



Reflexões acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil

Reflections on teaching-learning Portuguese in Brazil

Reflexiones sobre la enseñanza-aprendizaje del portugués en Brasil

Paula Graciano Pereira¹, Thalia Marques de Andrade¹.

RESUMO

Objetivo: Apresentar e discutir os conceitos de português como língua colonial, materna, adicional e de acolhimento no Brasil. **Revisão bibliográfica:** A partir de diversos autores, refletimos acerca da colonização no Brasil e dos violentos processos de imposição da língua portuguesa aos indígenas como instrumento de dominação física e política, aculturação e doutrinação religiosa, tendo o idioma atuado como ferramenta de epistemicídio. A partir desse epistemicídio perpetrado pela língua portuguesa, houve sua consolidação no território no decorrer dos séculos. Nesse sentido, discutimos sobre seu ensino-aprendizagem como língua materna da maioria da população brasileira em diversas abordagens pedagógicas. Em seguida, tratamos do ensino-aprendizagem de português como língua não materna nas perspectivas de língua adicional e de língua de acolhimento, apresentando e problematizando esses conceitos a partir dos sujeitos usuários do idioma. **Considerações finais:** De acordo com a literatura revisada, pode-se evidenciar a importância das pessoas envolvidas no processo de educação linguística, pois são elas que determinam a abordagem e o sentido que o idioma pode ter.

Palavras-chave: Língua portuguesa, Língua colonial, Língua materna, Língua adicional, Língua de acolhimento.

ABSTRACT

Objective: Present and discuss the concepts of Portuguese as a colonial language, mother tongue, additional language and welcoming language in Brazil. **Bibliographic review:** Using several authors, we reflect on colonization in Brazil and the violent processes of imposing the Portuguese language on indigenous people as an instrument of physical and political domination, acculturation and religious indoctrination, with the language acting as a tool of epistemicide. From this epistemicide perpetrated by the Portuguese language, its consolidation in the territory over the centuries took place. In this sense, we discuss its teaching-learning as the mother tongue of the majority of the Brazilian population in different pedagogical approaches. Next, we address the teaching-learning of Portuguese as a non-native language from the perspectives of additional language and welcoming language, presenting and problematizing these concepts from the perspective of language users. **Final considerations:** According to the reviewed literature, it is possible to highlight the importance of the people involved in the linguistic educational process, as they are the ones who determine the approach and meaning that the language may have.

Keywords: Portuguese language, Colonial language, Mother tongue, Additional language, Welcoming language.

RESUMEN

Objetivo: Presentar y discutir los conceptos de portugués como lengua colonial, materna, adicional y de acogida en Brasil. **Revisión bibliográfica:** A partir de varios autores, reflexionamos sobre la colonización en

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Goiânia-GO.

Brasil y los procesos violentos de imposición de la lengua portuguesa a los pueblos indígenas como instrumento de dominación física y política, de aculturación y de adoctrinamiento religioso, actuando la lengua como herramienta de epistemicidio. A partir de este epistemicidio perpetrado por la lengua portuguesa se produjo su consolidación en el territorio a lo largo de los siglos. En este sentido, discutimos su enseñanza-aprendizaje como lengua materna de la mayoría de la población brasileña en diferentes enfoques pedagógicos. A continuación, abordamos la enseñanza-aprendizaje del portugués como lengua no nativa desde las perspectivas de la lengua adicional y de la lengua receptora, presentando y problematizando estos conceptos desde la perspectiva de los usuarios de la lengua. **Consideraciones finales:** De acuerdo con la literatura revisada, se puede resaltar la importancia de las personas involucradas en el proceso de educación de la lengua, ya que son ellas quienes determinan el enfoque y significado que puede tener la lengua.

