

PORTUGUÊS PARA MIGRANTES:

Formação, ensino e escuta

PORTUGUÉS PARA MIGRANTES:

Formación, enseñanza y escucha



Revista dos Cursos de Letras e do Programa
de Pós-graduação em Letras – Unifap

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 21/04/2025

Aprovação do trabalho: 03/06/2025

Publicação do trabalho: 31/07/2026

Izabely da Cruz  
izabelycruz09@gmail.com
 Universidade Estadual de Ponta Grossa

Gisele Maciel  
macielgisele1812@gmail.com
 Universidade Estadual de Ponta Grossa

Marta Ferreira Pinto  
martaferreira358@gmail.com
 Universidade Estadual do Centro-Oeste

COMO CITAR

MACIEL, Gisele; FERREIRA PINTO, Marta; DA CRUZ, Izabely. PORTUGUÊS PARA MIGRANTES: Formação, ensino e escuta. Revista Letras Escreve, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 40-52, 2026. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/letrasescreve/article/view/737>.

Resumo

O presente artigo discute experiências pedagógicas desenvolvidas no Curso de Português para Migrantes, ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com foco na formação docente, nos desafios enfrentados pelos educadores e nas práticas que visam situações sociais, culturais e linguísticas. A iniciativa integra o projeto de extensão Processos Migratórios e Intercâmbio: Inclusão Social e Diversidade Cultural (PROMIGRA) e se insere na atuação social da universidade pública. A proposta didático-pedagógica do curso parte da abordagem do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), priorizando a comunicação funcional, o respeito à identidade linguística e cultural dos aprendizes. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Freire (1982, 1987, 1996), Claire Kramsch (1993), Grosso (2011), Candau (2012), Leffa (2016), Rocha (2019), Silva e Júnior Costa (2020) e Silva (2023), abordando o papel da interculturalidade, da pedagogia crítica e da formação docente em contextos de migração. A metodologia adotada é qualitativa e se baseia na experiência construída a partir da atuação docente no curso, entre junho e outubro de 2024, resultando em uma carga horária de aproximadamente 45 horas, com turmas compostas por migrantes de diversas nacionalidades e repertórios linguísticos, por exemplo, árabes, venezuelanos e haitianos. As práticas pedagógicas incluíram dramatizações, rodas de conversa, atividades com materiais autênticos e simulações de situações cotidianas, com o objetivo de desenvolver a oralidade, escrita e escuta, assim como promover a autonomia. Os resultados revelam que, apesar dos desafios impostos pela heterogeneidade dos grupos e barreiras linguísticas, o curso proporcionou avanços significativos na integração dos migrantes à sociedade.

Palavras-chave: português como língua de acolhimento; interculturalidade; formação docente; migração.

Resumen

El presente artículo discute experiencias pedagógicas desarrolladas en el Curso de Portugués para Migrantes, ofrecido por la Universidad Estatal de Ponta Grossa (UEPG), con enfoque en la formación docente, los desafíos enfrentados por los educadores y las prácticas orientadas a la inclusión social, cultural y lingüística. La iniciativa forma parte del proyecto de extensión Procesos Migratorios e Intercambio: Inclusión Social y Diversidad Cultural (PROMIGRA) y se inscribe en la actuación social de la universidad pública. La propuesta didáctico-pedagógica del curso se basa en el enfoque del Portugués como Lengua de Acogida (PLAc), priorizando la comunicación funcional y el respeto a la identidad lingüística y cultural de los aprendientes. El fundamento teórico se apoya en autores como Freire (1982, 1987, 1996), Claire Kramsch (1993), Grosso (2011), Candau (2012), Leffa (2016), Rocha (2019), Silva e Júnior Costa (2020) y Silva (2023), abordando el papel de la interculturalidad, la pedagogía crítica y la formación docente en contextos de migración. La metodología adoptada es cualitativa y se basa en la actuación docente en el curso, entre junio y octubre de 2024, con grupos compuestos por migrantes de diversas nacionalidades y repertorios lingüísticos. Las prácticas pedagógicas incluyeron dramatizaciones, ruedas de conversación, actividades con

materiales auténticos y simulaciones de situaciones cotidianas, con el objetivo de desarrollar la oralidad y promover la autonomía. Los resultados revelan que, a pesar de los desafíos impuestos por la heterogeneidad de los grupos y las barreras lingüísticas, el curso permitió avances significativos en la integración de los migrantes en la sociedad..

Palabras clave: português como lengua de acogida; interculturalidad; formación docente; migración.

Introdução

O crescimento do fluxo migratório internacional tem trazido novos desafios para as sociedades contemporâneas, especialmente no que se refere ao social, cultural e linguístico de pessoas em situação de mobilidade. No Brasil, essa realidade tem se intensificado nas últimas décadas, com a chegada de migrantes de diferentes nacionalidades e contextos de vulnerabilidade. Em municípios de médio porte, como Ponta Grossa (PR), as instituições de ensino e a sociedade têm buscado estratégias para acolher essas pessoas. Nesse cenário, uma das formas de auxiliar no processo de acolhimento é pela educação, adotando uma pedagogia reflexiva (Freire, 1987), pois o ensino da Língua Portuguesa emerge como uma ferramenta fundamental para o exercício da cidadania, o acesso à serviços públicos e a inserção social dos migrantes em seu novo território.

