

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS**

MARISTELA MCEYS MEN BATISTA BARBOSA

**LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS ESTRANGEIRAS: PROCESSOS DE
AQUISIÇÃO E DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO BRASIL**

**Jaguarão
2025**

MARISTELA MCEYS MEN BATISTA BARBOSA

**LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS ESTRANGEIRAS: PROCESSOS DE
AQUISIÇÃO E DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras – Português EAD da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Português.

Orientador: Mauricio Aires Vieira

Coorientador: Giane Rodrigues dos Santos

**Jaguarão
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B2381 Barbosa, Maristela Mceys Men Batista
Língua portuguesa para crianças estrangeiras: processos de
aquisição e desafios pedagógicos no Brasil / Maristela Mceys
Men Batista Barbosa.
23 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS, 2025.
"Orientação: Mauricio Aires Vieira".

1. Língua Portuguesa . 2. Crianças estrangeiras. 3.
Educação infantil brasileira. I. Título.


MARISTELA MCEYS MEN BATISTA BARBOSA

**LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS ESTRANGEIRAS: PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E
DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO BRASIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras -
Português da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Licenciado em
Letras - Português.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 18 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 MAURICIO AIRES VIEIRA
Data: 23/01/2026 14:33:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Maurício Aires Vieira

Orientador

Unipampa

Profa. Esp. Nathália Pinheiro Martins

Unipampa

Prof. Dr. Vinícius Silva Freitas



Assinado eletronicamente por **NATHALIA PINHEIRO MARTINS, PROFESSOR MAGISTERIO SUPERIOR - SUBSTITUTO**, em 16/01/2026, às 16:26, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Vinicius da Silva Freitas, Usuário Externo**, em 16/01/2026, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1933441** e o código CRC **5B74B181**.

LÍNGUA PORTUGUESA PARA CRIANÇAS ESTRANGEIRAS: PROCESSOS DE AQUISIÇÃO E DESAFIOS PEDAGÓGICOS NO BRASIL

Maristela Mceys Men Batista Barbosa¹

Resumo

Este artigo analisa o processo de aquisição da língua portuguesa por crianças estrangeiras na educação infantil brasileira, com foco no ensino pré-escolar, considerando desafios cognitivos, pedagógicos e socioculturais. A partir de revisão da literatura, identificam-se dificuldades como barreiras linguísticas, lacunas na formação docente e ausência de materiais pedagógicos adaptados, bem como estratégias pedagógicas voltadas ao ensino do português nesse contexto. Os estudos indicam que práticas baseadas na ludicidade, na interação social, no uso de recursos multimodais e na valorização da cultura de origem favorecem a aprendizagem do idioma e a inclusão linguística. Conclui-se que a aquisição do português por crianças estrangeiras demanda políticas públicas, formação docente adequada e estratégias pedagógicas contextualizadas, a fim de promover uma educação infantil mais inclusiva e sensível à diversidade cultural.

Palavras-chaves: Língua portuguesa; crianças estrangeiras; educação infantil brasileira.

Abstract

This article analyzes the process of Portuguese language acquisition by foreign children in Brazilian early childhood education, focusing on preschool education, considering cognitive, pedagogical, and sociocultural challenges. Based on a literature review, difficulties such as linguistic barriers, gaps in teacher training, and a lack of adapted teaching materials are identified, as well as pedagogical strategies aimed at teaching Portuguese in this context. Studies indicate that practices based on playfulness, social interaction, the use of multimodal resources, and the valuing of the culture of origin favor language learning and linguistic inclusion. It concludes that the acquisition of Portuguese by foreign children requires public policies, adequate

¹ Licenciada em Letras – Português EAD pela Universidade Federal do Pampa, Bacharelada em Direito pela Universidade Santo Amaro. E-mail: maristelabatista.aluno@unipampa.edu.br

teacher training, and contextualized pedagogical strategies in order to promote a more inclusive early childhood education that is sensitive to cultural diversity.

Keywords: Portuguese language; foreign children; Brazilian early childhood education.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil tem se consolidado como um país de grande diversidade cultural e linguística, resultado dos fluxos migratórios que vêm transformando o perfil das escolas e ampliando a presença de crianças estrangeiras na educação infantil e no ensino fundamental. A aquisição de uma segunda língua na infância constitui um processo complexo, que envolve dimensões cognitivas, linguísticas, afetivas e identitárias, sendo influenciado pelos contextos familiar, escolar e sociocultural nos quais a criança está inserida.