Palabras clave: Idioma portugués, Lengua colonial, Lengua materna, Lengua adicional, Lengua de acogida.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, traçamos um breve panorama acerca da educação linguística no Brasil ao longo dos séculos e em diferentes perspectivas. Por educação linguística, Bagno M e Rangel EO (2005) entendem o conjunto dos fatores socioculturais que, ao longo da vida, possibilitam às pessoas adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento acerca da sua(s) língua(s) materna(s), outras línguas e a linguagem em geral. Portanto, esse conceito não se refere somente ao ensino-aprendizagem de um idioma no que tange a metodologias de ensino e atividades didático-pedagógicas, mas abarca, também, as questões socioculturais mais amplas na qual a língua está inserida e às quais, também, ajuda a construir, refletir e refratar, como discute Nascimento G (2019), Bispo dos Santos A (2023) entre outros autores.

Iniciamos este texto refletindo acerca dos violentos processos de imposição da língua portuguesa aos indígenas durante a colonização do Brasil, que culminaram na aniquilação de inúmeros idiomas e povos e na obrigação do português como idioma oficial e majoritário no país. A partir de autores como Ferreira AGA (2005), Krenak (2019), Pinto JP e Nascimento AM (2022) entre outros, discutimos acerca das ideologias e práticas coloniais, dos instrumentos de catequização e imposição linguística e traçamos um breve histórico de como a língua portuguesa foi utilizada como ferramenta de epistemicídio de diversas línguas, culturas e cosmovisões nesse território.

Com a consolidação do português no Brasil, refletimos acerca de sua condição como língua materna da maioria da população brasileira e das condições de seu ensino-aprendizagem geralmente. Com base em autores como Bunzen C (2011), Saviani D (2005), Suassuna L (2020) entre outros, discutimos acerca da educação linguística nas escolas brasileiras atrelada a abordagens tradicionais e elitistas que desvalorizam a criticidade e priorizam a produtividade em favor do capitalismo.

Abordamos, ainda, outro aspecto da educação linguística que é seu ensino-aprendizagem a pessoas falantes de outras línguas, nas perspectivas da língua adicional e língua de acolhimento. A partir de autores como Fontana AC, et al. (2022), São Bernardo MA (2016), Silva MV (2023), Silva SV, et al. (2023), entre outros, buscamos apresentar e problematizar esses dois conceitos, diferenciando-os e evidenciando como o público alvo das ações de educação linguística é, na verdade, quem dita a perspectiva que deverá ser adotada e os sentidos que o idioma terá para diferentes grupos. Assim, o objetivo principal deste artigo é apresentar e discutir os conceitos de português como língua colonial, materna, adicional e de acolhimento no Brasil.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A educação religiosa e a língua portuguesa como idioma da colonização

A primeira concepção pedagógica que marcou a educação formal do Brasil foi a Concepção Tradicional religiosa utilizada pela Companhia de Jesus a partir de 1549. O objetivo principal era a aculturação dos povos nativos, pois eram vistos como selvagens, sem alma, sem moral, sem lei e sem fé e cujas línguas eram tidas como pobres, pois, como zombou Gandavo PM (1576) “*carece de três letras, convém a saber, não se acha nela F, nem L, nem R, cousa digna de espanto porque assim não tem Fé, nem Lei, nem Re*”. Portanto, era

necessária a extinção dessas diferenças sociais, alcançando uma homogeneidade linguística e cultural feita a partir da imposição, por parte dos colonizadores, da religião cristã e da língua portuguesa. Essa ideologia política, religiosa e racial passou a ser também, uma ideologia linguística, como analisam Pinto JP e Nascimento AM (2022).

Nesse modelo educacional, os colonizadores jesuítas eram os mestres dominantes do conhecimento e do poder e os nativos/alunos eram tábulas rasas que deveriam absorver e praticar o conhecimento recebido sem questionamentos. Com o objetivo de dominá-los, despi-los de suas respectivas culturas e transformá-los nos seres humanos ideais segundo o padrão eurocêntrico português (católicos, tementes à Coroa e falantes da língua portuguesa), os jesuítas trouxeram os ensinamentos da Igreja atrelados ao modelo de ensino do português, como aborda Ferreira AGA (2005).

