

## **Materiais didáticos e estratégias no ensino de PLAc a refugiados afegãos: análise de práticas docentes voluntárias**

Didactic materials and strategies in the teaching of Portuguese as a host language to  
Afghan refugees: an analysis of volunteer teaching practices

Zilanezia Silva Lima Santos Rocha<sup>1</sup>  
Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa as práticas docentes e os materiais didáticos utilizados no ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) a refugiados afegãos, por meio do Projeto Acolhendo Refugiados Afegãos (PARA) realizada por professores que não possuem formação para o exercício docente. A partir de uma abordagem qualitativa ancorada na Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2009) e os preceitos desenvolvidos para o PLAc por Grosso (2010), São Bernardo e Barbosa (2018), Fiorelli (2022), examinamos os tipos de materiais utilizados, as estratégias pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados por professores voluntários sem formação específica para a docência. Os resultados, analisados a partir da triangulação de dados demonstram a centralidade das escolhas didáticas no processo de inclusão linguística e apontam a necessidade de políticas públicas que promovam formação continuada nesse campo.

**Palavras-chave:** PLAc. Refugiados. Materiais didáticos. Ensino de línguas. Práticas docentes.

**Abstract:** This article analyzes the teaching practices and didactic materials used in the instruction of Portuguese as a Language of Welcome (PLAc) for Afghan refugees, through the Projeto Acolhendo Refugiados Afegãos (PARA), carried out by teachers without formal training in education. Drawing on a qualitative approach grounded in Indisciplinary Applied Linguistics (Moita Lopes, 2009) and the principles developed for PLAc by Grosso (2010), São Bernardo and Barbosa (2018), and Fiorelli (2022), we examine the types of materials employed, the pedagogical strategies adopted, and the challenges faced by volunteer teachers lacking specific preparation for teaching. The findings, analyzed through data triangulation, highlight the central role of didactic choices in the linguistic inclusion process and underscore the need for public policies that support ongoing professional development in this field.

**Keywords:** PLAc. Refugees. Didactic materials. Language teaching. Teaching practices.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Representações, Ilhéus, BA, Brasil. Endereço eletrônico: [zlsantos.pgpl@uesc.br](mailto:zlsantos.pgpl@uesc.br).

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz, Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Representações, Ilhéus, BA, Brasil. Endereço eletrônico: [profdaajuda@gmail.com](mailto:profdaajuda@gmail.com).

## **Língua, refúgio e acolhimento**

Recomeçar a vida em um país estrangeiro, enfrentando a barreira linguística, é um desafio constante para milhares de refugiados em todo o mundo. São pessoas forçadas a abandonar tudo o que conhecem: seus lares, a família, sua vida, em função de perseguições motivadas por crises políticas, civis e religiosas, que causam graves violações de seus direitos, identidades e dignidade humana, cercando-as com o risco de morte. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (UNHCR, 2024), cerca de 122,6 milhões de pessoas foram forçadas a deixar seus lares em 2024, das quais 37,9 milhões foram reconhecidas como refugiadas. No Brasil, embora o país seja internacionalmente conceituado por políticas migratórias que promovem o acolhimento, ainda há uma lacuna significativa na oferta de políticas públicas voltadas ao ensino do português para essa população.

No referido contexto, iniciativas da sociedade civil e instituições não governamentais têm assumido a responsabilidade de oferecer cursos de português que atendam às necessidades específicas dos refugiados. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tem se consolidado no Brasil como ferramenta importante para a integração linguística e social de migrantes e refugiados, pois se coloca na vanguarda do atendimento às necessidades entrelaçadas ao aprendizado da língua em um contexto de refúgio. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem tem em vista a urgência da aquisição linguística em prol da sobrevivência, abordando não apenas o letramento, mas também temas pertinentes ao acesso a direitos que possibilitem condições dignas de vivência, além de considerar as vulnerabilidades psicossociais, econômicas e emocionais que circundam as histórias de seus aprendizes e atravessam esse processo de aprendizagem da língua.

No entanto, esse campo apresenta desafios particulares, sobretudo pelo fato de ainda ser um ensino conduzido, em sua maioria, pela força do trabalho voluntário, visto que, em suma, essa modalidade de cursos de português é ofertada por Organizações Não Governamentais, entidades religiosas e civis. Nessa realidade, parte do corpo docente que conduz o ensino não possui formação pedagógica, mas dedica-se ao atendimento das necessidades insurgentes do outro, forjando-se professor na prática diária, em uma perspectiva de acolhimento e humanização. Neste artigo, investigamos as estratégias metodológicas utilizadas pelo Projeto Acolhendo Refugiados Afegãos (PARA), iniciativa do Instituto Seminare<sup>3</sup>, localizado em Una, sul da Bahia, no ensino da língua portuguesa a refugiados afegãos. A pesquisa se debruça sobre as práticas de ensino e os materiais didáticos empregados, sendo seu objetivo compreender como essas práticas impactam o processo de ensino conduzido por professores voluntários.

---

<sup>3</sup> Dados disponibilizados pelo Instituto Seminare. Acompanhe o projeto através do Instagram @institutoseminare.

Assim, o desenvolvimento desta pesquisa se justificou, pois, apesar de existirem avanços significativos neste campo, ainda são escassas as investigações que abordam o ensino de PLAc para falantes de línguas distantes (LD), como, neste caso, o persa, língua materna dos afegãos. Estudos como os de Amado (2013), Bizon e Diniz (2019) e Silva e Costa (2020) fornecem importantes contribuições sobre o PLAc como área transdisciplinar, enquanto pesquisas como as de Bergamasco e Dornelles (2021), Cursino (2022) e Costa (2023) exploram o contexto e as práticas no ensino do português para falantes de árabe, chinês, lingala e suaíli. No entanto, ainda havia uma lacuna quanto ao ensino para falantes de persa, o que reforçou a necessidade desta investigação e o seu caráter inovador.

### **PLAc e ensino voluntário: ativismo e criatividade**

O Português como Língua de Acolhimento se diferencia de outras modalidades do Português como Língua Não Materna (PLNM) por estar voltado a migrantes em situação de vulnerabilidade, que necessitam do idioma como instrumento imediato de inserção social e sobrevivência (Amado, 2013; Cursino, 2022). Segundo Fontana, Camargo e Nunes (2022), as diferentes abordagens do ensino de Português como Língua Não Materna podem ser compreendidas a partir de suas particularidades e objetivos.