Assim, é importante que os educadores valorizem e respeitem suas histórias e contribuições, simultaneamente desenvolvendo conhecimento linguístico e habilidades interculturais. Portanto, os professores devem estar preparados para atender esse público, tendo em foco além do ensino da língua, as noções identitárias e culturais que surgem durante o exercício profissional. Por conta disso, Caundau (2012) aborda:

Esta realidade obriga a que, se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. (Candau, 2012, p.237).

Dado que migrantes fazem parte do convívio, surge a necessidade cada vez maior de recepcioná-los e incluí-los nas práticas educacionais, tanto quanto nas demais comunidades existentes. Por conta disso o domínio da língua do país de acolhimento é apontado como um dos principais fatores de sucesso na adaptação e integração (Ançã, 2021). A linguagem, enquanto instrumento de comunicação e mediação de saberes, permite o acesso à direitos básicos. Além disso, o aprendizado contribui para o fortalecimento da autoestima desses indivíduos.

Nos últimos anos, têm se destacado experiências pedagógicas que buscam ir além da mera instrumentalização, promovendo uma abordagem humanizada no ensino de português. Tais experiências consideram as especificidades dos públicos atendidos, os repertórios linguísticos e culturais que trazem consigo, e os sentidos atribuídos ao aprendizado da língua no contexto migratório.

Iniciativas conduzidas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em parceria com agentes sociais, têm proporcionado espaços de formação voltados à promoção da inserção desses sujeitos, especialmente latinos e africanos de países lusófonos e não lusófonos. Esses cursos atuam como espaços de interculturalidade, nos quais a aprendizagem da língua está diretamente articulada à construção de vínculos, à troca de experiências e à ampliação das possibilidades de participação ativa na sociedade. Conforme Freire (1996, p.23): “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas estejam ancoradas em princípios de justiça social, respeito à diversidade e reconhecimento das

múltiplas identidades. Essa abordagem reforça a necessidade de um posicionamento crítico por parte dos docentes, que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos, promovendo uma educação comprometida com a cidadania.

Com base nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre as experiências de ensino adquiridas no Curso de Português para Migrantes, 2ª edição, no ano de 2024, fornecido pela UEPG, na cidade de Ponta Grossa (PR), sob a perspectiva da formação dos educadores, questões sociais, culturais e linguísticas dos alunos. O estudo, que se baseia na experiência educacional, busca compartilhar de que modo essas práticas contribuem para o acolhimento dos cursistas, os desafios e as estratégias adotadas para lidar com as diversidades presentes em sala.

A proposta do curso, analisado neste trabalho, utiliza princípios do ensino de Português como Língua de Acolhimento (mais conhecido pela sigla PLAc), o qual se estrutura a partir das necessidades comunicativas reais, valorizando conhecimentos prévios e reconhecendo o contexto sociocultural:

[...] apresenta determinadas particularidades, pois a aquisição/aprendizagem nessa finalidade aborda questões que envolvem o domínio de certas competências linguísticas, com o objetivo de proporcionar o conhecimento sociocultural do país de acolhimento, assim como a autonomia linguística no processo de comunicação desses sujeitos [...] (Silva, 2023, p.10).

Por essa razão, Vieira (2010) argumenta que o ensino de línguas para migrantes deve ser orientado por práticas comunicativas que simulem situações reais de uso da língua, como atendimentos em unidades de saúde, escolas e repartições públicas. Deve priorizar práticas discursivas contextualizadas que permitam aos aprendizes interagir em diferentes esferas, visando promover a autonomia, valorizando seus repertórios culturais e sua capacidade de agir no mundo.

Ao longo do curso, observou-se que o ensino assume múltiplas funções: facilitar o acesso à serviços essenciais; fortalecimento de redes de apoio; desenvolvimento da autonomia dos participantes; formação dos educadores; e a ampliação do repertório cultural e linguístico dos envolvidos.

É importante destacar que o desenvolvimento desses planos educativos exige uma formação docente sensível às especificidades da população, bem como o uso de materiais didáticos adaptados à realidade dos aprendizes. Muitos dos participantes apresentavam níveis variados de escolarização, além de serem falantes de línguas maternas distintas, o que requer estratégias pedagógicas diferenciadas e flexíveis, ampliando o entendimento sobre a docência em contextos interculturais, destacando a importância de um posicionamento pedagógico sensível.

Diante disso, este artigo propõe uma reflexão sobre as possibilidades do ensino de português para migrantes em contextos locais, com base nas experiências vivenciadas. A fundamentação teórica parte de estudos sobre o PLAc, interculturalidade e educação linguística, buscando evidenciar como essas ações contribuem para a construção de planejamentos equitativos e transformadores.

