argentina para ensino de línguas. Em consequência, considerou-se importante olhar para este material buscando explorar questões que são fundamentais para pensarmos no ensino de PLAc, devido a ser um tema tão pertinente ao campo educacional, hoje.

Este trabalho tem sete capítulos no total, incluindo a introdução (capítulo um). No capítulo dois há a metodologia deste trabalho. No capítulo três, encontram-se os dados sobre a migração no Brasil e as políticas voltadas ao imigrante e ao estrangeiro na sociedade, depois, no capítulo três, há uma breve conceituação sobre PLAc e uma problematização sobre a utilização deste conceito no contexto educacional brasileiro, e no capítulo quatro, discutem-se conceitos sobre a concepção sociointeracionista de ensino, bases importantes para refletir sobre o

---

<sup>3</sup> Os materiais didáticos para ensino de português podem ser encontrados neste link: <<https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/escuelas-plurilingues/portugues>> Último acesso em janeiro de 2023.

material didático e em seguida, no capítulo cinco há a apresentação do material e a análise do livro. Por último, há as considerações finais no capítulo seis, refletindo sobre o desenvolvimento deste trabalho e para qual propósito ele pode servir.

Dessa forma, o livro didático para estudantes é analisado, em conjunto com o livro didático para docentes, visto que este material foi criado em conjunto para servir com a mesma finalidade, e que se complementam entre si, de acordo com o propósito didático estabelecido no livro do docente. É válido apontar que este material não foi criado com o propósito de servir como língua de acolhimento, entretanto, a sua concepção de língua (português como língua estrangeira) possibilitou a análise sob esta perspectiva de português como língua de acolhimento.

O presente trabalho busca responder à questão: o quê podemos refletir, a partir da análise deste material didático de português como língua estrangeira, sobre o ensino de PLAc? Tal pergunta buscou ser respondida através da abordagem qualitativa de pesquisa, pois esta busca verificar dados, não a partir de números e dados concretos, mas leva em consideração a subjetividade presente no indivíduo. Segundo Godoy, uma das características da abordagem qualitativa é que “Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produtos.” (1995, p. 63). Dessa forma, buscou-se analisar o material didático com o olhar para a subjetividade (presente no texto) do indivíduo e sua relação com a sociedade, em vista de entender os efeitos do livro na construção de significados do mundo real. A pesquisa qualitativa busca, nesse caso, entender os significados presentes na obra, a partir de pressupostos teóricos do sociointeracionismo e do ensino de PLAc. Para isso, utiliza-se da análise documental, pois analisa-se um material autêntico, o livro de classe utilizado em sala de aula argentina, e do estudo exploratório e descritivo do material didático eleito, realizados no capítulo 5.

## 2. MIGRAÇÃO E AS POLÍTICAS DE GARANTIA À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE AO IMIGRANTE

No Brasil há pouca atenção para a população imigrante no contexto educacional e social, tendo em vista que não há políticas educacionais específicas para este público. Apesar disso, o Art. 4º da Lei de Migração n.º 13.445/2017 garante ao imigrante o direito à educação pública, a igualdade com relação aos cidadãos nacionais, e proíbe a discriminação daqueles que estão em condição migratória. Entretanto, sabe-se que o Brasil não possui oficialmente uma política linguística específica para o direito à aprendizagem da língua portuguesa para os imigrantes, tampouco na proposta de língua de acolhimento (COSTA; SILVA, 2018, p.5).

Segundo Grosso (2010), o PLAc considera as transformações sociais que estão em contextos multiculturais, étnicos e multilinguísticos, em que se observa a presença de imigrantes em situação de vulnerabilidade. Tal realidade se faz presente cada vez mais no contexto educacional, devido à inúmeros fatores globais que têm colaborado com o movimento migratório, como crises econômicas e naturais, perseguições políticas e religiosas, guerras, conflitos sociais, entre outros. De acordo com dados do ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados Tendências Globais (ACNUR, 2021), em maio de 2022, havia cerca de 100 milhões de pessoas deslocadas de seus países de origem no mundo, o que tem sido resultado dos conflitos em guerras, perseguições, violência, violação dos direitos humanos, entre outros<sup>4</sup>.

As guerras são fatores de acentuação no deslocamento migratório, como se percebe na região da Síria, país responsável por 13,2 milhões de pessoas em condição de migração para outros países (ACNUR, 2020) e como se vê na invasão da Ucrânia pela Rússia, causando, em 2022<sup>5</sup>, uma das maiores crises de deslocamento desde a segunda guerra mundial. Além disso, soma-se ao montante

---

<sup>4</sup> O relatório “Tendências Globais” do ACNUR é divulgado simultaneamente com seu Relatório Global (ou Global Report), que informa sobre os programas de atividades do ACNUR para responder às necessidades de todas as pessoas forçadas a se deslocar, e também da população mundial reconhecida como apátrida.

<sup>5</sup> Id, 2022.

de deslocados a crise econômica intensa presente na Venezuela, a qual acarretou em 52% de solicitações de refúgio no Brasil em 2017 (SNJ, 2018 apud CONARE, 2018). Percebe-se, no relatório da ACNUR (2022), que há aproximadamente 6 milhões de refugiados e migrantes venezuelanos fora de seu país (p. 14). Em março de 2021, 144.996 venezuelanos receberam residência temporária, e 46.923 refugiados residiam no país (2022, p.71). Segundo a plataforma Agência Brasil, de janeiro de 2017 a março de 2022, o Brasil recebeu 325.763 venezuelanos, os quais permaneceram no país<sup>6</sup>.

É importante salientar que dos dez países de origem com maior número de deslocados - podendo ser considerados internos ou externos, quatro são latino-americanos, estando em segundo lugar a Nicarágua, em quarto a Venezuela, em quinto o Haiti e em sexto Honduras, e dentre os deslocados, 4,4 milhões de venezuelanos estão deslocados para fora de seu país<sup>7</sup>, dos quais muitos vieram para o Brasil como destino de fuga.

No contexto do ensino básico educacional brasileiro, percebe-se o aumento na última década de aproximadamente 120% no número de crianças imigrantes no ensino fundamental, entre 2010 e 2020 (Dados do Obmigra, 2021). Dentre essas crianças em diversas localidades do território brasileiro, entende-se a necessidade de um ensino linguístico voltado para a realidade intercultural que se faz cada vez mais presente na sala de aula brasileira. Entretanto, o ensino escolar no Brasil não dispõe de uma política educacional de acolhimento, tampouco como uma política linguística de acolhimento, caracterizando assim, um ensino linguístico exclusivista, como percebemos na fala de Neves (2018, p.21):

A grande dificuldade das crianças/jovens estrangeiros em atender às demandas escolares prejudicava o desenvolvimento de suas capacidades. A falta de suporte coerente com suas necessidades linguísticas e com as dificuldades de adaptação às novas culturas nas quais estavam inseridos agravava a situação de isolamento desses alunos, o que explica, em grande parte, por que duas famílias de imigrantes optaram por retirar seus filhos da escola brasileira.

---

<sup>6</sup> Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/brasil-e-o-5o-pais-mais-buscado-por-imigrante-s-venezuelanos>>. Acesso em: 22 de novembro de 2022.

<sup>7</sup> Id, 2022.

Esta falta de atenção para as particularidades deste coletivo de imigrantes no contexto escolar, acaba reforçando o monolinguismo nas escolas e a marginalização dos sujeitos imigrantes em situação de vulnerabilidade, pois nega o acesso à educação gratuita de qualidade para este público específico. De acordo com Neves (2018, p. 97), “o mito de que o Brasil é um país monolíngue apaga a heterogeneidade linguística constitutiva do país”, e por isso a promoção de políticas linguísticas a favor do plurilinguismo nas escolas deve ser realizada, levando em conta as línguas minoritizadas presentes em sala de aula, e não somente tomando uma língua como oficial e exclusiva para ensino. Segundo a autora, “dar visibilidade à heterogeneidade linguística constitutiva do país é essencial para a implementação de políticas linguísticas no Ensino Básico” (ibidem, p. 99).

Embora muitas salas de aula brasileira se constitui, hoje, de diversas nacionalidades, e ainda mais em um contexto de fronteira<sup>8</sup>, há uma atitude de manutenção do monolinguismo (Bulla e Kuhn, 2020, p.11) no ensino escolar, devido ao fato de que esta forma de ensinar língua acaba por reforçar a lógica de ‘língua superior’ versus ‘língua inferior’, como se, para que um imigrante ou refugiado possa ser bem acolhido, este precisa ter domínio da língua portuguesa. Outro fenômeno a ser evitado é a impressão de que o imigrante ou estrangeiro precisam de caridade ou se encontra em posição inferior, “impedindo o estabelecimento de relações igualitárias, de interculturalidade e multilinguismo” (Lopez, 2016; Bizon e Camargo, 2018, apud Bulla e Kuhn, 2020, p. 8)”.

Conforme mencionado anteriormente, as subjetividades de cada aprendiz deve ser levado em consideração no ato de ensinar. Embora haja uma concepção geral do ser ‘estrangeiro’, há diversos recortes a serem apontados, como: raça, etnia, gênero, sexualidade, classe econômica, faixa etária, escolarização, situações de vulnerabilidades específicas, entre outros, para que haja diferentes abordagens pedagógicas e aplicações didáticas em sala de aula.

Em 2016, o número de solicitantes haitianos para ingresso no Brasil foi de 85% e em 2017, 57% de Venezuelanos (SNJ, apud Conare, 2018), número que

---

<sup>8</sup> A tríplex fronteira de Foz do Iguaçu comporta mais de 80 nacionalidades distintas segundo dados em [https://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios\\_semintur/semin\\_tur\\_6/arquivos/05/Desenvolvimento%20Historico%20Turistico%20Estudo%20de%20Caso%20Foz%20do%20Iguacu.pdf](https://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/arquivos/05/Desenvolvimento%20Historico%20Turistico%20Estudo%20de%20Caso%20Foz%20do%20Iguacu.pdf)

reflete a realidade de migração no país. Entre crianças aprendizes de PLAc que vêm de nacionalidades diferentes para o Brasil e se integram ao ensino básico, as crianças hispano-falantes possuem uma forma diferente de se relacionar com a língua estrangeira. Nesse sentido, apesar de haver muitos haitianos em território brasileiro, optou-se por analisar o material didático pensando no contexto fronteiriço e voltado para migrantes de língua espanhola, como por exemplo, venezuelanos, os quais tem língua materna próxima do português, assim como o público do material elaborado pelo governo argentino, hispanofalantes aprendizes de português como língua estrangeira.

### 3. O CONCEITO DE PLAc E SUA IMPLICAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Sabe-se que hoje, o ensino escolar brasileiro não leva em conta a variedade linguística presente em sala de aula, e não é a toa que nos cursos de graduação em Letras, a Língua Portuguesa é, muitas vezes, definida a partir de uma concepção de Português como Língua Materna, e que, inclusive, está presente em documentos importantes que regem parâmetros oficiais do ensino (BULLA E KAHN, 2020).

