

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Ana Paula de Araújo Lopez

**PROCESSOS E PERCURSOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ÁREA DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO EM PORTUGAL E NO
BRASIL**

Belo Horizonte
2022

Ana Paula de Araújo Lopez

**Processos e percursos da institucionalização da área de Português como Língua de
Acolhimento em Portugal e no Brasil**

Versão final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística Aplicada
Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras – 3A

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Belo Horizonte

Junho de 2022

L864p

Lopez, Ana Paula de Araújo.

Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil [manuscrito] / Ana Paula de Araújo Lopez. – 2022.

287 f., enc.: il., color.

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais,

Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 233-267.

Apêndices: 268-285.

Anexos: 286-287.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Linguagem e cultura – Teses. 3. Funcionalismo (Linguística) – Teses. 4. Aquisição de segunda linguagem – Teses. 5. Linguística aplicada – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

**PROCESSOS E PERCURSOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ÁREA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO EM PORTUGAL E NO BRASIL**

ANA PAULA DE ARAÚJO LOPEZ

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 27 de junho de 2022, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador

UFMG

Prof(a). Cristine Gorski Severo

UFSC

Prof(a). Jael Sânera Sigales Gonçalves

Unicamp

Prof(a). Sílvia Maria Martins Melo Pfeifer

Universität Hamburg (Alemanha)

Prof(a). Maria Onice Payer

UNIVAS/CNPq

Belo Horizonte, 27 de junho de 2022.



Documento assinado eletronicamente por **Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior**, em 27/06/2022, às 23:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **cristine gorski severo, Usuário Externo**, em 28/06/2022, às 10:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Maria Martins Melo Pfeifer, Usuária Externa**, em 28/06/2022, às 11:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jael Sânera Sigales Gonçalves, Usuário Externo**, em 29/06/2022, às 10:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Onice Payer, Usuário Externo**, em 29/06/2022, às 16:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1522020** e o código CRC **E5872078**.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pelo cuidado com sua orientação em todo o processo de realização desta tese, pela compreensão nos momentos mais difíceis, pela força e pelo conhecimento compartilhado ao longo desses quatro anos.

Às queridas colegas do grupo “Doutorado 2.0” da UFMG: obrigada pelas contribuições e por serem, muitas vezes, a luz no fim do túnel, principalmente durante os momentos difíceis da pandemia. Agradeço, especialmente, à minha irmã acadêmica, Yara Carolina Campos de Miranda, pela presença, amizade, companheirismo e pelos vários conselhos (além dos memes de gatos!) e à Ana Paula Andrade pela companhia e risadas nas longas horas de estudos a distância.

A Marcela Dezotti Cândido pela amizade, leitura e pelas aventuras em Foz do Iguaçu.

Às minhas queridas amigas Profa. Dra. Liliane de Assis Sade Resende e Profa. Dra. Carolina Vianini, pela confiança, parceria, apoio e por sempre acreditarem no meu trabalho.

À equipe do Programa Flagship Português, na Universidade da Geórgia e na Universidade do Texas em Austin, em especial ao Dr. Robert Moser, pela compreensão nos momentos que precisei me concentrar na escrita desse trabalho. À querida DOUTORA Viviane Klen-Alves, pela amizade que ultrapassa o aspecto profissional, pelas aventuras vividas, pelos projetos conjuntos, pelos conselhos e vários momentos de estudo compartilhados, ainda que à distância, muitas vezes. À Kaiane Mendel, pelo apoio necessário para as tomadas de decisão mais importantes da minha vida nos últimos tempos.

A Francine Oliveira pela revisão e pela “butecagem” do Entorno. Aprendo muito com você!

A todes amigues que me acompanharam e torceram por mim durante o tempo de realização deste trabalho. Aos meus pais, Raquel e Arnaldo, e ao meu irmão, Flávio, pelo amor incondicional, pelos ensinamentos, pela compreensão das ausências e por serem meus grandes modelos de vida. Aos meus sogros, Marília e Adailton, e minhe cunhade Ariel, pela torcida e apoio de sempre: sou muito feliz em fazer parte da família de vocês.

À minha companheira da vida, Gabriella, pela presença, compreensão, ajuda e amor incondicional que demonstra diariamente e, principalmente, nos momentos mais decisivos da escrita deste trabalho. Obrigada, também, por ser revisora e editora de todos os meus trabalhos e por ser quem me coloca sempre para cima quando o desespero bate... sou sua fã! Te amo

demais, sem seu apoio eu realmente não teria conseguido esta conquista. Ao Gatão – não poderia faltar –, pela companhia nas madrugadas de escrita e pelos olhares de compreensão.

São tantas as pessoas magníficas a quem eu deveria agradecer e que contribuíram para a realização deste trabalho... Vocês sabem quem são. Peço desculpas se esqueci de incluir alguém, a emoção de terminar esta jornada é enorme!

A todos que, direta ou indiretamente, me ajudaram, não só na concretização deste sonho, mas também na construção da pessoa e da profissional que sou hoje; essa conquista é nossa! Gratidão eterna!

Je ne parle pas bien

[...]

eu tenho uma língua solta
que não me deixa esquecer
que cada palavra minha
é resquício da co-lo-ni-za-ção

cada verbo que aprendi conjugar
foi me ensinado com a missão
de me afastar de quem veio antes

[...]

je ne parle pas bien

**o que era pra ser arma de colonizador
está virando revide de ex-colonizado
estamos aprendendo as suas línguas
e descolonizando os pensamentos
estamos reescrevendo o futuro da história**

mas não me peçam pra falar bem
não me peçam pra falar bem
não me peçam pra falar bem
parce que je ne parle pas bien

je ne parle pas bien

je ne parle pas bien, rien

**eu é que não vou falar bem de nada
do que vocês me ensinaram**

(Luz Ribeiro, 2016*)

* Vencedora do SLAM BR, 2016. Disponível em: <https://youtu.be/9uPBUXitfVA>. Acesso em: 01 jan. 2021.

RESUMO

Com base no quadro teórico da História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 1989, 1992; GUIMARÃES; ORLANDI, 1996; ORLANDI, 2001), conforme realizada no Brasil em seu intercâmbio com o dispositivo de análise da Análise de Discurso materialista (ORLANDI, 2015; PÊCHEUX, 1997c, 2002), a presente tese de doutorado tem como objetivo analisar e discutir os processos e percursos da institucionalização da subárea do Português como Língua Adicional (PLA) designada como *Português como Língua de Acolhimento* (PLAc). Para além de um estudo inventariante e descritivo, em nossas análises, buscaremos problematizar as *ideias*, bem como as *concepções teóricas* em circulação nessa subárea. Como o PLAc é geralmente estabelecido como uma designação oriunda de uma tradição portuguesa de uso do termo *língua de acolhimento* em decorrência de uma política linguística do Estado português, concentramo-nos na sua institucionalização tanto em Portugal quanto no Brasil. Nossos objetivos envolvem: a) identificar os principais processos e percursos na institucionalização do PLAc em Portugal e no Brasil; b) examinar as principais concepções que estão sedimentadas no que diz respeito à conceitualização do termo PLAc na literatura sobre ensino de língua em ambos os países; c) averiguar em que medida se afastam ou se aproximam os processos, percursos e acontecimentos que marcam o desenvolvimento da institucionalização do PLAc no contexto europeu e brasileiro; d) analisar a relação discursiva entre língua de acolhimento e língua nacional/oficial e seus possíveis impactos para a institucionalização do PLAc. Para tanto, realizamos uma análise discursiva de trabalhos de conclusão de curso/monografias, dissertações e teses – consideradas como instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992, 2009) – sobre língua de acolhimento/PLAc desenvolvidas em Portugal e no Brasil entre 2001 e 2020. Por meio do trabalho, pudemos perceber que a designação PLAc não necessariamente nasce com a instituição do Programa Portugal Acolhe - Português para Todos, que os discursos sobre o PLAc em Portugal e no Brasil se dão em condição de produção diferentes que, por sua vez, geram subjetivações do migrante trabalhador, no país europeu, ou do migrante de crise, em particular o refugiado, nos instrumentos brasileiros. Além do mais, observamos um gesto de autoria do Brasil em relação ao PLAc ao cunhar a própria sigla, desenvolver diferentes designações a partir dela, além de promover gestos de interpretação específicos que constroem a realidade do Brasil como lugar legítimo para a construção do saber sobre o tema. Por fim, discutimos os diferentes estatutos que o termo recebe – língua, conceito, abordagem, termo, dentre outros – e a relação que mantém com as dimensões oficial e nacional da língua portuguesa nos dois países em questão.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento. Migração. Institucionalização. História das Ideias Linguísticas. Língua nacional / oficial.

ABSTRACT

Based on the theoretical framework of the History of Linguistic Ideas (AUROUX, 1989, 1992; GUIMARÃES; ORLANDI, 1996; ORLANDI, 2001), as carried out in Brazil in its exchange with the materialist analysis device of the Discourse Analysis (ORLANDI, 2015; PÊCHEUX, 1997c, 2002), this doctoral dissertation aims to analyze and discuss the processes and paths of institutionalization of the subarea of Portuguese as an Additional Language (PLA) designated as *Portuguese as a Welcoming/Host Language* (PLAc). Beyond an inventory and descriptive study, in our analyses, we seek to problematize the *ideas*, as well as the *theoretical conceptions* in circulation in this field. As PLAc is generally established as a designation originating from a Portuguese tradition of using the term *welcoming/host language* as a result of a language policy of the Portuguese State, we focus on its institutionalization both in Portugal and Brazil. Our objectives involve: a) identifying the main processes and pathways in the institutionalization of PLAc in Portugal and Brazil; b) examining the main conceptions that are sedimented regarding the conceptualization of the term PLAc in the literature on language teaching in both countries; c) understanding to what extent the processes, paths, and events that mark the development of the institutionalization of PLAc in the European and Brazilian contexts are distant or close; d) analyze the discursive relationship between the host language and the national/official language and its possible impacts on the institutionalization of PLAc. To this end, we carried out a discursive analysis of undergraduate thesis, theses, and dissertations – considered linguistic instruments (AUROUX, 1992, 2009) – on welcoming/host language/PLAc developed in Portugal and Brazil between 2001 and 2020. Through this work, we were able to perceive that the designation PLAc is not necessarily born with the institution of the Portugal Acolhe - Português para Todos Program and that the discourses about PLAc in Portugal and Brazil take place in different production conditions which, in turn, generate subjectivizations of the working migrant, in the European country, or of the migrant in crisis, in particular the refugee, in Brazilian instruments. Furthermore, we observed a gesture of authorship by Brazil about PLAc by coining the acronym itself and developing different designations from it, in addition to promoting specific gestures of interpretation that build the reality of Brazil as a legitimate place for the construction of knowledge about the theme. Finally, we discuss the different statutes that the term receives – language, concept, approach, term, among others – and the relationship it maintains with the official and national dimensions of the Portuguese language in the two countries in question.

Keywords: Portuguese as a Host Language / Portuguese as Welcoming Language. Migration. Institutionalization. History of Linguistic Ideas. National language / official language.

RESUMEN

A partir del marco teórico de la Historia de las Ideas Lingüísticas (AUROUX, 1989, 1992; GUIMARÃES; ORLANDI, 1996; ORLANDI, 2001), de acuerdo como se realiza en Brasil en su intercambio con el dispositivo de análisis materialista del Análisis del Discurso (ORLANDI, 2015; PÊCHEUX, 1997c, 2002), esta tesis doctoral tiene como objetivo analizar y discutir los procesos y caminos de institucionalización de la subárea de Portugués como Lengua Adicional (PLA) designada como *Portugués como Lengua de Acogida* (PLAc). Más allá de un inventario y estudio descriptivo, en nuestros análisis, buscamos problematizar las ideas, así como las concepciones teóricas en circulación en esta subárea. Dado que PLAc se establece generalmente como una designación que se origina en una tradición portuguesa de utilizar el término *língua de acolida* como resultado de una política lingüística del Estado portugués, nos centramos en su institucionalización, tanto en Portugal como en Brasil. Nuestros objetivos consideran: a) identificar los principales procesos y vías en la institucionalización de PLAc en Portugal y en Brasil; b) examinar las principales concepciones que se sedimentan respecto a la conceptualización del término PLAc en la literatura sobre enseñanza de idiomas en ambos países; c) averiguar en qué medida los procesos, caminos y eventos que marcan el desarrollo de la institucionalización del PLAc en los contextos europeo y brasileño se alejan o se acercan; d) analizar la relación discursiva entre la lengua de acogida y la lengua nacional/oficial y sus posibles impactos en la institucionalización del PLAc. Para eso, realizamos un análisis discursivo en un *corpus* de tesis de grado, maestrías y doctorados – consideradas como instrumentos lingüísticos (AUROUX, 1992, 2009) – en relación a lengua de acogida/PLAc desarrollados en Portugal y Brasil entre 2001 y 2020. A través de este trabajo, pudimos percibir que la designación PLAc no necesariamente nace con la institución del Programa Portugal Acolhe - Português para Todos, que los discursos sobre PLAc en Portugal y Brasil se dan en diferentes condiciones de producción, que a su vez generan subjetivaciones de los trabajadores migrantes en el país europeo, o del migrante en crisis, en particular del refugiado, en los instrumentos brasileños. Además, observamos un gesto de autoría de Brasil en relación con el PLAc al acuñar la propia sigla, desarrollando diferentes denominaciones a partir de la misma, además de promover gestos específicos de interpretación que construyen la realidad de Brasil como un lugar legítimo para la construcción de conocimiento sobre el tema. Finalmente, discutimos los diferentes estatutos que recibe el término – lengua, concepto, enfoque, término, entre otros – y la relación que mantiene con las dimensiones oficial y nacional de la lengua portuguesa en los dos países en cuestión.

Palabras clave: Portugués Como Lengua de Acogida. Migración. Institucionalización. Historia de las Ideas Lingüísticas. Idioma nacional / oficial.

RÉSUMÉ

Sur la base du cadre théorique de l'Histoire des Idées Linguistiques (AUROUX, 1989, 1992; GUIMARÃES; ORLANDI, 1996; ORLANDI, 2001), tout comme la précédente au Brésil dans son échange avec le dispositif d'analyse matérialiste de l'Analyse du Discours (ORLANDI, 2015; PÊCHEUX, 1997c, 2002), cette thèse de doctorat vise à analyser et discuter les processus et les parcours d'institutionnalisation du sous-domaine du portugais comme langue supplémentaire (PLA) désigné comme portugais comme langue d'accueil (PLAc). Au-delà d'une étude recherche sur l'inventaire et descriptive, dans nos analyses, nous cherchons à problématiser les idées, ainsi que les conceptions théoriques en circulation dans ce sous-domaine. Le PLAc est généralement établi comme une désignation issue d'une tradition portugaise d'utilisation du terme langue d'accueil résultant d'une politique linguistique de l'État portugais, nous nous concentrons sur son institutionnalisation au Portugal et au Brésil. Nos objectifs consistent à: a) identifier les principaux processus et parcours d'institutionnalisation du PLAc au Portugal et au Brésil; b) examiner les principales conceptions qui se sont sédimentées concernant la conceptualisation du terme PLAc dans la littérature sur l'enseignement des langues dans les deux pays; c) vérifier dans quelle mesure les processus, les parcours et les événements qui marquent le développement de l'institutionnalisation du PLAc dans les contextes européen et brésilien sont éloignés ou proches ; d) analyser la relation discursive entre la langue d'accueil et la langue nationale/officielle et ses impacts possibles sur l'institutionnalisation du PLAc. Pour cela, nous avons procédé à une analyse discursive des mémoires, thèses et mémoires de premier cycle – considérés comme des instruments linguistiques (AUROUX, 1992, 2009) – sur la langue d'accueil/PLAc développés au Portugal et au Brésil entre 2001 et 2020. A travers ce travail, nous ont pu percevoir que la désignation PLAc n'est pas nécessairement née avec l'institution du programme Portugal Acolhe - Português para Todos, que les discours sur PLAc au Portugal et au Brésil se déroulent dans des conditions de production différentes qui, à leur tour, génèrent des subjectivations du travailleur migrant, dans le pays européen, ou du migrant en crise, en particulier le réfugié, dans les instruments brésiliens. De plus, nous avons observé un geste d'auteur du Brésil par rapport à PLAc en inventant l'acronyme lui-même, en développant différentes désignations à partir de celui-ci, en plus de promouvoir des gestes d'interprétation spécifiques qui construisent la réalité du Brésil comme un lieu légitime pour la construction de connaissances sur le thème. Enfin, nous discutons des différents statuts que reçoit le terme – langue, concept, approche, terme, entre autres – et de la relation qu'il entretient avec les dimensions officielles et nationales de la langue portugaise dans les deux pays en question.