O conceito de Português como Língua Estrangeira (PLE) aponta para o aprendizado da língua por pessoas que vivem em países onde o português não é o idioma oficial e cujos objetivos de aprendizado geralmente são acadêmicos, profissionais ou turísticos. Enquanto isso, o Português como Língua Adicional (PLA) refere-se à inclusão do português no repertório linguístico de um falante cuja língua materna é outra, sendo também chamado de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), especialmente em projetos de extensão universitária. Já o termo Português como Segunda Língua (PL2), ou Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL), diz respeito ao uso do português como língua predominante no contexto social em que o falante está inserido, englobando inclusive contextos de línguas estrangeiras.

A distinção fundamental entre o ensino de uma língua materna para uma língua estrangeira está nas condições contextuais de ensino e aprendizagem, e não nos aspectos estruturais da língua. Por sua vez, o Português como Língua de Herança (PLH) é aquele transmitido no seio familiar e comunitário fora do país de origem. Por fim, a expressão “língua transnacional”, proposta por Zoppi-Fontana (2008), descreve uma língua cuja difusão é fomentada tanto por políticas estatais quanto por iniciativas da sociedade civil, atuando dentro e fora das fronteiras nacionais.

Ao contrário das abordagens anteriores, nas quais o aprendizado ocorre por escolha e em contextos planejados, como estudos ou trabalho, o PLAc exige que o ensino considere, desde o desenvolvimento do curso até a prática em sala, as dimensões sociais, culturais,

psicoemocionais e identitárias dos aprendizes, a partir de uma visão humanizada (Fiorelli, 2022). Trata-se de uma proposta que vai além do ensino linguístico, articulando o acesso a direitos e a valorização de saberes em uma perspectiva intercultural, como apontado por Silva Lima Santos Rocha e Alomba Ribeiro (2024, p. 71):

Compreendemos a urgência dos espaços de fala para aqueles que são, aos olhos de uma parcela da sociedade, despidos de sua identidade original e de suas capacidades humanas ao se encontrarem na condição de migrantes de crise, onde o termo “refugiado” se transforma em uma identidade dominante, alcançando o lugar do “ser” e marginalizando o sujeito, obscurecendo suas outras características humanas.

A base de formação dos materiais didáticos para PLAc envolve escolhas que refletem o posicionamento político, social, a época e a mentalidade vigentes. Bizon e Diniz (2019) destacam a influência desses fatores na “seleção das línguas, variedades linguísticas, amostras linguísticas, objetivos de aprendizagem, espaços-tempo, construções culturais, sujeitos e práticas de linguagem incorporados no material” (Bizon; Diniz, 2019, p. 161–162).

Dessa forma, o material didático não é apenas um recurso pedagógico, mas também um instrumento de política linguística que reflete as visões culturais e sociais. Dada a diversidade dos fatores que compõem a aprendizagem em casos de refúgio, o ensino do PLAc requer a consideração de critérios específicos no planejamento de seus cursos, com o objetivo de proporcionar uma prática educacional humanitária e humanizada.

De acordo com as categorias delineadas por Fiorelli (2022), quatro dimensões devem ser atentamente observadas durante o desenvolvimento do currículo: Perfil dos Aprendizes, Migração Forçada, Formato do Curso e Estruturação do Conteúdo. Esses critérios surgem da identificação das necessidades dos aprendizes, que frequentemente enfrentam desafios relacionados a “questões de adaptação, integração e sobrevivência” (Fiorelli, 2022, p. 104).

Para que tais necessidades sejam efetivamente contempladas no processo educativo, é fundamental considerar também o exercício docente como elemento estruturante. Nesse sentido, como afirma Roldão (2021), a formação de um professor é um constante exercício de reflexão, que inclui desde a assimilação de conhecimentos científicos até a execução e construção desses mesmos conhecimentos no dia a dia, por meio da reflexão na e pela prática. Isso significa considerar a realidade social, o contexto de ensino e o uso dos recursos disponíveis.

Deste modo, torna-se indispensável discutir as condições em que esse ensino é oferecido e o papel dos profissionais envolvidos. Concordamos com Lopez (2020) quanto à precarização no ensino de PLAc, destacando o voluntariado como força motriz e ressaltando a ausência de políticas que ofereçam formação adequada para esses educadores. A falta de regulamentação e institucionalização implica que a responsabilidade pela formação e também

elaboração de conteúdo recaia inteiramente sobre o profissional e seus colegas, levantando a necessidade premente da valorização do docente nesse contexto. Essa realidade contribui para a invisibilização desses profissionais, privando-os de ações governamentais que visem melhores condições de ensino e relegando a prática da docência, nesses âmbitos, a uma atmosfera de informalidade.

Embora os voluntários se empenhem em promover práticas inclusivas e eficazes diante da heterogeneidade do público migrante de crise, é importante reconhecer que o apoio institucional ainda é frágil. A ausência de parâmetros orientadores comuns resulta em variações metodológicas independentes entre os cursos de PLAc. Vale ressaltar que são escassas as instituições de ensino superior com formação dedicada ao Português como Língua Estrangeira, e a participação do PLAc nas grades curriculares dos cursos de Letras ainda não é uma realidade ampla no Brasil (Lopez, 2020). Essa lacuna reforça o caráter emergencial de muitas iniciativas, evidenciando a urgência de políticas públicas que promovam formação específica e suporte contínuo aos profissionais envolvidos.

Diante desse panorama, o ensino voluntário de PLAc se configura não apenas como resposta à ausência de políticas públicas e formação docente específicas, mas também como uma prática político-pedagógica que assume contornos de ativismo. Atuando em contextos de escassez de recursos e formação, os professores voluntários mobilizam criatividade e sensibilidade para desenvolver materiais e estratégias que respondam às necessidades urgentes dos migrantes, que muitas vezes chegam marcados por traumas, apagamentos linguísticos e desafios de reconstrução identitária.

Trata-se de uma atuação que se apoia fortemente em interseções de diferentes práticas pedagógicas, na colaboração entre colegas e no desejo ético de acolher, resistindo à precarização e à invisibilização que historicamente marcam o trabalho voluntário. Nessa ambiguidade, emerge o papel do educador subversivo: aquele que, mesmo à margem das estruturas formais, transforma o ensino em um espaço de escuta, afirmação de direitos e valorização da voz dos refugiados, conforme discutido anteriormente.

O PLAc, nesses moldes, não é apenas uma ferramenta de ensino linguístico, mas uma mediação para que os sujeitos recobrem sua agência, rompendo com os silenciamentos impostos por discursos midiáticos, institucionais e sociais. É nesse terreno de tensões e potências que se insere o PARA, cuja experiência lança luz sobre os desafios enfrentados por educadores voluntários e sobre as estratégias criadas para construir um ensino mais humano, democrático e situado.