A língua materna é geralmente definida por aquela primeira língua (ou aquelas, no caso do bilinguismo) que a criança aprende, seja através do convívio com os familiares dentro de casa, ou que adquire em comunidade. Como diz Spinassé, “a aquisição da Língua Materna, ou Primeira Língua, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência linguística se adquirem também os valores pessoais e sociais” (2006, p.4). Dessa forma, nota-se que o papel do estudo da LM é importante para o indivíduo, entretanto, devido ao cenário de globalização e as intensas migrações, é de extrema importância notar qual é o conhecimento e contato dos estudantes com a língua. Será que todos têm o Português como LM?

Em contrapartida, o PLAc é uma terminologia que surgiu a partir de publicações feitas em Portugal, como podemos observar nas discussões de Maria Grosso (2010), e que vem sendo utilizado no Brasil para abranger o ensino para imigrantes cuja língua materna não é o português.

De acordo com Grosso (2010, p. 74),

O conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.

Embora o conceito tenha sido pensado a partir de um público adulto, é muito claro que é uma necessidade refletir sobre a educação para as crianças imigrantes. A falta de políticas específicas precariza o ensino escolar e deixa de garantir os

mesmos direitos aos menores. Para que a língua possa ser ensinada partindo de uma perspectiva cultural e não utilitarista, como geralmente é com o público adulto, é desejado que haja o desenvolvimento de políticas linguísticas voltadas para este público também. Nesse sentido, há a reflexão neste trabalho sobre a possibilidade de utilizar esse material didático, o qual não foi criado com o propósito de ensinar português como língua de acolhimento, porém, possui uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, assim como é característica do PLAc.

É válido apontar que há uma diferença significativa nas políticas linguísticas para ensino de PLAc entre o Brasil e Portugal (Grosso, 2010; Anúnciação, 2017). No país europeu, há uma política linguística presente que garante direitos à população imigrante adulta, oferecendo educação e oportunidade de empregos, promovendo a conclusão de cursos e certificados em português. Essa política surgiu em 2001 com o *Programa Portugal Acolhe*, com a intenção de facilitar o ensino de português para a população imigrante e a inclusão desta na sociedade portuguesa, evitando que esse grupo esteja à margem da sociedade, sendo incluído nela como um participante ativo. O programa contava com um plano para o ensino de língua portuguesa de forma gratuita e inclusiva, e que ficou conhecido como “Portugal Acolhe - Português Para Todos”. Mas a iniciativa também teve outros programas sociais importantes, como o Programa de Acolhimento e Inserção Sócio-profissional de Imigrantes, o qual foi desenvolvido pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade, o Plano Nacional de Ação para o Crescimento e o Emprego (2005-2008) e o Programa de Intervenção para Desempregados Imigrantes (Cabete, 2010, p. 58).

Conforme Cabete (ibidem, p. 56), o objetivo era promover:

o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como componentes essenciais de um adequado processo de integração dos imigrantes.

Além da formação cidadã, o objetivo do *Programa Portugal Acolhe* era também o de facilitar a inserção do imigrante no mercado de trabalho português (ANUNCIACÃO, 2018, p. 45). É importante problematizar o conceito de português

como língua de acolhimento no contexto do ensino escolar brasileiro, já que este foi origem em um contexto europeu para suprir as demandas do estado, aplicando uma visão de língua que defende a necessidade do domínio da língua para a completa integração do imigrante na sociedade (Ibidem, 2018).

Além disso, tal visão de língua é considerada um fruto do multiculturalismo liberal, “o qual reforça processos de despossessão e de não reconhecimento, ao retificar diferenças e classificar algumas experiências e vivências culturais como mais autênticas ou superiores a outras” (MAHER 2007, *apud* ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 45), e se aplicada no contexto brasileiro, “condiciona o conhecimento de uma determinada língua como pressuposto de nacionalidade e de adequação social, reforça o mito e a ideologia de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo” (CÉSAR E CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007; *apud* ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 45). Tendo esta perspectiva, entende-se o domínio da língua portuguesa como um fator condicional da integração do imigrante no novo país, podendo ser excludente, se levado em conta as dificuldades que os imigrantes por vezes têm para ter acesso à educação.

Em resumo, considerando o movimento global de migrações e processos de deslocamentos, a linguística desenvolve novos termos e caminhos para o ensino de português. De acordo com Bulla e Kahn (2020, p.8), há ainda variações da visão de PLAc, como: Português para Migração Humanitária, termo usado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo, e Português como Língua de Integração ou Português em Contexto de Imigração. Tais termos caracterizam diferentes abordagens de ensino-aprendizagem de língua e variam de acordo com o contexto desses, e por isso se faz importante pensar sobre a realidade do contexto educacional ao ensinar o português para imigrantes. É necessário lembrar que cada estudante imigrante tem suas subjetividades, é único e deve ser contemplado em sua especificidade e complexidade. Sendo assim, busca-se levar em conta as particularidades locais, o contexto social e a história de cada sujeito no processo de ensino de português aos imigrantes, e se faz essencial que o profissional de PLAc esteja preparado para lidar com os desafios que esses contextos apresentam.

#### 4. A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA NO ENSINO DE LÍNGUAS

No início da década de 80 o sociointeracionismo ganhou força nos campos da Filosofia e Sociologia, a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky. Isso se deve ao fato de que os educadores no Brasil não tinham acesso aos materiais produzidos pelos pensadores citados, visto que o período brasileiro de regime ditatorial não permitia a circulação de tais textos. Com a chegada de tais conceitos ao Brasil, houve grande impacto no pensamento brasileiro acerca do ensino-aprendizagem no contexto educacional. Segundo Bakhtin (1997), a linguagem possui um caráter ideológico, fundamentando as relações dialógicas que produzem sentidos por meio da interação social. Quer dizer, a língua é entendida como social, histórica e ideológica, e esta acaba organizando as relações dialógicas produzidas no meio social.

De acordo com Costa-Hubes,

tais reflexões se acentuam com a introdução de uma concepção histórico-discursiva de sujeito e da afirmação de uma ordem social na qual se inscreve a linguagem, vista a partir de uma perspectiva dialógica. [...] Uma boa expressão de uma teoria social forte aplicada ao entendimento de noção de interação, com influência decisiva em vários domínios e tendências teóricas da Linguística, é sem dúvida representada por Bakhtin e seu Círculo (MORATO, 2004, p. 33 apud COSTA-HUBES, 2011, p. 4).

Por isso, é preciso olhar para a língua como um objeto que produz a interação social e a qual é constituída e transformada a partir da relação com o outro. Vygotsky (1987) defende que a aquisição da linguagem ocorre a partir da interação social, a qual se desenvolve no meio social e histórico em que vive. Afinal, “as relações de interação são favoráveis ao desenvolvimento da linguagem, já que são facultados à linguagem e às interações sociais a gênese e o desenvolvimento cognitivo” (MORATO, 2004, p. 324 apud COSTA-HUBES, 2011, p. 3).

A partir de 1980 surge a metodologia sociointeracionista, e tal método leva em conta que o sujeito é um ser social e as relações sociais são fundamentais para a construção do conhecimento e desenvolvimento psicológico (SOUZA, STEFANELLO E SPILMANN, 2010). A partir desse conceito de sujeito e sua influência no

ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a linguagem começou a ser entendida como símbolo construído sócio-historicamente para gerar as práticas sociais necessárias na sociedade. Por isso, a educação básica também teve uma transformação, a qual se inseriu com grande potencial para transformação social.

Um dos temas que Bakhtin trouxe à tona foi o conceito de gêneros discursivos, os quais são formados por diferentes tipos de enunciados e produzem um vínculo entre a língua e a vida (BAKHTIN, 1997, p. 282). Percebe-se nos escritos de Bakhtin que os gêneros são importantes para entendermos a relação entre língua e o uso desta em sociedade:

O gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma do enunciado que, como tal, recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado. No gênero, a palavra comporta certa expressão típica. Os gêneros correspondem a circunstâncias e a temas típicos da comunicação verbal e, por conseguinte, a certos pontos de contato típicos entre as significações da palavra e a realidade concreta. (BAKHTIN, 1997, p. 312)

Aqui podemos notar como a esfera social está conectada com a forma que o enunciado ganha ao utilizarmos expressões específicas, e assim, designarmos significados às palavras utilizadas conforme o intuito do falante ao apropriar-se de tal gênero. Percebe-se como a língua pode ser utilizada para fins e propósitos específicos que tangem à realidade concreta.

É válido notar que na comunicação discursiva, o sujeito se encontra em uma posição ativa na construção de significados. Segundo Bakhtin (1997), o ouvinte nunca é passivo: há uma posição responsiva por parte do ouvinte, o qual não escuta o discurso do falante de forma passiva. Desta forma, o sujeito assume, ao mesmo tempo, uma posição ativa, concordando ou discordando com o falante, e por isso, este também se torna um falante. O sujeito é um ser social, pois constrói enunciados a partir da sua interação com o outro, e nesse sentido, excluir a língua de seu contexto social, gera uma perda do sentido dos significados desta.

De acordo com esta perspectiva, o professor leva em conta os saberes pré-existentes do estudante, o que ressalta a característica sociointeracional, pois

este busca pensar a utilização da língua em seu dia a dia e em contextos de discursos específicos, como notamos que é importante nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Estrangeira do Brasil, e no *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*, do governo de Buenos Aires.

Inclusive, outra questão fundamental para a transformação na educação brasileira entre 1980-2000, foi a criação dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) em 1998, um documento nacional elaborado por vários docentes universitários do Brasil, com diretrizes para o ensino de cada disciplina escolar, a fim de orientar o ensino-aprendizagem do ensino fundamental (o documento não deve ser seguido obrigatoriamente, mas é uma orientação importante ao educador e ao sistema educacional brasileiro desde então). Dentre vários PCN's, o PCN de Língua Estrangeira considera um ensino plurilíngue, respeitando o contexto social e cultural da comunidade local dos estudantes, além de que possui uma visão sociointeracional de ensino, visando a interação entre estudante, professor e classe, e desenvolve uma perspectiva crítica de ensino, dando voz ao estudante em sala de aula (BRASIL, 1998).

Como mencionado anteriormente, é importante também olhar para o documento que orienta educação em contexto argentino, como se nota no *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras*, do governo de Buenos Aires, o qual possui uma perspectiva de ensino de línguas bem próxima à definição que encontra-se no PCN de Língua Estrangeira na seção *El Uso de la Lengua Extranjera*:

Como se desprende de lo anterior, el uso de textos orales y escritos, el trabajo con la comprensión y la producción de los textos y sus particularidades lingüísticas, pragmáticas y discursivas requiere de un docente que cree un espacio de trabajo en el que el alumno se sienta convocado a opinar, a sugerir, a hacer hipótesis y a modificarlas cuando sea necesario. Un espacio en donde la corrección, la reformulación, la consulta no resulten "extranjeros". La interacción en el aula, o como ha sido llamada en el "Sentido formativo de las lenguas extranjeras en la escuela", la interlocución en contexto pedagógico, se convierte, así, en un espacio privilegiado para la construcción de sentidos y del conocimiento. (BUENOS AIRES, 2000, p. 37).

Nesse trecho nota-se como a construção de conhecimento deve surgir a partir da interação com o outro, e como o ensino deve convidar o estudante à participação,

da mesma forma que os PCN's prescrevem, e o quê de fato se vê no material didático analisado no capítulo 5.