Mots-clés: Portugais Comme Langue D'accueil. Migration. Institutionnalisation. Histoire des Idées Linguistiques. Langue nationale / officielle.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AD	Análise do Discurso materialista
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Mello
HIL	História das Ideias Linguísticas
IES	Instituições de Ensino Superior
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
ONU	Organização Das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PL1	Português como Primeira Língua
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLH	Português como Língua de Herança
PLM	Português como Língua Materna
PLNM	Português como Língua Não-Materna
PPT	Programa Português para Todos (antes Programa Portugal Acolhe)
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Espécies de direitos linguísticos	54
Figura 2 - Resultados de imagens do termo “migrante”	154
Figura 3 - Resultados de imagens do termo “refugiado”	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Obras que compõem o arquivo de leitura geral: Portugal e Brasil	68
Gráfico 2 - Curva de produções acadêmicas sobre PLAc em Portugal e no Brasil.....	71
Gráfico 3 - Outras produções acadêmicas sobre PLAc em Portugal e no Brasil	97
Gráfico 4 - Situação dos cursos de português oferecidos pela CSVN até agosto de 2021....	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos linguísticos constituintes do arquivo de leitura - detalhado: Portugal (2006-2020).....	72
Quadro 2 - Instrumentos linguísticos constituintes do arquivo de leitura - detalhado: Brasil (2008-2020).....	81
Quadro 3 - Estatutos que o PLAc recebe, de acordo com o arquivo de leitura.....	203

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	22
1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa	28
1.2 Estrutura de organização desta pesquisa.....	29
2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	31
2.1 A História das Ideias Linguísticas.....	31
2.2 Conceitos-chave	36
2.2.1 DISCURSO FUNDADOR	36
2.2.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	40
2.2.3 ACONTECIMENTOS HISTÓRICO, DISCURSIVO E LINGUÍSTICO	43
2.2.4 LÍNGUA E DIMENSÕES DA LINGUAGEM.....	46
2.2.5 GRAMATIZAÇÃO, INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS E A RELAÇÃO COM OS ESTADOS-NACIONAIS.....	59
2.2.6 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	71
2.3 Constituição do arquivo de leitura e metodologia de pesquisa	76
3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO – PRIMEIROS PERCURSOS E NOVOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	109
3.1 Português como Língua de Acolhimento como política pública de Portugal.....	110
3.2 Português como Língua de Acolhimento para migrantes de crise no Brasil.....	137
3.3 Uma questão premente: a delimitação do público-alvo do Português como Língua de Acolhimento em Portugal e no Brasil	151
4 A DIMENSÃO DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA O PORTUGUÊS.....	177
4.1 Novo tema de pesquisa: teses, dissertações, monografias e a posição de autoria do pesquisador da língua de acolhimento.....	177
4.1.1 <i>ACOLHIMENTO</i> NO SENTIDO DICIONARIZADO	178
4.1.2 <i>ACOLHIMENTO</i> EM RELAÇÃO COM O PROGRAMA PORTUGAL ACOLHE.....	182
4.1.3 <i>ACOLHIMENTO</i> NO BRASIL: ENTRE O IMAGINÁRIO DE “REFÚGIO, CASA, FORTE” E CRÍTICAS À POLÍTICA LINGUÍSTICA DE PORTUGAL.....	185
4.2 Disciplinarização e gramatização do PLAc no Brasil.....	197
4.3 Os estatutos do PLAc: conceito, abordagem, área, termo ou língua?	213
4.4 O PLAc e os deslocamentos de sentido de língua nacional/oficial em Portugal e no Brasil	223

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	230
REFERÊNCIAS.....	233
REFERÊNCIAS DOS TEXTOS QUE INTEGRAM O ARQUIVO DE LEITURA DA PESQUISA	257
APÊNDICES	268
ANEXOS	286

PRÓLOGO

Escrevo esta tese num momento muito peculiar pelo qual passamos enquanto humanidade: a pandemia de covid-19. Ela já infectou mais de 546 milhões de pessoas e, infelizmente, causou mais de 6 milhões de mortes ao redor do globo², ainda que muitas dessas pudessem ter sido evitadas com políticas públicas sanitárias mais eficientes por parte de muitos países, dentre eles o Brasil, que perdeu, em razão de sua necropolítica (MBEMBE, 2016), mais de 670 mil pessoas³.

No cenário de isolamento provocado pela pandemia, em que as coisas parecem se colocar “em perspectiva” – o que realmente importa, o que não, quem vive e quem “pode” morrer, dentre outros absurdos que fomos forçados a viver –, senti uma necessidade de me conectar com meus/minhas leitores/as e escrever este prólogo. Aqui, pretendo contar um pouco sobre mim e minha relação – bem pessoal – com o tema desta tese, para que entendam de onde eu parto.

Nunca, até o momento de escrita desta tese, havia me dado conta de como, ainda que indiretamente, o tema da migração sempre fez parte da minha vida. Nasci no Brasil, filha de mãe brasileira e de um pai porto-riquenho que tinha muito orgulho do seu “castellano”, que ensinava, quase sem querer, pelos pequenos usos cotidianos que fazia do idioma. Além disso, por ter cidadania estadunidense, meu pai passou essa herança de gostar dos idiomas para mim, o que possivelmente inspirou meu sempre interesse também pelo inglês – que meu pai também falava –, o que me fez buscar cursar uma faculdade de Letras, pelo menos num primeiro momento.

Vivi pouco com a presença do meu pai, falecido quando eu tinha apenas 6 anos de idade e com quem não tinha muita proximidade. Fui criada pela minha mãe e por meu padrasto; ambos não finalizaram o ensino fundamental e são meus grandes professores, referências de conhecimento, de vida e de amor. Nunca tive desejo de morar em outro lugar que não no Brasil, apesar da minha cidadania estadunidense, a qual muitos dos meus amigos mais próximos até hoje nem sabem que eu tenho – não falava disso com ninguém, achava aquilo ao mesmo tempo muito importante, mas também um pouco distante da minha realidade. Talvez fosse também a influência do discurso um tanto quanto anticapitalista e antiestadunidense das bandas de *heavy* e *new metal* que marcaram minha adolescência, principalmente o grupo *System of a Down*

² Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), disponíveis em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 27 jun. de 2022.

³ Segundo a OMS (*idem*).

(SOAD). Curiosamente, essa banda – minha favorita de todos os tempos, apesar das críticas que tenho – é formada por quatro migrantes, dois libaneses, um armênio e um filho de armênio, criados nos Estados Unidos da América (EUA). SOAD sempre incluiu, em suas letras, a questão do imperialismo, das minorias e da ideologia, principalmente sobre o reconhecimento do genocídio armênio. Para eles, dentre outras problematizações, a propaganda do governo faz as pessoas acreditarem em uma meritocracia irreal – e quem dera fosse somente por isso. As dinâmicas sociais, principalmente envolvendo as migrações, são muito mais complexas.

De alguma maneira, eu mesma sou migrante no meu país. Nasci em Pouso Alegre (MG), morei por 15 anos em Divinópolis – onde vive minha família nuclear –, mudei-me para São João del-Rei (MG) para fazer minha graduação e, em 2015, morei em Belo Horizonte em razão do mestrado. Por uma oportunidade profissional, voltei a São João, onde vivo atualmente, e continuo virtualmente ligada a Belo Horizonte pela pós-graduação, pelos inúmeros amigos e por parte de minha família. Claro que minha experiência pessoal de migração é bem pequena e provocou, a meu ver, menos deslocamentos do que se comparada à realidade de tantos migrantes em contextos das *migrações de crise* – sobre os quais tratarei adiante nesta tese.

Nos (des)encontros da vida, já na faculdade, no meu curso de Letras na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), eu trabalhava com o inglês, até que fui convidada para ensinar português para dois estadunidenses que chegariam à instituição. Essa experiência abriu meus olhos para uma área de atuação que eu não conhecia: o Português como Língua Adicional (PLA). Além de remexer na minha relação com a língua portuguesa – com a qual, até então, eu mantinha uma relação de língua materna –, essa experiência mudou os rumos da minha trajetória acadêmica e profissional. No curto intercâmbio que fiz durante a graduação, também nos EUA, aproveitei para me envolver em atividades de ensino de língua portuguesa na universidade de destino. Voltei desse período de migração internacional mais latina – coo se isso pudesse ser “contabilizado”, mas somente para enfatizar –, com mais vontade de estudar e de ensinar o português para estrangeiros, e não mais o inglês. Assim o fiz, atuando nesse ensino no programa de extensão em Letras da universidade onde me graduei, bem como realizando duas iniciações científicas na área de PLA.

Uma vez na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em ocasião do mestrado, pela segunda vez algo me fez me (des)encontrar na língua portuguesa, que foi conhecer o âmbito do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Digo isso porque o PLAc materializa a questão que, enquanto profissionais de Letras, somos levados a aprender e a problematizar: o papel político que as línguas – e conseqüentemente o ensino de línguas – têm. À parte das atividades do mestrado, atuava como professora de Português como Língua

Adicional (PLA) para estudantes migrantes candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio Graduação (PEC-G) ⁴, que também foi uma grande escola de ensino-aprendizagem sobre pessoas de países cuja cultura eu conhecia muito pouco e que me exigiu a negociação de valores e uma postura mais crítica quanto à minha própria cultura – não pensando “minha” cultura como “a” cultura brasileira, mas minha cultura enquanto brasileira, mulher, branca, não periférica, pansexual, com formação acadêmica (e tantas outras facetas de identidade que poderia incluir aqui).

Numa disciplina do mestrado, ministrada pelo meu orientador, o Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, na UFMG, ouvi, pela primeira vez, sobre o PLAc. Assim como muitos outros professores em formação, a oportunidade de trabalhar com grupos minoritarizados me chamou a atenção. Em outra aula dessa mesma disciplina, tive a oportunidade de conhecer membros de uma organização não governamental (ONG) que acolhe migrantes, apátridas e refugiados na região metropolitana de Belo Horizonte – MG e me ofereci para colaborar com o ensino de português que a organização oferecia para seu público. Dessa experiência, saiu minha dissertação de mestrado (LOPEZ, 2016).

Mencionei (*des*)encontros do PLAc porque a prática e a teorização sobre a área se dão, ainda, num campo complexo: o dos direitos (humanos). “Todos somos iguais perante a lei” é o que sempre ouvi, mas a gente vai vivendo e aprendendo que “alguns são mais iguais do que os outros”, como já anteciparam os porcos de Orwell⁵. Sobre isso, retomo Pêcheux, para quem

o proletariado experimenta progressivamente, sob a democracia burguesa, o irrealizado do movimento popular, e descobre pouco a pouco que a burguesia tem a necessidade vital de que esse ponto permaneça irrealizado: **a dominação da ideologia jurídica introduz assim, por meio de seu universalismo, uma barreira política invisível, que se entrelaça sutilmente com as fronteiras econômicas visíveis engendradas pela exploração capitalista** (PÊCHEUX, 2012 [1982], p. 11, grifos nossos).

A migração é um direito humano e uma prática milenar, mas, sob a lógica do sistema capitalista, é um produto que poucos podem bancar. A perspectiva da solidariedade, que perpassa o discurso sobre as migrações em contexto de crise (BAENINGER; PERES, 2017;

⁴ O Programa PEC-G é um programa de cooperação técnico-científica do Brasil com países em desenvolvimento, que existe desde 1965. É administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país. Pelo programa, estudantes dos países com os quais o Brasil mantém acordo podem realizar sua graduação completa nas IES brasileiras conveniadas. Para tanto, necessitam comprovar proficiência em língua portuguesa. Para mais informações sobre o programa, bem como problematizações sobre a operacionalização dele no âmbito das IES, cf. trabalhos de Miranda (2019) e Bizon (2013).

⁵ Referência ao romance *A revolução dos bichos* (1990 [1945]), do autor.

CLOCHARD, 2007; SANTOS, 2000), enquanto em certa medida colabora para lançar luz às questões próprias da migração, acaba focando muito somente na (pressuposta) “tragédia” em que se encontram muitas das populações deslocadas no mundo e pouco na sua principal causa: o nosso sistema e a forma como está distribuído o poder dos Estados-nação ao redor do globo.

Com base nessas inquietações, construídas nas e pelas minhas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional, busquei, com a ajuda do meu orientador, colegas de mestrado e de doutorado, interlocutores, amigos e tantas outras pessoas, sempre manter um olhar crítico para o contexto mais amplo e constituir novos caminhos de discussão sobre o PLAc. É desse desejo que nasceu esta tese.

Na procura pelos acontecimentos que motivaram a origem e o desenvolvimento do termo *PLAc*, bem como os possíveis deslocamentos que provoca e as discursividades que inaugura, almejo construir um trabalho que possa ajudar pesquisadores da Linguística Aplicada (LA), de maneira geral, e do PLA, de maneira específica, a pensarem o PLAc. Este trabalho, como se espera, está aberto a críticas, pois certamente não está aquém de faltas, falhas e equívocos. Se tudo der certo, também servirá para essas e outras tantas discussões que ainda precisam ser feitas sobre o PLAc, inclusive sobre seu processo de nominalização (DAHLET, 2015).

Escrever um trabalho acadêmico nunca é fácil, ainda mais num contexto como este em que estamos vivendo. No entanto, entendo meus privilégios, tantos que me permitiram estar no doutorado e continuar trabalhando para sua conclusão ainda que em meio a tamanha crise sanitária, política e humanitária.

Que sejamos fortes para enfrentar não somente a pandemia e suas consequências, mas também o avanço do fascismo e das ideologias fundamentalistas que querem frear o avanço da ciência, da democracia e da liberdade. Façamos isso com responsabilidade social, sempre tendo em vista a equidade, somando às lutas anticapitalistas, antirracistas, feministas, anti-homofóbicas e antitransfóbicas, dentre outras, que prezam pela reparação histórica de tantas afrontas que diferentes grupos minoritarizados viveram, e ainda vivem, em nosso país e no mundo.

Ana

27/06/2022

1 INTRODUÇÃO

Os novos processos migratórios da última década, marcados principalmente pelas migrações de crise (BAENINGER; PERES, 2017; CAMARGO, 2019; CLOCHARD, 2007), têm impactado o cenário da mobilidade internacional, e no Brasil não tem sido diferente. Desde 2010, principalmente, migrantes sob variados estatutos, além de refugiados, chegam ao país, desafiando a legislação brasileira de recepção desses migrantes de crise (LOPEZ, 2016; LOPEZ; DINIZ, 2018; OLIVEIRA, 2015; dentre outros).

Dado o papel que as línguas ocupam na constituição do ideal de Estado-nação, nomeadamente as línguas nacionais⁶, o deslocamento desses migrantes para o Brasil acentua discussões no panorama das políticas linguísticas, em particular no que diz respeito a políticas de ensino/aprendizagem de português para migrantes de crise⁷ existentes no país (SOUSA, 2015a; 2015b), ainda que algumas discussões mais recentes indiquem que este ensino não deve ser encarado como a única política linguística possível para essa população (CAMARGO, 2019; OLIVEIRA; SILVA, 2017)⁸.