### **Projeto Acolhendo Refugiados Afegãos: esperança e recomeço**

O PARA é uma iniciativa do Instituto Seminare voltada ao acolhimento de afegãos em situação de vulnerabilidade humanitária. O projeto tem como sede o Refúgio Maanaim,

localizado em Comandatuba, distrito de Una, no sul do estado da Bahia. Esta região apresenta uma economia baseada na agricultura e no turismo, com cerca de 18.131 habitantes (IBGE, 2022), além de um histórico relevante de migração e constituição de colônias étnicas diversas, como a alemã (F. de Menezes, 2009) e a japonesa (Macêdo, 2020).

O PARA teve início em setembro de 2021, em resposta à intensificação da crise humanitária no Afeganistão, agravada pela retomada do poder pelo Talibã e pela implementação severa da sharia, um conjunto de preceitos baseados no Alcorão, nos hadiths e nas interpretações tradicionais islâmicas. A perseguição imposta pelo grupo fundamentalista, especialmente contra minorias religiosas e muçulmanos convertidos a outras crenças, impulsionou um movimento de migração forçada. O governo brasileiro adotou medidas, como a concessão de vistos humanitários a cidadãos afegãos, a partir de setembro de 2021 (ACNUR, 2023).

Neste contexto, o Instituto Seminare desenvolve ações pautadas por uma abordagem humanizada, oferecendo aos refugiados, durante o período médio de três a oito meses de estadia, suporte integral que englobam as dimensões física, emocional, espiritual e intelectual. Esse suporte inclui moradia, alimentação, acesso à saúde por meio do Sistema Único de Saúde (SUS), educação (com especial atenção à escolarização de crianças), assistência documental (CPF, RNM, CTPS, validação de diplomas), acesso à assistência psicológica e, sobretudo, aulas de português como instrumento de integração social e autonomia (Instituto Seminare, 2022; 2023).

A proposta pedagógica das aulas de português é entendida como parte fundamental do processo de acolhimento e inserção cultural dos afegãos. Após o período de permanência no Refúgio Maanaim, os acolhidos são realocados para outras cidades brasileiras, por meio de parcerias com igrejas e organizações missionárias, que assumem a continuidade do processo de integração e apoio até que os refugiados alcancem condições de autossustentabilidade.

O Instituto Seminare, organização sem fins lucrativos, realiza suas atividades com base em doações e no trabalho voluntário de colaboradores e parceiros. A atuação do projeto, assim como o curso de português nele inserido, revela o compromisso com a promoção da dignidade humana, da inclusão social e do respeito às diferenças culturais e religiosas. Desta forma, o PARA configura-se como uma iniciativa relevante não apenas do ponto de vista humanitário, mas também como um campo profícuo para a pesquisa em educação, migração forçada e direitos humanos. No cerne das ações de acolhimento desenvolvidas pelo PARA, destaca-se o curso de português como ferramenta fundamental para a integração dos refugiados afegãos à sociedade brasileira.

Idealizado em 2021 pelos coordenadores do Instituto Seminare, o curso de português surgiu como resposta direta à necessidade de comunicação básica em língua portuguesa,



indispensável à inserção social e cultural dos acolhidos. Considerando as diferenças linguísticas significativas entre o persa, língua materna dos afegãos e o português, os organizadores perceberam a necessidade de desenvolver uma abordagem pedagógica específica, voltada para a realidade desses aprendizes.

O foco principal do curso é proporcionar aos refugiados uma base comunicativa funcional, que lhes permita enfrentar situações cotidianas de forma autônoma. Para isso, o ensino contempla as quatro habilidades linguísticas fundamentais, ouvir, falar, ler e escrever priorizando o uso prático e eficaz da língua. A estrutura curricular foi elaborada a partir de experiências prévias dos coordenadores com o aprendizado de outros idiomas, da pesquisa de materiais didáticos disponíveis no Brasil e do diálogo constante com outros centros de acolhimento.

As aulas são ministradas por professores voluntários, fixos e temporários, e ocorrem diariamente durante o período de permanência dos refugiados no Refúgio Maanaim. Além disso, são oferecidos momentos específicos para desenvolvimento de leitura e pronúncia, reforçando a proposta de promover uma aprendizagem contextualizada e sensível às necessidades reais dos alunos. O curso corresponde ao nível A1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), abarcando desde expressões e frases simples até a construção de interações básicas no cotidiano.

Considerando o contexto e objetivos do curso de português ofertado pelo PARA, optou-se pela adoção do CEFR como parâmetro norteador em detrimento do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Essa escolha se justifica pelo fato de o curso ter como finalidade o desenvolvimento de competências comunicativas iniciais, correspondentes ao nível A1, voltadas para a inserção dos refugiados em situações cotidianas básicas.

Em contrapartida, o Celpe-Bras destina-se à certificação oficial de níveis intermediários e avançados de proficiência, não atendendo às necessidades específicas do público-alvo do PARA, que se encontra em processo inicial de aquisição do português. Assim, buscou-se garantir maior coerência entre os objetivos pedagógicos do curso e os instrumentos de avaliação utilizados.

Para melhor atender à heterogeneidade dos estudantes, as turmas são organizadas em três níveis: básico (sem conhecimento prévio de português ou outra língua estrangeira), intermediário (com alguma noção de inglês ou português) e avançado (com capacidade mínima de comunicação em português). Essa divisão dentro do nível A1 permite uma abordagem mais ajustada às trajetórias linguísticas e experiências pessoais de cada refugiado, otimizando o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o curso de português do PARA articula-se diretamente com os objetivos mais amplos do projeto, funcionando como ferramenta essencial de inclusão e dignidade no processo de reconstrução das vidas dos

refugiados em território brasileiro. A seguir, trataremos dos aspectos metodológicos deste estudo.

## Metodologia

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, conforme defendido por Minayo (2001) e Silveira e Córdova (2009), que valoriza a prática como fonte de conhecimento, alinhando-se à perspectiva de Rajagopalan (2006) e Freire (2011). O estudo foi composto por revisão bibliográfica e pesquisa de campo, cuja análise dos dados foi conduzida por meio da triangulação, a fim de captar a complexidade do fenômeno investigado sob múltiplos ângulos.