Outro documento que merece atenção é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>9</sup> (2017) e entender a perspectiva de língua que o documento traduz. A proposta considera os multiletramentos e a diversidade cultural, reconhecendo que mais de 250 línguas são faladas no país, leva em consideração a diversidade linguística presente no país e que muitas línguas de migração foram oficializadas<sup>10</sup>. Entretanto, essas afirmações ficam somente no discurso, pois ao analisar a sequência da base curricular para ensino de português, nota-se a exclusão do ensino da língua estrangeira, e ainda mais de uma perspectiva de acolhimento. Percebe-se também que a língua inglesa é definida como a única língua com uma função social importante<sup>11</sup>.

Nesse sentido, é válido questionar a carência de instruções para o ensino de língua de acolhimento, enquanto há a necessidade desta em grande parte das salas de aula do ensino fundamental brasileiro, conforme vimos nos dados de migração mencionados anteriormente. Como consequência, fica a critério do professor o ensino de outras línguas a partir do que é considerado no documento sobre o ensino da língua inglesa e o que pode promover um ensino desigual:

A depender da formação e da percepção que o professor lançar sobre a BNCC, esse ponto pode não ser refletido no fazer docente, o que, de certa forma, mantém o sistema de ensino desigual tanto em *condições de estrutura física ou cultural, quanto na composição curricular* que poderia ser mais próxima na abordagem de seus componentes ou nas técnicas para se trabalhar diferentes habilidades comunicativas. (CANDIDO, SANTOS e MAMANI, 2020, p. 110).

Esta concepção de ensino de língua acaba tendo um caráter homogeneizante e exclusivista, visto que a realidade da sala de aula demanda ferramentas e formação pedagógica para o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira e não-materna. Percebe-se que a necessidade que a sala de aula plurilíngue

---

<sup>9</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento que regulamenta o conteúdo a ser ensinado nas escolas brasileiras e deve ser seguido obrigatoriamente por todas as instituições escolares, limitando assim, a atuação dos professores em escolher o que deve ser ensinado em sala de aula, e retirando sua autonomia.

<sup>10</sup> Id, 2017, p. 71

<sup>11</sup> Id, 2017, p. 241

demanda não é atendida nos parâmetros da BNCC, embora seja esta a realidade que o docente enfrenta em sua profissão.

Partindo desta realidade emergente em sala de aula, propõe-se neste trabalho, fazer uma ponte entre a perspectiva sociointeracionista do ensino de língua e o ensino-aprendizagem de PLAc. Atualmente, é notável a necessidade de um ensino de língua pautado na língua e seu uso em sociedade no caso do ensino para imigrantes, percebe-se tal necessidade mais amplamente, já que esse está se integrando na sociedade em que vive e busca aprender a cultura e língua do outro.

Entretanto, para que este ensino de português para estrangeiros não tenha um caráter autoritário e exclusivista, é importante pensar como o português pode ser ensinado de forma a acolher a língua e a cultura desses imigrantes. Nesse sentido, o PLAc pode ser uma ferramenta para que as culturas e línguas geralmente marginalizadas socialmente, sejam respeitadas e valorizadas. Desta forma, todo tipo de racismo ou xenofobia deve ser excluído do ensino de PLAc, já que esse conceito apresenta uma forma crítica de pensar e fazer educação e considera o caráter ideológico da linguagem, estando presente no discurso criado em todo e qualquer material didático para o ensino de línguas.

Com a globalização e o fluxo migratório constante a relação da sociedade com as línguas se transforma a cada instante e, da mesma forma, tais mudanças são necessárias nas escolas e universidades. Por isso, torna-se indispensável que os docentes tenham uma formação adequada para o público de suas classes: um público diverso, com diferentes nacionalidades e, portanto, culturas e línguas distintas, que merece ter um ensino acolhedor e igualitário.

Também é possível apropriar-se do conceito de *Second Space*, apresentado por Andrade (2021) para refletir sobre a possibilidade de construção de um espaço não tradicional a partir do ensino de PLAc, um novo lugar cuja natureza é espacial e ideológica, contribuindo para que o aprendiz realize, a partir da língua, conexões sociais e emocionais com o novo país em que ele vive, pois a língua é “parte fundamental da composição dos lugares” (ANDRADE, 2021, p. 203). Podemos notar como é importante a reflexão sobre a construção do espaço de ensino-aprendizagem de PLAc:

Torna-se ainda mais importante que os espaços de aprendizagem de português por migrantes forçados absorvam o caráter acolhedor do PLAc de maneira que o ensino não seja uma simples adaptação de métodos pré-concebidos. (ANDRADE, 2021, p. 203. apud MIRANDA; LÓPEZ, 2019)

Nesse mesmo sentido que os autores apontam, é essencial pensar uma proposta autêntica que leve em conta a realidade dos educandos e que busque o acolhimento como resposta adequada às diferenças socioculturais em aula. Diante disso, reforça-se o sociointeracionismo no ensino de PLAc, enquanto que esta visão enriquece o ensino-aprendizagem de línguas, buscando construir, através da interação social, um cidadão mais consciente de si e do outro, através da aprendizagem da língua.

## 5. APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO E POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO DESTE EM CONTEXTO DE ENSINO DE PLAc

O material a ser analisado, são trechos do livro didático para crianças “*Português, Primeira Língua Estrangeira (para estudantes do 5º ano)*” em conjunto com trechos do livro didático dos professores, publicado em 2019, da série “*Lenguas en la escuela*”, que foi criada pelo programa Escuelas de Modalidad Plurilingüe de La Ciudad Autónoma de Buenos Aires, e que atua desde 2001 em 26 escolas da província de Buenos Aires - Argentina. Este material didático faz parte de uma coleção criada pelo programa educacional plurilíngue, que tem como propósito o ensino de português como primeira ou segunda língua estrangeira, entretanto, para este trabalho de conclusão de curso, o material escolhido para análise foi de português como primeira língua estrangeira.

O programa proporciona duas opções quanto ao ensino de língua portuguesa: disponibiliza o estudo da língua ao longo do ciclo completo de escolaridade mínima, incluindo o estudo de inglês como segunda língua estrangeira, a partir do quarto ano, ou disponibiliza o estudo da língua inglesa no ciclo completo, como primeira língua estrangeira e a partir do quarto ano, inclui o português como segunda língua estrangeira (BUENOS AIRES, 2019b, p. 8).

Os livros didáticos foram elaborados por nível escolar do ensino primário, seja para ensino de português como primeira ou segunda língua estrangeira, possuem como material de apoio e orientação, o livro didático do docente. Nesse, há uma explicação geral sobre o livro conforme os tópicos seguintes:

### 1) O ensino de português como língua estrangeira na escola primária

O ensino de português como língua estrangeira na escola primária teve início desde 2001 em Buenos Aires, com o Programa de Escuelas de Modalidad Plurilingüe, que procura visibilizar as relações entre culturas, promovendo a reflexão sobre a identidade e as características heterogêneas da sociedade, além de colaborar com o patrimônio cultural, garantindo o desenvolvimento de competências gerais e comunicativas (BUENOS AIRES, 2019b, p. 8).

## 2) Os propósitos didáticos, sendo estes:

Escutar e dar resposta nos intercâmbios orais em sala de aula; escutar para compreender; escutar para recolher informação específica; escutar pelo prazer de ouvir (apreciar a Musicalidade da língua estrangeira); reconhecer as características principais de diferentes gêneros textuais orais e escritos; reconhecer as características formais de diferentes tipos de textos escritos que propiciem instâncias posteriores de leitura e escrita (reconhecimento de enunciados, sinais de pontuação, sinais diacríticos... em contraste com a língua de escolarização; escrever em forma coletiva e individual; escrever em forma coletiva e individual, sequências temporais, fichas bibliográficas, relatos curtos, epígrafes, textos opinativos com o apoio de elementos linguísticos dados, receitas, instrutivos, resumos, quadros comparativos, diálogos, sugestões e conselhos, definições; participar em intercâmbios orais a partir de elementos provocadores verbais e não verbais, formular e responder perguntas, descrever pessoas, ações cotidianas, contar experiências pessoais na área sequências, dar uma opinião, resolver uma situação problemática; reconhecer as marcas da oralidade próprias da língua estrangeira e da língua de escolarização; produzir marcas de oralidade próprias da língua portuguesa. (Livro do Docente, p. 12)

## 3) Áreas de experiência:

As áreas de experiência levadas em conta no material são: a vida pessoal e social; o mundo que nos rodeia; as atividades cotidianas; o mundo da imaginação e da criatividade; o mundo da comunicação e da tecnologia (BUENOS AIRES, 2019b, p. 12).

## 3) Conteúdos de reflexão a partir da aprendizagem:

Alguns conteúdos de reflexão a partir da aprendizagem são: Reflexão metalinguística; Reflexão metacognitiva; Reflexão intercultural. Livro do Docente, 2019, p. 12.

Com o intuito de atender e fortalecer a língua-cultura<sup>12</sup> fortemente presente na região, o português foi incluído no currículo escolar argentino, buscando viabilizar as relações entre culturas distintas e a reflexão sobre a heterogeneidade na sociedade, contribuindo com a formação cidadã do educando (BUENOS AIRES, 2019b, p. 8).

Segundo a proposta do livro didático, quanto à abordagem da prática de linguagem, o propósito é ensinar o português como primeira língua estrangeira, e não como segunda língua estrangeira (como também pode ser opção para os participantes do programa educacional).

O português como primeira língua estrangeira acompanha o processo de alfabetização inicial favorecendo a aquisição do sistema de escrita e a apropriação de uma variedade de gêneros textuais significativos para as crianças. Já como segunda língua estrangeira, permite aprofundar o desenvolvimento de estratégias para compreender o funcionamento da língua dado que se apoia nos conhecimentos construídos nas outras línguas ao redor desse eixo desde o primeiro ano do nível primário. Os materiais didáticos de português como língua estrangeira para a escola primária foram elaborados procurando acompanhar de maneira diferenciada as particularidades de cada um dos percursos mencionados. (BUENOS AIRES, 2019b, p. 8)

As sessões revelam uma preocupação com o meio ambiente, buscando gerar uma formação cidadã consciente, que se importa com os efeitos da humanidade no meio ambiente, e também desenvolve a interação com a sociedade à volta na perspectiva cultural e linguística, buscando reconhecer e respeitar as diferenças do outro como vemos na seção 1 e 6, além de ultrapassar a fronteira cultural regional, como se vê na sessão 2 e 6, trazendo elementos culturais africanos relacionados ao ensino da língua portuguesa. Desta forma, as sessões temáticas tem como propósito a interação com a sociedade de forma mais consciente e respeitosa.

A escolha deste material didático é baseada na importância da reflexão sobre o ensino de língua portuguesa como primeira língua estrangeira no contexto de ensino primário, o que se apresenta com frequência em contexto brasileiro, quanto aos imigrantes hispano-falantes que chegam ao Brasil e desejam aprender o português. milhões de refugiados e migrantes venezuelanos fora de seu país (p. 14).