Devido à barreira linguística e cultural, a primeira tentativa dos religiosos foi a estruturação mínima de uma Língua Geral para a compreensão mútua, uma mescla de línguas indígenas com português. Padre José de Anchieta criou, em 1595, a Arte de Gramática da Língua Mais Usada na Costa do Brasil, que buscava sistematizar tal língua para facilitar a catequização.

Além dessa ação e após alguma observação, os jesuítas notaram que os nativos transmitiam seus conhecimentos aos mais novos a partir da oralidade. Como destaca Paiva WAD (2015), empregando tal método a seu favor, os jesuítas conseguiram se aproximar e conviver com os indígenas, descobrindo elementos de suas culturas e aprendendo a utilizá-los na tarefa da doutrinação, tais como mímicas, instrumentos musicais e divindades.

Dentre as peças e textos musicados, ficaram conhecidos os autos e sermões, que traziam a ideia de pecado e salvação, céu e inferno, certo e errado, Deus e Diabo. Ou seja, inseriu-se na cultura e no imaginário daqueles povos a ideia de binarismos, dualidades e oposições. Sua religião passou a ser pregada como um pecado. Dessa forma, a pedagogia missionária pregava ao indígena que ele deveria abandonar sua identidade, desvencilhar-se de sua alma e espelhar-se no colonizador, como ressaltam Pinto JP e Nascimento AM (2022).

Por dominarem a retórica aliada a textos assustadores e tenebrosos e, sobretudo, por contarem como o poder da violência colonial, os jesuítas converteram, aos poucos, muitos nativos. Como enfatiza Saviani D (2005), cada batismo era comemorado, pois assim se cumpria, pela catequese, pela instrução e pela violência física e simbólica, o processo de aculturação da população colonizada. Por volta de 1759, a partir da ordem do Rei Dom José I e de seu Secretário, o Marquês de Pombal, os jesuítas foram expulsos das colônias portuguesas por causarem prejuízos à Coroa. Instaurou-se a proibição de qualquer outra língua em território colonial que não o português, sendo a punição a morte.

A Língua Geral foi forçosamente extinta, assim como muitas línguas nativas e muitos grupos étnicos e linguísticos. Segundo SAVIANI D (2005), nesse período foi instaurado o sistema das “aulas régias”, com conteúdos e disciplinas avulsos ministradas por professores nomeados e pagos pela Coroa. Após esse período, houve o ensino mútuo (um aluno considerado mais sábio ensinava os mais novos) e o ensino intuitivo, que partia de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno, como salienta Reis Filho C (1995).

Ao longo de mais de 300 anos, a educação formal no Brasil foi designada somente às elites. Apesar dos movimentos autoritários e coloniais de educação, houve sempre muita resistência, sobretudo nas aldeias e quilombos durante o período colonial, como apontam Bispo dos Santos A (2015, 2023) e Krenak A (2019, 2022), mas também em outros períodos e instâncias da vida das pessoas subalternizadas no Brasil, como nas senzalas, terreiros, cortiços, morros, favelas, periferias etc., como salienta Nascimento G (2019). Com a independência e depois a proclamação da república e a abolição da escravidão, mudanças aconteceram nesse cenário, mas sempre com esse viés elitista e excludente. E após mais de 500 anos da invasão europeia, a língua portuguesa se consolidou no Brasil como idioma oficial do país, de acordo com o Art. 13 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e como língua materna da maioria da população, conforme abordaremos a seguir.

O ensino-aprendizagem de português como língua materna

Por língua materna (LM) compreendem-se a(s) língua(s) de origem dos indivíduos, com que o sujeito tem contato desde o seu nascimento, ou seja, o ponto de partida e de ancoragem identitária individual e coletiva. Para Fontana AC, et al. (2022), Eckert K e Frosi VM (2015), entre outros autores, o conceito de língua materna pode ser problemático em muitos sentidos, especialmente por não se limitar a um só idioma (uma pessoa pode ter várias línguas maternas dependendo de seu contexto de nascimento e criação), à aquisição natural e espontânea em ambiente imersivo e às relações de pertencimento e identificação dos sujeitos. Todavia, apesar das problemáticas, os autores entendem a LM como a(s) primeira(s) língua(s) adquirida(s) natural e espontaneamente na primeira infância.