Nosso entendimento de *política linguística* é amparado pelas reflexões de Diniz (2012), que parte de uma noção ampla desse termo. Em oposição a uma visão tradicional da expressão, que considera políticas linguísticas apenas aquelas realizadas pelo Estado – nas verticalidades, segundo Santos (2000) –, Diniz considera que

⁶ Trataremos das definições sobre língua nacional e oficial, bem como sua relação com a constituição dos Estados-nação, no capítulo 4.

⁷ Neste trabalho, utilizamos o termo “migrantes de crise” em detrimento de refugiados, migrantes portadores de visto humanitário ou outras designações possíveis, pois nos alinhamos a uma perspectiva de ampliação dos termos na legislação internacional para abarcar mais possibilidades de proteção para outros grupos de migrantes em situação análoga ao refúgio, como argumenta Clochard (2007). Além disso, concordamos com Baeninger e Peres (2017), que discutem o caráter bilateral da “crise”, aquela que originou a migração e aquela que é provocada no país de destino dos migrantes, muitas vezes, despreparado para receber populações migrantes minoritizadas.

⁸ Segundo Oliveira e Silva (2017), além do oferecimento do ensino da língua oficial do país acolhedor, é necessário disponibilizar serviços de interpretação e tradução, principalmente no setor público; de ensino da língua materna para crianças migrantes; e o reconhecimento da diversidade linguística do próprio país que acolhe os migrantes. Segundo os autores, “a inexistência de políticas linguísticas que possam garantir o acesso aos serviços públicos aos não-falantes da língua portuguesa não é uma exclusividade dos imigrantes ou mesmo desse período histórico. Pelo contrário, ela é muito coerente com as políticas assimilacionistas e proibicionistas que o Estado brasileiro adotou, desde a colonização, para com as populações pertencentes a grupos linguísticos minoritários” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 143). Portanto, “o problema não está em querer que os imigrantes aprendam a língua oficial, pois, repetimos, essa é uma política indispensável e também um direito deles, mas em ver tal aprendizagem como a única política linguística possível” (OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 148). Camargo (2019) apresenta, em sua tese, um protocolo de encaminhamento às políticas amplas de acolhimento a migrantes de crise, que inclui, mas não se limita, a questões de políticas e direitos linguísticos.

[...] diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística – mesmo quando não guardam uma relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas (DINIZ, 2012, p. 16).

Nessa perspectiva, a criação e o desenvolvimento de cursos de língua portuguesa para migrantes, bem como outras ações realizadas majoritariamente pela sociedade civil voltadas para esse público – realizadas nas horizontalidades (CAMARGO, 2019; SANTOS, 2000) –, são ações de políticas linguísticas importantes que provocaram debates e mudanças significativas no panorama brasileiro de recepção de migrantes, cumprindo, inclusive, um papel decisivo na promoção de políticas públicas de Estado, tais como a aprovação da nova Lei de Migração – Lei nº 13.445 de 2017⁹ (FELDMAN-BIANCO, 2018; LOPEZ, 2020). Alguns estudos têm comprovado que iniciativas da sociedade civil atuam no sentido de *advocacy*¹⁰, ou seja, contribuem para a formulação de políticas públicas favoráveis à população migrante¹¹.

Ademais, a presença de migrantes de crise em um país suscita outras problematizações que envolvem políticas linguísticas para além da questão do ensino-aprendizagem da língua portuguesa para esse público. Foi possível explorarmos alguns questionamentos em nossa pesquisa de mestrado (LOPEZ, 2016), a exemplo do frequente apagamento do panorama multilíngue do Brasil no discurso de coordenadores(as), professores(as) e alunos(as) de PLAc que posiciona o português como “a” (única) língua do país. Não podemos deixar de considerar que, em consonância com Orlandi, “esse efeito de homogeneidade é o efeito da história da colonização” (2013, p. 24). Retornaremos a esse ponto, à luz de novas reflexões, no segundo capítulo desta tese.

A discussão sobre línguas no panorama das migrações de crise justifica-se não apenas pela necessidade de comunicação entre migrantes e os sujeitos da sociedade que os recebe, mas também pelo reconhecimento da existência de um *dispositivo de imigração*, como postula Goulart (2018), a partir das reflexões de Foucault (1995) e Agamben (2009). Para Goulart, a

⁹ BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 15 fev. 2022.

¹⁰ De acordo com Libardoni (2000), *advocacy* é um termo polissêmico. Segundo a autora, a palavra *advocacy* em inglês não tem o mesmo significado em português, porque, no seu entendimento – com o qual concordamos – o termo “tem um significado mais amplo, denotando iniciativas de incidência ou pressão política, de promoção e defesa de uma causa e/ou interesse, e de articulações mobilizadas por organizações da sociedade civil com o objetivo de dar maior visibilidade a determinadas temáticas ou questões no debate público e influenciar políticas visando à transformação da sociedade” (LIBARDONI, 2000, s/p.). Nesse sentido, a autora entende *advocacy* “como defender e argumentar em favor de uma causa, uma demanda ou uma posição” (*ibidem*).

¹¹ A esse respeito, cf. os trabalhos de Feldman-Bianco (2018); Lopez (2020); e o relatório da Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil, disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>. Acesso em: 14 jun. de 2022.

migração é um fenômeno constituído por uma série de elementos e aparatos (visíveis e invisíveis) responsáveis pela sua legitimação e que subjetivam sujeitos, nomeadamente migrantes e refugiados. Diante disso, Goulart (2018) trata a migração para além do fenômeno do deslocamento, considerando-a integrante de um dado *dispositivo de imigração*, em que “dispositivo” é entendido como “aquilo que tem de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes [...]” (AGAMBEN *apud* GOULART, 2018, p. 213).

No contexto específico das migrações, a parte visível do dispositivo compreenderia determinados elementos – tais como discursos, leis, instituições, medidas administrativas – que participam do processo dessa subjetivação¹² dos sujeitos migrantes (GOULART, 2018). Nesse sentido, Goulart recupera a concepção de Foucault (1995), para quem dispositivo é

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT *apud* GOULART, 2018, p. 244).

Assim como Goulart, compreendemos a migração como o evento que integra um dado dispositivo. Nessa perspectiva, a língua, mais especificamente a oficial do país de recepção do migrante, tem um papel essencial, pois permeia todo o processo de constituição/legitimação desse dispositivo, ao mesmo tempo em que é afetada por ele¹³. Segundo Payer,

as questões sobre a memória – na língua – e a imigração acabam levando a desvendar aspectos fundamentais sobre a estruturação simbólica e política da relação Estado X Sociedade. Pois a língua, ao mesmo tempo em que alinhava relações sociais e políticas, **constitui um bem simbólico e jurídico do Estado nacional moderno, que a difunde e divulga, cultiva e cultura**. O Estado a propõe ao cidadão de um certo modo, sob certas condições, com determinadas formas e não outras (2009a, p. 44, grifos nossos).

Em razão desse papel das línguas em sua relação com o dispositivo de migração¹⁴ e constituição do Estado nação, e também por certa visibilidade que os migrantes de crise recebem da mídia – refugiados, principalmente (BAENINGER, 2017) –, questões relacionadas

¹² Para Payer e Celada (2016), subjetivação diz respeito à qualificação do sujeito por sua relação com o simbólico. Trataremos mais deste termo na seção 2.2.4 desta tese.

¹³ Para Agamben (2009), a própria linguagem é um dispositivo.

¹⁴ Apesar de Goulart (2018) ter falado em “dispositivo de imigração”, preferimos nos referir, nesta tese, a “dispositivo de migração”, sem o prefixo “i”, que é associado à entrada de migrantes no país, levando em conta a discussão de Sayad (2000) sobre todo imigrante ser, ao mesmo tempo, emigrante. Para o autor, que discute o retorno como elemento constitutivo da condição do imigrante, levar isso em conta é fundamental. Nesse sentido, o dispositivo seria de migração, refletindo sua presença dupla tanto em referência ao local de emigração quanto ao de imigração.

às políticas linguísticas para essa população, ou mesmo à falta delas (MAHER, 2013; SOUSA, 2015a; 2015b), têm sido tema de crescente interesse, incluindo no âmbito da Linguística Aplicada (LA), no Brasil e em outras partes do mundo. O interesse pelo tema motivou o surgimento de um termo específico, amplamente divulgado em Portugal e no Brasil, no contexto de ensino, pesquisa e extensão de Português como Língua Estrangeira (PLE) ou Adicional (PLA)¹⁵: *Português como Língua de Acolhimento* (PLAc) (ANUNCIACÃO, 2017; 2018; AMADO, 2013; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; LOPEZ, 2016; 2018; 2020; SÃO BERNARDO, 2016; dentre outros).

No caso da língua portuguesa, a origem de sua concepção enquanto *língua de acolhimento* é motivada, como procuraremos demonstrar, pela criação, em Portugal, do programa de ensino de língua portuguesa para migrantes *Portugal Acolhe* – atualmente *Português para Todos* (PPT)¹⁶. Ele foi criado em 2001, como política do Estado para “promover a formação em competências básicas de cidadania e de português, de forma a assegurar aos imigrantes condições que facilitem e potenciem a sua integração na sociedade portuguesa” (CABETE, 2010, p. 57). A partir da criação do PPT, alguns pesquisadores naquele país, ao se referirem ao contexto de ensino da língua portuguesa para migrantes, passaram a denominá-lo como *língua de acolhimento*, principalmente pelos textos de Maria Helena Ançã (Universidade de Aveiro)¹⁷. No Brasil, ao que nos consta, esse nome aparece pela primeira vez em uma publicação, no artigo intitulado “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados”, de 2013, de autoria da pesquisadora e professora Rosane de Sá Amado (Universidade de São Paulo), no qual a autora cita a dissertação de mestrado da pesquisadora portuguesa Maria José Cabete (2010). Amado (2013) se insere, assim, de alguma forma, na tradição até então portuguesa de uso desse termo para designar a prática do ensino do português nesse contexto, e inaugurando o uso da expressão em uma publicação na LA brasileira.

Esse deslocamento do fato histórico – a criação do PPT –, a partir da perspectiva teórica que adotamos e sobre a qual discorreremos com mais detalhe no capítulo 2 desta tese, é

¹⁵ Neste trabalho, preferimos adotar o termo *Português como Língua Adicional* em detrimento de *Português como Língua Estrangeira* pelo seu caráter mais plural e inclusivo, conforme discussão realizada em Schlatter e Garcez (2009).

¹⁶ A escolha pela mudança/ampliação do nome também é objeto de nossas análises no capítulo 4. Neste trabalho, optamos por nos referir ao programa pelo seu nome mais recente, utilizado atualmente, ou seja, *Português para Todos* – PPT.

¹⁷ Ançã (2003a; 2003b; 2004), por sua vez, configura seu entendimento do termo “língua de acolhimento” a partir da “*langue d'accueil*”, a que se referem os franceses Lüdi e Py (1986). Para a autora, no entanto, língua de acolhimento deveria ser entendida em “seu sentido literal, tal como vem dicionarizada: Acolhimento, s.m. (de acolher) acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça, etc.” (ANÇÃ, 2006, s/p). Esse deslocamento de sentido de “acolhimento” para a “língua (de acolhimento)” que Ançã (2006) faz está na base de vários gestos de interpretação sobre o que seja PLAc, sobre os quais trataremos, mais especificamente, no capítulo 4 desta tese.

interpretado discursivamente e provoca mudanças compreendidas em termos discursivos na memória coletiva. Assim, acaba tendo desdobramentos na língua(gem)¹⁸, tais como o surgimento do termo “(português como) língua de acolhimento” para se referir à língua oficial ensinada e aprendida no contexto de migrações.

Endossando a necessidade de um olhar crítico para a transposição do termo de um contexto para o outro (ANUNCIACÃO, 2017), nesta tese, em razão da imbricada relação entre Portugal e Brasil na construção de uma perspectiva sobre a designação da especialidade dedicada ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa para migrantes de crise, buscaremos analisar os percursos e processos da institucionalização do PLAc nos dois países.

Tal institucionalização gera tradições de sentidos (ORLANDI, 2015) que têm reflexos em diferentes campos que permeiam essa especialidade, desde como ela é entendida, praticada pelos seus profissionais e, até mesmo, experienciada pelos próprios migrantes. Nesse sentido, a maneira como o termo “PLAc” é representado se torna relevante, pois tem um impacto real em como a língua portuguesa, que agora aparece com a característica de língua “de acolhimento”, significa e é significada na sociedade que acolhe esse migrante.

Como exemplo disso, conforme já ressaltamos em pesquisas anteriores (LOPEZ, 2016; LOPEZ, 2018; LOPEZ; DINIZ, 2018), a maneira como a área conhecida como PLAc é apresentada em parte da sua literatura “específica”¹⁹ é frequentemente pautada em uma noção de assistencialismo – geralmente relacionada aos sentidos que a palavra “acolher” mobiliza. Consequentemente, esse discurso produz a imagem do PLAc como um lugar de prática da caridade, ao mesmo tempo em que posiciona o migrante como desamparado, uma pessoa que só teria o que receber para suprir o que (supostamente) lhe falta (DINIZ; NEVES, 2018; LOPEZ, 2016), desconsiderando-se, dessa forma, qualquer contribuição que ele possa oferecer para o país de destino, em termos intelectuais, culturais, econômicos, profissionais, dentre outros. No limite, esse discurso ainda pode acabar por retirar do Estado a responsabilidade de promover políticas de acolhimento aos imigrantes que envolvam a discussão dos seus direitos linguísticos e autoriza “o lugar do voluntariado nesse contexto” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 715).

Diante disso, nesta tese, com base no quadro teórico-metodológico da História das Ideias Linguísticas – HIL (AUROUX, 1989; 1992; GUIMARÃES; ORLANDI, 1996;

¹⁸ Em diferentes momentos desta tese utilizaremos a designação “língua(gem)” para expressar o construto língua e linguagem.

¹⁹ Uso esse termo entre aspas, já que alguns dos trabalhos que fazem parte do nosso arquivo de leitura não necessariamente utilizam a expressão “PLAc” para designar esse contexto de atuação. Esclarecemos mais sobre essa relação no capítulo 4 desta tese.

ORLANDI, 2001), tal como delineada no Brasil, em diálogo com a AD, propomo-nos a discutir os processos e percursos da institucionalização do PLAc como área de pesquisa, formação de profissionais e ensino-aprendizagem em Portugal e no Brasil, ainda que possamos considerar tal institucionalização, de certa forma, incipiente no nosso país.

Para tanto, realizaremos uma análise discursiva de monografias/trabalhos de conclusão de curso (TCC), dissertações e teses que tratam do PLAc – incluindo aqueles que aborde questões de política linguística, de pesquisa ou de ensino-aprendizagem de PLA para migrantes, ou outras designações que eventualmente foram utilizadas para descrever essas práticas – realizadas em Portugal e no Brasil entre 2001 e 2020. Consideramos esses trabalhos acadêmicos, na perspectiva da HIL tal como realizada no Brasil, como instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992; 2009) que são, portanto, simultaneamente produto e ferramentas de constituição da institucionalização do PLAc. A justificativa para o recorte temporal está no fato de a política de Portugal que marca o início da tradição do uso do termo “PLAc” ter surgido em 2001, sendo 2020 o ano em que encerramos o levantamento das produções acadêmicas para o início das análises.