---

<sup>12</sup> Este conceito leva em conta o ensino de língua em conjunto com a cultura, não a deixando de lado, mas considerando tal perspectiva para o ensino de língua estrangeira. Este conceito já foi discutido por diversos autores como KRAMSCH, 1993; e CHARAUDEAU, 1983; JANZEN, 1998; FONTES, 2002; MENDES, 2002; AMATO, 2005, apud AMATO, 2012, p. 45.

Pensando que há muitos imigrantes hispano-falantes, foi considerado analisar este material didático para refletirmos sobre a possibilidade da sua utilização para ensino de PLAc no contexto da tríplice-fronteira. É a partir da perspectiva de ensino de primeira língua estrangeira que o material didático argentino proporciona, e considerando a abordagem sociinteracionista de ensino-aprendizagem de línguas, que busca-se analisar o material. Embora o livro não tenha sido construído com a perspectiva do ensino de PLAc, é possível identificar pontos interessantes que apontam à possibilidade de utilização deste material para ensino de PLAc, como o acolhimento de culturas diferentes, e as singularidades na forma de expressão subjetiva do ser, a valorização da identidade e do contexto social que o aprendiz está compartilhando, além de que utiliza uma linguagem que possibilita a interação entre os textos lidos e o contexto da realidade em que as crianças vivem. Considerando isto, foram selecionados alguns trechos do livro didático para análise e que será tratado nas seções seguintes.

### 5.1. A ESTRUTURA DIDÁTICA DO LIVRO PARA ESTUDANTES

O livro principal a ser apresentado é o livro dos estudantes, entretanto, é fundamental olharmos para o livro do docente para compreender os propósitos por trás do livro didático do estudante. Seguem as capas destes para a visualização.

Figura 1 - Capa do Livro Didático do Estudante, à esquerda, e à direita, Capa do Livro Didático do Docente



Fonte: BUENOS AIRES, 2019a, p. 1; BUENOS AIRES, 2019b, p. 1.

O livro didático para estudantes está dividido em duas unidades, e estão divididas em seis sessões, variando de temas entre si, como: a vida social e pessoal, a ecologia, a vida cotidiana, o mundo da imaginação e criatividade, e o mundo da tecnologia e comunicação (Livro do docente, 2019, p.12).

Figura 2 - Sumário do Livro Didático do Estudante

<b>Sumário</b>	
<b>Unidade 1</b>	<b>Unidade 2</b>
<b>SEÇÃO 1</b> MIL MANEIRAS DE SER CRIANÇA..... 6	<b>SEÇÃO 1</b> O MUNDO AFORA..... 32
<b>SEÇÃO 2</b> CADA LIVRO É UM MUNDO ____10	<b>SEÇÃO 2</b> ÂFRICA, TERRA DE MUITAS HISTÓRIAS..... 36
<b>SEÇÃO 3</b> NOVAS "VELHAS HISTÓRIAS" _14	<b>SEÇÃO 3</b> DOIS IRMÃOS AFRICANOS ____40
<b>SEÇÃO 4</b> COMILANÇA DE TROLL.....18	<b>SEÇÃO 4</b> AS FLORES DE JOSÉ.....44
<b>SEÇÃO 5</b> FLORESTA MÁGICA.....22	<b>SEÇÃO 5</b> O MUNDO DA POESIA.....48
<b>SEÇÃO 6</b> A CORAGEM DE SER DIFERENTE.....26	<b>SEÇÃO 6</b> UBUNTU.....52

Fonte: BUENOS AIRES, 2019a, p. 4.

O material escolhido, referente ao ensino de Português como primeira língua estrangeira, para os estudantes do 5º ano, contém 56 páginas e é dividido em duas unidades didáticas, as quais contém 6 sessões cada, totalizando 12 sessões a serem trabalhadas no total. Cada apostila deve ser trabalhada em um bimestre, sendo acompanhada da leitura de textos literários. Nos livros encontram-se três critérios didáticos estruturantes: a continuidade, a progressão e a variedade. Em conjunto, o livro didático do docente segue a sequência do livro didático do estudante, explicando os propósitos de cada atividade e dá sugestões de quais elementos devem ser trabalhados em cada atividade.

É partindo do conceito de língua-cultura (BUENOS AIRES, 2019b, p. 8), que o material didático aborda expressões culturais: músicas, jogos, alimentação e costumes. Além disso, o livro leva em conta o contato social e as relações

interpessoais, desenvolvendo a inteligência emocional das crianças. Também são abordados temas como discriminação, problemas ambientais, saúde e identidade.

Para uma reflexão mais aprofundada, serão analisados alguns recortes do material didático e do livro do professor, para que se possa ter uma visão mais crítica dos propósitos dos livros, a fim de refletir sobre sua potencialidade para o ensino em contexto de PLAc. Nota-se nas apostilas, que elas não foram construídas com a perspectiva de língua de acolhimento, mas foram construídas com a intenção de ensinar uma língua estrangeira.

## **5.2 ANÁLISE DAS SESSÕES DIDÁTICAS E A PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA**

Na sessão 5, “Floresta Mágica”, o professor é orientado pelo livro do docente a retomar as paisagens citadas no conto lido na sessão 4 “O fantástico arroz de filomena” dos autores Maurilo Andreas e Sophia Comelli, com o objetivo de desenvolver a percepção da relação do aprendiz com a natureza, e para que possam verbalizar sobre o tema em sequência, além de pesquisar e descrever diferentes espaços geográficos. Já na atividade 2, intitulada “tempo de conversa”, são feitos questionamentos como: *“Que atividades você faz em contato com a natureza?; Em que se parecem ou diferenciam com o que fazem as crianças da floresta?; Quais das atividades das crianças da floresta vocês gostariam de curtir?”* (BUENOS AIRES, 2019a, p. 23).

Estas perguntas são chaves para provocar uma abertura de diálogo entre o estudante e o professor, e entre estudante e classe, gerando a valorização do sujeito pensante, de sua história e de seus gostos. Desta forma há a possibilidade de fortalecimento dos laços interpessoais e a abertura de uma possibilidade de temas para discussão, como as diferentes práticas nas rotinas dos estudantes, as semelhanças e diferenças entre os contextos sociais e culturais, e o partilhar das diversas formas de se relacionar com a natureza. Sendo assim, a prática corrobora com a visão sociointeracionista, o qual desempenha a função de gerar a interação entre os colegas e o meio-ambiente, e colabora com o desenvolvimento psicológico do ser. Porém, para um contexto de ensino como o da tríplice-fronteira, é plausível

apontar algumas outras formas de pensar a relação com a natureza: o contato cotidiano com a natureza tropical da região, com o rio que divide os países, com a forte presença da agricultura na região, entre outras especificidades locais. É preciso também considerar as diferenças sócio-culturais que perpassam a realidade de cada indivíduo, enquanto alguns podem morar em boas casas e ter acesso a uma natureza mais adaptada ao foco econômico da cidade (o turismo), outros podem ter um contato diferente com a natureza, devido às condições econômicas, e ainda sim aproveitar muito da natureza que a região transfronteiriça oferece.

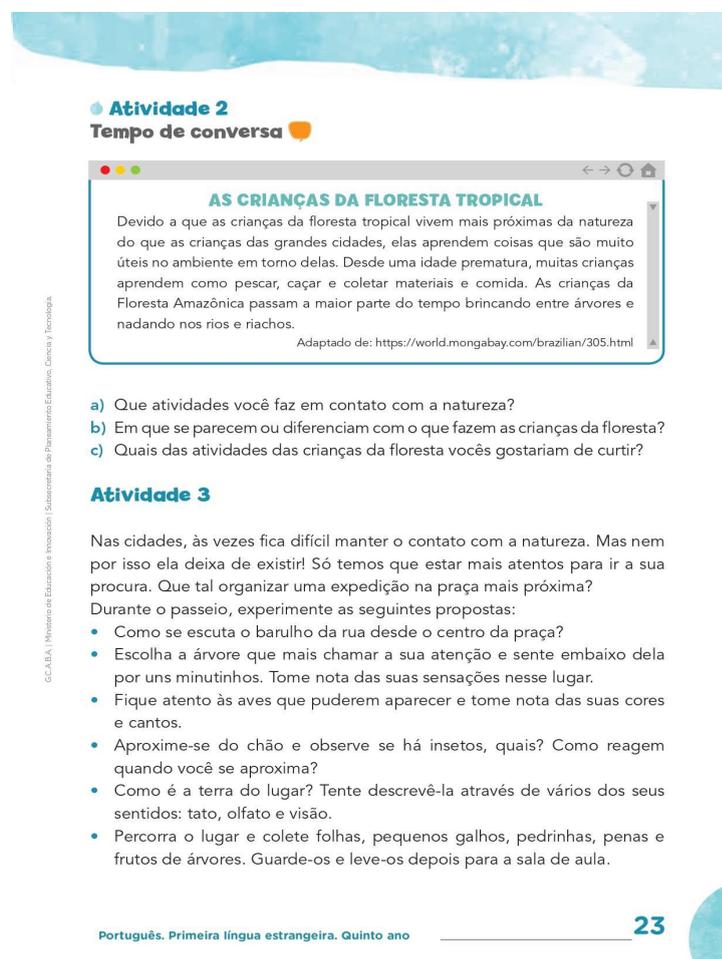
Percebemos esta abertura na orientação para os professores:

“Tempo de conversa, centra-se na reflexão sobre as atividades e rotinas das crianças que moram nas cidades em contraposição às crianças que moram nas florestas para evidenciar as diferentes maneiras de entrar em contato com a natureza em cada caso. Em termos linguísticos, poderá ser uma instância valiosa para revisar o uso de advérbios de tempo e frequência e da conjugação de verbos no presente do modo indicativo.” (BUENOS AIRES, 2019b, p. 22)

Segundo a perspectiva sociointeracionista, é importante apontar o ensino-aprendizagem da língua-alvo relacionada com o cotidiano dos estudantes, afinal “a língua, estudada e analisada em situações reais de uso, pode favorecer a ampliação do domínio linguístico” (BAUMGARTNER E COSTA-HUBES, 2009, p. 11). Tal prática também é importante em um sentido de acolhimento, visto que o estudante imigrante precisa construir novos espaços e este momento de troca de culturas e experiências é importante para isso.

Em seguida, a atividade 3, ainda da seção 5, é proposto um passeio na natureza e a observação deste espaço, além de que cada estudante faça uma colheita de plantas pelo jardim visitado:

Figura 3 - Livro Didático do Estudante



**Atividade 2**  
Tempo de conversa

**AS CRIANÇAS DA FLORESTA TROPICAL**

Devido a que as crianças da floresta tropical vivem mais próximas da natureza do que as crianças das grandes cidades, elas aprendem coisas que são muito úteis no ambiente em torno delas. Desde uma idade prematura, muitas crianças aprendem como pescar, caçar e coletar materiais e comida. As crianças da Floresta Amazônica passam a maior parte do tempo brincando entre árvores e nadando nos rios e riachos.

Adaptado de: <https://world.mongabay.com/brazilian/305.html>

a) Que atividades você faz em contato com a natureza?  
b) Em que se parecem ou diferenciam com o que fazem as crianças da floresta?  
c) Quais das atividades das crianças da floresta vocês gostariam de curtir?