Esse cenário impõe desafios significativos ao sistema educacional, especialmente no que se refere à aprendizagem da língua portuguesa, elemento essencial não apenas para a alfabetização, mas também para a integração social, acadêmica e emocional dos alunos. Apesar de sua relevância, a aprendizagem do português por crianças estrangeiras enfrenta diversos obstáculos, como lacunas na formação docente, limitações nas políticas públicas de inclusão linguística, ausência de materiais pedagógicos adaptados e desafios relacionados à interculturalidade.

Essas questões evidenciam a necessidade de estudos que aprofundem a compreensão do processo de aquisição do idioma e apontem estratégias pedagógicas e institucionais capazes de favorecer a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral das crianças. Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o processo de aquisição da língua portuguesa por crianças estrangeiras no Brasil, identificando os desafios pedagógicos enfrentados e apresentando possibilidades, estratégias e boas práticas que possam subsidiar a atuação de professores, escolas e gestores educacionais.

Para alcançar esse objetivo, o estudo organiza-se em subseções que compõem o desenvolvimento, onde discutem-se as terminologias e concepções no ensino do português para estrangeiros; seguidas da análise do processo cognitivo e linguístico de aquisição do português na infância; a relação entre interculturalidade e

identidade na aprendizagem de línguas; o ensino do português para crianças estrangeiras na educação brasileira e na pré-escola; os desafios estruturais e formativos no ensino do português para crianças estrangeiras; estratégias pedagógicas e práticas na educação infantil; e por fim propostas de possibilidades, caminhos e boas práticas.

Assim, o artigo oferece uma abordagem integrada do tema, articulando fundamentos teóricos, evidências práticas e reflexões sobre políticas públicas, formação docente e estratégias pedagógicas. A pesquisa contribui para a compreensão dos processos de aprendizagem da língua portuguesa por crianças estrangeiras, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e efetivas, que promovam tanto o domínio do idioma quanto a integração social e cultural no contexto escolar brasileiro.

2 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica, desenvolvida a partir da revisão de produções acadêmicas sobre aquisição de segunda língua, ensino do português como língua segunda, educação infantil e interculturalidade, realizada em bases de dados acadêmicas como Google Acadêmico, SciELO e periódicos especializados na área de Linguística Aplicada e Educação, utilizando descritores específicos pertinentes.

Como critérios de inclusão, foram considerados trabalhos que abordassem a aprendizagem de línguas na infância, o ensino do português a falantes não nativos e discussões teóricas relacionadas aos aspectos cognitivos, pedagógicos e socioculturais desse processo, com foco no contexto educacional brasileiro. Foram excluídos estudos que não dialogassem com o recorte temático da pesquisa ou que se restringissem a outros níveis de ensino. A partir desse processo de seleção, constituiu-se um corpus teórico composto por obras e artigos considerados fundamentais para a compreensão do fenômeno investigado, os quais subsidiaram a análise teórica e a discussão desenvolvida ao longo do manuscrito.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1. Terminologias e concepções no ensino do português para estrangeiros

O ensino da língua portuguesa a falantes de outras línguas tem sido abordado a partir de diferentes perspectivas teóricas e contextuais, o que resultou na adoção de múltiplas terminologias. Entre as mais recorrentes na literatura destacam-se Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PL2), Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Essas denominações não se restringem a variações terminológicas, mas expressam distintas concepções sobre o papel do português nos processos de aprendizagem, nos contextos socioculturais e nas políticas educacionais.

O termo Português como Língua Estrangeira (PLE) consolidou-se a partir da institucionalização do ensino do português em contextos nos quais a língua não é oficialmente utilizada, especialmente em universidades e centros de línguas fora do Brasil. Nessa perspectiva, o aprendizado ocorre predominantemente em ambientes formais e não imersivos, com ênfase em estratégias estruturadas e metalinguísticas. Conforme apontam Eckert e Frosi (2015), a aprendizagem caracteriza-se como um processo consciente, mediado pela reflexão sistemática sobre a língua, diferindo da aquisição natural, que se dá de forma mais intuitiva.

