

O material didático de Português como língua de acolhimento em contextos multilíngues: subsídios para uma educação plurilíngue

RESUMO

Silvana Maria Mamani
silvanamariamamani@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1249-7889>
Universidade Federal de Minas Gerais
(UFMG), Belo Horizonte, Minas
Gerais, Brasil

No cenário contemporâneo das migrações de crise (Clochard, 2007), o ensino e aprendizagem de línguas deveria ser contemplado como um direito por meio de instrumentos legais e sob responsabilidade do Estado, sem se limitar a iniciativas da sociedade civil (Lopez e Diniz, 2018). Contudo, o acolhimento de migrantes, especificamente no referente ao ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no Brasil, tem sido empreendido por agentes vinculados a instituições educacionais e/ou organizações da sociedade civil (Lopez, 2016; 2018). No presente artigo, tem-se por objetivo analisar as particularidades da proposta pedagógica e atividades em volumes da coleção *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Bizon, Diniz e Camargo, 2020; Bizon, Diniz e Anunciação, 2025; Diniz, Bizon e Lopez, 2025a; Diniz, Bizon e Ruano, 2021) à luz de perspectivas em torno da educação plurilíngue (Blommaert e Backus, 2013; Broch, 2014, Cummins, 2019), do acolhimento em línguas (Bizon e Camargo, 2018), e da proposta norteadora pelo trabalho multinível. Com base nas demandas do público em questão e desafios evidenciados em experiências de ensino e aprendizagem de PLAc, almeja-se, assim, que discussões desta natureza possam contribuir com o fortalecimento da área e na seleção, adaptação e/ou elaboração de materiais didáticos mais adequados para seu público.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Acolhimento. Material Didático. Ensino e Aprendizagem de Língua Adicional. Educação Plurilíngue.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as migrações internacionais vêm acontecendo de maneira mais acentuada nas mais diversas modalidades, como refúgio, migração (não) qualificada, migração de fronteiras, mobilidade estudantil, migração de crise, dentre outras (Baeninger, 2018), e a distribuição espacial desses processos ao redor do mundo evidencia que os países ocidentais ainda recebem um número reduzido de pessoas em busca de proteção (Clochard, 2007). Em relação aos princípios e diretrizes que regem os deslocamentos no contexto brasileiro, a Lei de Migração n. 13.445 destaca o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, *educação*, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (Brasil, 2017b, Art. 3º, § 11º, grifos da autora). Em vista disso, o Estado brasileiro deve garantir, dentre outros, demandas educacionais de crianças, jovens e adultos migrantes¹, independentemente da idade e do gênero, por reconhecê-los como portadores de direitos. Nesse sentido, as decisões que envolvem políticas públicas para o acolhimento, além dos mecanismos oficiais de validação de estudos e qualificações profissionais, devem promover “a aquisição de competências linguísticas” dos migrantes, por meio de uma articulação entre Estado, sociedade civil e organismos internacionais para a promoção de políticas que garantam e coloquem em prática os direitos desse público (Baeninger, 2018, p. 20).

No que diz respeito à pesquisa acadêmica, e a partir das especificidades do ensino e aprendizagem de português para migrantes de crise no Brasil, tem se consolidado o “Português como Língua de Acolhimento” (PLAc), especialidade constituinte da subárea da Linguística Aplicada denominada Português como Língua Adicional (PLA) (Lopez e Diniz, 2018). A escolha pelo termo “adicional” se justifica, de acordo com Schlatter e Garcez (2009, p. 127), “pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”, sendo utilizado para destacar situações de plurilinguismo em sociedades tidas historicamente como monolíngues (Jordão, 2014). Nessa direção, Schlatter e Garcez (2009, p. 127) destacam a diversidade linguística que caracteriza, por exemplo, diferentes contextos de fronteiras e “em diversas comunidades [em que determinada] língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes”. Portanto, “são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras” (Schlatter e Garcez, 2009, p.128). A preferência pelo termo “língua adicional”, em suma, coloca em evidência a “coexistência de várias línguas [sem] destacar uma [...] em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas”, além de reconhecer “que a língua ‘do outro’, ‘estrangeira’, também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna” (Jordão, 2014, p. 31).

Mesmo que a denominação Português como Língua de Acolhimento seja amplamente utilizada no Brasil, em certa medida, motivada pela literatura e seu uso nas políticas linguísticas de Portugal, a expressão “acolhimento em línguas” (Bizon e Camargo, 2018) parece ser mais apropriada para o contexto em questão e mais alinhada a abordagens que valorizam a diversidade linguístico-cultural dos

migrantes. Essa perspectiva, longe de se limitar ao ensino de um determinado idioma no país de residência, busca reconhecer e integrar as diversas línguas que fazem parte do repertório dos falantes nesse processo de aprendizagem (cf. Anunciação, 2018; Bizon e Camargo, 2018). Em termos de legislação, a educação linguística no Brasil deveria ser contemplada como um direito dos migrantes por meio de instrumentos legais orientadores em que essa ação seja responsabilidade efetiva do Estado e não apenas uma consequência das iniciativas da sociedade civil (Lopez, 2016; 2018; Lopez e Diniz, 2018).

Neste artigo, tem-se como objetivo analisar a proposta pedagógica da coleção *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* e investigar em que medida ela é condizente com as atividades propostas no livro do aluno (Diniz, Bizon e Lopez, 2025a; Diniz, Bizon e Ruano, 2021). Para tanto, o texto encontra-se organizado em três seções principais, sendo a primeira a presente introdução. Na seção 2, são discutidos os desafios do multilinguismo e o potencial do plurilinguismo, ressaltando, na subseção 2.1, perspectivas teórico-metodológicas ampliadas do campo das políticas linguísticas e, na subseção 2.2, a potencialidade das abordagens plurilíngues. Já a seção 3 retoma a análise tanto da proposta pedagógica quanto de atividades da amostra selecionada para investigar – com auxílio das perspectivas discutidas na seção anterior – em que medida se operacionalizam os objetivos propostos e se esse instrumento de política linguística poderia vir a subsidiar o fortalecimento de políticas para o ensino de PLAc. Ao final dessas três seções, são tecidas algumas considerações, com o anseio de contribuir, ainda que de forma breve, com a (re)estruturação e/ou ampliação da oferta de PLAc na educação brasileira.

2. OS DESAFIOS DO MULTILINGUISMO E O POTENCIAL DO PLURILINGUISMO

Embora existam documentos oficiais orientadores para a educação linguística no Estado brasileiro, uma hipótese que poderia ser levantada é que esses instrumentos têm se mostrado insuficientes para a institucionalização de ações em prol do ensino de Português como Língua Adicional/de Acolhimento em diferentes contextos do território brasileiro. Em determinações de caráter nacional, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017a, p. 7), porém, são constatados efeitos de sentido que têm evidenciado a (in)visibilização da heterogeneidade linguística (Diniz e Neves, 2018). Apesar de certo discurso contemporâneo sobre o multilinguismo, “a diversidade linguística seria, antes de tudo, uma realidade “externa” à escola” (Diniz e Neves, 2018, p. 94). Além disso, esse documento orientador aponta diretrizes na contramão da valorização do plurilinguismo no contexto escolar, em que deveriam ser incluídas diversas línguas, como a Libras, as línguas indígenas, as de migração etc.