Uma pessoa nascida e criada no Brasil e com ambos os progenitores/responsáveis falantes de português possuirá, majoritariamente, o acesso ao português brasileiro de maneira natural e desde a mais tenra idade. Assim que esse indivíduo inicia sua vida escolar, sua aprendizagem, inicialmente focada na comunicação, passará a abranger a aquisição também da leitura e da escrita, possibilitando a construção de conhecimentos linguísticos, sociais e culturais que vão sendo formados ao longo da vida.

No Brasil, abordagens tradicionais têm predominado no ensino-aprendizagem de língua portuguesa em todos os níveis educacionais, como apontam Bunzen C (2011), Castro RV e Dionísio ML (1998), Suassuna L (2020), entre outros autores. Analisando-se apenas os últimos 60 anos, podemos identificar inúmeras reformas e transformações educacionais, dentre as quais destacamos, nas décadas de 1960 e 1970, durante a ditadura militar, a Concepção Pedagógica Produtivista, voltada para o desenvolvimento econômico com vistas à racionalidade e à produtividade, colaborando para com o modelo capitalista, como explica Saviani D (2005).

Nesse mesmo período, surgiram também tentativas marcantes de renovação do processo pedagógico brasileiro, a partir das chamadas Concepções Contra-Hegemônicas, com grandes nomes como Paulo Freire. Os estudiosos dessa época traziam, em suas obras, diversas críticas à Concepção Produtivista, com a ideia de que o conhecimento era construído pelos seres não só na escola, mas também nas interações sociais. O meio social passa a ser considerado, e surge o que Saviani D (2005) nomeia como Concepção Pedagógica Histórico-Crítica. Conforme o autor, essa concepção caracteriza a educação como um processo de mediação no interior da prática social. Assim, o professor não é mais o mestre e único detentor do conhecimento, como na Concepção Tradicional, mas é quem oferece as ferramentas para que o aluno construa seu conhecimento e chegue às suas próprias conclusões.

Como expoente máximo da pedagogia histórico-crítica, Paulo Freire (1996) defendia que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas também proporcionar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Ou seja, o papel do educador é, a partir dos problemas observados no meio social, apresentar a base de conhecimentos necessária para que o indivíduo investigue, questione e chegue ao cerne da questão, resolvendo-a e construindo o conhecimento. No entanto, quando voltamos o olhar para o ensino de português, notamos que as concepções tradicionais e capitalistas estão ainda fortemente presentes no modelo educacional brasileiro. Com o advento da globalização, as tecnologias têm se multiplicado ao redor do planeta em todas as áreas sociais. Há diversas ferramentas que auxiliam na dinamicidade do ensino sem necessariamente mecanizá-lo. Além disso, podem proporcionar interação e intercâmbio com pessoas e informações de diversos lugares, o que amplia as possibilidades de construção de senso crítico e repertório sociocultural. A globalização também fomenta a possibilidade de aprendizagem de português por pessoas falantes de outras línguas, o que altera muito as perspectivas de ensino-aprendizagem, como veremos a seguir.

O ensino-aprendizagem de português como língua adicional

Ao aprender uma língua adicional (LA), pressupõe-se que o indivíduo já possui uma ou mais línguas maternas ou não maternas com as quais se comunica em seu meio social. Assim, língua adicional é um termo que tenta generalizar o idioma aprendido ou adquirido após a(s) língua(s) materna(s), depois da primeira infância. Fontana AC, et al. (2022) e Eckert K e Frosi VM (2015) explicam que há várias perspectivas distintas

ao se tratar de uma língua não materna: segunda língua, língua estrangeira, língua de herança etc., dependendo do contexto de aquisição/aprendizagem, da história e dos objetivos do indivíduo, dentre outros fatores. Portanto, o termo língua adicional surge como tentativa de neutralizar essas diferenças e generalizar o idioma que não é materno.