Em contraste, a noção de Português como Segunda Língua (PL2) aplica-se a contextos de imersão, nos quais o aprendiz está inserido em um ambiente em que o português é a língua de comunicação cotidiana. Esse é o caso das crianças estrangeiras matriculadas em escolas brasileiras, que aprendem o idioma não apenas em situações formais de ensino, mas também nas interações sociais, nas brincadeiras e nas relações afetivas. O PL2 aproxima-se do processo de aquisição descrito por Eckert e Frosi (2015), marcado pela exposição contínua e significativa à língua, sendo diretamente associado à inserção social e ao sentimento de pertencimento.

Com o objetivo de superar a rigidez das categorias “língua estrangeira” e “segunda língua”, surge o conceito de Português como Língua Adicional (PLA), proposto por Schlatter e Garcez (2009). Essa abordagem reconhece o caráter plural dos repertórios linguísticos e compreende o português como uma língua que se soma às demais, sem substituir a língua materna. Tal perspectiva dialoga com

Kramersch (2017), ao compreender a cultura como uma construção social e discursiva, reforçando a valorização das identidades multilíngues e interculturais, aspecto especialmente relevante no contexto educacional brasileiro.

Em contextos marcados por migração e refúgio, destaca-se ainda a noção de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que enfatiza o ensino da língua como instrumento de integração social, cultural e emocional. Segundo Lopez (2018), essa abordagem ultrapassa a dimensão linguística e assume um caráter humanista, voltado ao acesso à cidadania, aos direitos básicos e à reconstrução identitária. No caso de crianças imigrantes e refugiadas, o PLAc revela-se fundamental para a promoção do pertencimento e da segurança no ambiente escolar.

Embora apresentem especificidades, essas terminologias compartilham a compreensão do português como meio de inclusão e mediação cultural. As diferenças concentram-se, sobretudo, no grau de imersão e nos objetivos pedagógicos: enquanto o PLE possui caráter mais formal e instrucional, o PL2 e o PLAc valorizam a interação social e as dimensões afetivas da aprendizagem, e o PLA oferece uma perspectiva teórica mais ampla, orientada pela pluralidade linguística.

Apesar dos avanços conceituais, ainda há lacunas significativas na consolidação dessas abordagens na educação básica brasileira. Silva de Oliveira e Moreira Pacheco de Souza (2023) apontam a ausência de políticas públicas específicas para o ensino do português a alunos imigrantes, o que resulta em práticas pouco sistematizadas, carência de formação docente e escassez de materiais pedagógicos adequados às realidades plurilíngues.

3.2 O processo cognitivo e linguístico de aquisição do português na infância

A aquisição da língua portuguesa por crianças estrangeiras na educação infantil envolve dimensões cognitivas, linguísticas e socioemocionais que se articulam de forma complexa. Diferentemente dos adultos, que aprendem uma segunda língua por meio de instrução formal, as crianças tendem a adquiri-la de modo espontâneo, em contextos de interação e imersão social. Conforme Eckert e Frosi (2015), esse processo ocorre de maneira inconsciente, por meio da exposição

natural à língua, estando diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo infantil.

A primeira infância caracteriza-se por elevada plasticidade cerebral, o que favorece a assimilação de estruturas fonológicas e gramaticais de uma segunda língua. Pinto (2008) destaca que o contato precoce com o português aumenta as possibilidades de desenvolvimento de uma pronúncia mais natural e de competência comunicativa fluida. Contudo, o êxito desse processo depende das condições do ambiente de aprendizagem, que deve oferecer segurança emocional, interações significativas e oportunidades reais de comunicação.

Para crianças imigrantes, o português desempenha papel central como língua de integração social e de acesso ao conhecimento escolar. Silva de Oliveira e Moreira Pacheco de Souza (2023) afirmam que a língua atua como mediadora do processo de apropriação do novo território, ultrapassando a função comunicativa e assumindo dimensão identitária e de pertencimento. Aprender português, nesse sentido, significa também participar de práticas sociais e culturais que estruturam a vida escolar.

Do ponto de vista cognitivo, a aquisição da segunda língua ocorre de forma gradual e não linear. Pinto (2008) descreve etapas como o período de silêncio, seguido pela utilização de expressões pré-formuladas e, posteriormente, pela produção espontânea da língua. Esse percurso evidencia que o aprendizado se constrói por meio de hipóteses, tentativas e reformulações constantes.

Entretanto, a ausência de formação específica dos educadores e de práticas pedagógicas adequadas pode comprometer esse processo. Cardoso dos Santos destaca que abordagens descontextualizadas, centradas apenas na correção gramatical, tendem a desconsiderar a diversidade linguística e cultural das crianças estrangeiras, dificultando sua inserção escolar e social.