Diante de um cenário multilíngue e multicultural, vem sendo necessárias discussões e determinações em torno do (re)planejamento de políticas públicas que garantam os direitos dos diferentes grupos para que medidas sejam efetivadas, dentre outras, as que favoreçam a educação plurilíngue. A seguir,

discutem-se perspectivas de políticas linguísticas mais ampliadas e sua relação com abordagens (mais) plurais no ensino e aprendizagem de línguas.

2.1 POR MAIS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PLURAIS

Enquanto as políticas linguísticas ou *language policy* (LP) se referem às “decisões tomadas em relação à linguagem e seus usos em sociedade”² (Shohamy, 2006, p. 77, tradução própria), as políticas linguísticas educacionais ou *Language Education Policy* (LEP)³ apontam para “mecanismos de poder para criar políticas linguísticas de facto, em que muitas crianças em diversos países são sujeitas a frequentar a escola”⁴ com o intuito de implementar uma certa ideologia em relação a determinada(s) língua(s) nas práticas escolares (p. 92). Por meio das LEP, autoridades governamentais, Ministérios, instituições federais, regionais e/ou locais criam mecanismos de poder para influenciar certas práticas em que se privilegia determinada língua ao mesmo tempo em que outras são negligenciadas. Esses mecanismos podem acontecer na forma “*top-down*” ou de cima para baixo, a exemplo das determinações oficiais, e, às vezes, como “*bottom-up*” ou de baixo para cima (Shohamy, 2006, p. 76), quando há iniciativas que surgem das práticas e como reivindicação dos atores envolvidos no processo educacional.

Em geral, as políticas linguísticas educacionais têm sido implementadas na verticalidade, priorizando o ensino e aprendizagem de determinado idioma que, na maioria das vezes, costuma ser diferente da(s) língua(s) faladas na família. As instituições educacionais podem acabar sendo, assim, veículos na promoção e perpetuação de determinadas agendas políticas, e os atores são envolvidos “como ‘soldados’ do sistema que executam ordens internalizando a ideologia política e suas agendas expressas no currículo, nos livros didáticos e outros materiais e nas próprias percepções da linguagem”⁵ (Shohamy, 2006, p. 78). Portanto, questionamentos a respeito do potencial de mudança que agentes da sociedade civil poderiam exercer nos contextos de atuação são fundamentais para discussões sobre o replanejamento das LEP estabelecidas e normatizadas nas sociedades pelas conjunturas históricas políticas e econômicas. De acordo com Shohamy (2006), dentre os motivos que têm levado os docentes a internalizarem certas ideologias em vez de promoverem mudanças, encontram-se a falta de participação desses agentes no processo *top-down* de elaboração das LEP, além das escassas oportunidades de formação em políticas linguísticas e educacionais.

Por meio das iniciativas *bottom-up*, seria estratégico refletir sobre decisões em prol das particularidades de cada comunidade, e, nesse sentido, os atores envolvidos na educação linguística poderiam contribuir com projetos mais plurais a partir das suas experiências de atuação, valorizando o repertório linguístico de cada estudante. Nessa direção, Cummins (2019) discute sentidos equivocados que, de certa forma, condenam o multilinguismo no ensino bi/plurilíngue⁶, por exemplo, por meio de enunciados segundo os quais o uso da(s) língua(s) do repertório do aluno poderia i) atrasar ou dificultar a aprendizagem do idioma majoritário e sua integração à vida social e/ou ii) prejudicar ou impedir a aprendizagem da língua de instrução e o sucesso acadêmico em geral. De acordo com o autor (2009, p.1), esses equívocos se constituem em atos discursivos denominados “negligência benigna”⁷ (p. 3), em que se pretende invisibilizar as

línguas dos alunos, e os professores, muitas vezes, por serem agentes nesses contextos educacionais, podem acabar reproduzindo modelos estabelecidos sem antes questioná-los.

De forma análoga às asserções de Shohamy (2006), Cummins (2019) aponta para o docente como potencial multiplicador das LEP, em que o repertório linguístico dos estudantes poderia ser aproveitado em prol de uma aprendizagem mais plural. A partir de exemplos de sucesso em contextos escolares multilíngues, o autor (2019) enumera práticas pedagógicas em prol do plurilinguismo como o uso de material escolar na língua de instrução e na(s) língua(s) dos alunos: práticas orientadas a partir de currículos interdisciplinares, elaboração de portfólios em vez de avaliações estandardizadas, aprendizagem colaborativa com foco na consciência linguística, além da valorização e aproveitamento dos repertórios multilíngues dos alunos em tarefas curriculares e projetos. Dessa forma, qualquer tipo de conhecimento dos alunos em relação a seu repertório seria válido, valorizado e aproveitado na aprendizagem, potencializando estratégias em que um idioma possa ser andaime para aprender outro(s), isto é, usar as línguas adicionais como recurso (Cummins, 2019).

2.2 A POTENCIALIDADE DA EDUCAÇÃO PLURILÍNGUE

Estudos da psicolinguística e do multilinguismo têm mostrado que a língua que a criança fala em casa é muito importante para a aprendizagem escolar e para a aprendizagem de línguas adicionais, motivo muito forte para justificar a promoção do plurilinguismo na escola (Broch, 2021). Durante séculos no Brasil, de acordo com a autora (2021), houve um abandono significativo das línguas que são faladas na família, e, na escola, além de barreiras para outros idiomas, houve predominância da normativa monolíngue do português padrão. Portanto, trata-se de práticas, ainda hoje, que precisam ser desconstruídas para o avanço na valorização da diversidade linguística, por exemplo, no âmbito escolar e na formação de professores. Muito mais do que falar, é importante que o professor conheça minimamente aspectos da(s) língua(s) dos seus alunos de forma que o plurilinguismo gere cada vez menos estranhamento e seja efetivamente corriqueiro no contexto escolar (Broch, 2021).

No tocante às abordagens plurais, Broch retoma diversos teóricos que afirmam que se trata de uma “abordagem [que] integra línguas nas atividades de ensino/aprendizagem que normalmente não se tem a intenção de ensinar na escola, como p. ex. línguas de migrantes” (2014, p. 56) e compara os contextos da educação formal na Europa e na América Latina. Por um lado, na União Europeia, existe uma tendência muito forte de se incluir as línguas nas instituições educacionais por meio das abordagens plurais, em que mais línguas coexistem com as línguas oficiais dos Estados. Por outro, no contexto da educação brasileira, as aulas de Português – como Língua Materna e Adicional – ainda acontecem, na maioria dos contextos, por meio de uma abordagem singular (Broch, 2014). Nessa direção, e em oposição à abordagem singular, Câmara (2020) ressalta que as abordagens plurais “levam em consideração o repertório linguístico do aluno, seus conhecimentos já adquiridos e seu patrimônio cultural, na construção dos conhecimentos de novas línguas” (p. 52). Além disso, a autora (2020) corrobora os

efeitos positivos das abordagens plurais no ensino de línguas na Educação Básica, apontados em pesquisas realizadas em diversos países, e propõe fortalecer esse campo de estudos por meio da ampliação, diversificação e aprofundamento dos conhecimentos no contexto brasileiro.