Neste contexto, este estudo busca não apenas explorar as metodologias e estratégias aplicadas, mas também destacar a importância de um ensino de língua que promova o respeito pela origem. Com isso, espera-se contribuir para o aprimoramento docente que seja verdadeiramente eficaz.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, será apresentada a fundamentação

teórica que embasa a pesquisa, seguida pela metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados. Os resultados obtidos serão discutidos em relação às práticas pedagógicas observadas, e, finalmente, serão apresentadas as considerações finais, trazendo reflexões necessárias sobre o assunto.

Fundamentação teórica

1 A imersão cultural no ensino de línguas

O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), tem relação com a própria ideia de acolhida de migrantes, assim como Grosso (2011) explica:

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. (Grosso, 2011, p.74).

Ainda, se insere em um contexto amplo de planos educativos que visam aspectos sociais e culturais. Como Silva (2023, p.11) diz “[...] nasce a partir das necessidades de aprendizagem de migrantes em deslocamento de crise e em condição de vulnerabilidade social.”. Por esse motivo a Língua Portuguesa assume um papel central na inserção dos migrantes na sociedade, sendo um fator determinante para sua adaptação e integração. Exige uma abordagem diferenciada, que leve em consideração as condições de vida, além das dificuldades linguísticas específicas que eles podem enfrentar. Silva e Júnior Costa (2020) relatam que o PLAc é proposto aos sujeitos vindos de países em guerras; índices econômicos baixos; conflitos políticos ou sociais; assim como outros motivos que prejudiquem saúde física e mental.

Leffa (2016) também destaca que falantes de mais de uma língua tem mais de uma identidade, a materna e a estrangeira, sendo, então, uma questão linguística e uma ferramenta de respeito. Por isso, a formação de professores, explicado por Grosso (2011), exige uma abordagem que vá além da simples aprendizagem do idioma, estendendo-se ao ensino da cultura, cidadania e relações sociais. O objetivo é possibilitar que os alunos, especialmente os migrantes, compreendam seu papel como cidadãos.

Ainda, segundo Kramsch (1993), a língua é mais do que uma ferramenta de comunicação; ela é um reflexo da experiência de vida do falante. Logo, a interculturalidade, tão fundamental no ensino de línguas, está intrinsecamente ligada no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a educação não se limita à instrução da língua, envolve a construção de um entendimento profundo das situações culturais, essenciais para a plena integração na comunidade. Por conseguinte, para os sujeitos, a aprendizagem está intimamente ligada ao processo de adaptação, que envolve a compreensão de novas referências, valores e modos de viver. Por fim, Canagarajah (2005) trata da imersão cultural no aprendizado de línguas, permitindo que adquiram competências linguísticas e sintam-se parte de uma comunidade, podendo participar ativamente da vida social e política do país.

Em razão disso, o PLAc possui uma abordagem que valoriza as culturas de origem dos alunos, ao mesmo tempo em que os introduz à cultura do país de acolhimento. Em relação aos estudos sobre a interculturalidade na educação de migrantes Candau (2012) envolve entendimento das normas culturais, a capacidade de interagir de forma respeitosa e construtiva com outras pessoas. Conforme Rocha (2019) é uma estratégia de formação capaz de compreender, negociar e valorizar as diferenças, promovendo uma convivência harmônica. Ao ensinar, é fundamental que os docentes estimulem a reflexão sobre as próprias culturas dos discentes e promovam um ambiente em que as trocas sejam vistas como positivas.

Por outro lado, o reconhecimento da língua como um meio de transformação é essencial. Anã (2003) resgata a ideia de que a língua de acolhimento vai além de um simples meio de comunicação; ela é um mecanismo fundamental para o exercício pleno da cidadania. Ainda, a formação de professores deve estar focada em uma abordagem pedagógica que respeite a diversidade. Para tanto a inserção dos migrantes no Brasil está diretamente relacionada à sua capacidade de se comunicar, o que facilita sua participação plena na vida social e econômica.

2 As barreiras linguísticas no processo de aprendizagem

Para Fabiano e Bógus (2024) o aprendizado de uma língua estrangeira envolve desafios específicos relacionados à própria língua. As barreiras linguísticas, como a dificuldade de compreensão da fonologia e da sintaxe são um desafio para os educadores, o que requer uma formação continuada e preparo para as possíveis adversidades. Muitos migrantes chegam ao Brasil sem um domínio prévio do português, e a adaptação ao novo idioma pode ser uma experiência difícil, como a aprendizagem da língua, o enfrentamento de preconceitos e exclusões.

Ainda, Silva e Júnior Costa (2020) relatam que para esses indivíduos, a língua é frequentemente vista como um marcador de pertencimento, e os desafios linguísticos podem ser vivenciados como uma forma de marginalização. Assim, o ensino de PLAc deve considerar as dificuldades, o impacto emocional e psicológico que o português pode ter. Então, os docentes desempenham um papel central no processo. Além de transmitirem conhecimentos, também devem ser agentes facilitadores. Para Freire (1996), o ato de ensinar é uma construção contínua de saberes, sendo impossível ensinar sem aprender com o outro. Nesse sentido, a formação de docentes, com foco nesse ensino, é um aspecto fundamental que deve ser considerado em qualquer política educacional. A abordagem pedagógica deve, portanto, ser adaptada às necessidades e características dos estudantes.