Escolhemos tais instrumentos linguísticos – monografias/TCCs, dissertações e teses – para compor nosso arquivo de leitura (FERREIRA, 2009; PÊCHEUX, 1997a)²⁰ porque, apesar de o uso do nome PLAc ter sido motivado em decorrência de uma política estatal portuguesa, sua institucionalização, tanto em Portugal quanto no Brasil, tem se dado principalmente na esfera universitária, via ações de ensino, pesquisa e extensão. Dentre tais ações, citamos a oferta de cursos de português para migrantes de crise em instituições de ensino superior, de cursos e disciplinas de formação de professores voltados para essa especialidade, além da produção de trabalhos científicos sobre o tema e a realização de eventos e grupos de pesquisa sobre a temática – o que buscamos mostrar mais detalhadamente no capítulo 4 desta tese.

A nossa principal motivação para o desenvolvimento deste trabalho é, portanto, contribuir para preencher uma lacuna da pesquisa realizada em PLAc que, a nosso ver, encontra-se na inexistência de uma pesquisa que se dedique à análise da construção da história do saber produzido sobre essa especialidade, materializada nos instrumentos linguísticos selecionados que são, ao mesmo tempo, produto e produtores da institucionalização dessa especialidade.

Em face do que foi exposto até aqui, passaremos, a seguir, à apresentação dos objetivos e perguntas que nortearam esta tese.

²⁰ Discorreremos sobre esse termo na seção sobre metodologia.

1.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Diante do contexto apresentado na seção anterior, passamos a apresentar os objetivos que orientaram o desenvolvimento da presente pesquisa. Evitando uma investigação puramente inventariante, estabelecemos, como **objetivo geral** desta tese, problematizar que *ideias*, e a partir de que *concepções teóricas* e posicionamentos institucionais, têm se sedimentado nas produções de saber metalinguístico realizadas sobre o PLAc em Portugal e no Brasil, no recorte temporal mencionado anteriormente. Consideramos ideias como efeitos de sentido relativamente estabilizados para determinada representação, seja um objeto, uma palavra ou um discurso. Nesse sentido, filiamo-nos a uma tradição materialista do conceito de *ideias*, tal como formulada por Althusser (1980 [1969]), que as reconhece como representações imaginárias que têm seus efeitos no mundo material/real. Discorreremos mais sobre esse conceito no capítulo seguinte.

Para tanto, buscaremos responder às seguintes **perguntas de pesquisa**:

- a) Em que condições de produção se dá a institucionalização do Português como Língua de Acolhimento em Portugal e no Brasil?
- b) Que acontecimentos históricos, discursivos e linguísticos marcam essa institucionalização no Brasil e em Portugal?
- c) Que estatutos o termo “PLAc” recebe? É um conceito, uma abordagem, uma área de pesquisa, de ensino, de extensão? Quais são as possíveis motivações para o surgimento de tais diferentes estatutos?
- d) Que efeitos de sentido a designação “de acolhimento” produz para a construção imaginária do português, língua oficial e nacional nos dois países pesquisados?

A partir das respostas encontradas para as perguntas de pesquisa elencadas acima, pretendemos traçar um panorama dos principais processos e percursos da institucionalização da área de PLAc, contemplando os seguintes **objetivos específicos**:

- a) Identificar os principais processos e percursos que levaram/levam à institucionalização do PLAc em Portugal e no Brasil.
- b) Averiguar em que medida se afastam ou se aproximam os processos e percursos que marcam o desenvolvimento da institucionalização do PLAc nos contextos português e brasileiro.

- c) Examinar concepções relativamente sedimentadas que dizem respeito a maneiras como o termo PLAc é conceitualizado, bem como suas críticas, na literatura sobre o tema, em ambos os países.
- d) Analisar a relação discursiva entre língua de acolhimento e língua oficial e/ou nacional em Portugal e no Brasil, e seus possíveis impactos para a institucionalização do PLAc.

Uma vez identificados nossos objetivos investigativos, partiremos para a apresentação de como esta tese está organizada.

1.2 Estrutura de organização desta pesquisa

A presente tese está organizada em cinco capítulos. Nesta **introdução**, fazemos uma breve contextualização e apresentação sobre o tema investigado. Além disso, apresentamos a delimitação do problema de pesquisa, a justificativa para sua existência, os objetivos que pretendemos alcançar, bem como a estrutura em que o presente trabalho foi organizado.

Além desta introdução, esta tese está dividida em outros quatro capítulos. No **capítulo 2**, apresentamos a fundamentação teórica que orientou o processo investigativo. Em primeiro lugar, faremos uma exposição sobre a História das Ideias Linguísticas (HIL), tal como levada a cabo no Brasil, com forte diálogo com a AD materialista. Em segundo lugar, considerando sua importância para o desenvolvimento das análises que engendramos nesta tese, discutiremos alguns conceitos importantes sob a perspectiva da HIL e da AD que são parte crucial de nosso observatório teórico-metodológico para o desenvolvimento das análises. Neste capítulo, ainda apresentamos os métodos utilizados para a constituição e análise do nosso arquivo de leitura (FERREIRA, 2009; PECHÊUX, 1997a).

No **capítulo 3**, “Português como Língua de Acolhimento – primeiros percursos e novos gestos de interpretação”, apresentamos o percurso legislativo de políticas de línguas que motiva a criação do programa Portugal Acolhe, mais tarde designado *Português para Todos* (PPT), em 2001, pelo Estado Português. Segundo o discurso fundador relacionado ao termo PLAc, o nome inicial motivou o próprio uso da designação, que tem entrada na área de linguística aplicada (LA) no país europeu. Não discutimos como o termo culmina nas pesquisas portuguesas, mas explicamos o percurso de criação do PPT, já que este é tido como a origem do termo PLAc. Deixamos a referida discussão para o capítulo 4 desta tese.

Ainda neste capítulo, tratamos do percurso de como a designação PLAc aparece nas pesquisas brasileiras na área de LA. Apresentamos um panorama das migrações de crise no

Brasil na época em que tal designação começa a circular nas pesquisas acadêmicas por aqui, de acordo com nosso arquivo de leitura. Em seguida, fazemos uma discussão sobre migração forçada e refúgio, mais especificamente sobre as categorias “migrante econômico” e “refugiado”, pois os efeitos de sentido dessas expressões marcam as condições de produção do discurso sobre PLAc no Brasil, ao menos num primeiro momento. Essa discussão se faz necessária tendo em vista que, conforme demonstraremos neste capítulo, o público-alvo para quem se direciona o PLAc em Portugal e no Brasil são significados de maneira distinta nas pesquisas dos dois países, o que também gera efeitos de sentido sobre o que seja o PLAc nos dois lugares. Em seguida, apresentamos o discurso de perspectiva crítica ao termo PLAc, que tem sido desenvolvido nas pesquisas brasileiras, especialmente após 2016, que demonstra resistência ou até mesmo uma quebra na tradição, até então portuguesa, de uso da expressão língua de acolhimento para designar o ensino da língua nacional, neste caso, a portuguesa, para migrantes de crise.

Já no **capítulo 4**, “A dimensão da língua de acolhimento para o português”, procuramos demonstrar, tendo em vista o que foi discutido no capítulo anterior, como é construído o PLAc enquanto objeto de saber em Portugal e no Brasil. Nossa análise se realizará a partir das reflexões sobre como se instaura uma nova tradição de tema de pesquisa, sobre que estatutos a designação recebe – enquanto conceito, área, contexto de ensino, dentre outros –, os processos de disciplinarização e gramatização que se dão a partir da construção do termo enquanto dimensão da língua portuguesa, além da discussão sobre deslocamentos de sentido que a língua de acolhimento faz na memória discursiva sobre língua nacional no país europeu e no brasileiro.

Em nossas **Considerações finais**, apresentaremos a visão geral das conclusões alcançadas pela pesquisa, por meio de nossas análises realizadas à luz do referencial teórico-metodológico adotado, com vistas a responder às perguntas de pesquisa que orientaram nossa investigação. Além disso, apontaremos questionamentos orientados para possíveis desdobramentos e investigações futuras sobre o tema aqui investigado e possibilidades de análise no panorama da HIL brasileira, principalmente no que diz respeito à resignificação da língua nacional enquanto de acolhimento, diante de migrantes de crise nos dois países de interesse para esta pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Conforme apontamos na introdução desta tese, analisamos os processos e percursos da institucionalização do PLAc em Portugal e no Brasil, apontando que ideias – e a partir de que concepções teóricas e posicionamentos institucionais – se sedimentaram na memória discursiva sobre o termo nos dois países. Este capítulo objetiva discorrer sobre o referencial teórico-metodológico que orientou nosso processo investigativo. Em primeiro lugar, traçaremos um panorama da HIL, assim como realizada no Brasil. Trata-se de um campo que se preocupa em analisar as construções de determinados conhecimentos metalinguísticos numa perspectiva histórica e política. Dessa forma, torna-se relevante a observação dos modos como tais conhecimentos são construídos, bem como as posições – não apenas teóricas, mas também institucionais – que ocupam, movimentam e/ou implicam.

Em razão disso, a HIL no Brasil dialoga fortemente com a AD de vertente materialista, cuja perspectiva teórico-metodológica permite que se busque, na superfície textual das produções que realizam e são realizadas sobre e a partir de determinados conhecimentos linguísticos, trazer à tona aspectos discursivos de interesse do historiador das ideias linguísticas. É nesse sentido que, na segunda seção deste capítulo, discorreremos sobre alguns conceitos relevantes para a análise sobre a qual nos debruçamos nesta tese: discurso fundador, conforme discutido em Orlandi (1993); condições de produção, de acordo com Pêcheux (1969); a noção de acontecimento, nas perspectivas histórica (DELA-SILVA, 2008; LE GOFF, 1996), discursiva (PÊCHEUX, 2002) e linguística (GUILHAUMOU, 1997; ORLANDI, 2002c; ZOPPI-FONTANA, 2009); gramatização, instrumentos linguísticos e a relação com os Estados-Nacionais, a partir das reflexões de Auroux (1992) e Payer (2009a), dentre outros; e políticas linguísticas, com base em Diniz (2008; 2012) e Orlandi (1998; 2007a).

Na última seção deste capítulo, apresentaremos a metodologia de pesquisa empregada na realização deste trabalho. Começaremos pela apresentação do nosso arquivo de leitura (FERREIRA, 2009; PÊCHEUX, 1997a) e dos métodos que consideramos para a sua elaboração e tratamento. Em seguida, apresentamos como realizamos as escolhas que guiaram as nossas análises, que serão realizadas nos capítulos subsequentes.

2.1 A História das Ideias Linguísticas

Conforme explica Ferreira (2018), a HIL surgiu enquanto projeto de pesquisa, fruto de uma parceria entre pesquisadores brasileiros e franceses, coordenados por Eni Orlandi, da

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no Brasil, e Sylvain Auroux, da Universidade de Paris VII, na França. Orlandi, na ocasião da realização de seu estágio de pós-doutoramento na França, nos anos 1980, conheceu os estudos em História das Teorias Linguísticas, realizados sob a orientação de Auroux. Após a formalização de uma parceria entre as universidades às quais eram filiados, os pesquisadores criaram o primeiro programa conjunto, na Unicamp, em 1992, intitulado “História das Idéias Lingüísticas: Construção do Saber Metalingüístico e a Constituição da Língua Nacional”. Esse primeiro projeto, como seu título nos permite perceber, já anunciava como a área se estabelecerá no Brasil, pois, diferentemente da perspectiva francesa, a preocupação já não era estudar somente a história de um saber metalingüístico numa perspectiva histórica, mas questionar como tal conhecimento sobre a língua – a nacional, neste caso – impacta o próprio processo de constituição desta, bem como a relação entre os sujeitos falantes e essa língua. É por essa razão que a HIL – nome institucionalizado no Brasil – é reconhecida por tornar central a relação entre língua e política²¹ nessa perspectiva histórica.

Orlandi resume bem um dos princípios da HIL, central para nosso trabalho. Segundo a autora,

[...] a história do saber sobre a língua, além de ser responsável pela constituição da língua e das políticas que o Estado sustenta, através da administração institucional desse saber e da maneira como os sujeitos se relacionam com ele atravessando a própria língua que praticam, **se constitui em certas condições e produz especialistas da área que têm a ver como esta se estabelece, enquanto uma área de conhecimento específica com suas características** (ORLANDI, 2002a, p. 5, grifos nossos).

Nesse sentido, o que é realizado como *saber* sobre determinada língua é, portanto, determinante na maneira como essa língua é construída, significada, institucionalizada, ensinada e até mesmo praticada pelos seus falantes, ao mesmo tempo em que a significação, a institucionalização e a prática impactam a constituição de tal saber metalingüístico.

Destarte, se a história do saber sobre uma língua “se constitui em certas condições e produz especialistas da área”, e já que esses “têm a ver como esta [área] se estabelece” (ORLANDI, 2002a, p. 5), entende-se que a produção científica desses especialistas não são meros produtos metalingüísticos, mas mantêm uma relação constitutiva com o próprio campo do saber ao qual se relaciona. Assim, ao mesmo tempo em que os especialistas são um “produto” do conhecimento construído acerca da língua, eles próprios, por meio de suas pesquisas, também constroem as ideias estabelecidas na área (reforçando-as ou refutando-as, por exemplo). Nas palavras de Auroux, “**o saber** (as instâncias que o fazem trabalhar) não

²¹ Informações disponíveis em: <http://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html>. Acesso em: 14 jan. de 2019.

destrói o seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que **antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói**” (1992, p. 11, grifos nossos).

Nesse sentido, Orlandi afirma:

tomando a posição de análise de discurso, e pensando o conhecimento como um discurso (M. Pêcheux, 1975), podemos nos situar no ponto em que o sujeito desse conhecimento pode ser observado nesse seu horizonte de retrospecto e de projeção, e **visamos assim não a reconstrução e uma história, mas o processo pelo qual ela se conta** (2013, p. 12-13, grifos nossos).

Como a HIL no Brasil se preocupa em estudar as relações entre língua e sujeito, bem como os atravessamentos políticos que este estudo pressupõe, tal campo do conhecimento se constitui em forte relação com a AD. Esta última, conforme discute Orlandi (1996) a partir das reflexões de Pêcheux, provocou um deslocamento necessário para que fosse possível compreender as relações em questão, algo que, segundo a autora, a Linguística tradicional não conseguia realizar. Nesse deslocamento, o texto, enquanto unidade do discurso, é um objeto linguístico-histórico, não apenas um construto de palavras, orações e sentidos que comunica:

Não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente. Se assim é, **o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que o produz**. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. A análise de discurso tem uma proposta adequada em relação a estas colocações, já que no discurso constatamos o modo social de produção da linguagem. Ou seja, **o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística** (ORLANDI, 2008, p. 17, grifos nossos).

Pensar nessa perspectiva de texto como a materialização do discurso, que é sócio-histórico, implica, também, pensar a relação entre línguas, nação, Estado e cidadão (ORLANDI, 2001, p. 9), já que línguas e sociedade se constituem mutuamente.

Nesse sentido, ainda segundo Orlandi (2013), o estudo da produção de conhecimento sobre uma língua seria o estudo da própria história dessa língua, que não é isento de disputa:

[...] a história das ideias linguísticas inclui o político e põe a questão da ética, uma vez que esta trata do modo como funcionam os princípios que fundamentam a vida social. **Como pensamos o processo de produção do conhecimento e não meramente seus produtos, a questão do saber adquire o sentido de uma prática que deixa resultados na história do homem**. O político se caracteriza assim como lugar de disputa dos princípios que regem a vida social em suas diferenças, sendo ele próprio a prática dessas diferenças (ORLANDI, 2013, p. 16-17).

Ainda de acordo com Guimarães e Orlandi:

Além da produção de um conhecimento específico necessário ao domínio linguístico, **importa conhecer o modo de formulação da língua nacional e o de constituição de um saber metalinguístico** para melhor compreender a variada natureza dos objetos simbólicos que estão envolvidos na formação de um país como o Brasil. **É da produção desses objetos e da relação estabelecida pelos sujeitos com essa produção que resultam os sentidos atribuídos ao país**, assim como aqueles que dão sentidos a esses sujeitos enquanto eles se definem em relação ao seu país, nas formas que a política das relações sociais significar nessa sua história, seja como súditos, seja como escravos, seja como cidadãos (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 14, grifos nossos).