Em relação à expressão repertório linguístico na aprendizagem de línguas adicionais, Blommaert e Backus (2013) a definem como resultado de conhecimentos e/ou experiências de aprendizagem por parte de uma comunidade de fala determinada. Tal expressão parece ser mais adequada do que a noção de competência comunicativa – que pode ser máxima, parcial, mínima ou de reconhecimento – em determinada(s) língua(s), muito utilizada, por exemplo, no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) ou *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Devido ao fato de o repertório linguístico ser individual e próprio da trajetória de vida de cada sujeito, organizado de forma complexa, não se desenvolvendo de forma linear nem separado por níveis, o ensino e aprendizagem de línguas adicionais deveria ser mais compreensivo, especializado e gradual de acordo com o momento (escolar ou não) de cada falante (Blommaert e Backus, 2013). As orientações pelos prefixos bi-, multi-, pluri-, que se referem à diversidade, aos contextos, às práticas e ao ensino e aprendizagem de línguas, são escolhas linguísticas e políticas e, portanto, podem variar de acordo com a perspectiva de diversos teóricos e/ou de acordo com tradições epistemológicas diferentes⁸. Segundo a distinção proposta por Broch (2014), o conceito de multilinguismo alude ao contexto em que (co)existem determinadas comunidades de fala em que se usam certas línguas, de modo que uma comunidade poderia ser considerada multilíngue porque existe mais de uma língua de comunicação entre seus falantes. Já o plurilinguismo expõe o repertório linguístico do indivíduo, isto é, em um contexto multilíngue, os indivíduos falam/conhecem uma ou mais línguas.

Diferentemente de Blommaert e Backus (2013), Broch (2014) utiliza ambas as expressões – competência e repertório linguístico –, embora privilegie a segunda para se referir às línguas conhecidas ou faladas. A esse respeito, os autores (2013) problematizam a noção de linguagem como um campo de práticas emergentes e dinâmicas em que o *polylingualism* ou plurilinguismo se apresenta como alternativa para que as diversas comunidades de fala, a partir do repertório linguístico, possam ter acesso a outras línguas adicionais de escolarização na educação formal. Os autores (2013) sustentam a modalidade de aprendizagem por degraus, em contraposição às exigências da educação formal por níveis que ‘atestam’ e delimitam o conhecimento de um determinado idioma de forma hermética. Em oposição a essa visão, sugerem a expansão gradual do repertório a partir de “formas mínimas de conhecimento”⁹ (2013, p. 18) e o uso integrado de línguas no contexto escolar, em que os professores deveriam valorizar, por exemplo, conhecimentos diversos que os estudantes têm acerca de determinada(s) língua(s) para (re)conhecimento de outras. Essa alternativa de organização mais flexível vai ao encontro do *ensino em trânsito* proposto por Ruano, Grahl e Pereti (2016), em que se busca que cada aula seja mais autônoma e independente de uma sequência ou progressão, a partir de pressupostos linguístico-discursivos que subsidiem a aprendizagem de forma mais contextualizada, uma característica na contramão da maioria das orientações em

materiais didáticos em que se propõe uma certa continuidade ou um fio condutor entre um encontro e o seguinte.

Ainda que o material didático selecionado para análise tenha sido elaborado para estudantes jovens e/ou adultos, apresenta-se, a seguir, a proposta de uma coleção voltada para o ensino de PLAc com exemplos de atividades que podem vir a subsidiar a seleção, adaptação e/ou elaboração de outras em contextos, por exemplo, na educação básica.

3 VAMOS JUNTOS(AS)! UMA PROPOSTA MULTINÍVEL E PLURILÍNGUE

Embora haja, no Brasil, pesquisas sobre Português como Língua de Acolhimento em contexto escolar e diversos (cf. Diniz, Militão e Cavalcante, 2025), além de materiais didáticos publicados nos últimos anos (cf. Arantes, 2018; Curci e Porto, 2021; Feitosa et al., 2015; Freitas et al., 2020; Pimentel, Cotinguiba e Novaes, 2014; Rocha, Cândido e Reinoldes, 2015; Sala, Moura e Silva, 2023a, 2023b, 2023c; São Paulo 2021a, 2021b, 2021c), ainda há poucos estudos que reúnem e sistematizam aspectos em torno de materiais didáticos de PLAc voltados para a educação básica (Balzan et al., 2023; Martins e Sala, 2022; Santos et al., 2022). Dentre as evidências da necessidade de políticas em prol da educação (pluri)linguística de estudantes cuja língua materna não é o português, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (retomados por Diniz e Neves, 2018) sobre a distribuição de alunos não brasileiros no ensino fundamental e médio mostram que, na maioria das escolas do país, “o português é, em geral, a única língua de instrução para esses alunos, sendo raros, ou inexistentes, os momentos em que esse idioma lhes é ensinado como adicional” (Diniz e Neves, 2018, p. 90). Ainda de acordo com os pesquisadores (2018), faltam políticas linguísticas que atendam às necessidades desses estudantes, fato que pode colocar em risco sua permanência nas escolas e contribuir para a evasão escolar.

Em vista disso, ressalta-se a importância do livro didático como instrumento de política linguística, embora a produção de material específico para o público migrante ainda seja escassa. De forma análoga aos movimentos *top down* e *bottom up* identificados por Shohamy (*op. cit.*),

[d]ado seu possível maior alcance, os livros didáticos produzidos por grandes editoras, entidades governamentais e não-governamentais, redes de ensino, bem como aqueles impulsionados por políticas como o Programa Nacional do Livro Didático, tendem a ter mais força como instrumentos de política linguística do que outros materiais didáticos. Cabe destacar, entretanto, que materiais escritos por professores, individualmente ou em colaboração com colegas [...], para uso com seus próprios alunos, também podem, por vezes, ser importantes instrumentos de políticas “*bottom-up*”, inclusive para estabelecer rupturas com determinadas tradições (Bizon e Diniz, 2019, p. 161).

Para os autores (2019), os materiais didáticos podem se constituir em subsídios para a operacionalização de propostas *poscoloniais*¹⁰ por meio da integração de saberes provenientes das práticas tanto de professores quanto de autores de materiais didáticos. A esse respeito, a formação docente – inicial e

continuada – deveria contemplar discussões para além da seleção, mas também com a elaboração de propostas para contextos e públicos específicos. Instrumentos de política linguística como fruto de empreendimentos no nível macro podem subsidiar o planejamento pedagógico complementados em menor ou maior medida pela produção dos agentes educacionais, possibilitando o questionamento de determinadas tradições epistemológicas e didáticas.

A esse respeito, a formação docente – inicial e continuada – deveria contemplar discussões para além da seleção, mas também com a elaboração de propostas para contextos e públicos específicos. Instrumentos de política linguística como fruto de empreendimentos no nível macro podem subsidiar o planejamento pedagógico complementados em menor ou maior medida pela produção dos agentes educacionais, possibilitando o questionamento de determinadas tradições epistemológicas e didáticas.

Nessa perspectiva, a coleção *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento*¹¹ se constitui em uma iniciativa *bottom up* (Shohamy, 2006), produzida no âmbito do grupo de pesquisa *IndisciPLAR: Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar* (Unicamp-CNPq) a partir das práticas de um trabalho colaborativo de docentes e pesquisadores na área do PLAc¹². O material é composto por quatro volumes do livro do aluno: i) *Organizando minha vida* (Diniz, Bizon e Lopez, 2025a); ii) *Me virando no dia a dia* (Diniz, Bizon e Ruano, 2021); iii) *Cuidando da minha saúde* (Bizon, Diniz e Anunciação, 2025); e iv) *Trabalhando e estudando*¹³ (Bizon, Diniz e Camargo, 2020), conforme disposto na Figura 1..

Figura 1 - Volumes da coleção *Vamos Juntos(as)!*



Fonte: Diniz, Bizon e Lopez (2025a), Diniz, Bizon e Ruano (2021), (Bizon, Diniz e Anunciação, 2025), Bizon, Diniz e Camargo (2020).