3 A formação de professores para o ensino de línguas de acolhimento

A formação de professores de PLAc é uma questão central no processo social e linguístico. Rocha (2019) retrata que o ensino de uma língua estrangeira, especialmente em contextos de acolhimento, requer que o educador não apenas a domine, assim como compreenda a diversidade cultural e as necessidades de seus educandos. Para que seja possível, precisa contemplar as competências linguísticas e a preparação para lidar com as questões interculturais. Nesse sentido, o docente deve estar capacitado para compreender as experiências e os desafios vivenciados pelos migrantes, oferecendo um ensino que promova a troca e o respeito à diversidade. Assim como Vieira (2010) esclarece que a metodologia utilizada deve ser dinâmica e considerar as condições desse público. Não deve se restringir a aspectos gramaticais ou formais, e sim estar relacionado à vivência e à adaptação. Precisa ser flexível e permitir que os educandos usem o português de maneira

funcional e significativa para suas vidas diárias (Vieira, 2021).

4 Desafios e oportunidades no ensino de língua para migrantes

O ensino de língua para migrantes não está isento de desafios (Fabiano; Bógus, 2024). Entre os principais obstáculos, destaca-se a heterogeneidade do público, que pode apresentar diferentes níveis de escolaridade, conhecimentos prévios e experiências de vida. Como postula Freire (1987) a adaptação dos métodos de ensino, a utilização de materiais didáticos diversificados e a atenção às questões emocionais dos alunos são estratégias essenciais para superar essas problemáticas. À vista disso, Almeida Filho (2012) aborda que a língua e cultura necessitam ser tidas como instrumentos de empoderamento, que lhes permite exercer sua cidadania plena e participar ativamente da sociedade.

5 Práticas docentes

Ensinar uma língua de acolhimento exige do professor uma postura ética, sensível e crítica diante das realidades. Os conteúdos linguísticos precisam estar articulados com as experiências dos estudantes, permitindo-lhes compreender, produzir enunciados e agir no novo contexto social. Dessa forma, o educador deve partir de uma escuta atenta às trajetórias, o que implica reconhecer e valorizar seus saberes, suas línguas de origem e suas referências. Essa escuta ativa é também destacada por Paulo Freire (1996), rompendo com modelos autoritários e centrados apenas na transmissão de conteúdo. Na prática, isso significa que o professor precisa planejar suas aulas com base em temas significativos. Segundo os postulados de Freire (1987) não há saber bom ou medíocre, mas sim diversos, logo esse princípio é especialmente importante, pois coloca o migrante como protagonista do seu processo formativo, e não apenas como receptor de normas linguísticas.

Na mesma proporção, é fundamental que o espaço da sala de aula seja construído como um território seguro, para os sujeitos compartilharem suas histórias, aprender com os colegas e serem respeitados. Reforçando os ideais de Freire (1987), aplicáveis ao ensino de línguas, avançando para uma pedagogia da escuta e da construção conjunta do conhecimento, o educador deixa de ser um transmissor de conteúdos e passa a ser um mediador entre o idioma, a cultura brasileira e as múltiplas culturas presentes.

Outra estratégia importante envolve o uso de materiais didáticos autênticos e contextuais, os quais dialoguem com situações reais. De acordo com Cruz (2006), o docente deve selecionar e adaptar materiais que façam sentido para seus discentes, considerando a sociolinguística e a bagagem cultural. Isso pode incluir, por exemplo, o uso de formulários de emprego, avisos públicos, conversas cotidianas e outras propostas que auxiliem o estudante no processo de socialização.

Para além do domínio linguístico, deve permitir que entendam criticamente o mundo que os cerca. Essa dimensão crítica é essencial para que o processo de aprendizagem seja também um processo de pertencimento. Como aponta Paulo Freire (1996, p.25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Quando se trata de migrantes, isso significa possibilitar que eles desenvolvam sua autonomia e ampliem sua capacidade de intervenção. Assim, o ensino da língua torna-se uma ferramenta de inserção crítica, e o professor um agente dessa transformação.

6 Educação como instrumento de transformação social

A educação linguística voltada para migrantes deve ser compreendida como um ato político e ético. Ao

promover o ensino, o docente não apenas contribui para a comunicação básica dos aprendizes, mas também atua diretamente na luta contra processos de exclusão, silenciamento e marginalização. Como afirma Paulo Freire (1982, p.19), “a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político, é um esforço de leitura do mundo e da palavra”. Nesse sentido, o ensino do Português como Língua de Acolhimento precisa ser pensado como uma prática que fomente a autonomia dos sujeitos.

Além disso, ao tratar da aprendizagem em contextos multiculturais, Canagarajah (2005) destaca que a sala de aula deve ser um espaço de negociação de identidades, onde os aprendizes possam manter suas referências culturais ao mesmo tempo em que aprendem a transitar por outros repertórios linguísticos. Reforça a ideia de que a pedagogia precisa respeitar a multiplicidade e reconhecer o alunado como sujeitos ativos.