Sob a perspectiva sociocultural, a aprendizagem do português também envolve processos de negociação identitária. Kramsch (2017) compreende a cultura como uma construção discursiva, o que implica entender a língua como espaço de troca simbólica. Nesse contexto, a valorização das línguas maternas das crianças, conforme aponta Pinto (2008), é fundamental para fortalecer a autoestima, o sentimento de pertencimento e a construção de trajetórias bilíngues ou multilíngues mais equilibradas.

Assim, a aquisição do português por crianças estrangeiras na educação infantil configura-se como um fenômeno multidimensional, que articula aspectos biológicos, afetivos, sociais e culturais. O ensino da língua, nesse contexto, deve ser compreendido como um processo de inclusão e construção intercultural, que possibilita à criança tornar-se sujeito ativo e reconhecido no espaço escolar e social.

3.3 Interculturalidade e identidade na aprendizagem de línguas

A aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda língua constitui, fundamentalmente, uma experiência intercultural. Aprender uma nova língua vai além da aquisição de estruturas gramaticais e vocabulário, pois envolve a reconstrução de modos de perceber e interpretar o mundo. A linguagem configura-se, assim, como um espaço simbólico de encontro entre culturas e identidades, no qual os significados são constantemente negociados. Para Kramsch (2017), a cultura é uma “construção semiótica social”, produzida por meio das práticas discursivas que mediam as relações entre sujeitos e comunidades (p. 15).

No contexto das crianças estrangeiras que aprendem português, essa dimensão intercultural manifesta-se de forma intensa. Ao ingressarem na escola brasileira, essas crianças entram em contato com novos valores, normas sociais e formas de expressão, frequentemente distintos de sua cultura de origem. Esse processo implica não apenas a aprendizagem de uma nova língua, mas também um movimento de adaptação e reconstrução identitária. Conforme destaca Kramsch (2017), o contato com o outro provoca deslocamentos no horizonte cultural do aprendiz, levando-o a ressignificar suas referências e posições identitárias (p. 12).

Na infância, fase marcada pela formação das bases cognitivas, afetivas e sociais, essa relação entre língua e identidade torna-se ainda mais sensível. A criança estrangeira pode vivenciar sentimentos de estranhamento, insegurança e perda temporária de pertencimento. Nesse sentido, a escola desempenha papel central na criação de um ambiente acolhedor e culturalmente sensível. Cardoso dos Santos (s.d.) enfatiza a importância de o educador promover a comunicação intercultural, considerando o contexto familiar e sociocultural dos alunos imigrantes (p. 93).

A interculturalidade, portanto, deve ser compreendida como um princípio pedagógico, ético e político. Ensinar português a crianças estrangeiras exige uma postura reflexiva por parte do professor, capaz de superar visões homogeneizadoras e hierárquicas de língua e cultura. Kramersch (2017) propõe o desenvolvimento da competência intercultural, entendida como a capacidade de compreender, interpretar e negociar significados entre diferentes sistemas simbólicos e históricos. Essa competência transforma o ensino da língua em uma experiência de diálogo, empatia e alteridade.

No contexto escolar brasileiro, a sala de aula pode tornar-se um espaço privilegiado de convivência intercultural. A interação entre crianças brasileiras e estrangeiras possibilita a valorização da pluralidade linguística e cultural por meio do compartilhamento de histórias, músicas, expressões e tradições. Conforme aponta Cardoso dos Santos (s.d.), a valorização da língua materna é fundamental nesse processo, pois o domínio tanto da língua de origem quanto da língua adicional fortalece o sentimento de inclusão e pertencimento social (p. 101).

Além disso, o bilinguismo e o multilinguismo devem ser reconhecidos como potencialidades, e não como obstáculos. Pinto (2008) evidencia que a exposição a múltiplas línguas na infância favorece o desenvolvimento cognitivo, ampliando a flexibilidade mental e a capacidade de abstração. Assim, a presença de crianças multilíngues nas escolas brasileiras representa uma riqueza pedagógica, que pode contribuir para ambientes de aprendizagem mais inclusivos e dinâmicos.

3.4 O ensino do português para crianças estrangeiras na educação brasileira e na pré-escola

O ensino do português a crianças estrangeiras nas escolas brasileiras intensificou-se nas últimas décadas em razão dos fluxos migratórios que ampliaram a diversidade linguística e cultural no país. Famílias oriundas de diferentes regiões da América Latina, África e Ásia, além de contingentes de refugiados, passaram a integrar o cotidiano escolar, impondo novos desafios pedagógicos, especialmente no que se refere ao português como língua de integração e acolhimento.