Nesta tese, buscaremos demonstrar a história da construção do termo “PLAc” paralelamente a como os saberes produzidos por ele constroem sua própria história e (re)significam a língua portuguesa, numa relação de mutualidade, como pressupõe a HIL.

Para a HIL, a língua é, portanto, histórica, mas sua metodologia se difere daquela da historiografia:

ao invés de fazer história da sociedade brasileira aí incluindo a língua, procuro mostrar como o estudo sobre a história da língua e de seu conhecimento pode nos “falar” da sociedade e da história política da época, assim como do que resulta como ideias que se constituem e que nos acompanham ao longo de nossa história (ORLANDI, 2013, p. 16).

Por isso se entende que fazer HIL não corresponde a uma história externa da Linguística. Nas palavras de Orlandi, trata-se de uma “história feita por especialistas na área e, portanto, capazes de avaliar teoricamente as filiações teóricas e suas consequências para a compreensão do seu próprio objeto, ou seja, a língua” (2001, p. 16). Dessa forma, ao produzirmos a HIL, nós a fazemos “de dentro”, como especialistas, discutindo essa história enquanto nos inscrevemos nela, e isso traz à tona a nossa “condenação”, tal como postula Orlandi (2008), de falar da linguagem pela linguagem, ou seja, somos “presas” fáceis do objeto com o qual trabalhamos. É por isso que reconhecemos – e nunca quisemos pressupor o contrário – que esta tese é marcada pelas suas condições de produção, que envolvem o político, o institucional, o histórico, o ideológico e o simbólico, assim como qualquer outra forma de construção de conhecimento (FERREIRA, 2009).

Ao fazermos um trabalho na HIL, apropriamo-nos de um olhar do historiador, mas partindo de uma posição de especialistas sobre a história da construção dos saberes sobre a linguagem. Por isso, outro pressuposto importante da HIL é o de que a história não é unívoca, pois não é vista como constituída por fatos que são simplesmente “a verdade”. Segundo Ferreira (2009), com base em Canguilhem (1965) e Henry (1984), ao contarmos uma história, antes precisamos interpretá-la. Isso significa dizer que o analista da HIL constrói a história – neste

caso, a história sobre o desenvolvimento de uma teoria linguística – a partir de interpretações, “sentidos que são historicizados e significam como ‘fatos’” (FERREIRA, 2009, p. 41). Trata-se de algo que ocorre tal como a sina do linguista apontada por Orlandi – de falar da linguagem pela linguagem –, ou seja, nessa empreitada de trabalhar com a história, produzimos história. “A noção de historicidade mostra sua especificidade, seu aspecto paradoxal: ela constrói o gesto de interpretação e, ao mesmo tempo, é ela própria interpretativa, porque sua matéria é simbólica” (ORLANDI, 1993, p. 15). Nesse ponto de vista:

O analista que não vivenciou a história a ser contada, ao contá-la, o fará do interior de uma história e não fora dela. O analista que vivencia a história a ser contada também não a contará fora dela. Ou seja, o analista não conta, simplesmente, a história; ele faz uma história. Disso não decorre que não haja rigor teórico e metodológico para se fazer história. **A teoria e a metodologia precisam produzir instrumentações para que se faça história, não saindo dela, o que não é possível, mas saindo de algumas evidências por ela produzidas.** Não é possível sair de todas as evidências, mas é preciso poder desestabilizar as evidências históricas daquilo que se vai tomar como objeto de estudo (FERREIRA, 2009, p. 41, grifos nossos).

Na perspectiva da HIL, todo conhecimento científico é realizado em instituições, e a ciência precisa das instituições para ser legitimada, o que leva Orlandi afirmar que “cientificidade e institucionalidade ficam sobrepostas” (2002a, p. 15). Nas palavras de Guimarães, a prática científica

é determinada pelas condições históricas gerais e pelas condições históricas do domínio do saber e é particularizada pelas instituições (pelo Estado) em que se desenvolve. Isso tem a ver com o fato de que, de um lado, o sujeito da ciência não está fora da história. Poderia parafrasear em certa medida aqui P. Henry (1975) e dizer que o sujeito do conhecimento não está separado do sujeito político (historicamente determinado). E mais que isso: o sujeito do conhecimento se subordina ao sujeito político. Nos termos do que acabo de dizer: o sujeito do conhecimento é determinado pelas condições históricas. Por outro lado, o sujeito da ciência também não está fora das relações institucionais de individuação (GUIMARÃES *apud* FERREIRA, 2009, p. 41, grifos nossos).

É por isso que, nesta tese, nossas análises também passarão pelas instituições que contribuem para a institucionalização do PLAc como área de ensino, pesquisa e extensão, nomeadamente as ONGs, organizações da sociedade civil, os órgãos responsáveis pelas regulamentações jurídicas de migração – a exemplo do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) e do Conselho Nacional de Imigração (CNIg) no Brasil, e do Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes (CNAIM) e do Conselho Português para os Refugiados (CPR) em Portugal – e as instituições de ensino superior, mais especificamente as universidades.

Considerando fatos históricos como fruto de interpretação e reconhecendo o papel das instituições na construção do conhecimento, e na tentativa de sair das evidências produzidas

por essas relações, a HIL lança mão da AD como proveitosa fonte teórico-analítica. Segundo Orlandi, esta última se constitui no “intervalo entre a linguística e outras ciências, justamente na região das questões que dizem respeito à relação da linguagem (objeto linguístico) com a sua exterioridade (objeto histórico)” (2008, p. 33).

Tendo em vista os objetivos desta tese, faremos, a seguir, uma discussão sobre os conceitos que serão centrais para a investigação aqui proposta.

2.2 Conceitos-chave

Com base no que discutimos anteriormente sobre a HIL, passaremos, nesta seção, à discussão sobre conceitos importantes que se constituem em nosso lugar de pesquisa, observatório e, conseqüentemente, perpassaram as análises realizadas nesta tese, conforme anunciado anteriormente.

2.2.1 DISCURSO FUNDADOR

O termo “PLAc” se instaura no âmbito do Português como Língua Adicional (PLA), criando um espaço de significação que, segundo alguns pesquisadores²², assemelha-se e, ao mesmo tempo, difere-se dessa sua disciplina “mãe”. Dessa forma, buscamos investigar as concepções relativamente sedimentadas que dizem respeito a maneiras como o termo é conceitualizado, tanto no Brasil, de onde fazemos esta pesquisa, quanto em Portugal, onde a expressão *língua de acolhimento* se origina no contexto dos estudos sobre a língua(gem) e a educação. Para tanto, uma discussão sobre discurso fundador é parte essencial do nosso referencial teórico.

Para Orlandi (1993), o discurso fundador é aquele que inaugura uma nova ordem de sentidos; um dos seus mecanismos é a capacidade de dar ao novo o sentido de permanente, criando um efeito que “já dado”, de “sempre-já-lá” (ORLANDI, 1993). Como, na perspectiva da AD materialista, os discursos, em razão de uma memória discursiva, estão sempre relacionados a outros discursos, anteriores e posteriores²³, um discurso fundador não é

²² Cf. Barbosa e São Bernardo (2017); Lopez e Diniz (2018); entre outros.

²³ “[...] não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. **Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis**” (ORLANDI, 1999, p. 39, grifos nossos).

entendido como aquele que nasce num vácuo discursivo. Assim, investigar um discurso fundador não significa recuperar a *primeira* ideia que foi colocada sobre determinado assunto, já que “as ideias não têm *um* lugar, têm *muitos*” (ORLANDI, 1993, p.7, grifos no original); trata-se de **explorar o estabelecimento do discurso originário de determinada tradição de sentidos**, de um deslocamento na filiação da memória (ORLANDI, 1993).

Um dos aspectos interessantes da instauração de um discurso fundador é que ele se estabelece pela ruptura com outra tradição de sentido, permitindo que crie esse significado de “novo” que o caracteriza. Segundo Pêcheux (1997), não há ritual sem falhas, e são essas falhas que permitem determinados deslizamentos, rupturas. Nesse sentido, o que identifica um discurso como fundador é que

ele cria uma nova tradição, ele ressignifica o que veio antes e institui aí uma memória outra. [...] **O sentido anterior é desautorizado. Instala-se uma outra “tradição” de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar.** Instala-se uma nova “filiação”. Esse dizer irrompe no processo significativo de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua “memória” (ORLANDI, 1993, p. 13, grifos nossos).

Assim, entende-se que uma análise do discurso fundador opera na dimensão interdiscursiva, ou seja, no “exterior” de uma dada Formação Discursiva (FD). Segundo Pêcheux, a FD é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e o que deve ser dito*” (1997a, p. 160, itálico no original). Dessa forma, é na análise do âmbito do interdiscurso que é possível evidenciar “elementos e o modo de constituição de um discurso fundador de sentidos” (SERRANI, 1993, p. 117).

É no entrecruzamento dessas FDs que uma determinada tradição de sentidos poderia se instaurar como “nova”. Algo que se instaura como “novo” pressupõe um “velho” que, em face desse novo, fica desautorizado para a inauguração dessa nova tradição. No que diz respeito à nossa pesquisa, interessou-nos analisar como a fundação do termo “PLAc”, ao instaurar um novo modo de se conceber a prática de ensino da língua oficial do país de destino dos migrantes de crise, no Brasil e em Portugal, depôs o uso de outras designações nesse contexto, tais como PLA, PLE e PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas), por exemplo.

Conforme já afirmamos anteriormente, o discurso fundador – assim como qualquer discurso – relaciona-se também a outros discursos que vieram antes e que ainda virão. Como afirma Orlandi (1993), os sentidos não têm lugares fixos, pré-definidos, só relativos. Nesse sentido, o que ocorre são deslizamentos, “um processo de transferência que faz com que se

pareçam deslocados [...] a organização dos sentidos é trabalho ideológico” (ORLANDI, 1993, p. 7). De acordo com Castellanos Pfeiffer, com base em Orlandi,

as ideias não têm uma origem, nem um lugar fixo, elas estão em contínuo jogo de deslocamento, num processo de cópia, simulação, diferença. Esse jogo é determinado pela história. É na história que vão se construindo os lugares de significação, os lugares das ideias. Esses lugares vão se configurando a partir da relação linguagem/pensamento/mundo, calcada no efeito ideológico de referencialidade direta língua/mundo – o efeito de objetividade e de concretude dessa referência. [...] Assim, **o Discurso Fundador instaura uma memória histórica discursiva que repercute seus efeitos continuamente pela linguagem.** E essa memória configura sentidos estabilizados conformados como naturais por meio de funcionamentos discursivos (CASTELLANOS PFEIFFER, 2018, p. 34, itálicos no original, grifos nossos).

É importante salientar que, como argumenta Castellanos Pfeiffer (*idem*), os efeitos do discurso fundador se realizam na e pela língua(gem). Na busca pela reconstrução das condições de produção de um discurso fundador, é necessário reafirmar que não buscamos identificar enunciações exatas que possamos identificar como “fundadoras” e, sim, efeitos de sentido que se eternizam, pela linguagem, como um “já dado”. Segundo Orlandi: “Não são os enunciados empíricos, são suas **imagens enunciativas** que funcionam. O que vale é a versão que ‘ficou’” (2013, p. 12, grifos nossos); sendo assim, “não é o enunciado em sua forma empírica que fica na memória, mas sua imagem enunciativa, ou seja, **sua forma histórica**” (ORLANDI, 2013, p. 25).

Portanto, ao buscarmos, nesta pesquisa, trazer luz aos percursos que levaram à construção e legitimação do termo “PLAc”, procuraremos identificar que ideias “ficaram” sobre ele e que se perpetuam a ponto de aparecer como *conceito* na LA, tema de trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses – como a nossa, inclusive.

Na nossa perspectiva, consideramos as *ideias* como em Althusser (1980 [1969]). Afastando-se de uma perspectiva aristotélica – empirista –, o autor acredita que as ideias, enquanto representações determinadas do mundo, não existem apenas no âmbito do imaginário, mas se inscrevem “nos atos das práticas reguladas pelos rituais definidos em última instância por um aparelho ideológico” (ALTHUSSER, 1980 [1969], p. 90). Nesse sentido, as ideias são representações que têm implicações nas ações no mundo “real”:

O indivíduo em questão conduz-se desta ou daquela maneira, adota este ou aquele comportamento prático e, o que é mais, participa em certas práticas reguladas, que são as do aparelho ideológico de que “dependem” as ideias que enquanto sujeito escolheu livremente, conscientemente. Se crê em Deus, vai à Igreja para assistir à Missa, ajoelha-se, reza, confessa-se, faz penitência (antigamente esta era material no sentido corrente do termo) e naturalmente arrepende-se, e continua, etc. Se crê no Dever, terá comportamentos correspondentes, inscritos nas práticas rituais, “conformes aos bons

costumes”. Se crê na Justiça, submeter-se-á sem discussão às regras do Direito, e poderá até protestar quando estas são violadas, assinar petições, tomar parte numa manifestação, etc. Em todo este esquema verificamos, portanto que a representação ideológica da ideologia é obrigada a reconhecer que **todo o “sujeito”, dotado de uma “consciência” e crendo nas “ideias” que a sua “consciência” lhe inspira e que aceita livremente, deve “agir segundo as suas ideias”,** deve portanto inscrever nos actos da sua prática material as suas próprias ideias de sujeito livre (ALTHUSSER, 1980 [1969], p. 85-87, grifos nossos).

Dessa forma, como as ideias são representações das relações que o indivíduo tem com o mundo material em que vive, elas se manifestam em suas ações, gestos e atitudes conforme os rituais instaurados pelos aparelhos que regulam tais ideias. Nesse sentido, para Althusser, todo sujeito é interpelado²⁴ pela ideologia – “o homem é por natureza um animal ideológico” (1980 [1969], p. 94), e estamos todos, desde sempre, já interpelados pela ideologia e em constante práticas de rituais ideológicos. Isso também se aplica à escrita desta tese, que é um ritual que faz parte práticas institucionalizadas de um aparelho, a universidade, por meio de um discurso, nas palavras de Althusser, “que se pretende científico” (1980 [1969], p. 95).

Neste trabalho, temos como base esse entendimento de que ideias não são apenas “pensamento”, mas que, enquanto representações – realizadas pela língua(gem) –, constituem e são constituídas pela realidade material que as circundam, práticas que intervêm como formas materiais no processo histórico.

Outro ponto a ser destacado é que as representações **não** são representações do mundo material, mas **representações das relações** que os sujeitos têm com o mundo material, portanto, “real” (ALTHUSSER, 1980 [1969], p. 81, grifos nossos). Nos termos da HIL de tradição brasileira, as ideias, bem como seus efeitos e sua realização, inscrevem-se no registro do imaginário – do interdiscurso – e são gestos de interpretação (ORLANDI, 2013; PÊCHEUX, 2002), estando, portanto, já transpassadas pelo carácter ideológico e político da língua(gem). Nesse sentido, as ideias que aceitamos, mesmo que inconscientemente, e que acreditamos ser “reais”, podem ser diferentes de sujeito para sujeito já que estão imbricadas com as relações que o sujeito constitui com a sua própria realidade. Para Althusser (1980 [1969]), o efeito mais fundamental da ideologia é parecer não ser ideológica, o que podemos aproximar daquilo que Pêcheux identifica como o esquecimento número um do discurso²⁵, de que o sujeito acredita ser a origem daquilo que diz.

²⁴ Para Althusser (1980 [1969], p. 96), “a ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de tal forma que ela ‘recruta’ sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos), ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos) através dessa operação muito precisa que chamamos interpelação.”