A atuação do educador, portanto, precisa ir além da mera transmissão de regras gramaticais. É necessário um compromisso ético com o desenvolvimento integral do aprendiz, com a construção de vínculos e com o respeito da diversidade cultural. Como aponta Rocha (2019), o professor de língua precisa ser crítico, consciente de seu papel na formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Reconhecendo a língua como um direito e o ensino como um espaço de resistência às desigualdades sociais e linguísticas.

Nesse processo, como postula Candau (2012) a interculturalidade não pode ser tratada como um elemento periférico ou decorativo, mas como um eixo estruturante da prática pedagógica. Então, assume a função de mediação entre culturas, ampliando os horizontes de todos os envolvidos, educadores e educandos, e fortalecendo os laços de pertencimento.

Por fim, é importante compreender que a formação de professores, para o ensino de línguas em contextos de acolhimento, necessita incorporar essa perspectiva crítica. A construção de uma educação linguística comprometida com os direitos humanos, com a justiça social e com a equidade passa, inevitavelmente, pela compreensão do outro em sua singularidade. Como diz Freire (1996, p.94), “ensinar exige comprometimento”, e esse compromisso, em contextos de migração, é antes de tudo com a dignidade e a escuta.

7 Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na experiência docente desenvolvida no Curso de Português para Migrantes, 2ª Edição (2024), vinculado ao Projeto Processos Migratórios e Intercâmbio: Inclusão Social e Diversidade Cultural (PROMIGRA), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que envolve os cursos de graduação e pós-graduação de Serviço Social, Jornalismo, Pedagogia e Letras, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Este foi desenvolvido entre os meses de junho e outubro de 2024, com encontros semanais de duas horas, totalizando, aproximadamente, 45 horas. Eram três turmas, cada uma com cerca de 40 alunos, compostas por adultos migrantes de diversas nacionalidades. Por essa razão a investigação foi construída a partir da observação, da análise reflexiva da prática pedagógica e da sistematização de registros.

O objetivo principal era promover o acolhimento linguístico, cultural e social desses sujeitos por meio do ensino da Língua Portuguesa em contextos reais de uso, respeitando suas trajetórias pessoais, seus saberes prévios e suas necessidades comunicativas mais urgentes. Por esse motivo, o projeto contribuiu para o cumprimento da Lei de Migração, nº 13.445/2017 (Brasil, 2017).

O processo metodológico para coleta de dados consistiu em: (i) busca e sistematização de informações sobre o perfil sociolinguístico dos estudantes migrantes, os quais eram adultos de diferentes nações, com

predominância de hispano falantes, além de falantes de francês, crioulo haitiano e árabe; (ii) análise dos materiais didáticos utilizados para preparar as aulas, sendo os livros *Portas Abertas: Português para Imigrantes* (São Paulo/SME, 2021) produto da parceria entre o Centro de Línguas do Departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP) e o Projeto de Extensão MemoRef da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), e *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiados e Refugiadas* (Amaro; Fasson; Feitosa; Marra; Moreira; Pereira, 2015), do Projeto Português como Língua de Acolhimento (PLAM), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cuja instituição é referência no ensino de Português como Segunda Língua (L2); (iii) observação direta das aulas, com foco nas interações, facilidades e/ou dificuldades e estratégias de mediação adotadas; e (iv) percepção da troca de conhecimentos e culturas, visando respeitar as raízes.

A análise dos dados se deu através: (i) da organização dos registros, em que os dados foram agrupados em três grandes blocos, tais quais (a) observações continua em sala de aula, (b) produções e interações dos estudantes e (c) reflexões docentes; (ii) da definição de três eixos de análise, constando (a) a importância da oralidade e da escuta ativa no processo comunicativo, (b) o papel dos temas do cotidiano como motivadores da aprendizagem, e (c) o impacto social e afetivo do curso na vida dos migrantes; (iii) do desempenho dos alunos nas atividades; (iv) do grau de autonomia alcançado no uso do português em situações simuladas e reais; (v) da interpretação crítica, com os dados interpretados de forma dialógica, confrontando as evidências empíricas com referenciais teóricos sobre o ensino da língua e educação intercultural; e (vi) a reflexão quanto ao respeito à origem dos migrantes.

À vista disso, as anotações em diário de campo e os registros das dinâmicas foram cruciais, já que permitiram identificar regularidades, entendimentos e desafios no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, esse percurso metodológico possibilitou relacionar a prática vivenciada com referenciais teóricos do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

A partir desse procedimento foi possível organizar os resultados em três dimensões principais: (i) o papel da oralidade e da escuta ativa no processo comunicativo; (ii) a centralidade dos temas cotidianos como motor da motivação e do engajamento dos estudantes; (iii) o impacto da aprendizagem da Língua Portuguesa na integração social e no fortalecimento da autoestima dos migrantes; e (iv) a função do docente como mediador do processo educativo. Assim, os resultados apresentados derivam de um processo analítico que buscou compreender o ato pedagógico em sua complexidade, articulando experiências concretas de sala de aula com a reflexão crítica orientada pelos pressupostos teóricos da área.