A escolha pela abordagem qualitativa justificou-se pela natureza do objeto de estudo: o ensino de PLAc ministrado por professores sem formação para o exercício docente. Essa abordagem possibilitou compreender os fenômenos educacionais em seus próprios contextos, respeitando suas singularidades e complexidades. Os dados analisados apresentaram caráter não-métrico, ou seja, não quantificável, pois se referiam a experiências, motivações, atitudes e crenças (Silveira; Córdova, 2009), demandando, portanto, ferramentas interpretativas capazes de lidar com sua subjetividade.

A pesquisa foi realizada no âmbito do projeto PARA, que visa ao ensino de PLAc a refugiados afegãos, respondendo à demanda humanitária do contexto migratório recente. As aulas foram ministradas por professores voluntários, cujas práticas colaborativas foram sensíveis às vivências dos aprendizes. Participaram três professores, que atenderam aos critérios de não possuir formação docente e serem maiores de 18 anos.

A coleta de dados foi realizada com os instrumentos, como questionário, observação participante com registro em diário de bordo, entrevistas e materiais pedagógicos utilizados nas aulas. Os participantes estavam em exercício ativo da docência durante o período da pesquisa. Deste modo, foram convidados a colaborar com a pesquisa no Refúgio Maanain, local onde ocorrem as aulas. Receberam os esclarecimentos sobre os objetivos, métodos, benefícios esperados, potenciais riscos e desconfortos da pesquisa, além de seus direitos e garantias. Os próprios escolheram seus pseudônimos: Apolo, Lucas e Aquino.

O questionário, aplicado no primeiro dia de campo após a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), foi elaborado com base em Gil (2002) e composto por 12 perguntas abertas e fechadas. Seu objetivo foi traçar o perfil dos participantes, mapear suas experiências prévias com o ensino de PLAc e identificar práticas pedagógicas já empregadas. Essa etapa inicial foi necessária para direcionar as fases seguintes da pesquisa.

A observação participante, realizada ao longo das aulas, foi registrada em diário de bordo, permitindo à pesquisadora integrar-se ao contexto e captar aspectos pedagógicos e sociais que não seriam observáveis por meio de questionamentos diretos. Esse método



também favoreceu uma compreensão aprofundada das dinâmicas em sala de aula e do uso dos materiais didáticos pelos professores.

A coleta de materiais pedagógicos ocorreu ao longo de três meses, reunindo desde os materiais empregados no ensino, como o livro *Pode Entrar* (Oliveira *et al.*, 2015), até mesmo as atividades criadas pelos próprios professores. A análise desses materiais foi importante para observar a articulação entre os recursos institucionais e as criações docentes, bem como para identificar as abordagens inovadoras utilizadas para atender às especificidades do público-alvo.

As entrevistas semiestruturadas, aprimoraram a compreensão sobre as práticas docentes e os desafios enfrentados pelos professores sem formação pedagógica. Estas entrevistas possibilitaram um olhar mais detalhado sobre a percepção dos educadores quanto ao uso dos materiais didáticos, à concepção do curso e à adaptação às realidades culturais dos alunos. As respostas coletadas também forneceram subsídios para compreender como as práticas pedagógicas impactaram a aprendizagem linguística dos refugiados.

A análise dos dados seguiu a metodologia de triangulação (Minayo, 2002; 2005), o que permitiu integrar diferentes fontes de informação de maneira a ampliar a compreensão do fenômeno investigado. As informações obtidas foram organizadas em categorias temáticas, emergentes da análise empírica e sustentadas pelo referencial teórico construído na revisão da literatura. A triangulação metodológica não só enriqueceu a interpretação dos dados, mas também contribuiu para minimizar vieses pessoais, oferecendo uma visão mais coerente das práticas de ensino de PLAc no contexto de acolhimento.

É importante salientar que a pesquisa se fundamentou na Linguística Aplicada indisciplinar/transdisciplinar (Moita Lopes, 2006; 2009; Rajagopalan, 2006), o que proporcionou a identificação de problemas práticos relacionados ao uso da linguagem no ensino de PLAc, considerando as vivências e necessidades dos participantes tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Com base nessa perspectiva teórico-metodológica, foi possível estruturar os instrumentos de coleta de dados que permitiram uma análise detalhada das dinâmicas educacionais e das estratégias de adaptação dos docentes. Ressaltamos que, por envolver seres humanos, o estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESC, sob o número 75364623.5.0000.5526. A seguir, discutiremos os critérios estabelecidos para a análise.

### **Critérios para análise**

A análise foi realizada com base nos seguintes critérios: tipos de materiais, conteúdo e adequação aos objetivos do curso, abordagem de ensino, organização das aulas e avaliação do aprendizado. Esses critérios foram estabelecidos com base em estudos anteriores que desenvolveram pressupostos para análise de materiais e metodologias usadas

em PLAc, por Bizon e Diniz (2019), Fiorelli (2022) e Paula (2023), considerando as necessidades e objetivos do curso de português para os refugiados.

Os critérios de análise foram organizados de modo a compreender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem no curso de português para afegãos. Primeiro, avaliaram-se os *tipos de materiais utilizados*, considerando sua natureza, física ou digital, e origem, didáticos, autênticos ou autorais, e as motivações de sua escolha. Também foi observado o *conteúdo dos materiais*, com atenção aos temas abordados, à adequação linguística ao nível dos alunos e à presença de elementos culturais pertinentes tanto à realidade dos aprendizes quanto ao contexto brasileiro. Outro aspecto relevante foi o suporte pedagógico oferecido aos professores, como manuais ou cadernos de apoio.

Em seguida, a análise voltou-se à *adequação dos materiais aos objetivos do curso*, verificando se colaboravam para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em situações comunicativas cotidianas. Também se examinou a *organização das aulas*, considerando a estrutura das atividades, frequência e uso dos recursos disponíveis. Por fim, a avaliação do aprendizado foi explorada, com ênfase nas estratégias utilizadas para medir o progresso dos alunos, como avaliações orais e escritas, observações contínuas e o incentivo à autonomia linguística. Todos esses critérios foram considerados de forma integrada nas categorias de análise propostas: Materiais; Metodologias e Dificuldades contextuais.

## Resultados

A análise dos dados revelou a utilização de uma variedade de materiais no ensino de PLAc, contemplando recursos didáticos, autorais e autênticos, em formatos físicos e digitais (Critério: Tipos de materiais utilizados). Entre os principais materiais identificados estão o livro *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados*, a coleção *Vila Minha Pátria, do Persa para o Português*, apostilas de diálogos acompanhadas de áudios desenvolvidas pelos professores, imagens retiradas do Google, vídeos do YouTube, músicas e aplicativos de tradução. Esses recursos são somados a instrumentos tradicionais de apoio, como quadro branco, canetas e cadernos. Tal diversidade permite maior flexibilidade metodológica e contribui para tornar as aulas mais dinâmicas e contextualizadas, considerando os desafios linguísticos e culturais enfrentados pelos migrantes em situação de acolhimento.