Quando ocorre em ambientes formais de ensino, como escolas ou cursos de línguas, o processo de ensino-aprendizagem de LA é voltado para a comunicação, a prática oral e escrita e a estrutura linguística. Por vezes tal aprendizado é repetitivo, a depender dos métodos e abordagens empregados. Os materiais comumente utilizados são livros e apostilas didáticas que generalizam a cultura e a língua para simplificar a aprendizagem. Já quando ocorre em ambientes informais e por meio da convivência com pessoas usuárias do idioma, sem que haja estudo formal, a aquisição de LA tende a ser inconsciente, natural e mais espontânea.

Essas diferenças entre aquisição e aprendizagem de LA em ambientes formais e informais, de imersão (país nativo) ou não imersão (país estrangeiro) têm sido estudadas ao longo de muitas décadas por diversas subáreas da Linguística, especialmente a Linguística Aplicada. Para Krashen SD (1985), a aquisição de uma língua é automática, inconsciente e informal, ou seja, o sujeito adquire o idioma de forma natural, no dia a dia. A aprendizagem, por outro lado, é controlada, consciente e formal, isto é, depende de instrução em algum nível (escola, curso, livros didáticos, autoinstrução etc.). No entanto, cabe aqui ressaltar que essa distinção não é absoluta, pois os limites entre aquisição e aprendizagem são tênues e ambos os processos muitas vezes se misturam na vida prática do indivíduo, como salienta Figueiredo FJQ (2004).

Embora o termo língua adicional seja uma tentativa de neutralizar todos os contextos de ensino-aprendizagem de português como língua não materna, cabe aqui uma distinção importante marcada especificamente por seu público: a abordagem de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados.

O ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento

Diferentemente de LA, o público de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) é composto por imigrantes em situação de refúgio/visto humanitário. Segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2024), considera-se refugiada qualquer pessoa que seja obrigada a se deslocar de seu país de origem devido a guerras, conflitos, ocupação externa, tragédias ambientais, perseguições ou graves violações dos direitos humanos.

De acordo com dados do Ministério da Justiça e do ACNUR, conforme Cavalcanti L, et al. (2020), na última década foram registrados mais de 1 milhão de imigrantes e cerca de 60 mil refugiados no Brasil. Ao chegar no país, essas pessoas enfrentam necessidades urgentes que devem ser consideradas. Para atender a essas demandas, São Bernardo MA (2016, p. 66) explica que PLAc “*transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento*”.

O processo de ensino-aprendizagem em PLAc engloba ensinar a língua além de sua estrutura, e isso torna-se um dos pontos de acolhimento do imigrante que chega ao país, pois dessa forma ele pode atuar linguisticamente de forma autônoma no novo contexto que não lhe é familiar, como aponta Grosso MJR (2010), mas vai além. A língua é vista, ensinada e aprendida em sua multiplicidade, e é orientada para a ação, sendo um direito do indivíduo que chega à nação e que possibilita o uso de outros direitos e o cumprimento de deveres. A realidade, as vivências e as necessidades sociais do aluno devem ser consideradas como prioridades no processo de ensino-aprendizagem e o objetivo principal deve ser oferecer uma aprendizagem humana intrinsecamente ligada à cultura e à realidade do país, como defendem Silva SV, et al. (2023).

Quem ensina não deve apenas lidar com o conhecimento formal e linguístico, mas também estar disposto e aberto a aprender, pois os aprendizes têm muito a compartilhar. Vivências, dores, sonhos, culturas, tudo o que forma esses sujeitos e os tornam muito além de apenas alunos numa perspectiva tradicionalista de tábula rasa. Muitas vezes eles já possuem uma ou mais línguas adicionais, além de culturas e histórias.