**Atividade 3**

Nas cidades, às vezes fica difícil manter o contato com a natureza. Mas nem por isso ela deixa de existir! Só temos que estar mais atentos para ir a sua procura. Que tal organizar uma expedição na praça mais próxima? Durante o passeio, experimente as seguintes propostas:

- Como se escuta o barulho da rua desde o centro da praça?
- Escolha a árvore que mais chamar a sua atenção e sente embaixo dela por uns minutinhos. Tome nota das suas sensações nesse lugar.
- Fique atento às aves que puderem aparecer e tome nota das suas cores e cantos.
- Aproxime-se do chão e observe se há insetos, quais? Como reagem quando você se aproxima?
- Como é a terra do lugar? Tente descrevê-la através de vários dos seus sentidos: tato, olfato e visão.
- Percorra o lugar e colete folhas, pequenos galhos, pedrinhas, penas e frutos de árvores. Guarde-os e leve-os depois para a sala de aula.

Português. Primeira língua estrangeira. Quinto ano **23**

Fonte: BUENOS AIRES, 2019a, p. 23.

Após a realização das atividades, propõe-se uma roda de conversa sobre o que foi observado e as apreciações do estudante, o que demonstra, mais uma vez, o olhar para a individualidade do estudante, considerando suas impressões e gostos. Desta vez, a atividade seria um resultado do que eles observaram no espaço natural visitado e a construção coletiva de um espaço com essas “colheitas”, e assim a apostila trabalha, mais uma vez, com a realidade do aprendiz e sua interação com o espaço social. No contexto transfronteiriço, podemos pensar que diferentemente do contexto do livro, em que se encontra em um centro urbano (Buenos Aires, grande centro urbano), as crianças tendem a ter maior contato com a natureza em sociedade. Alguns têm um grande quintal em casa, outros visitam sítios, chácaras,

colhem frutos diretamente das árvores, tem animais diversos em casa, e até tem contato com o rio, praticam natação e pescam. Por isso é muito importante encontrar qual é a realidade dos estudantes e não se enganar pelo contexto apresentado no livro.

Na atividade 4, o livro aborda a questão da sustentabilidade através do vídeo Programa Cidades Sustentáveis<sup>13</sup> e dá exemplos de países que possuem projetos visando maior sustentabilidade em sua organização, conforme segue:

Figura 4 - Livro Didático do Docente

Primeira língua estrangeira Caderno do professor

Português | 5.º ano

**Orientações didáticas Unidade 1**   **Atividades Unidade 1**   **Orientações didáticas Unidade 2**   **Atividades Unidade 2**

gestual e os efeitos visuais da animação. Desta maneira, pretende-se introduzi-las na reflexão sobre a estrutura de um tipo de narrativa diferente da que apareceu ao longo da unidade, que conta uma história com recursos não verbais, porém assimiláveis aos que aparecem nos outros contos trabalhados. O conhecimento da estrutura narrativa no qual se apresentam personagens e cenário, desenvolve-se um conflito e se atinge um clímax para, finalmente, chegar à resolução do conflito não será estranha aos/as estudantes depois do percurso de análise de produções com estas características.

A **Atividade 2** está prevista para acompanhar o trecho do vídeo que vai do minuto 2:54 até o minuto 5:11. Dá continuidade ao trabalho com a percepção da linguagem visual, no caso, convidando às crianças a perceberem as mudanças das cores das personagens e das características do cenário para indicar diferentes estados de ânimo e diferenças entre os protagonistas e seu entorno. O/A docente, além de guiar o intercâmbio prévio à escrita das respostas individuais, terá oportunidade de oferecer um acervo de expressões de opinião e de causa-consequência que auxiliem as produções dos/as alunos/as.

Finalmente, oferece-se uma proposta de escrita para a qual os/as estudantes terão que levar em conta o conflito e o ponto de vista de cada uma das personagens para poder aconselhá-las sobre como agir diante da situação na que se encontram.

Esta instância de produção habilitará o uso de estruturas linguísticas que permitam *aconselhar* usando o tempo presente do modo indicativo ou o modo imperativo já apresentado em atividades anteriores. Sugere-se ao/à docente explicitar as diferenças de sentido que o uso de um ou outro podem marcar. Ao mesmo tempo, os inícios das frases com diferentes pronomes de tratamento pretendem possibilitar a reflexão sobre os registros usados segundo o grau de formalidade de uma interação.

Exemplo:

- Você pode conversar com seu filho para saber o que acontece com ele. (*possibilidade*)
- Converse com seu filho para saber o que acontece com ele. (*obrigatoriedade*)

A **Atividade 3** indica assistir ao trecho final do vídeo para depois conversar grupalmente sobre as opiniões que a história suscitar nas crianças. Recomenda-se

◀ 24 ▶

Fonte: BUENOS AIRES, 2019b, p. 24.

<sup>13</sup> Vídeo do Programa institucional Cidades Sustentáveis, disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=5sTDik3rUug&ab\\_channel=ProgramaCidadesSustent%C3%A1veis](https://www.youtube.com/watch?v=5sTDik3rUug&ab_channel=ProgramaCidadesSustent%C3%A1veis)

O intuito desta atividade é que os estudantes apontem os assuntos tratados no vídeo: a superpopulação, o crescimento desordenado dos municípios e o excesso de consumo (BUENOS AIRES, 2019b, p. 22). Em seguida, na atividade 5, há questões sobre as propostas sustentáveis da cidade de Buenos Aires, a qual instiga o estudante a aplicar seu conhecimento de mundo ou a buscar tal conhecimento, conforme tal descrição: “Atividade 5 - Na cidade de Buenos Aires há também múltiplas propostas que buscam contribuir com o desenvolvimento sustentável. Quais vocês conhecem e são visíveis no bairro da escola?” (BUENOS AIRES, 2019a, p. 24)

Esta é uma atividade que busca valorizar a cidadania do estudante, o que pode ser positivo, mas para estudantes migrantes com pouco tempo de moradia no país de destino, por exemplo, estes conhecimentos abordados podem ser desconhecidos e ficarem fora de contexto do aprendiz. Com isso, considera-se importante também pensar na valorização das políticas de sustentabilidade nos países de origem das crianças estrangeiras e o quê elas sabem sobre.

Já o objetivo da sessão 6, “A coragem de ser diferente”, (BUENOS AIRES, 2019a, p. 26), conforme a figura 5 a seguir, é de destacar a posição do aprendiz como um ator social, o qual tem o potencial de praticar mudanças no seu entorno, e criar uma sociedade tolerante e respeitosa com as diferenças, valorizando a empatia, a solidariedade, o respeito pela natureza e a criatividade (BUENOS AIRES, 2019b, p. 23). No contexto de tríplice-fronteira, leva-se em conta o reconhecimento da diversidade etnico-cultural e plurilíngue presente, a qual merece ser discutida em sala de aula.

Figura 5 - Livro Didático do Docente

**SEÇÃO**  
**6**

## A CORAGEM DE SER DIFERENTE

**Atividade 1**  
**Tempo de conversa**

 Assista à primeira parte do curta metragem “Alike”, de Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez.

Entre todos contem como são as personagens apresentadas:

- Quais as suas características físicas e suas personalidades?
- Que relacionamento tem entre eles?
- Onde moram e como é o lugar?
- Como são as outras personagens que aparecem? Têm alguma particularidade?

Em duplas, imaginem como as personagens se sentem e o que pensam enquanto estão dentro da escola e do trabalho. A seguir, escrevam com as palavras deles, quais poderiam ser esses pensamentos:

**Menino:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Pai:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**? VOCÊ SABIA?**

**Curta metragem** é uma denominação que se usa para descrever pequenos filmes que tenham entre 30 segundos e 30 minutos aproximadamente de duração. A palavra curta metragem tem origem no tempo em que os filmes eram gravados em rolos de celuloide. Os filmes de curta duração cabiam habitualmente em um único rolo, de poucos metros. Daí que a metragem era uma maneira de identificá-los.

**26** \_\_\_\_\_ **Português. Primeira língua estrangeira. Quinto ano**

Fonte: BUENOS AIRES, 2019a, p. 26.

A partir da leitura do curta-metragem “Alike”<sup>14</sup> dos autores Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez, cujo tema principal é a relação familiar entre o pai e o filho, e a criatividade das crianças, o estudante é convidado, na atividade 1 a identificar na atividade, as personagens, suas características e suas posições na narrativa e, em duplas, devem escrever o que imaginam sobre os possíveis

<sup>14</sup> O vídeo está disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=PDHlYrFMl\\_U&ab\\_channel=CGMeetup](https://www.youtube.com/watch?v=PDHlYrFMl_U&ab_channel=CGMeetup)

pensamentos do pai e do filho citados no curta-metragem. Nesse sentido, há um trabalho de sensibilização com relação ao convívio familiar que é importante e deve ser trabalhado em sala de aula. Outra questão fundamental para reflexão deste vídeo, é exercer uma compreensão de que há diferentes tipos de configurações familiares, e que isso merece ser discutido em vista da comum ocorrência entre as famílias.

Segundo o livro didático do professor, este deve ser um momento para explorar esta estrutura narrativa em que se apresenta os personagens e um cenário conflitante, gerando um clímax e a resolução do problema. Como o curta-metragem não possui discurso verbal, aproveita-se para que haja a criação de palavras pelo próprio estudante nesta atividade, dando liberdade para a fala em diversas línguas e o reconhecimento e acolhimento dele em sala de aula, o que, no entanto, não é devidamente explicitado no material didático do estudante, nem mesmo no material do professor. Um ponto importante a notar referente a este aspecto, é que “a forma com que o imigrante é acolhido pode revelar um pensamento autoritário e neocolonizador, quando direta ou indiretamente apaga as diferenças linguísticas e culturais dos imigrantes” (DINIZ, 2015; DINIZ; BIZON, 2015 apud BIZON E CAMARGO, 2018, p. 712). Isso se aplica à sala de aula, e por isso é importante que o professor tenha um papel ativo na construção de um espaço plurilíngue<sup>15</sup> e transcultural<sup>16</sup>, mas também se aplica ao material didático e na forma com que ele cria (ou não) espaços para o acolhimento.