O *Pode Entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* foi publicado em 2015, sendo o primeiro material didático criado no Brasil com o intuito de ampla distribuição gratuita por download (Paula, 2023), visando atender às necessidades do ensino e da aprendizagem do PLAc.

As atividades propostas nos materiais didáticos são simples, diversificadas e acessíveis, com exercícios como caça-palavras, múltipla escolha, lacunas e transformação de frases. A linguagem clara e a diagramação facilitada tornam o material utilizável mesmo

por professores sem formação para o exercício docente. No entanto, observou-se uma ênfase maior nas habilidades de leitura e escrita, com pouca atenção à compreensão auditiva e à oralidade, competências fundamentais para situações reais do dia a dia, como por exemplo em atendimentos médicos, situações nas quais os migrantes enfrentam barreiras linguísticas.

Diante dessas limitações, coube aos professores adaptar o conteúdo e complementar as lacunas identificadas com outros materiais, especialmente para promover práticas de escuta e fala. Isso é primordial para atingir os objetivos do curso, que busca preparar os alunos para interações cotidianas em português. A escolha do “Pode Entrar” reflete sua adequação às necessidades do público-alvo, mas seu uso exige mediação ativa por parte dos docentes para garantir um ensino eficaz e inclusivo.

Na visão dos participantes da pesquisa, o *Pode Entrar* é considerado um bom material didático, pois contempla a estrutura da língua em abordagem acessível, através de orações e diálogos curtos, questões culturais brasileiras, ainda que de forma genérica, assim como o acesso a direitos, funcionando em conformidade com os propósitos das aulas:

Para esse português básico, né? Ele abrange tudo para essa desenvoltura. Mas o material, ele é muito bom. O ponto forte é justamente isso, como eu te coloquei. São as ilustrações, as questões, os objetos que você pode ver aqui. Às vezes tem uma palavra que eles têm dificuldade eu mostro através das ilustrações. É porque tem muita ilustração, muitos desenhos que a gente vai explicando, mostrando e tudo mais. E o ponto fraco é justamente a falta de alguns detalhes que precisam ser trabalhados. Por exemplo, às vezes tem algumas coisas que eu falo com eles, mostro, e eles não entendem. Aí eu vou para a internet, vou para o celular. Puxo lá um vídeo, puxo lá uma imagem, olha, é isso aqui. Para eles entenderem melhor. (Aquino, entrevista, 2024)

Eu acho que sim, eu acho que sempre pode se melhorar, mas eu acho que ele é eficaz, sim. (Apolo, entrevista, 2024)

Então, eu acho que o material é eficaz sim. (Lucas, entrevista, 2024)

Apesar dos méritos do material, os participantes da pesquisa destacaram limitações na articulação entre os conteúdos temáticos e os gramaticais propostos em alguns capítulos, o que compromete a coerência pedagógica e dificulta tanto o ensino quanto a compreensão dos alunos. Um exemplo citado foi o capítulo 2, cujo tema é “Raça e Etnia”, mas que traz atividades gramaticais com verbos no presente (como andar, ler, fugir, entre outros), sem que esses verbos apareçam nos diálogos propostos ou textos anteriores, tampouco seja explicada a sua conexão com o tema ou o seu uso no cotidiano. Essa desconexão exige dos docentes um esforço adicional para criar relações entre esses elementos em sala. Como relatou Aquino, “a falta de alguns detalhes que precisam ser trabalhados” (Aquino, entrevista, 2024), faz com que ele recorra a materiais complementares para suprir essas lacunas.

Como solução, Aquino recorreu a atividades de simulação do cotidiano, como compras em supermercado, consultas médicas ou saudações em interações sociais. Nessas tarefas, ele buscou incluir os termos das atividades gramaticais supracitadas que ficaram sem conexão ou contextualização. Desse modo, elas se configuram como tarefas comunicativas autênticas.

Além disso, o uso de músicas em português ligadas às temáticas propostas pelo material *Pode Entrar* e de materiais presentes no cotidiano social dos estudantes, como folhetos de supermercado, vídeos do YouTube e programas da rádio local, amplia a inserção dos estudantes em práticas sociais e culturais. Desse modo, percebemos a consonância com a perspectiva de letramento crítico defendida por Moita Lopes (2006), que compreende a língua como prática social situada. Como forma de avaliar o progresso dos estudantes, Aquino observa o desempenho em interações com outros brasileiros, dentro e fora da sala de aula, aproximando-se de uma avaliação em contextos reais de uso, coerente com a proposta de uma pedagogia de acolhimento.

Já Lucas optou pela adaptação de jogos didáticos, como balões em branco para completar com o verbo, recursos visuais como a imagem de uma cena para que os alunos a descrevessem em português, contextualizando a gramática de acordo com as vivências. Tal estratégia mostrou-se eficaz para o engajamento dos alunos. Essas práticas favorecem a negociação de sentidos em sala de aula e reafirmam o caráter interativo da língua, aspecto valorizado pela Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 2013). O uso de ferramentas de tradução e o esforço pessoal de aprender persa para uma comunicação mais eficiente com os alunos revelam ainda uma postura de mediação intercultural, fundamental em contextos de ensino de português como língua de acolhimento (Fiorelli, 2022), em que a comunicação se constrói em meio a diferentes repertórios linguísticos e culturais.

Apolo escolheu propor exercícios de repetição de frases e diálogos presentes no cotidiano, articulando-se à perspectiva da Abordagem Comunicativa (Almeida Filho, 2013), uma vez que privilegia a oralidade contextualizada com a realidade local, como, por exemplo, apresentações pessoais diante de visitantes, pedir informações na rua, entre outros. Em suas aulas, surgem questões elaboradas por ele que dedicam atenção às diferenças percebidas pelos alunos e alunas em relação à diversidade de hábitos, comportamentos sociais e cultura do Brasil em contraponto com o Afeganistão. Isso demonstra sensibilidade intercultural, aproximando-se do letramento crítico (Bizon; Diniz, 2009), ao reconhecer que a aprendizagem de uma língua envolve também negociações identitárias e sociais.