Vale destacar que, além do livro do aluno, existe um livro de autoestudos¹⁴ e um do professor¹⁵ para cada volume¹⁶. Todos os volumes têm cinco unidades, e cada uma foi planejada para permitir um trabalho de cerca de duas aulas de 1h40, em que são propostos conteúdos relacionados ao cotidiano desse público. Em função disso, a proposta busca contemplar demandas de falantes que precisam aprender ou aprimorar o português para interações sociais diversas, a exemplo das educacionais e trabalhistas, e em observância ao acesso igualitário desse público a diversos bens e serviços, questões fundamentais relacionadas à documentação, saúde, alimentação, moradia, finanças, benefícios sociais, assistência jurídica, social, dentre outros, conforme o Artigo 3º da Lei de Migração (Brasil, 2017b).

Os objetivos de cada unidade são atravessados por um viés crítico, em que se espera, ao concluir uma unidade, que o migrante além de aprender aspectos linguístico-discursivos, esteja mais preparado em relação a determinadas necessidades de seu cotidiano e que tenha refletido sobre aspectos relativos a pelo menos um dos temas transversais da coleção: direitos, construções culturais e educação para a diversidade, conforme é exemplificado no Quadro 1.

Quadro 1 - Objetivos da Unidade 2 do Volume I da coleção *Vamos juntos(as)!*

Título da unidade	Ao fim desta unidade, você deverá ser capaz de:	Para tanto, você necessitará ampliar seu repertório linguístico relativo a:
Eu resolvo questões de documentação	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar processos de regularização migratória no Brasil (E/B/I)¹⁷ - Compreender o direito à documentação e a diversos serviços no Brasil (E/B/I) - Conhecer os documentos oficiais de identificação no Brasil e suas finalidades (E/B/I) - Preencher formulários para requerer documentos (E/B/I) - Refletir sobre o direito ao uso do nome social (E/B/I) 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos oficiais (CPF, Carteira de Trabalho, CRNM, DPRNM, Cartão do SUS e CNH) (E/B/I) - Preenchimento de formulários (E/B/I) - Pedidos de esclarecimento (E/B/I) - Expressões de gentileza (E/B/I) - Números cardinais (0 a 31) (E) - Meses do ano (E) - Datas (E) - Sílabas tônicas e acentos gráficos do português (E/B/I)

Autoras: Anna Karolina de Sousa Bernardes; Bárbara Mano de Faria; Marina Reinoldes

Fonte: Adaptado de Diniz, Bizon e Lopez (2025a, p. 95).

De acordo com o quadro acima, dentre os objetivos propostos destacam-se os temas transversais direitos e educação para a diversidade, uma vez que se espera que o aluno se torne mais consciente dos objetivos linguísticos (Cummins, 2019), com a possibilidade de uma aprendizagem que possibilite a sua politização (Bizon e Diniz, 2019). Cada eixo transversal crítico busca permear a unidade em paralelo aos objetivos linguístico-discursivos, sem perder de vista a língua em uso. Em outras palavras, aprender português ciente de que a legislação brasileira permite também o uso do nome social é tão importante quanto saber preencher um formulário na Polícia Federal e/ou compreender os procedimentos para solicitação de um documento.

Além disso, a coleção procura “trazer subsídios para a garantia de um direito seu [do estudante]: aprender a língua mais falada no Brasil – o português” esperando contribuir, em certa medida, “para sua melhor inserção [do migrante] nos espaços em que você deseja, ou precisa, estar” (Bizon, Diniz e Camargo, 2020, p. III; Bizon, Diniz e Anunciação, 2025, p. 3; Diniz, Bizon e Lopez, 2025a, p. 3; Diniz, Bizon e Ruano, 2021, p. 3). Tendo em vista os países¹⁸ que historicamente têm sido mais representativos em número de migrantes para o Brasil, a proposta procura visibilizar a diversidade e as vantagens do uso do repertório linguístico dos estudantes na aprendizagem de uma língua adicional. Em diversas atividades, o estudante é acolhido nas línguas do seu repertório (Bizon e Camargo, 2018) sendo “convidado(a) a utilizar outra(s) língua(s) que fala” (p. 4), pois “longe de dificultar o processo de aprendizagem, o uso dessas línguas poderá favorecer trocas interculturais, a construção e a socialização de saberes e o estabelecimento de

relações com o português” (Bizon, Diniz e Camargo, 2020, p. III; Bizon, Diniz e Anunciação, 2025, p. 3; Diniz, Bizon e Lopez, 2025a, p. 3; Diniz, Bizon e Ruano, 2021, p. 4).

Cada unidade conta com uma seção introdutória denominada #partiu, cujo objetivo principal é promover o engajamento dos alunos independentemente de a interação acontecer em português e considera, ao contrário, as línguas mais faladas pelos estudantes que frequentam os cursos de PLAc, promovendo a visibilização da heterogeneidade linguística dos migrantes (Diniz e Neves, 2018). Desse modo, algumas atividades de interação apresentam-se traduzidas para o árabe, o crioulo haitiano, o espanhol, o francês, o inglês, o lingala e o suaíli. A título de exemplo, na primeira parte da unidade 2 do volume I, de autoria de Anna Karolina de Sousa Bernardes, Bárbara Mano de Faria e Marina Reinoldes – em que todos os alunos da turma estão trabalhando juntos – evidencia-se o cuidado das autoras com o repertório linguístico dos estudantes e com questões sensíveis a esse grupo a partir da elaboração dos comandos e na seleção do conteúdo, conforme se mostra na Figura 2.

Figura 2 - Aproveitamento do repertório linguístico do estudante - Unidade 2 do volume I

VAMOS JUNTOS! Curso de Português como Língua de Acolhimento

2 Observe, agora, o título e o texto apresentados na imagem do guia *Somos Todas(os) Migrantes* e associe as informações da Coluna A com as da Coluna B. Peça ajuda a seu(a) professor(a) caso tenha alguma dúvida. Para isso, você poderá recorrer às frases do quadro “*Veja uma ajudinha?*”.

Coluna A	Coluna B
a. Direito à regularização migratória significa...	() serviços de saúde, educação e trabalho.
b. A regularização migratória ajuda a ter acesso a estes 3 direitos.	() direito à documentação brasileira.
c. A regularização migratória é importante para...	() RNE (atual RNM), Protocolo, CPF e Carteira de Trabalho e Previdência Social – CTPS.

Veja uma ajudinha?

Arabic text for translation exercises.

Solte mais!

Com a nova Lei de Migração n. 13.445 de 2017, a CRIM (Carteira de Registro Nacional Migratório) passou a substituir a CIE (Carteira de Identidade de Estrangeiro). A CRIM é o documento físico de identificação de migrantes registrados no Brasil, válido em todo o território nacional. O RNM (Registro Nacional Migratório), que passou a substituir o RNE (Registro Nacional de Estrangeiros), é o número que aparece na CRIM e identifica cada migrante, com base em suas informações pessoais e em sua impressão digital.

Disponível em: https://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/curso_de_portugues_para_migrantes.pdf

98

Fonte: Diniz, Bizon e Lopez (2025a).