Também foram privilegiadas as atividades significativas, contextualizadas e com forte apoio visual. Foram utilizadas imagens, vídeos, mapas, folhetos, encartes de supermercados, filmes, músicas e desenvolvidas simulações de interação social para tornar o aprendizado mais concreto e aplicável. Bem como foram promovidas dramatizações, jogos linguísticos, produção de pequenos textos, leitura de placas e sinais urbanos. Por fim, o processo de avaliação do progresso era feito de forma contínua e qualitativa, por meio da observação do desempenho nas atividades, nas interações em sala e da autonomia crescente no uso da língua nas situações simuladas. Isso subsidiou a elaboração deste artigo, permitindo uma análise crítica da docência sob a ótica da formação continuada¹.

¹ Importa ressaltar que estas informações não contaram com instrumentos de coleta e análise de dados, tampouco com participação de sujeitos nos moldes exigidos por comitês de ética. Por essa razão, não houve necessidade de submissão à plataforma CEP/CONEP.

8 Resultados

A experiência de lecionar no Curso de Português para Migrantes revelou uma série de aspectos sobre o processo de ensino-aprendizagem em contextos de alta diversidade cultural e linguística. O primeiro ponto que se notou foi a valorização da oralidade e da escuta ativa, em razão de que desde os primeiros encontros, ficou evidente a importância da oralidade como elemento-chave na construção do processo comunicativo. Muitos dos participantes tinham níveis de escolarização distintos, sendo que alguns apresentavam um domínio mais restrito da escrita em suas línguas de origem. Diante disso, as práticas pedagógicas priorizaram o desenvolvimento da competência oral e da compreensão auditiva, por meio de atividades que estimulassem a interação em situações reais. As rodas de conversa, dramatizações e simulações de atendimento em repartições públicas foram estratégias fundamentais para promover a expressão oral em um ambiente seguro e colaborativo.

Outro fator importante foram os temas do cotidiano como ponto de partida, em que a dinâmica das aulas partiu do levantamento coletivo das demandas linguísticas mais urgentes: como se apresentar, pedir informações, preencher formulários, explicar sintomas em consultas médicas, fazer compras e utilizar o transporte público. Esse tipo de abordagem permitiu que os estudantes percebessem imediatamente a utilidade da língua para sua vida prática, o que se traduziu em maior motivação e engajamento. Por exemplo, uma aula voltada ao vocabulário de saúde incluiu a simulação de um atendimento médico, em que os cursistas praticaram frases como "estou com dor de cabeça" ou "preciso marcar uma consulta". Essas práticas reforçaram a noção de que o ensino não deve ser desvinculado das experiências concretas de quem a aprende, especialmente em contextos de migração e vulnerabilidade social.

A língua como ferramenta de integração também tomou lugar considerável, já que proporcionou a observação de como o domínio, mesmo que inicial, do português contribui para a integração dos migrantes na sociedade brasileira. Essa autonomia linguística, ainda que parcial, repercutia positivamente na autoestima dos participantes, fortalecendo seu sentimento de pertencimento. Além disso, as aulas funcionaram como espaço de convivência intercultural, onde diferentes histórias, línguas, experiências e costumes se encontravam e eram valorizados. Com a presença de educandos de múltiplas nacionalidades favoreceu a troca de experiências, o aprendizado mútuo e o respeito às diferenças e raízes, aspectos fundamentais no que se refere à educação intercultural (Bulla; Kuhn, 2020).

Contudo, alguns desafios pedagógicos foram enfrentados, um dos principais foi a heterogeneidade do grupo em termos de proficiência, escolarização prévia e ritmo de aprendizagem. Enquanto uns já possuíam conhecimento prévio do português, outros ainda estavam tendo o primeiro contato, o que exigiu um constante esforço de adaptação docente tanto na elaboração das atividades, quanto na condução das aulas. Ademais, a barreira linguística entre os próprios participantes exigia atenção, nem todos conseguiam compreender em igual medida, e alguns utilizavam o espanhol, o francês ou árabe para tentar se comunicar. Nesses momentos, foi necessário recorrer à tradução colaborativa com a ajuda de colegas. Cabe destacar a constante tensão entre o desejo de ensinar conteúdos mais estruturados e a necessidade de responder às demandas comunicativas emergenciais. Essa tensão exigia equilíbrio entre o planejamento e a flexibilidade, reafirmando o papel do professor como mediador sensível e atento ao contexto, assim como ser capaz de superar inseguranças linguísticas.