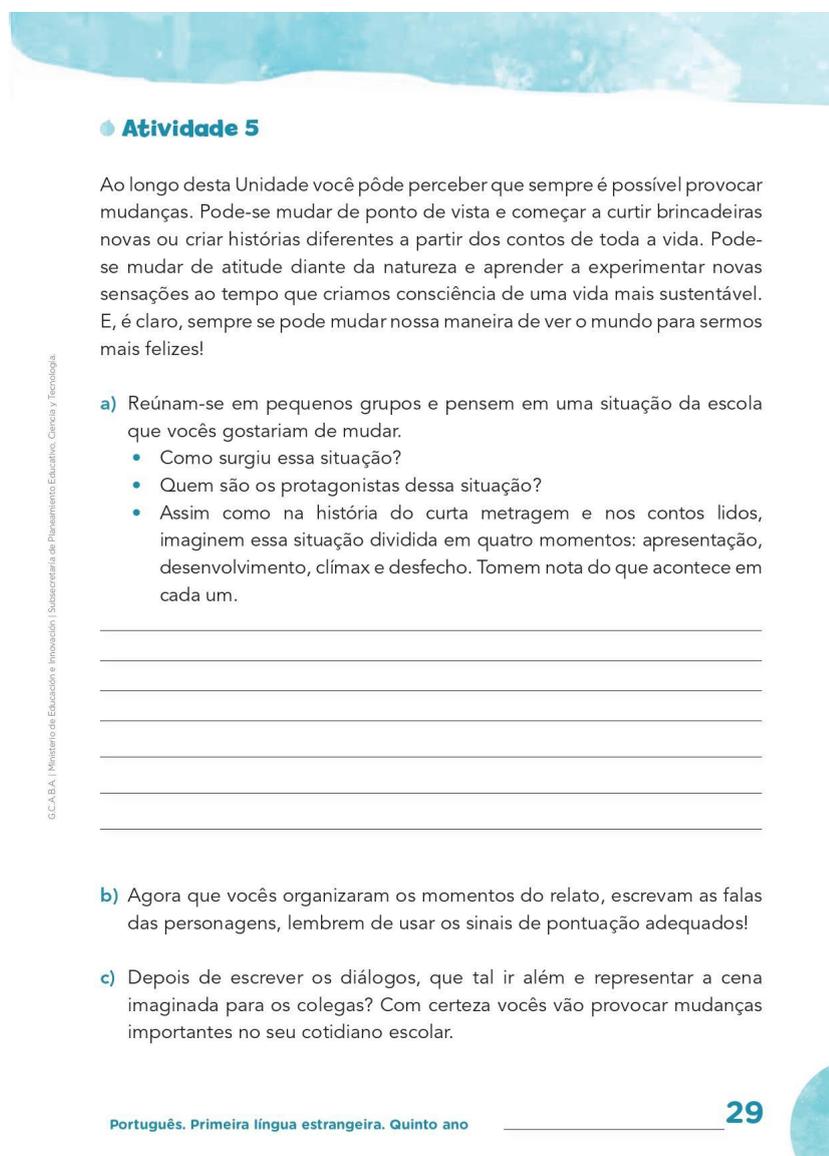
Na sequência, na 5ª e última atividade da sessão 6, nota-se o caráter transformador do material pedagógico:

---

<sup>15</sup> (BERGER, 2015, p. 71 apud COSTE, 2009)

<sup>16</sup> (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007)

Figura 6 - Livro Didático do Estudante



**Atividade 5**

Ao longo desta Unidade você pôde perceber que sempre é possível provocar mudanças. Pode-se mudar de ponto de vista e começar a curtir brincadeiras novas ou criar histórias diferentes a partir dos contos de toda a vida. Pode-se mudar de atitude diante da natureza e aprender a experimentar novas sensações ao tempo que criamos consciência de uma vida mais sustentável. E, é claro, sempre se pode mudar nossa maneira de ver o mundo para sermos mais felizes!

a) Reúnam-se em pequenos grupos e pensem em uma situação da escola que vocês gostariam de mudar.

- Como surgiu essa situação?
- Quem são os protagonistas dessa situação?
- Assim como na história do curta metragem e nos contos lidos, imaginem essa situação dividida em quatro momentos: apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho. Tomem nota do que acontece em cada um.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b) Agora que vocês organizaram os momentos do relato, escrevam as falas das personagens, lembrem de usar os sinais de pontuação adequados!

c) Depois de escrever os diálogos, que tal ir além e representar a cena imaginada para os colegas? Com certeza vocês vão provocar mudanças importantes no seu cotidiano escolar.

Português. Primeira língua estrangeira. Quinto ano 29

Fonte: BUENOS AIRES, 2019a, p. 29.

Nesta atividade nota-se que o material didático reconhece a capacidade de mudanças sociais que o sujeito possui, mediante sua organização e protagonismo na esfera coletiva. Esta atividade é um bom exemplo de como a educação pode transformar a vida das pessoas e da sociedade: primeiro, o estudante deve encontrar uma situação *x*, um problema que gostaria de resolver, depois ele é convidado a construir uma nova narrativa, em grupos, para pensar a solução para

este problema. Nesse sentido, o material didático é assertivo em buscar desenvolver a comunicação em grupo, o trabalho coletivo e a ação mútua, gerando assim, uma interação entre os estudantes e o ambiente escolar e social em que vivem, reafirmando característica de um material de perspectiva sociointeracionista. Outro ponto abordar, é que há os elementos paratextuais que são utilizados ao longo do livro, conforme segue:

Figura 7 - Livro Didático do Estudante

Primeira língua estrangeira

Caderno do professor

Português | 5.º ano

Os materiais didáticos de português como língua estrangeira para a escola primária foram elaborados procurando acompanhar de maneira diferenciada as particularidades de cada um dos percursos mencionados.

Através desta organização, espera-se que os presentes cadernos sejam de utilidade para acompanhar docentes e estudantes no trabalho cotidiano em sala de aula.

### Organização do caderno do aluno

O caderno se divide em duas unidades que compartilham um disparador temático a partir do qual se desenvolvem seis seções de quatro páginas de extensão. As atividades dentro de cada seção focam o trabalho com as competências gerais e comunicativas e, em consonância com o *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras de la Ciudad de Buenos Aires* (2001), promovem instâncias de reflexão intercultural, metacognitiva e metalingüística.

Compõem a apostila do aluno os seguintes elementos paratextuais:

- FIQUE LIGADO** Contém sugestões para a exploração de recursos online que completam a atividade proposta.
- VOCÊ SABIA?** Oferece dados contextuais e curiosidades sobre a temática da atividade.
- O QUE SABEM OS OUTROS** Inclui propostas de consulta fora da sala de aula dirigidas à interação com outros atores dentro do âmbito escolar e com as famílias.
- POR DENTRO DA LÍNGUA** Esclarece aspectos linguísticos relacionados com a atividade.
- INDO ALÉM...** Oferece vocabulário extra sobre a temática da atividade.

Propõe atividades a partir de diferentes produtos audiovisuais disponíveis na internet.

G.C.A.B.A. | Ministerio de Educación e Innovación | Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ciencias y Tecnología.

Fonte: BUENOS AIRES, 2019a, p. 9.

Os objetivos destes elementos são: empenhar-se no desenvolvimento das tecnologias digitais com o “Fique ligado”, gerar o aprofundamento do estudante em temas citados com o “Você sabia”, incentivar a interação com outros atores sociais do ambiente escolar e familiar em “O que sabem os outros”, melhorar o desempenho linguístico do aprendiz com o “Por dentro da língua” e ampliar o repertório linguístico com o “Indo além” que viabiliza novos vocabulários úteis para pensar as atividades. Aqui entende-se por repertório linguístico toda estrutura que *“evolui na experiência da linguagem em interação em níveis cognitivos e emocionais e que está inscrita na memória corporal e corporificada como hábito linguístico”* (BUSCH, 2012 p. 19) e que

(...) por meio de experiências emocionais e corporais, situações dramáticas ou recorrentes de interações com o Outro se tornaram parte do repertório linguístico do sujeito, seja devido a atitudes linguísticas implícitas ou explícitas e a padrões habituais de práticas linguísticas (BUSCH, 2015, p. 9)

Dessa forma, considera-se o repertório linguístico como toda experiência linguística que o indivíduo tem, em diversos níveis, e que é adquirido a partir da interação com o outro, e por isso se faz um conceito importante para o ensino de línguas.

Seguindo com a análise, observa-se que a partir dos tópicos “Tempo de Conversa” que ocorrem ao longo do livro didático, nota-se a abertura para diálogo entre docente e aprendiz, realizando questionamentos sobre as atividades que instigam o leitor a refletir e compartilhar sua opinião junto aos demais colegas e professor/a, como percebe-se na seção 2 da Unidade 2, “África de muitas histórias”, ao propor uma reflexão sobre um texto de Mia Couto, que fala sobre uma lenda.

Quando se pensa em África, é comum que as pessoas a relacionem com a pobreza extrema, desigualdade social e violência, entre outros. Nesta atividade em específico pode-se notar a possibilidade de desconstrução de estereótipos sobre a África, pois geralmente se vê tal continente como necessitado e pobre culturalmente. Entretanto, quando há valorização cultural a partir da literatura africana se constrói uma perspectiva de riqueza sobre esse continente. Em seguida estão as páginas relacionadas às atividades.

Figura 8 - Livro Didático do Estudante

**SEÇÃO 2**

## ÁFRICA, TERRA DE MUITAS HISTÓRIAS

A África é um continente com uma vasta produção literária em português. Fique por dentro de algumas dessas produções ao longo desta seção.

**Atividade 1** **LENDAS**

As **lendas** são velhas histórias que explicam a origem dos distintos fenômenos da natureza do mundo que nos rodeia. Antes do nascimento das ciências como hoje as conhecemos, as lendas, passadas de geração para geração oralmente, permitiam aos homens explicar o que se passava ao seu redor através de narrativas que misturavam imaginação, poesia e um profundo contato com a terra.

Antigamente, não havia senão noite e Deus pastoreava as estrelas no céu. Quando lhes dava mais alimento elas engordavam e a sua pança abarrotava de luz. Nesse tempo, todas as estrelas comiam, todas luziam de igual alegria. Os dias ainda não haviam nascido e, por isso, o Tempo caminhava com uma perna só. E tudo era tão lento no infinito firmamento!

Até que, no rebanho do pastor, nasceu uma estrela com ganância de ser maior que todas as outras. Essa estrela chamava-se Sol e cedo se apropriou dos pastos celestiais, expulsando para longe as outras estrelas que começaram a definhar. Pela primeira vez houve estrelas que penaram e, magrinhas, foram engolidas pelo escuro. Mais e mais o Sol ostentava grandeza, vaidoso dos seus domínios e do seu nome tão masculino. Ele, então, se intitulou patrão de todos os astros, assumindo arrogâncias de centro do Universo. Não tardou a proclamar que ele é que tinha criado Deus.

O que sucedeu, na verdade, é que, com o Sol, assim soberano e imenso, tinha nascido o Dia. A Noite só se atrevia a aproximar-se quando o Sol, cansado, se ia deitar. Com o Dia, os homens esqueceram-se dos tempos infinitos em que todas as estrelas brilhavam de igual felicidade. E esqueceram a lição da Noite que sempre tinha sido rainha sem nunca ter que reinar.

Autor: Mia Couto  
Extraído de: <https://www.revistapazes.com>

**36** **Português. Primeira língua estrangeira. Quinto ano**

Fonte: BUENOS AIRES, 2019a, p. 36.

Figura 9 - Livro Didático do Estudante

G.C.A.B.A. | Ministerio de Educación e Innovación | Subsecretaría de Planeamiento Educativo, Ciencia y Tecnología.

### Tempo de conversa 🗨️

Depois da leitura da lenda, conversem entre todos:

- Como era a personalidade das estrelas?
- Como o sol se comportava?
- Que fenômeno da natureza explica a lenda?
- O que se perdeu, segundo a lenda, com o reinado do Sol?

### 🔵 Atividade 2

Depois da leitura do texto, que tal conhecer um pouco mais sobre seu autor?