No enunciado da atividade 1, e, de acordo com a figura acima, é apresentado um recorte do primeiro capítulo de um guia produzido pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo intitulado “Somos Todas(os) Migrantes – Acesso a direitos para migrantes e Servidoras(es) Públicos”¹⁹ para introduzir a temática sobre o direito à regularização migratória, convidando o aluno à leitura e para que “[r]ealize as atividades e converse com a turma sobre suas respostas, utilizando o português e outras línguas que desejar” (Diniz, Bizon e Lopez, 2025a, p. 96, grifos da autora). A partir do gênero selecionado, são

exploradas as características da ilustração que compõe essa seção do guia, as pessoas que aparecem representadas na imagem, algumas interpretações possíveis para certos traços e qual a relação entre todos esses elementos para logo verificar quais são documentos brasileiros mencionados no texto e se o aluno os conhece ou conhecia. Nota-se, assim, uma preocupação em transformar ausências em presenças (Sousa Santos, 2002, como retomado em Bizon e Diniz, 2019) que permita uma participação mais democrática dos sujeitos (Grosso, 2010), ressaltando-se o direito do migrante de aprender o português²⁰ por meio de práticas em que esse último não seja privilegiado em detrimento de outras línguas (Shohamy, 2006).

O título do recorte do guia é retomado na atividade 2 como ponto de partida para realizar uma atividade de associação de informações sobre regularização migratória. Para subsidiar a compreensão, algumas expressões para auxiliar em caso de dúvidas de compreensão são listadas em português e nas seis línguas mencionadas anteriormente. Por fim, a atividade 3 encerra a primeira seção da unidade com uma proposta de produção oral para sistematização das semelhanças e diferenças dos documentos de identificação no Brasil e no país de origem dos estudantes, sem perder de vista questões sensíveis como a condição migratória irregular. Além de levar em consideração o repertório linguístico e o conhecimento prévio dos alunos, o patrimônio cultural também é valorizado nas atividades propostas (Câmara, 2020). Nas palavras dos organizadores da coleção, “[l]ongue de dificultar o processo de aprendizagem, o uso dessas línguas poderá favorecer trocas interculturais, a construção e a socialização de saberes e o estabelecimento de relações com o português” (Bizon, Diniz e Camargo, 2020, p. VII; Diniz, Bizon, Diniz e Anunciação, 2025, p. 7; Bizon e Lopez, 2025a, p. 7; Diniz, Bizon e Ruano, 2021, p. 4).

Por se tratar de grupos heterogêneos, essa diversidade também se apresenta como um desafio, uma vez que o docente precisa lidar – em uma mesma sala – com diferentes repertórios e níveis de português, somado à escassez de docentes de PLAc para uma demanda que vem crescendo de forma exponencial. Em vista disso, são privilegiadas, no material, atividades multiníveis que podem ser individuais e de acordo com o nível de proficiência²¹ de cada aluno, isto é, elementar, básico e intermediário. E, quando há separação em duplas, as alternativas combinam pares de níveis diferentes, por exemplo, uma atividade pode ser realizada por estudantes de nível elementar e básico, e outra pode ser desenvolvida entre básico e intermediário, conforme é sistematizado no Quadro 2.

Quadro 2 - Níveis contemplados na coleção *Vamos juntos(as)!*

Níveis do QECR	Níveis do Celpe-Bras	Níveis no <i>Vamos juntos(as)!</i>	Possibilidades de combinação nas atividades da coleção
A1	Elementar		
A2	Básico		 
B1	Intermediário ²²		 

Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com o quadro, e por meio da pedagogia multinível, a proposta garante que um mesmo tema possa alcançar todos os alunos, sem perder de vista o desafio de planejar atividades adequadas para cada nível e, ao mesmo tempo, garantir a sua compreensão. Geralmente, no início e no fim de cada unidade, os estudantes estão juntos. Contudo, o trabalho em grupos ou em duplas é privilegiado na maior parte do tempo da aula. No caso das atividades multinível da unidade 2 do volume I, por exemplo, com auxílio de um subsídio audiovisual sobre cidadania e direito à documentação²³, são propostas atividades em duplas com estudantes de nível elementar e básico.

A Figura 3 mostra um recorte das atividades sugeridas para cada dupla conformada por estudantes com diferentes níveis de proficiência.

Figura 3 - Exemplo de atividade multinível na Unidade 2 do volume I

Unidade 2

1. Quais são os documentos citados no vídeo? Assinale um X nos espaços correspondentes.


Imagem: wikipedia.org


Imagem: wikipedia.org


Imagem: wikipedia.org


Imagem: freepik.com


Imagem: wikipedia.org


Imagem: stockphoto.com

2. Relacione a Coluna A à Coluna B: de acordo com o vídeo, qual instituição você precisa procurar para conseguir cada documento?

Coluna A	Coluna B
1. Protocolo de identificação provisório	() Agência dos Correios ou Ministério da Fazenda.
2. CPF	() Ministério do Trabalho, por meio de agendamento no site.
3. Carteira de trabalho/ Carteira de Trabalho Digital	() O documento é entregue assim que se solicita o refúgio, enquanto o(a) solicitante aguarda o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório - CPRNM.
4. Carteira de identidade própria - RNM (antigo RNE)	() Polícia Federal.

Saiba mais!

Carteiras Digitais

Carteira de Trabalho Digital: desde fevereiro de 2020, a Carteira de Trabalho passou a ser emitida digitalmente, e pode ser acessada por aplicativos disponíveis para aparelhos smart com sistema Android ou iOS. A carteira de trabalho digital não substitui a carteira física de quem já a possui. Se você já possui uma carteira de trabalho física, você não deve se desvincular dela, pois ela contém seus contratos de trabalho já realizados. Os novos contratos de trabalho e as novas anotações (férias, alteração de salário, etc.) serão feitos na sua carteira de trabalho digital.

Carteira Digital do Migrante (CPRM Digital): desde maio de 2020, é possível acessar a CPRM ou CPRNM no celular, por meio do aplicativo "Carteira Digital do Migrante", disponível gratuitamente para aparelhos smart com sistema Android e iOS. O documento digital é seguro e válido em todo território nacional.

Fonte: em: "São Paulo: o primeiro país do mundo a emitir a RNM digitalizada e a aceitar a digital de migrante". Acesso em: 10 de maio 2024.

101

VAMOS JUNTOS! Curso de Português como Língua de Acolhimento

Saiba mais!

Formas regulares

	trair (1ª conjugação)	preencher (2ª conjugação)	emitir (3ª conjugação)
Eu	traio	preencho	emito
Tu	tra(s)	preenche(s)	emite(s)
Você Ele/ Ela A gente	trai	preenche	emite
Nós	traímos	preenchemos	emitimos
Vocês Eles/ Elas	traem	preenchem	emitem

1. Responda oralmente, com o(a) colega de sua dupla, às perguntas abaixo, relativas ao vídeo.

a. Qual é o objetivo do vídeo?

b. Para quem é esse vídeo? Quais pessoas estariam interessadas nas informações que ele divulga?

c. Em quais lugares esse vídeo poderia circular para alcançar esse público?

d. Você acrescentaria alguma informação ao vídeo?

Saiba mais!

2. Ainda em duplas, veja, a seguir, uma imagem com os documentos oficiais no Brasil. Leia com atenção quais são esses documentos, suas funções e onde solicitá-los, depois faça a atividade 6.1 ou 6.2, conforme o caso.

- Os(as) aluno(as) com nível Elementar e Básico farão a atividade 6.1
- Os(as) aluno(as) com nível Intermediário farão a atividade 6.2

102

Fonte: Diniz, Bizon e Lopez (2025a).