²⁵ Esses esquecimentos são retomados na próxima seção.

É desse lugar que partimos quando analisamos as ideias que se sedimentaram no saber produzido sobre o PLAc. Ideias que, enquanto gestos de interpretação, são *representações* das relações que os(as) autores(as)²⁶ dos trabalhos acadêmicos que compõem nosso arquivo de leitura têm com a realidade material em que estão inseridos, enquanto pesquisadores(as). Assim, buscamos, ainda, analisar a partir de que concepções teóricas esses(as) autores(as) falam, pois, essas concepções, a nosso ver, ajudarão a entender o posicionamento de cada um(a).

Na busca por analisar os rumos dessa “ideologia” – conjunto de ideias – sobre PLAc, precisamos lançar mão de um outro conceito importante na perspectiva da AD: o de condições de produção.

2.2.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Para a AD, não existe um sujeito universal fora de uma ideologia, já que esta interpela indivíduos em sujeitos. O contrário também é válido: a ideologia só existe nos e pelos sujeitos (ALTHUSSER, 1980 [1969]). Nesse contexto, o discurso é uma das instâncias em que essa ideologia se manifesta e, segundo Henry (1997), foi Pêcheux que inaugurou esse trajeto de problematizar o elo entre linguagem-sujeito-ideologia, por meio da ideia do *discurso* e das suas possibilidades de análise.

O discurso e sua relação com a ideologia estão ligados aos esquecimentos na concepção de Pêcheux (1997a). Orlandi (2015) explica que, para o autor francês, existem dois tipos de esquecimento no discurso: o esquecimento número um (ideológico), que leva o sujeito, inconscientemente, a acreditar que ele é a origem do que diz; e o esquecimento número dois (enunciativo), semiconsciente, que faz o sujeito pensar que aquilo que ele diz só poderia ser dito com aquelas palavras, e não outras – a ilusão da realidade do pensamento, da relação entre palavra-coisa.

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. [...] **As ilusões não são ‘defeitos’, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos** (ORLANDI, 2015, p. 35-36, grifos nossos).

²⁶ Os sujeitos na função-autor, assunto que trataremos adiante neste capítulo.

Os esquecimentos são involuntários e constituintes do próprio discurso. Um recurso analítico para tentar desfazer os efeitos de evidência do esquecimento de n.º 2, de que o que foi dito só pode ser dito daquela forma, é o exercício parafrástico. Segundo Pêcheux (2002 [1983], p. 53),

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar para um outro. [...] Todo enunciado, toda sequência de enunciados, é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso.

A paráfrase, na possibilidade de realização de “deslizamentos de sentido” (PÊCHEUX, 1997c), é, portanto, um ponto crucial no trabalho do analista do discurso. Ainda segundo Pêcheux (2002), o não dito é parte do que se apresenta na materialidade discursiva – considerando-se que, ao dizer “x” e “y”, deixa-se de se dizer “x” e “y” (PÊCHEUX, 1997c) –, então no exercício da paráfrase é possível realizar gestos de interpretação do discurso que está em análise. Por isso Pêcheux (2002 [1983], p. 55) reconhece a paráfrase, “o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência”. É nesse sentido que, em nossas análises apresentadas nos capítulos 3 e 4, a seguir, haverá diversos momentos em que recorreremos ao exercício parafrástico como meio de desnaturalizar certos sentidos e desestabilizar o efeito de evidência do que se diz, apontando para possíveis discursos-outros que nos ajudem na análise a que nos dedicamos da materialidade linguística dos discursos que destacamos. Dessa forma, tenta-se apontar para o caráter sempre político da linguagem: que se constitui no/pelo sujeito sempre afetado pela ideologia.

É importante esclarecer, aqui, que a noção de sujeito para a AD não significa o mesmo que indivíduo. *Sujeito*, na perspectiva materialista, é o sujeito do discurso, indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia – relacionado ao esquecimento n.º 1 de Pêcheux (1997a). O sujeito, para a AD, é fruto do efeito ideológico elementar, aquele que apaga a historicidade da língua que produz o efeito de transparência da língua(gem). Nesse sentido, o sujeito nessa perspectiva

[...] só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: **ele é sujeito de e sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas.** Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, **se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos.** (ORLANDI, 2015, p. 46, grifos nossos).

Dessa forma, na perspectiva materialista do discurso, o sujeito discursivo não se coincide com o sujeito em sua noção psicológica (ORLANDI, 2015, p. 46) e, portanto, se

relaciona não com o que ele “é”, mas com a *posição* que ocupa em determinada interação discursiva. Segundo Orlandi (2015, p. 46), a partir de sua leitura de Pêcheux, esse sujeito “não é uma forma de subjetividade mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz²⁷”. Essa maneira de pensar o sujeito na AD está intimamente ligada ao que Pêcheux (1997c) entende como formações imaginárias, presentes no jogo enunciativo, em que sujeitos projetam imagens que atribuem para si e para o outro com quem falam a partir da “imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997c, p. 78). Como exemplo de formações imaginárias que estão imbricadas no discurso, Pêcheux cita:

IA(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A - Quem sou eu para lhe falar assim?
 IA(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A - Quem é ele para que eu lhe fale assim?
 IB(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B - Quem sou eu para que ele me fale assim?
 IB(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B - Quem é ele para que me fale assim? (1997c, p. 78-79).

Tais formações imaginárias, na perspectiva pêcheutiana, são um dos fatores que determinam o que pode e o que não pode ser dito. No âmbito mais amplo, existem condições extralinguísticas que também se relacionam com a realização do discurso: são as *condições de produção*. Para Pêcheux (1997c), mais do que a mera identificação de circunstâncias – sobre quem fala, de que posição fala, para quem etc. –, as condições de produção do discurso se referem a fenômenos extralinguísticos, contextuais, que funcionam como definidores da maneira como ele é realizado em relação com a memória discursiva. Isso significa dizer que, para o autor, as condições de produção restringem a maneira de dizer. Assim, “a mesma declaração pode ser uma arma temível ou uma comédia ridícula segundo a posição do orador e do que ele representa, em relação ao que diz. Um discurso pode ser um ato político direto ou um gesto vazio, para ‘dar o troco’” (PÊCHEUX, 1997c, p. 77).

Orlandi explica que as condições de produção “compreendem os sujeitos e a situação” (2015, p. 28-29) e podem ser entendidas em um sentido estrito, que seria o contexto imediato da enunciação, e em um sentido mais amplo, que inclui o contexto socio-histórico e ideológico. Nesse mesmo sentido, Schermack e Freitas, com base em Orlandi e Pêcheux, afirmam que

²⁷ Além disso, para a AD, o sujeito do discurso é delimitado na relação com o “outro”. A esse respeito, Orlandi elabora que “Nesse sentido é que os sujeitos são intercambiáveis. Quando falo a partir da posição de ‘mãe’, por exemplo, o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem da mesma posição. Quando, ao abrir a porta para um filho altas horas da madrugada, a mãe fala ‘Isso são horas?’ ela está, na posição-mãe, falando como as mães falam. [...] E isso lhe dá identidade. Identidade relativa a outras: por exemplo, na posição de professora, de atriz etc.” (ORLANDI, 2015, p. 47).

As condições de produção de um discurso incluem os sujeitos, a situação discursiva (as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato; o contexto sócio-histórico e ideológico), a memória discursiva, o interdiscurso. O contexto imediato e o sócio-histórico ideológico estão separados a fim de explicação, pois **na prática discursiva eles são indissociados** (SCHERMACK; FREITAS, 2012, p. 51, grifos nossos).

Como não se pode desassociar o contexto imediato e o contexto mais amplo do que se diz, “o que o sujeito diz deve, pois, sempre ser referido às condições em que ele diz” (PÊCHEUX, 1997c, p. 150). Esse conceito é central para qualquer pesquisa que se faça na perspectiva AD. No caso desta tese, esse olhar para as condições de produção nos permitirá analisar o contexto mais amplo – socio-histórico e ideológico – da realização dos discursos sobre PLAc, que marcam sua institucionalização.

É na relação entre as condições de produção e o que é enunciado que se constroem os sentidos, que, como sabemos, permitem gestos de interpretação (ORLANDI, 2013; PÊCHEUX, 2002) variados a depender das FDs implicadas no discurso. No que diz respeito à construção de sentidos, discutiremos outros conceitos da AD importantes para as análises que engendramos nesta tese: acontecimentos em sua perspectiva histórica, discursiva e linguística.

2.2.3 ACONTECIMENTOS HISTÓRICO, DISCURSIVO E LINGUÍSTICO

Na perspectiva discursiva dos estudos da linguagem, segundo Orlandi (2015), língua não é um construto dado *a priori*, mas uma construção, forma e conteúdo, cortada pela história. Dessa forma, entende-se “língua não só como estrutura, mas sobretudo como acontecimento”, em que a “forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2015, p. 17). É por isso que se diz, na AD, que a língua é relativamente autônoma, na medida em que tem sua ordem própria, mas é feita no e pelo sujeito em condições de produção dadas.

Em seu trabalho *O discurso: Estrutura ou acontecimento*, Pêcheux nos brinda com uma concepção de acontecimento que ocorre “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (2002 [1983], p. 17). Ao analisar o enunciado “*On a gagné*” [“Ganhamos”], utilizado em maio de 1981, como um hino político na França no contexto das eleições presidenciais, Pêcheux (2002 [1983]) ilustra como um enunciado (estrutura) pode fazer parte de diferentes acontecimentos linguísticos – como aquele em questão que, da esfera do futebol, passa a construir a realidade da eleição de François Mitterand – e o que isso significa para o país, tendo

em vista o “espaço de memória que ele convoca e já começa a reorganizar: o socialismo francês de Guedes a Jaurès, o Congresso de Tours, o Front Popular, a Libertação...” (PÊCHEUX, 2002 [1983], p. 19). Segundo o autor:

A materialidade discursiva desse enunciado coletivo é absolutamente particular: ela não tem nem o conteúdo nem a forma nem a estrutura enunciativa de uma palavra de ordem de uma manifestação ou de um comício político. “On a gagné” [“Ganhamos”], cantado com um ritmo e uma melodia determinados (on-a-ga-gné/ dó-dó-sol-dó) **constitui a retomada direta, no espaço do acontecimento político, do grito coletivo dos torcedores de uma partida esportiva cuja equipe acaba de ganhar.** Este grito marca o momento em que a participação passiva do espectador-torcedor se converte em atividade coletiva gestual e vocal, materializando a festa da vitória da equipe, tanto mais intensamente quanto ela era mais improvável (PÊCHEUX, 2002 [1983], p. 19, grifos nossos).

Nesse sentido, para a AD, o acontecimento – no caso do exemplo de Pêcheux, “o fato novo, as cifras, as primeiras declarações” (2002 [1983], p. 19) –, abstraído da realidade e materializado pelos enunciados que se produzem sobre ele, adquire uma dimensão discursiva concernente aos efeitos linguísticos materiais na história. Acontecimento discursivo é a ideia de que a enunciação só faz sentido na sua relação com a memória discursiva – e a maneira como essa relação se estabelece pode modificar e/ou romper significados. Como um outro exemplo dessa relação, Ponsoni e Bonani (2017) analisam como a acontecimento de abril de 1964 no Brasil pode ser significado como “golpe” ou “revolução” a partir desse encontro do acontecimento com a história pelo discurso.

Essa perspectiva de acontecimento discursivo não é a mesma que de acontecimento entendido no seu sentido histórico. Um fato histórico também é fruto de uma interpretação, mas de modo diferente. Nesse caso, é a interpretação do historiador que, ao analisar os fatos ocorridos, registra aquilo que é significativo e que se torna parte da grande história de um povo. Esse ponto é importante na medida em que reconhece que “nenhum acontecimento é histórico por natureza; faz-se necessário o discurso para reconstruí-lo como tal e estabelecer o seu sentido, que só ganha existência no interior de uma série” (RASSI, 2012, p. 44-45).

Acontecimento histórico e discursivo se constroem mutuamente, mas não devem ser confundidos:

Por acontecimento histórico, compreende-se, segundo Le Goff (1996), um fato pontual, que por sua relevância enquanto ocorrência no mundo, passa a ser rememorado na História, fazendo parte do dizer sobre o passado de um povo, narrado pela ciência histórica. **Le Goff (1996) distingue, assim, a história vivida pelas sociedades humanas da ciência histórica construída pelo historiador, narrada a partir de documentos e depoimentos. [...] O olhar discursivo compreende que o acontecimento histórico, enquanto acontecimento da ordem da realidade, das práticas humanas, pode ser discursivizado de diferentes formas e produzir efeitos de sentido diversos** (DELA-SILVA, 2008, p. 14-15).

Em relação a fatos que envolvem a gramatização²⁸ das línguas, especificamente, os acontecimentos são interpretados como acontecimentos linguísticos, conforme aponta Guilhaumou (1997). Nessa perspectiva, a noção de enunciação dá lugar à de acontecimento (ORLANDI, 2002c). Guilhaumou define acontecimento linguístico em relação com acontecimento discursivo, em que o primeiro seria o “momento de emergência de formas singulares de subjetivação” (1997, p. 110). O autor destaca, em nota de rodapé, mobilizando Foucault, que “essa insistência nas formas de subjetivação responde à preocupação de colocar à distância ‘não apenas as formas de objetividade que garantem a verdade, mas também as formas de historicidade nas quais nosso futuro está aprisionado’” (GUILHAUMOU, 1997, p. 110, nota de rodapé).

Segundo Zoppi-Fontana e Diniz (2008), com o conceito de acontecimento linguístico, Guilhaumou (1997) sublinha a importância de valorizar “o aspecto inovador, particularmente no plano teórico, **da consciência linguística dos sujeitos falantes em relação à própria língua**, bem como o funcionamento dos instrumentos linguísticos na produção de reconfigurações criativas do processo de gramatização” (ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008, p. 98, grifos nossos). Nas palavras de Guilhaumou,

não apenas a experimentação histórica, em matéria da hiperlíngua²⁹, baseia-se em uma consciência linguística, uma relação reflexiva dos atores com o uso da fala. **Mas esses atores também têm capacidades linguísticas constantemente enriquecidas e materializadas pela variação do conteúdo de ferramentas linguísticas como dicionários e gramáticas.** A consciência linguística, as habilidades linguísticas e as ferramentas linguísticas estruturam o espaço/tempo específico do horizonte socialmente regulador da linguagem [...] **Podemos então considerar que tal “pré-estruturação histórica” da linguagem se renova constantemente nos acontecimentos linguísticos, indissociáveis dos acontecimentos discursivos, onde a singularidade da ação pode ou não se abrir para a inovação linguística.** O que é específico dos acontecimentos linguísticos é sua capacidade criativa através do jogo de enunciados reconfigurantes que fazem surgir novos significados, sujeitos imprevistos, temas fundadores (1997, p. 115, grifos nossos).

Na mesma perspectiva, Orlandi (2002c) se vale do conceito de acontecimento linguístico para analisar a o processo de gramatização do português brasileiro em relação ao português europeu. Para a autora, “a relação de colonização é um ‘acontecimento discursivo’”

²⁸ Nos deteremos sobre esse conceito na seção 2.2.5.

²⁹ O autor faz referência ao conceito de hiperlíngua proposto por Auroux (1992), que seria, grosso modo, “a externalidade da referência”, ou seja, a perspectiva de que o significado se constrói na discursividade. Para Guilhaumou, “a estrutura da hiperlíngua é modificada a partir da introdução de instrumentos linguísticos” (*apud* ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008, p. 95). Para uma discussão sobre as noções de sujeito, história e língua em relação à noção de hiperlíngua proposta por Auroux, cf. Zoppi-Fontana e Diniz (2008).

e, no Brasil, a colonização pode ser compreendida como acontecimento linguístico, pois “produz uma clivagem – disjunção obrigada – que afeta a materialidade da língua brasileira” (ORLANDI, 2002c, p. 27-28).