É importante que o docente saiba em quais metodologias baseará a construção e condução das aulas. O aprendente muitas vezes busca uma possibilidade de resistir e existir. O aprendizado de PLAc forja e modifica as identidades dos indivíduos. Todavia, essa modificação não deve ser focada no apagamento do outro, e sim no acréscimo, na colaboração para a construção de conhecimentos respeitosa para ambos, como defende Silva MV (2023). Esse respeito às diferenças, as trocas e a abertura ao aprendizado mútuo tornam o processo de ensino aprendizagem de PLAc ao mesmo tempo complexo e único.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que ensinar-aprender a língua portuguesa tem apresentado sentidos diferentes para grupos e sujeitos diversos ao longo da história. O português foi uma língua de colonização e epistemicídio para milhares de pessoas e, hoje, figura como língua materna da maioria da população brasileira. Seu ensino-aprendizagem abarca diferentes perspectivas de acordo com os sujeitos aprendentes: língua materna para muitos de nós, brasileiros natos; língua adicional para estrangeiros, indígenas, surdos e pessoas falantes de outras línguas geral; ou língua de acolhimento para refugiados e imigrantes em situação de visto humanitário. Nos propusemos, neste artigo, a refletir brevemente sobre essas perspectivas e destacamos a importância de observarmos não somente a língua em si ou os métodos, mas principalmente as pessoas, pois são elas que determinam a abordagem e o sentido que o idioma pode ter. Ensejamos, com este texto, contribuir para os estudos na área de educação linguística e despertar nos profissionais da educação a preocupação com os usos que se pode fazer do idioma como ferramenta de opressão ou de liberdade.

REFERÊNCIAS

1. ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Refugiados. 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/>. Acesso em: 24 de abril de 2024.
2. BAGNO M, RANGEL EO. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2005; 5(1): 63-81.
3. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. 496p.
4. BISPO DOS SANTOS A. Colonização, quilombos: modos e significados. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015. 150p.
5. BISPO DOS SANTOS A. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu Editora, 2023. 112p.
6. BUNZEN C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, 2011; 11(34): 885-911.
7. CASTRO RV, DIONÍSIO ML. Entre linhas paralelas: estudos sobre o português nas escolas. Coimbra: Angelus Novus, 1998. 260p.
8. CAVALCANTI L, et al. Imigração e refúgio no Brasil: relatório anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. 276p.
9. ECKERT K, FROSI VM. Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave. *Domínios de lingu@gem*, 2015; 9(1): 198-216.
10. FERREIRA AGA. A educação no Portugal barroco: séculos XVI e XVIII. In: STEPHANOU M e BASTOSMHC. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 1 – séculos XVI-XVIII. 216p.
11. FIGUEIREDO FJQ. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2ª ed. Goiânia: Editora da UFG, 2004. 146p.
12. FONTANA AC, et al. Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna. *Revista de Estudos de Português Língua Internacional*, 2022; 2(1): 2-10.
13. FREIRE P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.
14. GANDAVO PM. *Tratado da terra do Brasil. História da Província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*. Brasília: Senado Federal, [1576] 2008. 158p.

15. GROSSO MJR. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2010; 9(2): 61-77.
16. KRASHEN SD. *The Input Hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985. 128p.
17. KRENAK A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 85p.
18. KRENAK A. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 122p.
19. NASCIMENTO G. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 124p.
20. PAIVA WAD. O legado dos jesuítas na educação brasileira. *Educação em Revista*, 2015; 31(4): 201-222.
21. PINTO JP, NASCIMENTO AM. Continuidades e transformações das ideologias raciais em ideologias linguísticas. In: MELO GCV, JESUS DM (Org.). *Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade*. Rio de Janeiro: Mórula, 2022. p. 33-52.
22. REIS FILHO C. *A educação e a ilusão liberal*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 1995. 244p.
23. SÃO BERNARDO MA. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. 206p.
24. SAVIANI D. *Escola e democracia*. 37ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. 128p.
25. SILVA MV. Por uma outra terminologia teórica do Português como Língua de Acolhimento no Brasil. *Revista Diálogos*, 2023; 11(1):1-30.
26. SILVA SV, et al. Ação de acolhimento: o percurso do projeto de extensão movimentos migratórios em “V”, português para falantes de outras línguas. Goiânia: Alta Performance, 2023. 216p.
27. SUASSUNA L. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papyrus Editora, 2020. 442p.