Dando sequência à temática sobre documentação na unidade 2 do volume I, a seção “Eu conheço documentos importantes” apresenta uma distribuição por grupos, em que os estudantes de nível elementar e básico podem formar duplas entre si, diferente dos alunos intermediários que podem trabalhar com pares do mesmo nível de proficiência. Depois de assistir ao vídeo proposto nessa atividade, e, de acordo com a figura acima, a dupla elementar-básico deve identificar os documentos citados na mídia com ajuda das imagens fornecidas, além de relacioná-las com a instituição ou órgão responsável pela emissão de cada. Há, nessa seção, exemplos de conjugação de verbos regulares – utilizados nessa situação de uso – no presente do modo indicativo e em forma de quadro, além de outras informações relevantes como carteiras digitais. Já no caso da dupla de nível intermediário, uma série de perguntas é listada para responder entre pares, de forma oral, com o objetivo de sistematizar: objetivo do vídeo, público-alvo, estratégias de veiculação e propostas de intervenção.

As atividades posteriores na primeira parte dessa unidade são subsidiadas por textos sobre o mesmo assunto, inclusive as informações do vídeo são transcritas, com o intuito de reforçar a compreensão e o conhecimento acerca do tema. Mobiliza-se, de forma progressiva, estratégias para o desenvolvimento de habilidades de forma integrada e a aprendizagem de aspectos linguísticos, sempre retomados a partir de exemplos dos gêneros selecionados. Além de tornar o aluno mais consciente dos seus objetivos linguísticos, essas escolhas podem contribuir para uma aprendizagem colaborativa, se afastando de padrões mais tradicionais (Cummins, 2019) e substituindo abordagens singulares por pedagogias (mais) plurais (Broch, 2014).

A referida unidade, intitulada “Eu participo da vida escolar do(a) meu(minha) filho(a)”, de autoria de Ahmed Freij, Bruna Frazzatto e Idalena Oliveira Chaves, encerra o volume II, que mobiliza aspectos relacionados ao cotidiano, respectivamente, sobre transporte, compras, refeições, urgências e escola, independentemente de serem trabalhadas nessa ordem. Na primeira parte dessa unidade são apresentados os princípios da escola brasileira, regras e combinados, além de dúvidas que possam surgir no cotidiano desse contexto e são trabalhados alguns gêneros que circulam nesse espaço como bilhetes, recados e cartazes. De acordo com a figura acima, a seção sobre preconceito inaugura a segunda parte da unidade, com uma reflexão sobre episódios dessa natureza na escola, se apoiando em um subsídio audiovisual, isto é, a animação “Imagine uma menina com cabelos de Brasil”²⁴ e Alexandre Bersot. Após assistir ao vídeo, o estudante – que está realizando essas atividades independente do seu nível de proficiência – pode escolher algumas palavras listadas (classificadas em grupos de substantivos, adjetivos e verbos) para organizar de forma escrita um resumo sobre do que trata o filme para alavancar a produção oral em um debate com a turma.

Na sequência, a compreensão é trabalhada por meio da exploração de elementos no vídeo, como os mapas e a sua função na história, a (não) representação dos países de origem dos estudantes nessa seleção e a letra e/ou a música das canções que fazem parte da edição da mídia. Outros aspectos linguístico-discursivos são mobilizados, a exemplo de expressões idiomáticas, advérbios de intensidade, verbos irregulares no modo imperativo, situações de uso de verbos denotadores de percepção mais conector, além de problematizações de situações que exemplificam atos de discriminação e agressões entre colegas, retomando, por exemplo, dados do IBGE que buscam, além da compreensão, motivar a discussão sobre alternativas para a(s) vítima(s). Finalmente, a unidade se encerra com uma atividade de uso da língua em relação à temática e, por meio do desenvolvimento de uma ação determinada, materializada na elaboração de um cartaz para afixar no mural de uma escola, busca-se contribuir com a promoção pelo respeito à diversidade e conscientizar sobre como lidar com a discriminação na escola. Em paralelo, a aprendizagem de aspectos linguístico-discursivos acontece de forma progressiva, ‘por degraus’ (Blommaert e Backus, 2013), de forma a contribuir com a expansão gradual da proficiência na língua adicional sem perder de vista o repertório linguístico dos estudantes.

O material didático analisado, ainda que voltado para adultos, apresenta uma proposta pedagógica que, com as devidas adaptações, poderia inspirar outras pesquisas sobre a elaboração de instrumentos, por exemplo, para a educação básica, visto que ainda são escassas as publicações de material didático de PLAC para o ensino fundamental e médio, inclusive para promover rupturas com determinadas tradições (Bizon e Diniz, 2019). Por fim, e de acordo com os organizadores da coleção, almeja-se, por meio desta e de iniciativas congêneres “[q]ue o ensino de português para migrantes e refugiados(as) no Brasil possa, em alguma medida, contribuir para a construção de um mundo mais democrático, justo e plural” (Bizon, Diniz e Camargo, 2020, p. VII; Bizon, Diniz e Anunciação, 2025; Diniz, Bizon e Lopez, 2025a, p. 7; Diniz, Bizon e Ruano, 2021, p. 7).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos materiais didáticos, quando elaborados por agentes educacionais, podem ser importantes instrumentos de política linguística *bottom up*, favorecendo a aprendizagem dos estudantes na troca de experiências com seus colegas, professores e com outros sujeitos em diversos espaços sociais. Dessa maneira, espera-se que consigam se comunicar em português dentro e fora da aula e se tornem mais conscientes sobre seus direitos no Brasil, ampliando, como fim último, seus horizontes e referências de mundo.

Nessa direção, a proposta pedagógica e as atividades da coleção *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Bizon, Diniz e Camargo, 2020; Bizon, Diniz e Anunciação, 2025; Diniz, Bizon e Lopez, 2025a; Diniz, Bizon e Ruano, 2021) tem o potencial de agregar novos conhecimentos para a formação linguística e integral dos estudantes, bem como contribuir para enriquecer a área de PLA com reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de PLAc para migrantes.

Em última instância, espera-se que o material possa subsidiar, ainda que de forma indireta, discussões sobre políticas linguísticas educacionais mais plurais, que possam vir a sustentar projetos estratégicos de promoção local e regional também na educação básica.

Teaching materials for Portuguese as a welcoming language in multilingual contexts: resources for a plurilingual education

ABSTRACT

In the contemporary context of crisis migrations (Clochard, 2007), language teaching and learning should be considered a right through legal instruments and under the responsibility of the State, without being limited to initiatives of civil society (Lopez and Diniz, 2018). However, the reception of migrants, specifically regarding the teaching of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc) in Brazil, has been undertaken by agents linked to educational institutions and/or civil society organizations (Lopez, 2016; 2018). This article aims to analyze the particularities of the pedagogical proposal and activities in volumes of the *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento* (Bizon, Diniz and Camargo, 2020; Diniz, Diniz, Bizon, Diniz and Anunciação, 2025; Bizon and Lopez, 2025a; Diniz, Bizon and Ruano, 2021) is analyzed in light of perspectives on multilingual education (Blommaert and Backus, 2013; Broch, 2014; Cummins, 2019), language welcoming (Bizon and Camargo, 2018), and the proposal for multilevel work. Based on the demands of the target audience and challenges evidenced in teaching and learning experiences of Portuguese as a Additional Language, the aim is that discussions of this nature can contribute to strengthening the field and to the selection, adaptation, and/or development of more appropriate teaching materials for its audience.

KEYWORDS: Portuguese as a Welcoming Language. Teaching Materials. Additional Language Teaching and Learning. Plurilingual Education.