A aprendizagem como via de mão dupla foi um dos aspectos mais marcantes dessa experiência, pois os

aprendizes também ensinaram, provocaram reflexões e transformaram o ato de educar. A presença de sujeitos com vivências tão distintas convidou à revisão de práticas pedagógicas tradicionais e à abertura para novas formas de construir conhecimentos. Durante as atividades compartilhavam vocabulários próprios e receitas típicas que enriqueceram o léxico dos demais da turma e das educadoras. A aula se tornou um momento de partilha e reconhecimento da diversidade cultural ali presente. Foi possível aprender a importância de não depender exclusivamente de planos rígidos, valorizar a escuta e a sensibilidade para lidar com situações em constante transformação. Essa postura contribuiu para o desenvolvimento de competências docentes mais críticas, flexíveis e empáticas.

Um ponto de extrema importância percebido foi a construção de vínculos, dado que com o passar das semanas, foi possível perceber que os momentos de encontro iam além do aprendizado linguístico, visto que se tornaram espaços de acolhimento e construção coletiva de pertencimento. O curso era um local, no qual se sentiam verdadeiramente ouvidos e respeitados. Esse aspecto afetivo foi fundamental para a permanência dos alunos, mesmo diante das dificuldades de transporte, trabalho ou outros desafios que enfrentavam. A afetividade não se opõe ao ensino de conteúdos, como aponta Paulo Freire (1996), mas o potencializa, uma vez que só há aprendizagem quando há relação, diálogo e envolvimento. Foi notável observar como pequenos gestos, como aprender a pronunciar corretamente o nome, celebrar pequenas conquistas ou respeitar os silêncios, tinham um impacto direto na motivação dos estudantes e no fortalecimento do grupo como comunidade.

Ao longo do curso, também foi possível observar o desenvolvimento de estratégias próprias por parte dos migrantes para continuar aprendendo fora da sala. Alguns compartilhavam entre si materiais, gravavam as aulas no celular para ouvir depois ou se reuniam informalmente para revisar o conteúdo. Essas práticas revelam um alto grau de agência e de investimento pessoal. A experiência mostra que, quando há espaço para participação ativa, os educandos se tornam protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Esse protagonismo se refletia nas perguntas que traziam e que desejavam compreender melhor em termos linguísticos e culturais. Logo, o educador deve ser aberto para esses questionamentos e situações.

Do ponto de vista docente, a vivência contribuiu para ampliar a compreensão sobre o papel social da instituição educacional e do professor. O curso funcionou para além do ensino de língua, mas como um canal de escuta, orientação e mediação cultural. Ainda que nem sempre fosse possível atender a todas as demandas, a mediação pedagógica mostrou-se essencial para reduzir o sentimento de desamparo. Essa dimensão ética, baseada no cuidado, no respeito e no compromisso com a dignidade do outro, precisa ser valorizada na formação docente inicial e continuada. Trabalhar com migrantes exige muito mais do que domínio da gramática normativa da língua, precisa de sensibilidade, interculturalidade e disposição para aprender com os desafios do cotidiano.

Considerações finais

O conteúdo apresentado ao longo deste artigo evidencia a complexidade e a potência do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) em contextos de diversidade linguística e cultural. Ao lecionar-se para migrantes em situação de vulnerabilidade social, tornou-se claro que o ensino de uma língua ultrapassa os limites do conteúdo gramatical e se insere como prática de acolhimento, respeito à diversidade e promoção da cidadania. É, antes de tudo, conforme trazem Fabiano e Bógus (2024) um exercício de escuta ativa, de sensibilidade e de compromisso ético com os sujeitos envolvidos.

A fundamentação teórica discutida aponta para a necessidade de compreender o ensino de línguas como um processo profundamente vinculado à identidade cultural, às práticas sociais e à inserção plena dos aprendizes na sociedade. Autores como Freire (1982, 1987, 1996), Canagarajah (2005) e Rocha (2019) enfatizam que a aprendizagem linguística não ocorre de forma neutra, está atravessada por aspectos afetivos, simbólicos e políticos. Ensinar a língua do país de acolhimento é também mediar o contato com novos valores, novas formas de viver e de se relacionar, sem apagar ou inferiorizar as referências culturais dos sujeitos em formação.

Os resultados obtidos confirmam a relevância das abordagens teóricas. As aulas, organizadas em torno de temas do cotidiano, promoveram um aprendizado significativo e funcional. As práticas pedagógicas baseadas em oralidade, escuta ativa, dramatizações e uso de materiais autênticos mostraram-se eficazes para alcançar a autonomia do alunado, além de fortalecer os laços afetivos e culturais. Em especial, o aspecto da convivência intercultural foi um dos pontos altos da experiência, em razão de que educandos de diversas origens partilharam saberes, superaram barreiras e reconstruíram sentidos para suas trajetórias pessoais por meio da linguagem.

Ao mesmo tempo, os desafios enfrentados, como a heterogeneidade das turmas, as barreiras linguísticas, emocionais e inseguranças, reforçam a urgência de uma formação docente que contemple as especificidades do ensino de línguas, principalmente, em contextos de acolhimento. A prática revelou que o educador, nesse cenário, precisa estar preparado não apenas para ensinar conteúdos, mas para lidar com questões sociais, emocionais e identitárias complexas. A mediação exige competências como empatia, adaptação constante, abertura ao novo e consciência crítica (Ançã, 2021).