Apesar desse cenário, o sistema educacional brasileiro ainda apresenta limitações para atender adequadamente esse público. Silva de Oliveira e Moreira

Pacheco de Souza (2023) destacam que as escolas da educação básica, em geral, não estão preparadas para acolher crianças estrangeiras, uma vez que o ensino do português costuma ocorrer sem distinção entre falantes nativos e não nativos. Essa prática coloca os alunos estrangeiros em desvantagem, sobretudo nos processos iniciais de escolarização.

Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação a todas as crianças, não há diretrizes específicas que orientem o ensino do português como segunda língua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A ausência de políticas públicas estruturadas faz com que a responsabilidade recaia sobre escolas e professores, que frequentemente atuam sem formação específica ou materiais adequados. Segundo Silva de Oliveira e Moreira Pacheco de Souza (2023), há um hiato significativo nas políticas de ensino de português para estrangeiros, marcado por iniciativas pontuais e desigualdades regionais.

Na educação infantil, esses desafios tornam-se ainda mais sensíveis, uma vez que a linguagem desempenha papel central no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. A criança estrangeira que não domina o português enfrenta dificuldades de interação, compreensão das rotinas escolares e construção de vínculos, o que pode comprometer sua inserção no ambiente educativo. A ausência de diagnósticos linguísticos e de materiais pedagógicos adaptados agrava esse quadro.

Como alternativa, Cardoso dos Santos (s.d.) propõe o uso de instrumentos como portfólios linguísticos, que permitem acompanhar o desenvolvimento individual da criança, reconhecendo seus avanços sem comparações com falantes nativos. Essa abordagem dialoga com os princípios da educação inclusiva e contribui para práticas pedagógicas mais sensíveis às diferentes trajetórias linguísticas.

Outro aspecto central refere-se à formação docente. Grande parte dos professores da educação básica não recebe preparação específica para o ensino de português como segunda língua, o que gera insegurança e dificuldades metodológicas. Essa lacuna formativa reflete-se na adoção de práticas tradicionais, muitas vezes centradas na repetição e na alfabetização precoce, pouco adequadas às necessidades das crianças estrangeiras. Autores como Pinto (2008) e Cardoso dos Santos (s.d.) defendem abordagens comunicativas, lúdicas e interativas, que

respeitem o tempo de aquisição da língua e favoreçam a aprendizagem em contextos significativos.

Diante desse panorama, observa-se que o ensino do português para crianças estrangeiras na educação infantil brasileira ainda carece de políticas consistentes, formação docente e recursos pedagógicos adequados. No entanto, iniciativas locais e experiências de acolhimento linguístico demonstram que é possível construir práticas mais inclusivas. Compreender o português como língua de acolhimento e pertencimento, e não apenas como instrumento de instrução, é fundamental para promover uma educação infantil intercultural, democrática e sensível à diversidade.

3.5 Desafios estruturais e formativos no ensino do português para crianças estrangeiras no Brasil

O aumento do ingresso de crianças estrangeiras e refugiadas nas escolas brasileiras tem evidenciado demandas pedagógicas que desafiam as práticas tradicionais de ensino. Nesse contexto, a aprendizagem da língua portuguesa não se restringe ao domínio linguístico, mas envolve processos de integração social, cultural e afetiva. Contudo, as escolas brasileiras ainda enfrentam limitações estruturais e formativas que dificultam a efetivação de uma inclusão linguística consistente.

Silva de Oliveira e Moreira Pacheco de Souza (2023) destacam que a presença de alunos imigrantes nas escolas públicas exige atenção das políticas educacionais, uma vez que a formação docente e as diretrizes para o ensino do português como segunda língua permanecem incipientes. A ausência de orientações nacionais específicas e de materiais pedagógicos adequados resulta, muitas vezes, na adoção de práticas improvisadas, baseadas em modelos voltados a alunos falantes nativos. Essa realidade impõe às crianças estrangeiras a dupla tarefa de aprender os conteúdos escolares e, simultaneamente, adquirir a língua de instrução, aprofundando desigualdades linguísticas e educacionais.