Materiales didácticos de Portugués como lengua de acogida en contextos multilingües: recursos para una educación plurilingüe

RESUMEN

En el contexto actual de las migraciones en crisis (Clochard, 2007), la enseñanza y el aprendizaje de idiomas deben considerarse un derecho que debe ser garantizado mediante instrumentos legales y bajo la responsabilidad del Estado, sin limitarse a iniciativas de la sociedad civil (López y Diniz, 2018). Sin embargo, la acogida de migrantes, en particular la enseñanza del Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) en Brasil, ha estado a cargo de agentes vinculados a instituciones educativas y/o organizaciones de la sociedad civil (López, 2016; 2018). Este artículo analiza las particularidades de la propuesta pedagógica y las actividades de los volúmenes de la colección Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento (Bizon, Diniz y Camargo, 2020; Bizon, Diniz y Anunciação, 2025; Diniz, Bizon y Lopez, 2025a; Diniz, Bizon y Ruano, 2021) por medio de perspectivas de educación plurilingüe (Blommaert y Backus, 2013; Broch, 2014; Cummins, 2019), de acogida en lenguas (Bizon y Camargo, 2018) y la propuesta de trabajo multinivel. A partir de las necesidades del público y los desafíos evidenciados en las experiencias de enseñanza y aprendizaje de Portugués como Lengua Adicional, se busca que este tipo de debates contribuyan a fortalecer el campo y a la selección, adaptación o desarrollo de materiales didácticos más adecuados para dicho público.

PALABRAS CLAVE: Portugués como Lengua de Acogida. Material Didáctico. Enseñanza y aprendizaje de Lengua Adicional. Educación Plurilingüe.

NOTAS

1 Tendo em vista os objetivos desta discussão, a escolha pelo termo ‘migrante’ busca representar as diversas modalidades de migração sem referências específicas de cada condição, como as de exilados vítimas de deslocamento forçado, a exemplo da denominação ‘refugiado’, que, de acordo com Clochard (2007), trata-se de um termo que pode ser confundido com outras categorias como ‘apátridas’, ‘deslocados’ ou ‘solicitantes de asilo’, frequentemente utilizadas no âmbito jurídico e do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), que precisam ser entendidas a partir das suas especificidades e pontos de convergência.

2 No original: “decisions people make about languages and their uses in society”.

3 No que se refere às políticas linguísticas educacionais, privilegia-se a sigla LEP, do inglês *Language Education Policy*, a fim de evitar associações e possíveis confusões com a sigla em português PLE, que tem se utilizado com frequência na literatura para se fazer referência ao Português como Língua Estrangeira (PLE). Nesse último caso, as menções ao PLE aparecem somente quando retomadas em citações diretas.

4 “a powerful mechanism for creating de facto language policies given the fact that children in most countries are obliged to attend school”.

5 “as “soldiers” of the system who carry out orders by internalizing the political ideology and its agendas as expressed in the curriculum, in textbooks and other materials and the very perceptions of language”.

6 A diferença entre os termos multilíngue e bi/plurilíngue é abordada nesta seção.

7 “benign neglect”.

8 Por exemplo, nas pesquisas publicadas em contexto anglófono é muito utilizado o termo ‘multilingual’, enquanto a produção científica no contexto francófono prefere-se o vocábulo ‘plurilíngue’.

9 “a minimal form of knowledge”.

10 Os autores se referem à perspectiva *poscolonial* com esse último termo grafado sem hífen para destacar que essa escolha não se trata de uma mera referência temporal buscando ressaltar o compromisso com um posicionamento anti(neo)colonial (cf. Bizon e Diniz, 2019).

11 A coleção *Vamos Juntos(as)!* encontra-se disponível para download gratuito no site do Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (Nepo/Unicamp): <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/colecao-vamos-juntosas/>. Acesso em: 10 dez. 2025.

12 A referida coleção foi produzida por uma equipe composta por migrantes e brasileiros, dentre eles, pesquisadores/docentes atuantes e em formação, vinculados a diversas universidades públicas tanto na graduação quanto na pós-graduação. Foi idealizada pelos líderes do grupo de pesquisa *IndisciPLAr*, profa.

Dra. Ana Cecília Cossi Bizon (Unicamp) e prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG), contemplando, dentre outros, resultados da pesquisa de pós-doutorado desse último no âmbito da Université Grenoble Alpes (França), com destaque para a pedagogia multinível (cf. Anunciação, Camargo e Lopez, 2021). Além disso, as autoras (2021) destacam que a iniciativa teve apoio do Ministério Público do Trabalho de São Paulo em parceria com o Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (Nepo/Unicamp), sob coordenação da profa. Dra. Rosana Baeninger (Unicamp).

13 O volume *Trabalhando e Estudando* citado no texto se refere à primeira edição em formato digital, em que constam o livro do aluno e o de autoestudos em uma mesma publicação (cf. Bizon, Diniz e Camargo, 2020). Vale destacar que a versão impressa decorreu em duas publicações, respectivamente, na segunda edição do livro do aluno (Bizon, Diniz e Camargo, 2021a) e na primeira do livro de autoestudos (Bizon, Diniz e Camargo, 2021b).

14 Os volumes referentes ao livro de autoestudos são: i) *Organizando minha Vida* (Diniz, Bizon e Lopez, 2025b); ii) *Me virando no dia a dia* (Diniz, Bizon e Ruano, 2023); iii) *Cuidando da minha saúde* (Bizon, Diniz e Anunciação, no prelo) e iv) *Trabalhando e estudando* (Bizon, Diniz e Camargo, 2020, 2021b).

15 O livro do professor de cada volume, respectivamente, é: i) *Organizando minha Vida* (Lopez, Diniz e Bizon, 2025c); ii) *Me virando no dia a dia* (Ruano, Diniz e Bizon, 2023); iii) *Cuidando da minha saúde* (Bizon, Diniz e Anunciação, no prelo) e iv) *Trabalhando e estudando* (Camargo, Bizon e Diniz, 2023).

16 O livro de autoestudos e o do professor não são analisados neste artigo por extrapolarem os objetivos propostos.

17 E: Elementar; B: Básico; I: Intermediário.

18 A exemplo de países como “Bolívia, Bangladesh, Colômbia, Cuba, Gana, Guiné Bissau, Haiti, Nigéria, Paquistão, Paraguai, Peru, República Democrática do Congo, Senegal, Síria, Venezuela, entre outros”, além de apátridas (Cavalcante, Oliveira e Macedo, 2019, como retomadas em Bizon, Diniz e Camargo, 2020, p. III; Diniz, Bizon, Diniz e Anunciação, 2025, p. 3; Bizon e Lopez, 2025a, p. 3; Diniz, Bizon e Ruano, 2021, p. 3).

19 Disponível em: https://prefeitura.sp.gov.br/web/imigrantes_e_trabalho_decente/w/publicacoes/156226. Acesso em: 10 dez. 2025.

20 Considerando que o português no Brasil é uma língua com circulação majoritária, dentre as mais de 200 faladas ao longo do território, dentre outros, como efeito das conjunturas históricas que contribuíram para o apagamento dessa diversidade (cf. Bizon e Diniz, 2019).

21 A nomenclatura dos níveis é semelhante à utilizada no construto teórico do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) (cf. Brasil, 2020).

22 Vale ressaltar que somente a partir deste nível (intermediário) é possível obter certificação no Celpe-Bras (cf. Brasil, 2020).

23 Trata-se do vídeo “Cidadania e direito à documentação” (Cáritas/RJ) disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nV_88jgemg. Acesso em: 10 dez. 2025.