Mia Couto

Pesquise na internet os dados biográficos de Mia Couto em enciclopédias livres ou meios oficiais relacionados com o autor, publicações e entrevistas.

- De que país ele é?
- Que tipo de literatura ele escreve?
- Que outros dados de importância sobre Mia Couto vocês encontraram durante a pesquisa?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**37**

Português. Primeira língua estrangeira. Quinto ano

Fonte: BUENOS AIRES, 2019a, p. 37.

Com tais perguntas da atividade é possível notar o esforço do material didático por criar sentidos coletivamente, já que o estudante não deveria responder

individualmente às perguntas em seu caderno, mas conversar com todos a respeito do texto. Dessa forma, assim como na perspectiva linguístico-discursiva, a sala de aula transforma-se de um lugar de certeza, para um lugar em que educandos e educadores têm um papel central na prática de construção de conhecimento, através do sociointeracionismo (LOPES, 1996, apud SOUZA, STEFANELLO E SPILMANN, 2010).

Além disso, este elemento paratextual apresentado na figura 9, “tempo de conversa” é importante para desconstruir a ideia de que o material didático possui uma verdade sacramentada e detém toda autoridade de conhecimento e que deve ser somente transmitida (SOUZA, 1999, apud SOUZA, STEFANELLO E SPILMANN, 2010, p. 38). Entretanto, sabe-se que muito além disso, cabe ao professor saber como utilizá-lo e conduzir a aula de forma que o conhecimento seja construído de forma coletiva, sob a perspectiva um olhar crítico para o próprio livro didático. Em Souza, Stefanello e Spilmann, vemos que a consciência do professor diante do material didático é essencial:

Por intermédio de seus conhecimentos e crenças, o professor poderá refletir sobre a eficácia do livro didático mediante uma análise de suas propostas, métodos e abordagens e das atividades e técnicas usadas, avaliando seu reflexo no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ou seja, não é suficiente ter um bom material caso o professor não tenha consciência da prática pedagógica e das limitações do livro didático (2010, p.34).

Outra questão é a concepção bancária de educação (FREIRE, 1987), que coloca o aprendiz como um recipiente a ser depositado conteúdo para dentro, e como um banco vai recebendo informações e conteúdos. Infelizmente vemos essa perspectiva em diversos livros didáticos, ignorando o ser social, criativo e pensante do estudante, reafirmando uma prática autoritária e opressora. Desta forma, o material analisado se coloca em uma perspectiva educacional contrária à concepção bancária de ensino-aprendizagem, mas busca construir coletivamente significados e sentidos através do diálogo.

Dando sequência à análise, é possível notar um tema interessante presente na última sessão do livro.

Figura 10 - Livro Didático do Estudante

**SEÇÃO 6 UBUNTU**

“Salve os irmãos africanos e lusitanos  
Do outro lado do oceano...”  
Gabriel o pensador

**Atividade 1**  
**Tempo de conversa**

Existe na África uma filosofia chamada Ubuntu. Esta maneira de viver propõe que a cooperação, a empatia e a solidariedade são pilares necessários para o desenvolvimento de uma sociedade.  
Uma possível tradução desta palavra de origem Bantu (grupo de línguas africanas) seria:

Eu sou porque nós somos.

Conversem entre todos:

- O que é a solidariedade?
- Vocês sabem o que significa empatia?
- Que sentido tem para cada um de vocês a frase que explica o conceito de Ubuntu?

Respeito. Cortesia. Compartilhamento. Comunidade. Generosidade. Confiança. Desprendimento. Uma palavra pode ter muitos significados. Tudo isso é o espírito de Ubuntu. Ubuntu não significa que as pessoas não devam cuidar de si próprias. A questão é: você vai fazer isso de maneira a desenvolver a sua comunidade, permitindo que ela melhore?  
Nelson Mandela

Uma pessoa com Ubuntu está aberta e disponível para as outras, apoia as outras, não se sente ameaçada quando outras pessoas são capazes e boas, com base em uma autoconfiança que vem do conhecimento de que ele ou ela pertence a algo maior que é diminuído quando outras pessoas são humilhadas ou diminuídas, quando são torturadas ou oprimidas.  
Desmond Tutu

**52** **Português. Primeira língua estrangeira. Quinto ano**

Fonte: BUENOS AIRES, 2019a, p. 52

Esse tema apresentado pelo ideal africano *Ubuntu* traduz, de forma resumida, o propósito do projeto pedagógico presente no livro: enfatizar a ideia de que os estudantes são atores sociais capazes de criar mudanças positivas na sociedade, e que o contato com outra língua e cultura é enriquecedor (BUENOS AIRES, 2019b, p. 58). O conceito representa a união entre as pessoas e a igualdade entre todos, um tema importante para ser desenvolvido em contexto de PLAc, ainda mais no

contexto fronteiriço, como o de Foz de Iguaçu. Aproveitando esse tema, o professor poderia abordar as diferentes culturas da região buscando ampliar a empatia e o respeito às subjetividades dos indivíduos, considerando as crenças e costumes de cada indivíduo presente na turma. É interessante realizar essas reflexões pensando em atividades práticas no dia a dia dos sujeitos em sociedade: exemplo: não excluir ninguém nas brincadeiras na escola e/ou no bairro, acolher aqueles que são diferentes, ajudar aos que precisam de ajuda, sem discriminação, entre outros exemplos possíveis.

Já na atividade 3, propõe-se a discussão em classe com a intenção de gerar interação entre os estudantes com uma brincadeira e provocar a expressão de cada um. Em seguida, o material provoca uma reflexão interessante:

Figura 11 - Livro Didático do Estudante



**Atividade 3**  
**Tempo de conversa**

Observe as crianças da imagem, elas estão sentadas em roda e, dessa maneira, podem se ver e escutar entre elas.

Entre todos, façam uma roda, sentados no chão. Um por vez, digam uma palavra qualquer. A criança que esteja ao lado da primeira tem que dizer uma outra palavra relacionada com o que a criança anterior tenha falado.

Por exemplo, se alguém fala “brincadeira”, a pessoa ao lado poderia falar “amigos”, “brincar de bola”, “diversão” ou qualquer outra palavra que considerar relacionada com o que se falou.

Quando cheguem novamente à primeira criança da roda, tomem nota de todas as palavras que surgiram e vejam como elas vão conversando umas com outras.

*Adaptado de: A cor da cultura, Modos de Interagir. Caderno 3, Fundação Roberto Marinho.*

---



---



---



---

Descobriu? Quando escutamos os outros, gera-se uma linguagem em comum, conectamo-nos com o que a pessoa tem a dizer e criamos uma única ideia que se multiplica nas vozes do grupo.

Este conceito tem tudo a ver com o Ubuntu, é a ideia de “circularidade”, na qual todas as pessoas de um grupo se enriquecem com o que o outro tem a dizer.

“Qualquer motivação para encontro, festa ou celebração provoca uma roda.”  
Antonio Nóbrega, Programa Danças Brasileiras, Canal Futura

**54** **Português. Primeira língua estrangeira. Quinto ano**

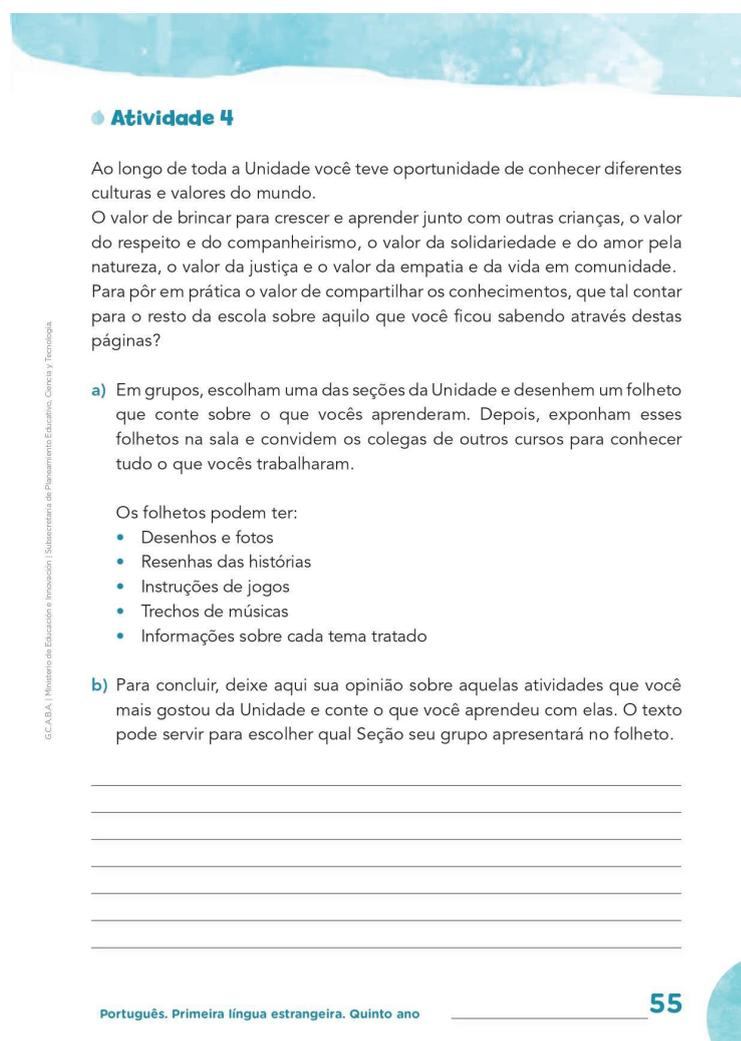
Fonte: BUENOS AIRES, 2019a, p. 54.

Desta forma, os estudantes podem compreender o que está sendo dito através da filosofia anteriormente explicitada, vivenciando a prática da solidariedade e respeito ao próximo, fortalecendo os laços interpessoais e construindo estudantes mais conscientes de si e do outro. Quando se vê como “rico” o que o outro tem a dizer, há um movimento de validação da fala deste, o qual é fundamental no ensino de PLAc para que todos os estudantes estejam verdadeiramente inseridos no grupo e possam ser ouvidos da mesma forma. Esta forma de pensar o ensino de língua se

inclui na chamada “educação do entorno”, que significa um projeto de educação social que seja culturalmente sensível às diferenças (MAHER, 2007, apud BIZON e CAMARGO, 2018, p. 713).

Em seguida, outra atividade que deve ser pontuada é a atividade 4 desta sessão:

Figura 12 - Livro Didático do Estudante



**Atividade 4**

Ao longo de toda a Unidade você teve oportunidade de conhecer diferentes culturas e valores do mundo.

O valor de brincar para crescer e aprender junto com outras crianças, o valor do respeito e do companheirismo, o valor da solidariedade e do amor pela natureza, o valor da justiça e o valor da empatia e da vida em comunidade. Para pôr em prática o valor de compartilhar os conhecimentos, que tal contar para o resto da escola sobre aquilo que você ficou sabendo através destas páginas?

a) Em grupos, escolham uma das seções da Unidade e desenhem um folheto que conte sobre o que vocês aprenderam. Depois, exponham esses folhetos na sala e convidem os colegas de outros cursos para conhecer tudo o que vocês trabalharam.