No âmbito da educação infantil, Cardoso dos Santos (s.d.) ressalta que a aquisição do português por crianças estrangeiras é atravessada por desafios emocionais e comunicativos. A falta de domínio da língua e o distanciamento cultural podem gerar insegurança e isolamento, tornando fundamental o estabelecimento de

vínculos afetivos entre professor e aluno. Nesse sentido, o docente assume o papel de mediador linguístico e agente de acolhimento, sendo sua postura determinante para a inserção da criança no grupo e para o sucesso das aprendizagens.

A carência de formação docente específica constitui um dos principais entraves ao ensino do português para crianças estrangeiras. Muitos professores da educação infantil não possuem conhecimentos sobre aquisição de línguas adicionais ou sobre os aspectos cognitivos envolvidos nesse processo. Como apontam Eckert e Frosi (2015), embora a aquisição de uma segunda língua seja um processo natural, ela demanda exposição significativa e contextualizada, o que exige ambientes ricos em interação e uso funcional da língua. A inadequação de materiais pedagógicos agrava esse cenário, uma vez que grande parte das propostas didáticas pressupõe o domínio prévio do português, podendo marginalizar alunos em fase inicial de aquisição (Silva de Oliveira; Moreira Pacheco de Souza, 2023).

Diante dessas limitações, a literatura defende o uso de metodologias lúdicas, interativas e interculturais como estratégias centrais para o ensino do português na educação infantil. Cardoso dos Santos (s.d.) enfatiza o valor de atividades baseadas em brincadeiras, músicas, histórias e gestos, que favorecem a compreensão e a produção oral de forma gradual, respeitando o tempo de cada criança. Tais práticas contribuem para a transição do período de silêncio para o uso ativo da língua, sem a pressão por correção formal imediata.

Outro aspecto fundamental refere-se à valorização das línguas e culturas de origem das crianças. A negação da língua materna pode comprometer a construção identitária e o sentimento de pertencimento. Conforme aponta Cardoso dos Santos (s.d.), o desenvolvimento concomitante da língua materna e da segunda língua fortalece a inclusão tanto no ambiente escolar quanto no familiar. Essa perspectiva dialoga com Kramsch (2017), ao compreender o ensino de línguas como um espaço de negociação cultural e construção de significados, no qual diferentes identidades coexistem e se articulam.

Pinto (2008) reforça que a aquisição de uma segunda língua na infância é favorecida por ambientes afetivos, contínuos e estimulantes, nos quais atividades criativas promovem a curiosidade e o prazer em aprender. Assim, jogos, dramatizações, narrativas e músicas configuram-se como recursos pedagógicos

eficazes para a assimilação natural do português, fortalecendo a interação e a confiança das crianças.

Por fim, apesar de a escola pública brasileira configurar-se como um espaço de crescente diversidade cultural, ainda se observa a ausência de políticas públicas específicas para o ensino do português como segunda língua (Silva de Oliveira; Moreira Pacheco de Souza, 2023). A superação desse cenário requer a implementação de propostas pedagógicas institucionais, formação continuada dos professores, produção de materiais adaptados e desenvolvimento de projetos interculturais que envolvam toda a comunidade escolar.

3.6 Estratégias pedagógicas e práticas na educação infantil para a aprendizagem do português por crianças estrangeiras

O ensino do português a crianças estrangeiras na educação infantil exige práticas pedagógicas que considerem, além do aspecto linguístico, as dimensões emocional, social e cultural do desenvolvimento infantil. Para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, é fundamental que a criança se sinta acolhida, segura e pertencente ao ambiente escolar. Nesse processo, o educador assume papel central como mediador entre línguas, culturas e experiências, promovendo um espaço de convivência intercultural.

Segundo Cardoso dos Santos (s.d.), a relação estabelecida entre professor e criança é determinante para a inserção no grupo e para o sucesso das aprendizagens futuras. Essa mediação se concretiza por meio do uso de recursos visuais, gestos, expressões corporais, repetição de palavras e objetos concretos, que auxiliam a compreensão antes mesmo da produção oral. A linguagem não verbal e afetiva torna-se, assim, um importante suporte no processo inicial de aquisição da língua.

O ambiente escolar também se apresenta como fator decisivo para a aprendizagem linguística. Pinto (2008) destaca que ambientes emocionalmente positivos e estimulantes favorecem a aquisição precoce de uma segunda língua, tornando o processo mais espontâneo e prazeroso. Cabe ao professor criar uma atmosfera em que o erro seja compreendido como parte natural da aprendizagem e em que a curiosidade e a experimentação sejam incentivadas.