24 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ySx58N5OREg&t=30s&pp=ygVVDIOKAnEltYWdpbmUgdW1hIG1lbmluYSBjb20gY2FiZWxvcyBkZSBCCmFzaWzigJ0gZGUgQWxleGFuZHIIEJlcnNvdA%3D%3D>. Acesso em: 10 dez. 2025.

REFERÊNCIAS

ANUNCIACÃO, R. F. M. de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 35-56, 2018.

ANUNCIACÃO, R. F. M. de; CAMARGO, H. R. E. de; LOPEZ, A. P. de A. Pressupostos teórico-metodológicos de um material didático decolonial, multilíngue e multinível para o ensino de Português como Língua de Acolhimento no Brasil. In: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (org.) **Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar**: pesquisas sobre questões emergentes. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 211-230.

BAENINGER, R. A. Contribuições da Academia para o Pacto Global da Migração: o olhar do Sul. In: BAENINGER, R. et al. (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018, p. 17-22.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de Português como Língua Adicional. **Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 43, p. 155-191, 2019.

BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. de. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. et al. (orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse Repertoires and the Individual. In: SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. J (eds.). **Multilingualism and Multimodality**. Current Challenges for Educational Studies. Rotterdam: Sense Publishers, 2013, p. 11-32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento Base do Exame Celpe-Bras**. Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2017b, p. 1-7.

BROCH, I. K. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BROCH, I. K. **Webinário Multilinguismo e Sociedade** – Educação para o Plurilinguismo. Projeto de extensão Multilinguismo e sociedade na tríplice fronteira, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Youtube, 28 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IHjVeK3bE5I>. Acesso em: 10 dez. 2025.

CÂMARA, E. S. **Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental: experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, Paris, v. 2, s/n, p. 1-10, 2007.

CUMMINS, J. Should schools undermine or sustain multilingualism? An analysis of theory, research, and pedagogical practice. In: DAUGIAKALBYSTE, D. **Sustainable Multilingualism**. Kaunas: Universidade Vytautas Magnus, 2019, p. 1-26.

DINIZ, L. R. A.; MILITÃO, J. A.; CAVALCANTE, S. M. S. (Orgs.). **Português como Língua de Acolhimento (PLAc): mapeamento de produções científicas e pedagógicas brasileiras e portuguesas**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2025.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas Linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 13, p. 87-110, 2018.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

LOPEZ, A. P de A. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no brasil: uma obrigação? **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018.

LOPEZ, A. P. de A. **Subsídios para o ensino de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P de A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, Brasília, Edição especial. n. 9, p. 31-56, 2018.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A.; PERETI, E. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH): construindo um projeto de integração linguística, cultural e social. In: RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. (Orgs.). **Cursos de**

Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016, p. 287-316.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 125-172.

SHOHAMY, E. G. **Language Policy:** hidden agendas and new approaches. London: New York: Routledge, 2006.

COLEÇÃO VAMOS JUNTOS(AS)!

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; ANUNCIAÇÃO, R. F. M. de (Orgs.). **Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento.** Cuidando da minha saúde – Livro do(a) aluno(a). 1. ed. Campinas: Nepo/Unicamp, 2025.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento.** Trabalhando e estudando – Livro do(a) estudante. 1. ed. Campinas: Nepo/Unicamp, 2020.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento.** Trabalhando e estudando – Livro do(a) aluno(a). 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021a [versão impressa].

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento.** Trabalhando e estudando – Livro de Autoestudos. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021b [versão impressa].

CAMARGO, H. R. E.; BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento.** Trabalhando e estudando – Livro do(a) professor(a). Campinas: Nepo/Unicamp, 2023.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C.; LOPEZ, A. P. de A. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento.** Organizando minha vida – Livro do(a) aluno(a). Campinas: Nepo, Unicamp, 2025a.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C.; LOPEZ, A. P. de A. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento.** Organizando minha vida – Livro de Autoestudos. Campinas: Nepo, Unicamp, 2025b.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C.; RUANO, B. P. (Orgs.). **Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento.** Me virando no dia a dia – Livro do(a) aluno(a). Campinas: Nepo/Unicamp, 2021.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C.; RUANO, B. P. (Orgs.). **Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento.** Me virando no dia a dia – Livro de Autoestudos. Campinas: Nepo/Unicamp, 2023.

LOPEZ, A. P. de A.; DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento**. Organizando minha vida – Livro do(a) professor(a). Campinas: Nepo, Unicamp, 2025.

RUANO, B. P.; DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C.; (Orgs.). **Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento**. Me virando no dia a dia – Livro do(a) professor(a). Campinas: Nepo/Unicamp, 2023.

OUTROS MATERIAIS DIDÁTICOS DE PLAC

ARANTES, P. (coord.). **Entre nós: Português com refugiados**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2018.

BALZAN, C. F. P. et al. **Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica**. Livro do professor. Bento Gonçalves: Repositório Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2023.

CURCI, N. B. Z. de; PORTO, M. P. **Presente!:** Português como Língua de Acolhimento no Brasil – Módulo I/ Versão 1. Florianópolis: Serviço Pastoral dos Migrantes – Santa Catarina, 2021.

FEITOSA, J. et al. **Pode entrar**. Português do Brasil para refugiadas e refugiados. São Paulo: São Paulo, 2015.

FREITAS, A. de et al. **Passarela: Português como Língua de Acolhimento para fins acadêmicos**. Curitiba: Peregrina, 2020.

MARTINS, J. S.; SALA, J. B. (Orgs.). **Nossa Casinha: Português como Língua de Acolhimento para crianças**. Santo André: Editora Universidade Federal do ABC, 2022.

PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C.; NOVAES, M. de L. (Orgs.). **Língua portuguesa para haitianos** – Caderno do Estudante. Florianópolis: SESI/SC, 2014.

ROCHA, B. S.; CÂNDIDO, I. C. A.; REINOLDES, M. **Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados**. São Paulo: MemoRef – Cultura, Memória e Identidade, Universidade Federal de São Paulo, 2015.

SALA, J. B.; MOURA, G. M. F. de; SILVA, C. N. (Orgs.). **Nossa casa: Português como Língua de Acolhimento para adultos**. Santo André: Editora Universidade Federal do ABC, 2023a, v. 1.

SALA, J. B.; MOURA, G. M. F. de; SILVA, C. N. (Orgs.). **Nossa casa: Português como Língua de Acolhimento para adultos**. Santo André: Editora Universidade Federal do ABC, 2023b, v. 2.

SALA, J. B.; MOURA, G. M. F. de; SILVA, C. N. (Orgs.). **Nossa casa: Português como Língua de Acolhimento para adultos**. Santo André: Editora Universidade Federal do ABC, 2023c, v. 3.

SANTOS, A. I. dos et al. **Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica**. Bento Gonçalves: Repositório Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2022.

SÃO PAULO. **Portas Abertas**: Português para imigrantes – caderno avançado. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2021a.

SÃO PAULO. **Portas Abertas**: Português para imigrantes – caderno básico. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2021b.

SÃO PAULO. **Portas Abertas**: Português para imigrantes – caderno intermediário. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2021c.

Recebido: 31 jul. 2025

Aprovado: 18 dez. 2025

DOI: 10.3895/rtr.v10n0.20650

Como citar: MAMANI, S. M. O material didático de Português como língua de acolhimento em contextos multilíngues: subsídios para uma educação plurilíngue. **R. Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20650, p. 1-25, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Silvana Maria Mamani
silvanamariamamani@gmail.com

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