Os folhetos podem ter:

- Desenhos e fotos
- Resenhas das histórias
- Instruções de jogos
- Trechos de músicas
- Informações sobre cada tema tratado

b) Para concluir, deixe aqui sua opinião sobre aquelas atividades que você mais gostou da Unidade e conte o que você aprendeu com elas. O texto pode servir para escolher qual Seção seu grupo apresentará no folheto.

---



---



---



---



---



---



---



---

Português. Primeira língua estrangeira. Quinto ano 55

Fonte: BUENOS AIRES, 2019a, p. 55.

Na letra “a” desta atividade, nota-se mais uma vez o caráter sócio interacionista do material, visto que esta atividade busca sempre conectar o estudante com o contexto real em que se vive (no caso, o contexto do espaço escolar). A intenção de compartilhar o que se aprendeu em sala de aula é

importante para que haja a conexão entre sala de aula e a escola, além de possibilitar ao público leitor adquirir conhecimento com as produções. Na letra “b” percebemos que o livro olha para o sujeito mais uma vez, como já mencionado anteriormente, atribuindo a valorização do sujeito pensante dentro de sala, validando sua singularidade como pessoa com gostos e opiniões exclusivas.

## 6 . CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar partes do material didático escolar para estudante “Português como primeira língua estrangeira” para o 5º ano, buscando refletir sobre a possibilidade de utilização deste sob a perspectiva do ensino de PLAc e suas implicações para o contexto educacional brasileiro diante do intenso fluxo migratório e seus efeitos na sala de aula. Além disso, também houve a intenção de analisar este material sob uma perspectiva pedagógica sociointeracionista, a qual tem muitas contribuições para o ensino de PLAc.

Com este objetivo, foi realizada uma análise qualitativa do livro para o estudante, utilizando como apoio e para análise documental e descritiva, algumas explicações e instruções presentes no livro do docente. Com os estudos teóricos sobre PLAc e a pedagogia sociointeracionista, foi possível refletir sobre o material escolhido e sobre o ensino de PLAc para um contexto de classe multilíngue, que tenha como resultado em si mesmo a transformação pessoal (estudante) e social (sociedade) do educando, buscando desenvolver estudantes respeitosos à diversidade, conscientes de sua cidadania e de seu valor como pessoa, independente de sua língua, nacionalidade, ou qualquer outro traço cultural. Podemos perceber que o meio que o livro utiliza para isso é a aplicação de temas importantes como: o constante incentivo de diálogo entre o professor e a turma; a prática de observação do entorno a sua volta (o ecossistema, a cidade); as reflexões sobre sustentabilidade e sobre a relação dos estudantes com o ambiente em que se vive; a interação dos aprendizes dentro e fora do ambiente escolar; a sensibilização ao diferente; o interesse e a valorização dos pensamentos do sujeito, como um ser social; a inserção de elementos culturais estrangeiros (África: características geográficas e culturais), entre outros.

Durante a construção do trabalho, foi visível a carência de estudos na área do ensino de PLAc no país, e ainda mais com relação ao ensino para crianças imigrantes, já que os materiais que se encontram são voltados para o público migrante adulto que busca aprender a língua para a rápida inserção no mercado de trabalho. Também ficou clara a percepção que a falta de políticas públicas para esta densa população no país constrói uma realidade que invisibiliza o imigrante dentro

de sala de aula, e acaba reforçando a ideia do mito do monolinguismo no Brasil (NEVES, 2020; CÉSAR E CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007;). Segundo Bizon e Camargo (2018), “é possível pensar ações em que as diferenças trazidas pelo outro não sejam apagadas ou vistas como um problema a ser extirpado, mas um recurso legítimo e enriquecedor das práticas linguísticas e dos processos de construção social.” (p. 717).

Como futura docente de português e espanhol como língua estrangeira, penso que esta pesquisa contribuiu com minha formação acadêmica, construindo um olhar crítico aos materiais didáticos que podem vir a ser introduzidos em minha carreira profissional no ambiente escolar/educacional, o que é de extrema importância para a prática de ensino dos professores em todos os contextos. Como já dito anteriormente, o material didático não é aquele que possui a verdade absoluta, mas pode ser visto como um guia ou orientador para o ensino-aprendizagem, dando ao docente tem a responsabilidade fazer uma análise crítica sobre todo material recebido para guiar suas aulas e método de ensino-aprendizagem. Além disso, a partir da análise realizada, pode-se observar discussões e reflexões importantes para pensar a construção de materiais didáticos para PLAc para imigrantes no contexto educacional, servindo de melhorias para esta área.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. **Refugiados**. 2020. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/quemajudamos/refugiados/>>. Acesso em: setembro/2022.

\_\_\_\_\_. **Global Report**. 2021. Disponível em: <[https://reporting.unhcr.org/globalreport2021/pdf#\\_ga=2.165407743.1783495742.1670164180-1146531956.1663462588](https://reporting.unhcr.org/globalreport2021/pdf#_ga=2.165407743.1783495742.1670164180-1146531956.1663462588)>. Acesso em: setembro/2022.

AMATO, L. J. D. **Aproximação e distanciamento: processos de construção de identificações culturais do professor de língua alemã**. Tese de doutorado em Letras - UFPR. Curitiba, 2012.

ANUNCIAÇÃO, R. F. M. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Unicamp, Campinas, 2017.

\_\_\_\_\_. **A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de português como língua de acolhimento**. Revista X, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 35 - 56, 2018.

AGUIRRE, V. B. R. PROGRAMA DE ESCUELAS PLURILINGÜES DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES **De la política lingüística a la gestión de un paradigma innovador. Maestría en educación magister**, Buenos Aires, Julio de 2013.

ANDRADE, L. s. **Português como Língua de Acolhimento (PLAc): transformando Não-lugares em Lugares no contexto das migrações forçadas**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, v. 24, n. 2, abr-jun (2021).

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 279-326.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. **Acolhimento e ensino de língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política de atravessamento entre verticalidades e horizontalidades**. In: Migrações Sul-Sul 2a.ed. campinas Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” - Nepo/ Unicamp, 2018, v.01, p. 712-726.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular : Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUSCH, B. **The Linguistic Repertoire Revisited**. Applied Linguistics, 33 (5), pp. 503-523. 2012.

\_\_\_\_\_. **Linguistic repertoire and Sprecherleben, the lived experience of language**. Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper 148, 2015. Disponível em: <<https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/Research-Centres/ldc/publications/workingpapers/abstracts/WP148-Busch-2015--Linguistic-repertoire-and-Spracherleben,-the-lived-experience-of-language.aspx>>. último acesso em jan. de 2023.

BUENOS AIRES. **Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras. Niveles 1, 2, 3 y 4**. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Dirección de Curricula, 2001. Disponível em: <[https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dle\\_web.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/dle_web.pdf)> último acesso em janeiro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Portugués en la escuela: quinto grado: primera lengua extranjera**. - 1ª edición para el alumno - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019. 56 p. ; 28 x 21 cm. - (Las lenguas en la escuela).

\_\_\_\_\_. **Portugués en la escuela: quinto grado: primera lengua extranjera**. - guía para docentes - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación e Innovación, 2019. 59 p. ; 28 x 21 cm. - (Las lenguas en la escuela).

BULLA, G.; KUHN, T. **ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados**. ReVEL. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)> Acesso em: novembro/2022.

CÂNDIDO, M. T.; SANTOS, C. S.; MAMANI, S. M. **Políticas linguísticas para línguas adicionais na BNCC: contribuições para a formação de professores**. Revista X, [S.I.], v. 15, n. 5, p. 101-122, nov. 2020. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73433>. Acesso em: outubro/2022.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20\\_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/Resumo%20Executivo%20_Relat%C3%B3rio%20Anual.pdf)>. Acesso em novembro/2022.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. Série

Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/Relat%C3%B3rio\\_Anuual/Relato%CC%81rio\\_Anuual\\_-\\_Completo.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anuual/Relato%CC%81rio_Anuual_-_Completo.pdf)>. Acesso em: novembro/2022.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M.C. **Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio**. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI RICARDO, S. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas ,SP : Mercado de Letras, 2007, p. 45-66.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). **Refúgio em números**. 3ª edição. Secretaria Nacional de Justiça (SNJ). Ministério da Justiça, 2018. Disponível em: <[https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros\\_1104.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/04/refugio-em-numeros_1104.pdf)>. Acesso em: outubro/2022>. Acesso em outubro/2022.

COSTA, E. SILVA, F. **Legislação migratória e Português como Língua de Acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(gem)**. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura , ano 14, v. 2, n.23, p. 598 - 612, 2018.

COSTA-HUBES. T. da C; **Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino de língua portuguesa**. Revista Línguas & Letras ISSN: 1981-4755 (eletrônica) — 1517-7238 (impressa) Número Especial – XIX CELLIP – 1º Semestre de 2011.

\_\_\_\_\_ ; BAUMGARTNER, C. T. **Sequência didática: uma proposta para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais – ensino fundamental**. Cascavel – PR: Assoeste, 2009. Caderno Pedagógico 03.

DOURADO, C. e BITTENCOURT, G. Brasil é o quinto país mais buscado por imigrantes venezuelanos. **Agência Brasil**, 2022. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/brasil-e-o-5o-pais-mais-buscado-por-imigrantes-venezuelanos>>. Acesso em: novembro/2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de administração de empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GROSSO, M. J. **Língua de acolhimento, língua de integração**. Horizontes de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>>. Acesso em outubro/2022.

\_\_\_\_\_ ; TAVARES, Ana; TAVARES, Marina.

**O português para falantes de outras línguas : o utilizador elementar no país de acolhimento.** Lisboa: DGIDC; ANQ; IEF, 2008a.

MAHER, T. M. A. **A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo.** In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARTINS, L. R.; RUSCHMANN, D.V. M. **Desenvolvimento Histórico Turístico Estudo de Caso: Foz do Iguaçu - PR.** Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Universidade de Caxias do Sul. 2010. Disponível em: <[https://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios\\_semintur/semin\\_tur\\_6/arquivos/05/Desenvolvimento%20Historico%20Turistico%20Estudo%20de%20Caso%20Foz%20do%20Iguacu.pdf](https://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_6/arquivos/05/Desenvolvimento%20Historico%20Turistico%20Estudo%20de%20Caso%20Foz%20do%20Iguacu.pdf)>. Acesso em novembro/2022.

MIRANDA, Y. C. C.; LÓPEZ, A. P. A. **Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento.** In: Ferreira et al. (org.). *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo.* Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 17-40.

NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento às crianças imigrantes no ensino escolar brasileiro: um estudo de caso.** Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em estudos linguísticos da UFMG, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-B64H2A/1/1872m.pdf>>. Acesso em novembro/2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande, Linguagens códigos e suas tecnologias, língua portuguesa e literatura, língua estrangeira moderna.** Volume I (2009). Disponível em: <[https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_vol1.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf)> Acesso em: setembro/2022.

SOUZA, A. P. R. de; STEFANELLO, C. A. SPILMANN, I. A. **A concepção sociointeracionista no ensino de inglês: o professor e o livro didático.** Roteiro, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 23-52, jan./jun. 2010.

SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Revista Contingência, 2006, v. 1, Novembro de 2006.

VYGOTSKY, L.S. . **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.