Por sua vez, o material didático *Vila Minha Pátria: do persa para o português*, elaborado especificamente para o público afegão, com sua segunda edição publicada em 2022, apresenta-se como uma ferramenta voltada ao ensino de português em contexto de acolhimento. O material foi elaborado especificamente para o Projeto Vila Minha Pátria,

iniciativa da Junta de Missões Nacionais Batista que acolhe refugiados afegãos em São Paulo. Devido à natureza específica do projeto, a distribuição do material é restrita. A coleção é composta por dois módulos, básico e intermediário, organizados em unidades temáticas que abordam situações do cotidiano, com foco em vocabulário funcional e desenvolvimento de habilidades comunicativas.

A estrutura do material é simples e repetindo a ordem de apresentação dos conteúdos, com seções fixas que incluem imagens, vocabulário, expressões, diálogos e exercícios, além de traduções para o persa que facilitam a compreensão por alunos iniciantes. Embora não trate de fonética nem ofereça orientações metodológicas ao professor, a flexibilidade na ordem das unidades permite uma adaptação às necessidades imediatas da turma. Apesar de não abordar diretamente aspectos culturais, os conteúdos incluem referências à cultura afegã, o que reforça a sensação de pertencimento e acolhimento.

A ausência de um manual docente e de atividades voltadas à escuta ativa são lacunas observadas, mas que vêm sendo supridas, em parte, pela criatividade dos professores em desenvolver materiais autorais, como apostilas de diálogos com áudios gravados e disponibilizados via Whatsapp, e adaptar materiais autênticos, aqueles que não são destinados ao ensino, como músicas, vídeos e imagens que forneçam aos alunos a compreensão contextualizada do português. Ainda assim, o material tem sido bem recebido, por reconhecer e incorporar elementos culturais dos alunos, contribuindo para um ensino de português que respeita a identidade dos refugiados e favorecer sua integração inicial ao contexto brasileiro.

A diversidade de materiais adotados no PARA demonstra um esforço coletivo para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e condizente com as vivências dos estudantes em situação de refúgio. A complementaridade entre os materiais didáticos como o Pode Entrar e o Vila Minha Pátria, os materiais autênticos e os autorais reflete uma proposta pedagógica flexível, voltada para a funcionalidade comunicativa e a construção de vínculos com o novo contexto sociocultural.

Essa combinação de recursos promoveu uma abordagem centrada no aluno, reconhecendo não apenas suas necessidades linguísticas, mas também seus repertórios culturais, emocionais e sociais. A presença de elementos culturais afegãos nos materiais didáticos, ainda que sutil, contribui para o fortalecimento de um espaço pedagógico de acolhimento, no qual a identidade do aluno é preservada e valorizada. Ao mesmo tempo, o uso de materiais autênticos aproxima os alunos do cotidiano brasileiro, fornecendo repertório para interações reais e práticas. Por sua vez, os materiais autorais permitem uma resposta mais imediata às demandas da sala de aula, promovendo uma adaptação contínua do conteúdo às características do grupo.

Notou-se, contudo, a carência de instrumentos sistematizados de apoio ao professor, como guias didáticos que orientem a aplicação das atividades e o aprofundamento de conteúdo. Essa lacuna é parcialmente suprida pela atuação ativa e criativa dos docentes, que adaptam e complementam os materiais conforme sua experiência diária e percepção das necessidades dos alunos. Nesse sentido, o papel do professor se torna central na mediação dos conteúdos e na construção de um ambiente de aprendizagem sensível às particularidades do grupo.

Além disso, o uso de recursos de apoio, como vídeos, imagens, áudios e ferramentas digitais, revelou-se fundamental na superação de barreiras linguísticas e no estímulo à participação dos alunos. Tais recursos ampliam as possibilidades de acesso ao conteúdo, promovendo maior dinamismo às aulas e facilitando a compreensão de temas que, de outra forma, poderiam se mostrar abstratos ou distantes da realidade dos estudantes.

Portanto, a análise dos materiais empregados pelo PARA demonstrou um comprometimento com os princípios orientadores do ensino de PLAc, pautado pela valorização da experiência do aluno, pela adequação ao contexto de migração forçada e pela construção de práticas pedagógicas sensíveis, plurais e acolhedoras.

A análise das práticas de ensino adotadas no PARA demonstrou uma atuação pedagógica que está em consonância com os princípios da Linguística Aplicada Indisciplinar, conforme destacado por Rajagopalan (2006), ao considerar a linguagem em seu contexto de uso e como instrumento de mediação social. O PLAc, nesse sentido, configura-se como um campo de experimentação metodológica, mobilizando abordagens de ensino presentes no Letramento Crítico e na Abordagem Comunicativa para responder às demandas reais dos aprendizes. Essas práticas não se limitam à instrução linguística, mas buscam promover a integração e a autonomia dos sujeitos, tornando o processo de aprendizagem funcional, acessível e vinculado ao cotidiano dos alunos.

Durante a observação das aulas, notou-se que, as práticas pedagógicas variam entre os professores, embora exista um direcionamento comum voltado para o desenvolvimento da compreensão e comunicação oral em situações reais. Quando questionados sobre quais são os objetivos das aulas, eles afirmam:

O objetivo, na verdade, o que eu, assim, tento alcançar é que eles tenham uma noção, realmente, do que é a nossa língua, né, e eles comecem a se comunicar com outras pessoas, né? E conversando com outras pessoas e tudo, o objetivo é esse: que eles aprendam o português e aprendam a se comunicar, tanto em perguntar, em ouvir e tudo mais, como falar, que sejam entendidos, né? (Aquino, entrevista, 2024)

Eu acho que o principal objetivo na aula, e não só o meu, mas de todos os professores aqui, é ensinar o português essencial para a vida aqui no Brasil, para a vida prática, para a vida social, para a vida de trabalho. Eu acho que esse é o objetivo principal, e para chegar a isso, a gente foca muito em



conversação, em conversar com eles. A gente ensina as palavras e as frases, mas também a gente pratica isso em conversação com eles, para ver se eles realmente pegaram isso e conseguem expressar em português. Então eu acho que esse é o objetivo principal, também considerando que cada família que vem aqui, não tem tanto tempo aqui no refúgio, então a gente foca mais no português cotidiano, mais no português coloquial, de conversação. Eu acho que esse é o objetivo principal de aprendizagem. (Lucas, entrevista, 2024)

Bom, o meu objetivo maior quando eu dou aula para os afegãos é que eles saiam com aquele conteúdo já bem mastigado que eles entendam tudo, faço questão deles entenderem cada palavra, cada frase. E meu objetivo é que eles peguem aquele conteúdo e apliquem isso aí, que eles apliquem isso aqui com os vizinhos, em uma consulta, quando eles precisarem ir no consultório médico, nos hospitais. (Apolo, entrevista, 2024)

Nas aulas observadas no PARA, embora aspectos estruturais da língua portuguesa sejam abordados, o foco recai na compreensão de diálogos e na clareza da pronúncia, promovendo uma comunicação eficaz. As estruturas gramaticais são introduzidas a partir dos temas das conversações, o que facilita a compreensão dos alunos, especialmente considerando as diferenças entre o persa e o português. Essa prática reflete os princípios do contexto significativo proposto por Canale e Swain (1980), que valorizam a autenticidade e a relevância do uso da língua, equilibrando competência comunicativa e adequação gramatical. Mesmo sem formação teórica específica, os professores aplicam estratégias que priorizam a comunicação em situações reais, integrando a gramática como apoio à fluência e à compreensão.