Para Zoppi-Fontana, “a partir destes autores, observamos que a noção de *acontecimento linguístico* é definida pela sua reflexividade enunciativa, isto é, pela sua interpretação como acontecimento pelos sujeitos envolvidos na enunciação, e pela sua reflexividade metalinguística, através da qual a língua se constitui em objeto de uma enunciação política” (2009, s/p).

Com base no que discutimos até aqui, inferimos que “um acontecimento, seja ele histórico, discursivo ou linguístico, é um acontecimento na medida em que produz sentidos e, ao mesmo tempo, provoca rupturas em sentidos já estabilizados” (ROSSI, 2012, p. 47).

Em consonância com a perspectiva da HIL brasileira, neste trabalho, monografias, dissertações e teses são considerados como instrumentos linguísticos que fazem parte da gramatização da língua portuguesa. Gramatização que se relaciona, nessa perspectiva, com acontecimentos linguísticos e discursivos. Antes de partir para essa questão, discutiremos o que entendemos por língua e as dimensões da língua (PAYER, 2009; 2007; 2006; 1999; s/d) na subjetivação dos sujeitos. Para tanto, consideramos que as práticas linguísticas se dão em condições históricas específicas – e, conseqüentemente, produzem representações dessas práticas que se consolidam ou se naturalizam historicamente, como por meio dos instrumentos de gramatização.

2.2.4 LÍNGUA E DIMENSÕES DA LINGUAGEM

Conforme a perspectiva teórico-metodológica que adotamos nesta pesquisa, da HIL como realizada no Brasil, em interlocução com a AD, entendemos a língua diferentemente dos estudos estruturalistas. Para a AD, a língua é, além de estrutura, um acontecimento (PÊCHEUX, 2002), em que “a forma material é vista como acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2015, p. 17). Nossa concepção de língua não é, portanto, aquela de um sistema abstrato, autônomo; entendemos a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem, não separando forma de conteúdo. Trabalhando, então, no âmbito do discurso, que reconhece a relação dos sujeitos e sentidos já afetados pela história e o simbólico: “O discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 15). Nessa perspectiva, “a língua não será objeto de investigação primordial, mas um

pressuposto fundamental para analisar a materialidade do discurso” (FERREIRA, 2003, p. 197).

Como pressupostos, temos:

- a) a língua deixa de ser considerada um sistema integralmente autônomo para ser aceita como relativamente autônoma;
- b) o sistema lingüístico não é algo abstrato e fechado, mas sim um sistema passível de perturbações, rupturas e mal-entendidos;
- c) os fatos lingüísticos considerados com problemas não ficam de fora do sistema, à margem da língua, e passam a ser considerados como nucleares, em vez de periféricos;
- d) abandonam-se as concepções muito difundidas de língua enquanto código, ou então, instrumento de comunicação ideologicamente neutro;
- e) a língua é lugar material de realização dos processos discursivos, onde se manifestam os sentidos (FERREIRA, 2003, p. 197).

Assim, verificamos que, na perspectiva da AD, “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2015, p. 13), o que leva Pêcheux (s/d) a afirmar que “a história está na língua”. Isso significa que, ao levar em conta essa dimensão da língua existente por e para os sujeitos, uma das principais contribuições da AD é considerar “os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer” (ORLANDI, 2015, p. 14), marcando, aí, o caráter político da língua.

Como não desconsidera fatores externos à produção da língua, que envolve os sujeitos marcados pela historicidade e o simbólico, a AD – e este é um ponto de interesse da HIL brasileira – reconhece que as práticas linguísticas, que se dão em condições históricas dadas, produzem representações dessas mesmas práticas que se consolidam e/ou se naturalizam ao longo do tempo e produzem subjetivações. São as dimensões que a língua(gem) (PAYER, 2009; 2007; 2006; 1999) adquire no tempo-espço e têm seus efeitos em termos de como os sujeitos entendem, vivem, produzem essa língua e, conseqüentemente, de maneira mútua, são constituídos por ela. Entre essas dimensões, que produzem subjetivações, nós temos, por exemplo, as de língua oficial, língua nacional, língua materna, língua estrangeira, entre outras e, ainda, aquela que nos propomos a analisar neste trabalho: a língua de acolhimento. Passaremos, agora, a tratar sobre cada um desses termos.

Para discutirmos essa questão, primeiramente dialogaremos com Payer (2009a; 1999), em sua compreensão sobre dimensões da linguagem. A autora analisa a relação entre a(s) língua(s) portuguesa(s), nas suas dimensões enquanto língua nacional *versus* materna, e as

línguas de imigrantes – língua estrangeira/língua materna³⁰ – no processo de nacionalização de italianos no século XX no Brasil. Segundo a autora, a “distinção entre língua nacional e língua materna é uma *distinção conceitual*” (PAYER, 2009a, p. 43, grifos no original), o que significa dizer que, para cada dimensão, mudam-se os efeitos e a tradição de sentido(s) que provocam e a que se afiliam, no âmbito de uma memória discursiva que perpassa tais sentidos: “passamos a compreender o ‘nacional’ e o ‘materno’ pelas vias da memória”. Esse é um ponto crucial para a autora. Em suas palavras,

Em uma primeira instância, empiricamente, notamos que língua nacional e língua materna não são as mesmas, por se tratar de línguas materialmente diferentes em confronto na história - o português, o português com traços de italiano, e outras materialidades lingüísticas diversas no português. Em uma segunda instância, notamos que língua nacional e língua materna não coincidem porque, como dimensões da ordem da memória, têm lugares e funcionamentos distintos para o sujeito de linguagem, e na sociedade. Mas, sobretudo, língua nacional e língua materna não são as mesmas porque se tratam de conceitos diferentes, que circunscrevem fenômenos distintos em seu funcionamento, na relação do sujeito com a língua, em face da memória histórico-discursiva (PAYER, 2009b, p. 6).

Portanto, esses deslocamentos provocados na memória discursiva são entendidos, pela autora, como “*distintas dimensões de linguagem*” (PAYER, 2009b, p. 50, itálico no original). Esse ponto será importante para nossas análises, em especial no capítulo 4, em que analisamos a nova dimensão da língua portuguesa, agora compreendida como *língua de acolhimento*. Segundo Payer, todos nós, enquanto “sujeitos modernos, interpelados e conduzidos pela racionalidade predominante no Estado Nacional moderno” (2009a, p. 45), mantemos uma “forma-sujeito regulada quanto ao modo de estar na língua” (*ibidem*, p. 44), portanto “compreender o funcionamento discursivo da(s) língua(s), em sua relação com a memória histórica, pode contribuir para uma aproximação dos efeitos sempre moventes desse real da língua³¹” (*ibidem*, p. 46).

É preciso marcar que, nas condições de produção atuais, em que o “‘capitalismo mundial integrado’ intervém, provocando redimensionamentos em seu papel de grande ‘articulador simbólico das relações sociais’ (LEWKOWITZ; CANTARELLI, 2003; SANTOS, 2006), certamente as relações do sujeito com a língua são atingidas” (PAYER, 2009a, p. 56). Segundo Althusser (1980 [1969]), a língua é central nas relações de poder dentro da abstração pelo

³⁰ Em seus trabalhos, a autora identificou uma forte tensão entre a língua nacional (português) e a língua materna dos imigrantes (italiano e dialetos). Payer (2009b) trabalha com a questão das “línguas nacionais de outros países” em termos de língua materna, a partir das contribuições da aquisição da linguagem e da psicanálise, bem como os trabalhos de C. Revuz (1988) sobre a estruturação psíquica do sujeito tendo como base a língua materna.

³¹ “O real da língua em uma sociedade como a nossa capta em sua forma-material a língua e a história simultaneamente” (ORLANDI *apud* PAYER, 2009a, p. 46).

sistema capitalista, já que é por meio dos aparelhos ideológicos do estado (AIE), dentre eles a escola, que se regulam as relações e se assegura o controle dos grupos dominantes:

ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as «regras» dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a «bem falar», a «redigir bem», o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a «mandar bem», isto é, (solução ideal) a «falar bem» aos operários, etc. [...] [Ou seja] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também, «pela palavra», a dominação da classe dominante. (ALTHUSSER, 1980 [1969], p. 21-22).

Sabemos que o marxismo tradicional, ao qual Althusser era afiliado, desconsidera, apesar de reconhecer que há uma luta de classes que se permite a alternância de grupos no poder, fatores socio-históricos e identitários que tornam a questão da luta de classes – central para a teoria marxista de análise do capitalismo – mais complexa:

Numa época de crítica crescente desse “progresso” e “crescimento”, uma consciência mais aguçada dos problemas ecológicos, insatisfação generalizada com as formas de trabalho, aumento da preocupação com a liberdade política, e a importância crescente das identidades sociais não baseadas em classe (por exemplo, gênero ou etnia), o marxismo tradicional parece a cada dia mais anacrônico. No Oriente e no Ocidente, os desenvolvimentos do século XX revelaram a sua inadequação histórica (POSTONE, 2014, p. 26).

Em face desse entendimento do capitalismo moderno, de que essa forma de sociabilidade “gera uma dinâmica histórica além do controle dos indivíduos que a constituem” (POSTONE, 2014, p. 48), diversos críticos da teoria marxista tradicional, como Postone (2014), afirmam que “a transformação sugerida pelo marxismo tradicional já não é plausível como ‘solução’ para os males da sociedade moderna”, já que:

A crise do capitalismo intervencionista-estatal indica que o capitalismo continua a se desenvolver com uma dinâmica quase autônoma. **Portanto, esse desenvolvimento exige uma reconsideração crítica das teorias que interpretaram o deslocamento do mercado pelo Estado como o final efetivo das crises econômicas.** Entretanto, não está clara a natureza fundamental do capitalismo, do processo dinâmico que, uma vez mais, se afirmou manifestamente. Já não é convincente afirmar que o “socialismo” representa a resposta para os problemas do capitalismo, quando ele significa apenas a introdução do planejamento centralizado e propriedade estatal (ou até mesmo pública) (POSTONE, 2014, p. 29, grifos nossos).

No entanto, apesar dessas ponderações sobre a crítica de Postone – interpretando a obra de Marx – ao capitalismo ³², as elaborações de Althusser sobre os AIE ainda se mantêm relevantes e percebemos que, na ordem capitalista (desde a sua formação, passando pelo Estado de bem-estar social e após a sua crise), a língua(gem) continua central, pois é por meio dela que se dá a criação própria dos Estados e dos Estados-Nacionais.

Nesse sentido, e considerando as dimensões da língua – nacional, materna, estrangeira – que são da ordem da memória, essas línguas “têm lugares e funcionamentos distintos para o sujeito de linguagem e na sociedade” (PAYER, 2009a, p. 51). Ainda segundo a autora, ao tratarmos de língua, na perspectiva da AD, podemos pensar em “constar a *língua* não em sua positividade, mas, como os demais elementos [constitutivos do discurso], como ‘imagem da língua’ que os interlocutores fazem, assim como eles fazem imagens de si mesmo e do objeto do discurso” (PAYER, 2009a, p. 49, nota de rodapé, *itálico no original*).

Entendemos tal imagem da língua como a relação que se constrói entre sujeito-língua mediada pelo Estado, cujo funcionamento, na contemporaneidade, é marcado principalmente pela noção de cidadania³³. Como afirma Payer (2009a), a relação sujeito-língua é sempre uma relação regulada, e a escola, mais especificamente no que diz respeito ao ensino de línguas – a nosso ver, dentre outras práticas linguísticas do próprio ambiente escolar, bem como aquelas que acontecem fora dele, como o uso da língua na mídia, nas relações sociais institucionalizadas, na esfera jurídica, dentre outras –, é elemento central de tal regulamentação. Sobre o tema, ainda segundo a autora, “a questão, no contexto escolar, parece precisar passar por fazer trabalhar nos sujeitos a compreensão do fato de que a exterioridade (a História, o Estado) tem predisposto o modo de relação com a linguagem, com a(s) línguas e as formas linguísticas” (PAYER, 2009a, p. 45). Segundo Payer e Celada:

Nas relações produzidas ao longo da história do sujeito moderno, no contexto dos Estados e das nacionalidades, **certas injunções interpretativas sobre as línguas as levam a serem consideradas como nacionais ou, por diferença, como línguas maternas, ou estrangeiras. Estas injunções sobre as línguas são produzidas e interpretadas sob o imaginário de um jogo tenso, vinculado ao político.** Elas são projetadas para a zona de um “batimento” de lugares de línguas que, nesse jogo, **dá margem tanto a pequenas questões identitárias quanto a grandes conflitos que marcam a história de um grupo, tomando de fato corpo no sujeito, em sua relação à língua e aos sentidos (cultura)**, e cujos sintomas podem ser considerados a partir de diversos campos profissionais (2011, p. 68).

³² Concordamos com Postone, para quem “a crise do marxismo tradicional não torna de forma alguma desnecessária uma crítica social adequada ao capitalismo contemporâneo” (2014, p. 26).

³³ Trataremos mais da questão da cidadania na seção 2.2.5.

Para Payer e Celada, subjetivação se refere à “qualificação do sujeito pela relação constitutiva com o simbólico” (2016, p. 22). Também para as autoras, pensar o que significa tal “qualificação” está no centro da questão,

pois leva a pensar em atributos ou qualidades que se referem à preparação e à disponibilidade de um sujeito para a) ocupar determinadas posições no simbólico; b) submeter-se às inversões que lhe impõe uma língua; c) realizar o que é da ordem da alteridade e dentro de um processo que, necessariamente, ressignifica (PAYER; CELADA, 2016, p. 22).

Assim, as subjetivações operam no e pelo discurso:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados [...] [O sujeito] é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2015, p. 45-46).

Que tipo de língua é, afinal, ensinada na escola e que relação estabelece com o sujeito e sua subjetivação? A escola, entendida como um AIE, como em Althusser (1980 [1969]), ou como mecanismo e esfera de legitimação da relação poder-saber (FOUCAULT, 1985), trata da língua oficial do Estado. A língua oficial, segundo Guimarães (2005, p. 48), “é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais.” É preciso observar que a língua que recebe o estatuto de oficial é fruto de uma decisão estatal de, como afirma Zoppi-Fontana (2015, p. 221-222), privilegiar um idioma e instituí-lo, de forma jurídica, como língua oficial. Nesse sentido, “[a] língua oficial resulta, portanto, de uma decisão de Estado que exerce pressão normativa sobre os aparelhos de Estado, notadamente o judiciário e a Escola, impondo essa língua como aquela exigida aos cidadãos na sua relação com a estrutura administrativa estatal” (ZOPPI-FONTANA, 2015, p. 222). Tal decisão também não pode ser encarada com um gesto institucional que se dá por acaso ou por decisão de um governante, já que “a instituição de uma língua oficial encontra suas raízes históricas em processos de dominação política e econômica e se firma ao longo do tempo por meio de dispositivos legais e institucionais” (ZOPPI-FONTANA, 2015, p. 222). A língua oficial em determinado país pode coincidir com a língua nacional, mas nem sempre é assim, já que são dimensões diferentes.

No Brasil, a língua oficial, segundo a Carta Magna de 1988, é o português, e a língua nacional – de que trataremos adiante – também é a portuguesa. Essa afirmação é importante já

que nem todo país possui uma língua oficial, estabelecida juridicamente como tal, mas todos possuem uma língua nacional, que é “a língua a partir da qual o Estado realiza a sua homogeneização linguística, produzida sob os efeitos da disciplina e regulação próprias à racionalidade modernas” (PAYER, 2009a, p. 49-50) – na busca pelo ideal de unificação que sustenta a “nação” e de onde exerce poder sobre a diversidade linguística do país.