Nesse contexto, a ludicidade configura-se como uma das estratégias pedagógicas mais eficazes. Brincadeiras, músicas, jogos, dramatizações e contação de histórias possibilitam o contato significativo com a língua portuguesa, ampliando o vocabulário e favorecendo a familiarização com seus sons e ritmos. Conforme aponta Pinto (2008), a criança passa por um período de silêncio antes de produzir enunciados mais complexos, sendo essencial respeitar esse tempo e oferecer oportunidades de escuta e interação sem pressão.

A abordagem comunicativa também se mostra fundamental, ao priorizar o uso funcional da língua em situações reais de interação. Em vez do foco exclusivo na correção formal, valoriza-se a comunicação significativa, promovida por meio de rodas de conversa, atividades coletivas e interação com colegas brasileiros, que atuam como mediadores naturais do idioma. Eckert e Frosi (2015) ressaltam que a aprendizagem de línguas deve considerar a singularidade do aprendiz e suas experiências concretas.

Outro aspecto central é a valorização da língua materna da criança estrangeira. Longe de representar um obstáculo, a língua de origem deve ser reconhecida como ponto de partida para a aprendizagem do português. Cardoso dos Santos (s.d.) alerta que o silenciamento da língua materna pode gerar sentimentos de exclusão e fragilidade emocional. Ao incentivar o compartilhamento de palavras, músicas e expressões da cultura de origem, a escola fortalece a identidade da criança e promove o bilinguismo de forma positiva.

Além disso, o trabalho pedagógico deve estar ancorado em uma perspectiva intercultural. A formação do professor para atuar em contextos multiculturais é essencial para que ele compreenda diferentes hábitos, valores e formas de comunicação, promovendo o diálogo entre culturas sem hierarquizar-las. Projetos interculturais, atividades com narrativas, músicas e imagens de diferentes países contribuem para a integração linguística e social das crianças.

3.7 Possibilidades, caminhos e boas práticas

A aprendizagem da língua portuguesa por crianças estrangeiras no Brasil demanda estratégias pedagógicas inclusivas e adaptadas às especificidades linguísticas e culturais de cada estudante. O desenvolvimento de práticas eficazes

envolve tanto ações no âmbito escolar quanto políticas públicas e formação docente adequada.

Nesse sentido, políticas públicas voltadas à inclusão linguística podem oferecer aulas de reforço em língua portuguesa, apoio psicossocial e cultural e materiais bilíngues adaptados, favorecendo não apenas o domínio da linguagem formal e acadêmica, mas também o bem-estar emocional e o sentimento de pertencimento dos alunos. Experiências em escolas públicas de estados como São Paulo e Rio Grande do Sul mostram que programas de acolhimento linguístico promovem avanços significativos na proficiência em português e na integração social das crianças.

A atuação do professor é central nesse processo, e a formação docente desempenha papel determinante. Capacitação em didática bilíngue, sensibilização para interculturalidade e diversidade, além do desenvolvimento de competências de avaliação inclusiva, contribuem para que o ensino seja adaptado às necessidades específicas de cada estudante. Paralelamente, estratégias pedagógicas como aprendizagem baseada em projetos, tutoria entre pares e uso de recursos multimodais ampliam o engajamento e possibilitam situações de comunicação autêntica, nas quais a criança utiliza o português de forma significativa e contextualizada.

Para complementar essas estratégias, a tabela a seguir apresenta exemplos práticos de ações e seus impactos, ilustrando caminhos possíveis para a implementação de boas práticas pedagógicas e institucionais:

Categoria	Exemplos / Estratégias	Impacto / Benefício
Políticas Públicas	Programas de acolhimento linguístico, materiais bilíngues, apoio psicossocial	Facilita integração social, fortalece o sentimento de pertencimento e promove igualdade de oportunidades
Formação Docente	Capacitação em didática bilíngue, interculturalidade,	Professores mais preparados, ensino adaptado às

	avaliação inclusiva	necessidades do aluno, maior eficácia no processo de aprendizagem
Estratégias Pedagógicas	Aprendizagem baseada em projetos, tutoria entre pares, uso de recursos multimodais	Maior engajamento, compreensão significativa do idioma, estímulo à autonomia do aluno
Escola-Família-Comunidade	Encontros culturais, atividades integradas, valorização da cultura de origem	Fortalecimento da autoestima, motivação para aprender, reforço do vínculo com a escola e com a comunidade