Então a gente já tinha um conhecimento prévio do mundo muçulmano, como eles se vestem, o que eles comem, a forma também de cumprimentar o homem e a mulher então isso de alguma forma facilitou esse processo de acolhimento. Mas é lógico que quando a gente soube que ia receber afegãos a gente procurou saber especificamente como era a cultura afegã através de pessoas que já tinham esse contato com eles então essas pessoas nos ajudaram bastante. E isso nos ajudou também a acolhê-los aqui e ensiná-los o português. (Apolo, entrevista, 2024)

Os relatos dos professores mostram a adoção de práticas comunicativas centradas em situações reais de uso da língua. Além disso, revelam sensibilidade cultural e pessoal, como já indicado no excerto anterior, ao adaptarem o ensino com base no conhecimento da realidade social, cultural e emocional dos alunos afegãos. Essa postura acolhedora não apenas facilita a aprendizagem, mas também contribui para a construção de vínculos, autoestima e confiança dos refugiados em seu novo ambiente, favorecendo uma inserção mais humana e efetiva na sociedade brasileira. Assim, observou-se que, embora cada docente tenha recorrido a estratégias diversas, todas convergem para a construção de um ensino voltado à funcionalidade da língua em situações concretas, reafirmando a pertinência

de uma abordagem comunicativa aliada a perspectivas críticas de letramento no contexto do PARA.

### Dificuldades contextuais

Um dos principais desafios enfrentados no ensino de PLAc para refugiados é a barreira linguística, especialmente quando os alunos que, neste caso, têm o persa como língua materna não dominam um segundo idioma. A ausência de uma “língua ponte”, como o inglês, por exemplo, dificulta significativamente a comunicação e exige dos professores constantes adaptações tanto no planejamento quanto na condução das aulas. Essa distância estrutural linguística entre o português e o persa, como a ordem da construção das orações, visto que enquanto o persa segue predominantemente a ordem Sujeito–Objeto–Verbo (SOV), o português adota a ordem Sujeito–Verbo–Objeto (SVO) e a complexidade das flexões verbais no português, dificulta ainda mais o processo de aprendizagem.

Diante disso, os professores recorreram a estratégias como o uso de recursos visuais, linguagem simplificada, jogos didáticos e o Google Tradutor. No entanto, a simples tradução não é suficiente para ensinar a lógica da língua portuguesa, exigindo uma abordagem mais integrada dos elementos visuais, orais e auditivos como por exemplo, a simulação da cena “estou bebendo água” acompanhada da expressão escrita e oral, possibilitando ao aluno a compreensão real. Como os materiais didáticos convencionais não atendem adequadamente essas necessidades, os professores precisaram criar e adaptar conteúdos mais acessíveis e aplicáveis ao cotidiano dos refugiados.

Não, assim, a minha principal dificuldade justamente é a questão da língua. Porque assim, quando eles falam inglês, tem uma noção de inglês [...] E aí ficaria mais fácil, porque eu falo inglês, é isso. (Aquino, entrevista, 2024)

Além das dificuldades linguísticas e metodológicas, os professores lidam com o impacto emocional das histórias dos alunos, frequentemente marcadas por guerras, perdas e traumas. Esse contato direto com o sofrimento dos estudantes afeta os educadores, exigindo deles empatia, resiliência e maturidade emocional. Para enfrentar isso, desenvolveram redes de apoio entre si, criando espaços formais e informais de troca de experiências e suporte mútuo.

[...] Isso às vezes me afeta, porque eu não passei por essa experiência, mas eles passaram, então isso dá um certo peso. Às vezes, eu fico meio mal por causa disso, eu sinto essa tristeza que eles também sentem, e eu acho que isso faz parte do Português como Língua de Acolhimento, porque os refugiados que estão vindo estão fugindo da guerra, estão fugindo de conflitos, então eles com certeza passam por isso e não deixam isso lá. E isso também aparece nas aulas de Português como Língua de Acolhimento, transparece, aparece. (Lucas, entrevista, 2024)

Outro desafio apontado é a falta de infraestrutura adequada, com aulas sendo ministradas em ambientes adaptados como o salão de reuniões e a cozinha comunitária, ambos com paredes baixas tornando a aula suscetível a interrupções, seja por barulhos externos, ou intempéries como chuvas intensas. Apesar dessas limitações, os educadores demonstram grande comprometimento, buscando soluções criativas e construindo um ambiente acolhedor. Mesmo diante das adversidades, é notório um esforço contínuo para garantir que os alunos consigam, ao menos, se comunicar de forma básica, priorizando a inclusão e o respeito às suas realidades.

### **Últimas palavras**

Com base na discussão realizada, verificou-se que o ensino de Português como Língua de Acolhimento no Projeto Acolhendo Refugiados Afegãos representa uma iniciativa de grande impacto social, mesmo diante de inúmeros desafios. A ausência de formação docente específica dos voluntários, somada à exiguidade de materiais didáticos adequados e as dificuldades impostas pela barreira linguística, tornam o processo de ensino-aprendizagem ainda mais complexa. Contudo, os professores demonstram uma postura ativa e resiliente, transformando dia a dia suas metodologias de forma criativa para atender às necessidades específicas dos alunos.

A falta de um material pedagógico que atenda às necessidades deste âmbito específico torna necessária a personalização constante do ensino. Essa demanda leva os professores a criarem recursos próprios, utilizando abordagens visuais, lúdicas e comunicativas, com foco em situações do cotidiano. Assim, mesmo sem formação para o exercício docente, esses educadores desempenham um papel central na mediação entre culturas e na promoção da inclusão social por meio da linguagem.

Além das questões pedagógicas, o aspecto emocional também se revela determinante no cotidiano desses professores. O contato com histórias de vida marcadas por sofrimento, guerra e deslocamento impõe uma carga afetiva significativa, o que exige deles sensibilidade, empatia e preparo emocional. A construção de uma rede de apoio entre os docentes surge como um recurso essencial para lidar com esses impactos, promovendo um espaço de escuta e acolhimento mútuo.