Dessa forma, a formação inicial e continuada de professores do PLAc deve incorporar uma perspectiva intercultural e crítica, que valorize a pluralidade de saberes e respeite as diferentes formas de viver (Ançã, 2003). Isso corresponde reconhecer que o migrante não é um sujeito deficitário, e sim alguém que carrega experiências, línguas e culturas que enriquecem o espaço educativo. O papel do professor, portanto, é construir pontes entre esses mundos, promovendo o diálogo e a aprendizagem mútua (Almeida Filho, 2012).

Além disso, é fundamental que políticas públicas voltadas à educação de migrantes sejam fortalecidas e articuladas com ações de formação docente (Vigar; Simões, 2021). Projetos como o descrito neste artigo têm enorme potencial de transformação social, contudo muitas vezes dependem do esforço voluntário de docentes e estudantes universitários, sem estrutura adequada ou apoio institucional duradouro. A valorização da docência passa, necessariamente, pelo reconhecimento da importância estratégica do ensino de línguas para a inserção social e a equidade.

Conclui-se, portanto, que o ensino de Português como Língua de Acolhimento deve ser concebido como uma prática educativa crítica, humanizadora e profundamente transformadora (Freire, 1982). A sala de aula, nesse contexto, deixa de ser um espaço neutro para se tornar um território de resistência e construção coletiva de sentido. A língua, por sua vez, deixa de ser apenas um código a ser aprendido para se tornar ferramenta de pertencimento e cidadania.

Os resultados reafirmam a importância de formar professores preparados para atuar com responsabilidade, respeito e consciência nos encontros entre culturas. Ensinar português para migrantes é, também, aprender com eles. Permitir ser transformado pelo encontro. É reconhecer na educação linguística um dos caminhos mais potentes para a construção de uma sociedade mais justa e mista.

Referências

AMARO, T.; FASSON, K.; FEITOSA, J.; MARRA, J.; MOREIRA, N.; PEREIRA, R. **Pode Entrar**: Português do Brasil para refugiadas e refugiados. São Paulo: ACNUR, Cáritas, Curso Popular Mafalda, 2015. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Enterar_ACNUR-2015.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Ensino de português língua estrangeira/EPL**: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728. ISBN 978-85-232-1230-8.

ANÇÃ, M. H. **A educação em português em contextos multiculturais**: Um estudo a partir de relatórios de estágio. *Educação*, [S. l.], v. 44, n. 1, p. e32812, 2021. DOI: 10.15448/1981-2582.2021.1.32812. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/32812>. Acesso em: 19 abr. 2025.

ANÇÃ, M. H. **Português-língua de acolhimento**: entre contornos e aproximações. In: Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa - FCSH, 26-28 de junho 2003.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de maio de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BULLA, G. S.; KUHN, T. Z. **ReVEL na Escola**: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CANAGARAJAH, S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2025.

CRUZ, D. G. L. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos**: um olhar discursivo. 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FABIANO, M. L. A.; BÓGUS, L. M. M. **Os desafios da inclusão, acolhimento e ensino da língua para estudantes imigrantes no Brasil**. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 16, n. 11, p. e6201, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n11-008. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6201>. Acesso em: 19 abr. 2025.

FREIRE, P. **Alfabetização de adultos e bibliotecas populares**. A importância do ato de ler – em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSSO, M. J. R. **Língua de acolhimento, língua de integração**. *Revista Horizontes de Linguística*

Aplicada, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 61, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v9i2.886. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 19 abr. 2025

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LEFFA, V. J. **Língua Estrangeira**. Ensino e Aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

ROCHA, N. A. **O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje**. Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 101-114, 2019. DOI: 10.7867/1981-9943.2019v13n1p101-114. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8401>. Acesso em: 19 abr. 2025

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Portas Abertas: Português para imigrantes - caderno básico**. São Paulo: SME/COPED, 2021.

SILVA, M. V. **Por uma outra terminologia teórica do português como língua de acolhimento no Brasil**. Revista Diálogos, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1-30, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/14500>. Acesso em: 19 abr. 2025.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 19, n. 1, p. 125-143, 2020.

VIEIRA, D. A. **O ensino de português para haitianos em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo**. In: SOUZA, R. F.; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M. B. N. P. (org.). **Português como Língua de Acolhimento: práticas e perspectivas**. 1º Edição. São Paulo: Parábola, 2021. Disponível em: https://www.sri.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/84/2022/11/Portugues-como-lingua-de-acolhi-Romulo-Francisco-de-Souza-Jero_compressed.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-113848/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

VIGAR, A. C. K.; SIMÕES, J. L. **A importância da efetivação de políticas públicas para o acesso de migrantes ao ensino de português como língua de acolhimento**. In: SOUZA, R. F.; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M. B. N. P. (org.). **Português como Língua de Acolhimento: práticas e perspectivas**. 1º Edição. São Paulo: Parábola, 2021. Disponível em: https://www.sri.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/84/2022/11/Portugues-como-lingua-de-acolhi-Romulo-Francisco-de-Souza-Jero_compressed.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.