Tabela elaborada pela autora

Além das políticas, da formação docente e das estratégias pedagógicas, a articulação entre escola, família e comunidade é fundamental para que a aprendizagem do português ocorra de forma completa e integrada. Encontros culturais, atividades colaborativas e valorização da cultura de origem do aluno contribuem para fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento, garantindo que a criança se sinta reconhecida e apoiada tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Assim, a integração de políticas públicas, capacitação docente, estratégias pedagógicas adaptadas e participação ativa da família e da comunidade oferece caminhos efetivos para reduzir barreiras linguísticas e culturais, promovendo não apenas o domínio do idioma, mas também a inclusão social e o desenvolvimento integral da criança.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou o processo de aquisição da língua portuguesa por crianças estrangeiras na educação infantil brasileira, com foco no ensino pré-escolar, considerando desafios cognitivos, pedagógicos e socioculturais. A revisão da

literatura evidenciou obstáculos recorrentes, como barreiras linguísticas, lacunas na formação docente, escassez de materiais pedagógicos adaptados e dificuldades de integração social e cultural no contexto escolar.

Os resultados indicam que a aprendizagem do português ocorre de forma gradual e está diretamente relacionada às interações sociais, às experiências comunicativas significativas e ao uso funcional da língua em diferentes contextos. Verificou-se que fatores cognitivos e emocionais influenciam esse processo, especialmente na infância, fase em que a linguagem se desenvolve de maneira integrada às dimensões afetiva e identitária.

No que se refere às práticas pedagógicas, a literatura aponta que estratégias baseadas na ludicidade, na interação social, no uso de recursos multimodais e na valorização da cultura de origem das crianças favorecem a aprendizagem do idioma e promovem a inclusão linguística, confirmando as hipóteses iniciais da pesquisa. Tais abordagens contribuem para a construção de identidades bilíngues ou multilíngues e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Conclui-se que a aprendizagem do português por crianças estrangeiras demanda políticas públicas específicas, formação docente adequada e a produção de materiais pedagógicos contextualizados. Recomenda-se, como encaminhamento futuro, a realização de estudos empíricos e o desenvolvimento de metodologias voltadas a esse público, visando à consolidação de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística e cultural nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARDOSO DOS SANTOS, Maria Alice. **Do outro lado do espelho: português como língua segunda na educação pré-escolar**. [S.l.]: [s.n.], [s.d.].

COURA-SOBRINHO, Jerônimo et al. (Org.). **Estudos em português como língua estrangeira: pesquisa e prática**. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), 2019. 274 p. il.

DONGO-MONTOYA, A. O. **Pensamento e linguagem: Vygotsky, Wallon, Chomsky e Piaget**. São Paulo: Editora UNESP, 2021. 156 p. Recurso digital. ISBN 978-65-5714-050-5. DOI: <https://doi.org/10.7476/9786557140505>

ECKERT, Kleber; FROSI, Vitalina Maria. **Aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras: princípios teóricos e conceitos-chave**. Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 198–216, jan./mar. 2015.

KRAMSCH, Claire. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. Bakhtiniana, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134–152, set./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457333606>.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982. Edição eletrônica, jul. 2009. ISBN 0-08-028628-3.

PINTO, Juliana Sanches. **Aquisição de segunda língua na primeira infância**. Salvador: UFBA, 2008.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens e usos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVA DE OLIVEIRA, Fernanda; MOREIRA PACHECO DE SOUZA, Janaína. **O ensino do português como língua estrangeira no contexto das escolas públicas brasileiras: perspectivas a partir da análise de estudos acadêmicos**. Revista EntreLínguas, Araraquara, v. 9, n. esp. 1, e023022, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v9iesp.1.18493>.

SOUZA, Rômulo Francisco de; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; DINIZ, Mônica Baêta Neves Pereira (Org.). **Português como língua de acolhimento: práticas e**

perspectivas. São Paulo; Parábola: CAPES, PÁDPALAVRA; CEFET-MG, 1. ed., 2021. Recurso digital. Disponível em: https://www.sri.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/84/2022/11/Portugues-como-lingua-de-acolhi-Romulo-Francisco-de-Souza-Jero_compressed.pdf.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica. Ridendo Castigat Mores, 2002.

ZUIN, Poliana Bruno (Org.). **Aquisição da linguagem na primeira infância: práticas na educação infantil e no processo de alfabetização.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 130 p.