Essas lacunas evidenciam que o ensino de PLAc, apesar de sua relevância social, permanece à margem das políticas educacionais formais, sustentado quase exclusivamente pelo empenho de voluntários em diversos setores, não apenas no ensino. Nesse cenário iniciativas como o Projeto Acolhendo Refugiados Afegãos ganham destaque por tornarem visíveis os dilemas e as potências do ensino voluntário de português. O caso dos afegãos acolhidos no sul da Bahia materializa as tensões discutidas anteriormente, ao expor os efeitos concretos da ausência de políticas públicas específicas e da fragilidade das condições de

trabalho dos educadores, ao mesmo tempo em que revela a força de uma prática docente comprometida com o acolhimento e a justiça social. Nesse cenário, o professor voluntário assume um papel ambíguo: ao mesmo tempo mediador linguístico e sujeito político, ele atua entre o desejo de ajudar e os limites materiais e formativos de sua função.

Portanto, reafirmamos a urgência na formulação de políticas públicas que ofereçam suporte contínuo aos educadores envolvidos em projetos como o PARA, tanto em termos de formação quanto de apoio psicológico. Reconhecer e fortalecer essas iniciativas é fundamental para garantir não apenas o aprendizado do português, mas também a dignidade, a autonomia e a integração social dos refugiados. O trabalho realizado pelos professores voluntários do PARA demonstra que, mesmo diante de limitações, é possível promover educação inclusiva com compromisso, criatividade e humanidade.

## Referências

ACNUR. **Proteção e assistência às pessoas refugiadas afegãs no Brasil**. ACNUR, 2024. <https://www.acnur.org/br/sites/br/files/2025-01/202407-protecao-assistencia-afegaos-brasil-port.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)**, Brasília, v. 4, n. 2, s/p, 2013.

BERGAMASCO, G.; DORNELLES, C. Narrativa etnográfica sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento para uma família síria refugiada no Brasil. **EntreLínguas**, v. 7, n. 6, p. 21, 2021.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 43, p. 155–191, 2019.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, n. 1, p. 1–47, 1980.

COSTA, E. J. Muito além do *Made In China*. **Revista Euro latinoamericana de Análisis Social y Político (RELASP)**, v. 4, n. 7, p. 159–177, 2023.

CURSINO, C. A. Português como Língua de Acolhimento pelas vozes de migrantes de crise. **Travessias Interativas**, São Cristóvão, v. 12, n. 25, p. 107–123, 2022.

F. DE MENEZES, A. M. Utopia, imigração e a colônia alemã de Una, Bahia no contexto histórico. **T.E.X.T.O.S DE H.I.S.T.Ó.R.I.A. – Revista do Programa de Pós-graduação em História da UnB**, v. 16, n. 2, p. 35–78, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FIORELLI, C. M. **Convergências e especificidades na relação entre o ensino de português língua de acolhimento e línguas para fins específicos**. 2022. 200 f. Tese

(Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.

FONTANA, A. C.; CAMARGO, B. S.; NUNES, M. I. L. Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, v. 2, n. 1, p. 2–10, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

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

IBGE. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO SEMINARE. 2023. **Visão, Missão e Objetivos**. Disponível em: <https://www.instagram.com/institutoseminare/>. Acesso em: 7 abr. 2024.

INSTITUTO SEMINARE. **Projeto Acolhimento de Refugiados Afegãos**. 2022. Disponível em: <https://unanews.com.br/wp-content/uploads/2022/07/Projeto-Acolhimento-de-Refugiados-Afegaos.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2024.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas para o acolhimento no Brasil de deslocados forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPEL)**, Brasília, v. 9, s/p, 2018.

LOPEZ, A. P. A. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 169–190, 2020.

MACÊDO, D. D. S. A presença japonesa no espaço agrário da região Sul da Bahia: a imigração esquecida da década de 1950. **Geopauta**, v. 4, n. 3, p. 116–131, 2020.

MINAYO, M. C. S. Conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: MINAYO, M. C.; ASSIS, S.; SOUZA, E. (org.). **Avaliação de Programas Sociais por Triangulação de Métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro. Editora Fio Cruz, 2005. p. 1–34.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCCA, P. (org.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11–22.

NASCIMENTO, G.; D'AJUDA ALOMBA RIBEIRO, M. A Língua como pátria ou a língua como direito? A identidade de um estrangeiro professor de PLE. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 24, n. 2, p. 242–262, 2021.

OLIVEIRA, T.; FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K. MOREIRA, N.; PEREIRA, R. **Pode Entrar**: português do Brasil para refugiadas e refugiados. São Paulo: Cursinho Popular Mafalda/Cáritas/ACNUR, 2015.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPEZ, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149–168.

ROLDÃO, M. C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 79–90, 2021.

SÁ, L. T. F.; HENRIQUE, A. L. S. Triangulação metodológica em pesquisas etnográficas com e sobre crianças. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 36, p. 645–660, 2019.

SÃO BERNARDO, M. A. de; BARBOSA, L. M. A. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista v. 10, n. 1, p. 475–493, 2018.

SILVA LIMA SANTOS ROCHA, Z.; ALOMBA RIBEIRO, M. D. O reconhecimento da voz no ensino de português como língua de acolhimento. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 2, p. 68–82, 2024.

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

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 33–44.

UNHCR. **Refugee population statistics database**. UNHCR, 2024. Disponível em: <https://www.unhcr.org/refugee-statistics>. Acesso em: 18 nov. 2024.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, v. 37, p. 89–119, 2008.

## **Sobre as autoras**

*Zilanezia Silva Lima Santos Rocha*

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0147-8526>

Mestra em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e graduada em Comunicação Social pela mesma instituição. Atuou como coordenadora e pesquisadora bolsista CAPES no projeto Ensino de PLAC para refugiados Afegãos: considerações no processo de ensino e materiais utilizados. É professora voluntária de Português como Língua de Acolhimento na instituição Círculos de Hospitalidade, e revisora particular de textos acadêmicos.

*Maria D’Ajuda Alomba Ribeiro*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9183-9076>

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá (UA, Espanha), onde também realizou pós-doutorado. Graduada em Letras e em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora Emérita da UESC, onde atua como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações. Professora Visitante da Universidade Federal de Roraima (UFRR), bolsista CAPES.

Recebido em abr. 2025.

Aprovado em set. 2025.