Já a língua materna, a partir de Revuz (1988), é entendida por Payer “como a língua(gem) que estrutura psiquicamente o sujeito” (2009a, p. 50). Payer e Celada afirmam que entendem a língua materna como “cultural, familiar e, de certo modo, privado” (2011, p. 68). Ainda em concordância com Payer, “a chamada ‘língua materna’ pode se constituir de elementos de mais de uma língua” (2009a, p. 51). Isso explica situações, por exemplo, de pessoas bilíngues ou que vivem em contexto multilíngue, como em regiões de fronteira. Além disso, não podemos desconsiderar que, como dimensões da língua, ou seja, da ordem da memória e não da materialidade linguística, língua nacional e língua materna podem não se referir ao mesmo construto, sistema linguístico, já que na maioria dos Estados-Nacionais³⁴ a língua nacional é uma, mas a(s) língua(s) materna(s) de parte da população é(são) outra(s).

No entanto, em alguns Estados-Nacionais, essas dimensões – língua nacional e língua materna – têm sido confundidas, não por acaso, no interior do dispositivo do Estado. Segundo Payer (2009a), a difusão da língua nacional se dá pelo apagamento de outras línguas (maternas), como no Brasil, que tentou, em diferentes iniciativas, resolver o “problema” do plurilinguismo³⁵, estabelecendo a língua portuguesa como língua nacional, criando, conseqüentemente, o mito do Brasil monolíngue. No Brasil, apesar do seu panorama multilíngue ainda existente, a língua portuguesa é, ao mesmo tempo, língua nacional e língua materna de muitos dos seus cidadãos (DINIZ, 2012).

Sobre esse assunto, é importante apontar como, na dimensão da língua de acolhimento – que exploramos nesta tese –, muitas vezes se observou, em pesquisas realizadas nesse contexto, que a língua que de fato “acolhia” os migrantes haitianos no Brasil, língua em que se sentiam seguros, ou “em casa” e que realizavam suas práticas cotidianas, era o crioulo haitiano, e não a língua portuguesa (cf. ANUNCIACÃO, 2017). Como são dimensões abstratas, a língua que para nós, brasileiros falantes de língua portuguesa, seria abstraída como “estrangeira” era,

³⁴ Poderíamos dizer que em todos os países é assim, uma vez que o próprio construto sobre o que é uma língua, ainda mais aquela construída como nacional e/ou oficial é fruto de um processo político (cf. MARIANI, 2016).

³⁵ Além de ir contra o projeto de homogeneização do Estado no seu ideal de nação, a questão do plurilinguismo é desconsiderada porque “o plurilinguismo, muitas vezes, é visto como um ‘problema que precisa ser resolvido’, sendo a aquisição da língua oficial vista como a principal solução para resolver os ‘problemas’ causados pela diversidade linguística” (O’ROURKE; CASTILLO, 2009, p. 41 *apud* OLIVEIRA; SILVA, 2017, p. 148).

para aqueles migrantes, “materna” dentro de um território outro em que aquela língua não é comumente falada ou compartilhada amplamente.

Reiteramos que, apesar de poderem ser o mesmo idioma, língua nacional e materna, de acordo com o que discutimos até aqui, constituem-se como diferentes dimensões discursivas, da ordem da memória, e que, portanto, estruturam o sujeito em seus funcionamentos distintos (PAYER, 2009a).

Nesse confronto entre língua nacional e materna, cabe mais uma ponderação: a de que a língua portuguesa é fruto de um processo de colonização que, além do apagamento das diferentes línguas maternas do território brasileiro, instaurou uma nova relação com a língua escrita que passa a ser considerada a “norma”. A esse respeito, Orlandi (2013) afirma sobre a escola que, como instituição que colabora para a perpetuação das relações simbólicas entre sujeito-língua, não considera tais relações de colonização no que diz respeito à língua portuguesa:

não levar em conta, por exemplo, que temos duas formas de oralidade derivadas de duas histórias diferentes [português do Brasil e o português europeu] faz com que se queira fazer o aluno passar, com violência, de uma oralidade que faz parte da história de sua língua para uma escrita que tem uma oralidade que corresponde a “outra” história. Isto é impossível. **E o resultado não é fracasso, mas inconsistência histórica, resistência ao que não faz sentido** (ORLANDI, 2013, p. 29, grifos nossos).

Sendo assim, a partir de Payer (2009a), entendemos, nas palavras de Diniz, que “*língua nacional e língua materna não se confundem empírica nem teoricamente*” (2012, p. 12). Além disso:

Língua materna envolve também a dimensão das intensidades do dizer e do saber, e dos afetos que inundam língua e mundo, por serem postos ao sujeito pela mãe/cuidador, os mais próximos. Daí sua dimensão não se apagar facilmente. **Língua nacional**, tal como elaborada na história do Estado e das idéias lingüísticas, é a língua elevada a esta categoria pelo Estado Nacional, formadora dele, minuciosamente cultivada e difundida portanto, na construção da Nação, na alfabetização (dos estrangeiros, mas também de outros) e na escrita através da escola e da literatura. Língua gramatizada, de difícil acesso a alguns sujeitos, língua na qual muitos deveriam (ou talvez gostariam) de dizer, mas não podem (PAYER, 2009b, s/p, grifos nossos).

No que diz respeito a outras dimensões da língua portuguesa, como a *língua estrangeira*, em Diniz (2008) entendida como uma fragmentação da língua nacional constituída discursivamente por processos de gramatização³⁶, Revuz afirma que “a língua estrangeira é, por definição, **uma segunda língua, aprendida depois** e tendo como referência uma primeira

³⁶ E com a caução teórica do linguista aplicado (DINIZ, 2008).

língua, aquela da primeira infância” (1988, p. 215, grifos nossos)³⁷. É interessante observar que, enquanto dimensão de uma mesma língua – que nacional, se relacionada a um território, e estrangeira, se instituída numa prática social de ensino de línguas para não falantes –, provoca deslocamentos que geram efeitos de sentido de que é uma língua completamente diferente ou que, se não diferente, serve aos propósitos diferentes³⁸. De fato, como vemos em Diniz (2008; 2012), a maneira que o português, em contexto brasileiro, instrumentaliza-se como língua estrangeira, não é a mesma como se gramatiza como língua nacional (DINIZ, 2008, p. 93). Trataremos sobre gramatização na próxima seção deste texto.

Por ora, vale apontarmos que as diferentes tentativas de conceitualização do que seria língua estrangeira, segunda língua, língua de herança, transnacional, de acolhimento etc. são gestos de interpretação (ORLANDI, 2013; PÊCHEUX, 2002) sobre uma língua, colocando de maneira simples, que são instrumentalizados como tal. Portanto, esses gestos provocam deslocamentos, cisão, na língua materna ou nacional a que se referem, gerando subjetivações diferentes por meio das práticas sociais, aqui incluindo processos de ensino-aprendizagem, que envolvem essas línguas. A nosso ver, na base desses processos de subjetivação, principalmente aquele que busca separar língua materna de estrangeira, está a ideia de cada língua como sistema “puro” com delimitações “perfeitas”, a ponto de poder se falar em primeira, segunda, terceira, como se fosse fácil tal hierarquização, seguindo uma visão cristalizada – afetada pela ideologia colonialista e capitalista, principalmente – de que uma língua é homogênea, como se não houvesse, por exemplo, variedades dentro de uma própria língua ou, ainda, que o construto “língua” fosse totalmente distinto um do outro³⁹. A esse respeito, observemos as seguintes passagens de Revuz (1988) sobre a diferenciação entre língua materna e estrangeira:

A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de uma aprendizagem raciocinada é, ao mesmo tempo, **próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua** (REVUZ, 1988, p. 215).

³⁷ A autora afirma que língua estrangeira e língua materna jamais serão da mesma ordem, exceto em casos de “verdadeiro” bilinguismo (REVUZ, 1988, p. 215) – que, amparados em autores como Maher (2007), podemos considerar como idealizados.

³⁸ Recentemente, em uma reunião da equipe de Português para Estrangeiros do Programa Rede Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira-Idiomas sem Fronteiras (Rede IsF) – antigo Idiomas sem Fronteiras, vinculado ao Ministério da Educação, que agora tem respaldo da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) –, da qual faço parte representando a UFSJ, estávamos discutindo a recorrente inscrição de brasileiros falantes de português em cursos de português para estrangeiros. Quando identificamos brasileiros inscritos nesses cursos, temos que fazer contato para verificar se se trata de alguém que tem o português como língua materna, se é um falante nativo do idioma ou não, já que são cursos de PLA. Nesses casos, é frequente a justificativa dessas pessoas de que se inscreveram no curso por acreditarem que se tratava de uma “outra língua portuguesa” ou, até mesmo, de uma “versão” da língua “para falar com estrangeiros”.

³⁹ Tal ideia já eliminaria, por exemplo, a possibilidade de intercompreensão entre línguas, que tem, cada vez mais, sido objeto de estudos pela LA.

A língua estrangeira não recorta o real como o faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com frequência surpresa e escândalo (REVUZ, 1988, p. 223).

O eu da língua estrangeira **não é, jamais,** completamente o da língua materna. (REVUZ, 1988, p. 225).

Apesar de a autora reconhecer a existência de pessoas bilíngues ou multilíngues, que têm mais de uma língua materna, há em seu discurso, representado pelas passagens transcritas acima, a noção de uma heterogeneidade “radical” entre a língua materna e a estrangeira, aprendida “depois” (REVUZ, 1988, p. 215), e que aparece materializada em outras formas como as negativas utilizadas em “não recorta o real como faz a língua materna” / “não é jamais [...] o da língua materna”.

Essa discussão encontra respaldo nos estudos sobre translinguagem (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2009). A princípio, antes de falarmos nas dimensões da língua, temos de pensar no recorte ideológico do que seria uma língua. Nessa perspectiva, há o conceito de *línguas nomeadas*, que seriam as variantes linguísticas que recebem o estatuto de *língua*, sejam porque são as línguas dos Estados-nação ou porque são instrumentalizadas ou reconhecidas como tal. A ideia de línguas nomeadas é importante para nossa discussão, na medida em que nos permite entender o porquê de algumas línguas não serem consideradas línguas “de verdade” ou, por vezes, serem diminuídas ao estatuto de dialetos, por exemplo, para que seja possível discutir a naturalização do discurso sobre uma possível delimitação perfeita entre sistemas linguísticos.

Discutir línguas nomeadas já desnaturaliza o efeito de pré-construído do construto “língua”: por exemplo, a ideia que temos de que isto que você lê é português porque “é” (todo mundo sabe) ou porque esse conjunto textual segue uma determinada estrutura morfológica, lexical e gramatical que é identificável como pertencente àquele idioma. Para os pesquisadores da translinguagem, esse efeito de que as línguas são entidades fechadas e delimitáveis está intimamente ligado à construção político-discursiva dos Estados-nação. Segundo Li Wei, a nomeação das línguas, para além de um trabalho dos linguistas, é “uma ação sócio-política que acarreta consequências sócio-políticas” (WEI, 2020, s/p, tradução nossa)⁴⁰. A esse respeito, Makoni e Pennycook também afirmam que

as línguas foram, em um sentido mais literal, inventadas, particularmente como parte de projetos cristãos / coloniais e nacionalistas em diferentes partes do globo. De Tsonga, Shona, Afrikaans, Runyakitara, chiNyanja na África (Harries,

⁴⁰ No original: “*the naming of languages is a socio-political act and has socio-political consequences*”.

1987; Chimhundu, 1992) ou Fijian no Pacífico e Bahasa Malay na Indonésia (Heryanto, 1995) para Inkha na América Latina (Mannheim, 1991) e Hebraico (Kuzar, 2001) em Israel, a história das invenções das línguas [nomeadas] é longa e bem documentada⁴¹ (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 1, tradução nossa, grifos nossos).

Para Makoni e Meinhof (2006):

Uma língua é uma invenção, uma construção, exatamente como outras categorias, “tempo” por exemplo. [...] o que é socialmente construído nas línguas é “uma língua” e não uma categoria natural, “língua”. [...] **Uma capacidade para “linguagem” é natural aos humanos, mas as “línguas” são um produto de intervenções sociais e históricas** (2006, p. 193, grifos nossos).

Assim, para esses autores, a invenção das línguas está intimamente relacionada, numa relação dialética, com a criação dos Estados-nação, cujo fruto é a noção de monolingüismo, em que “um Estado” seria sinônimo de “uma língua”. Nesse processo, o letramento teve um papel crucial (MAKONI; MEINHOF, 2006). Esses autores, com base em Samarin (1996), cujos estudos se concentram na África subsaariana, afirmam que, “antes da colonização, da introdução ao evangelismo cristão e do letramento, a noção de ‘língua’ como marca de identidade social não existia” (MAKONI; MEINHOF, 2006, p. 196). A esse ponto é necessário esclarecer que, “ao falar de ‘comunidades sem línguas’, o ponto que queremos enfatizar não é que esses contextos envolvessem menos uso de línguas, mas que é necessário ver a língua por meio de um prisma diferente” (MAKONI; MEINHOF, 2006, p. 197).

O papel da colonização, do letramento e dos processos de letramentos no que entendemos por *línguas nomeadas* pode ser ilustrado por esta passagem, ainda de Markoni e Meinhof, sobre o continente africano: “Como os missionários procuravam compreender as experiências africanas por meio das variedades linguísticas que eles mesmos tinham construído, descrever e nomeá-las tornaram atos políticos” (2006, p. 199). Com base em Bloomaert (1999), para Markoni e Meinhof (2006), esse processo de nomeação se fundamentava em um entendimento de língua como na percepção do mundo botânico ou animal sobre a linguagem. Além disso, essa nomeação muitas vezes ocorre(u) de forma equivocada do ponto de vista dos seus falantes, como, por exemplo, “os termos korekore e zezuru eram apelidos de pessoas que moravam nas montanhas e daqueles que habitavam o norte. Tais termos foram

⁴¹ No original: “languages were, in the most literal sense, invented, particularly as part of the Christian/colonial and nationalistic projects in different parts of the globe. From Tsonga, Shona, Afrikaans, Runyakitara, chiNyanja in Africa (Harries, 1987; Chimhundu, 1992) or Fijian in the Pacific and Bahasa Malay in Indonesia (Heryanto, 1995) to Inkha in Latin America (Mannheim, 1991) and Hebrew (Kuzar, 2001) in Israel, the history of language inventions is long and well documented”.

subsequentemente usados como rótulos linguísticos e étnicos” (CHIMHUNDU *apud* MARKONI; MEINHOF, 2006, p. 207). Os autores acrescentam:

Poucos nativos atualmente são capazes de compreender a ideia vinculada à palavra uma “língua”. Eles conhecem e entendem dialetos. Eles os distinguem e separam com uma sutileza meticulosa e fina, o que para nós parece desnecessário e absurdo; mas suas mentes não foram treinadas para apreender o conceito, tão familiar para nós, de um termo geral que recobre uma série de dialetos interconectados... assim, [...] *aproximadamente todos os nomes de línguas foram inventados por europeus*. Alguns deles, como “bengali”, “assamese” e outros similares são encontrados em palavras que receberam a cidadania inglesa; portanto, não são palavras indianas. Outros nomes como “hindustani”, “Bihari”, entre outros, foram baseados em nomes indianos de países e nacionalidades já existentes (GRIERSON *apud* MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 17, *itálico no original*).

Para países como o Brasil, onde projetos de monolinguismo foram levados a cabo pelo governo em prol da construção de um ideal de língua nacional (cf. MEGALE, 2018; MEGALE; LIBERALI, 2016), a língua portuguesa pode parecer, para muitos brasileiros, como única no país, a depender da origem, do contexto socioeconômico e da localização dessa pessoa em território brasileiro. No entanto, para países que convivem com uma realidade multilíngue⁴² muito maior, como a África do Sul e outros países africanos, assunto de que tratam Makoni e Meinhof (2006), as delimitações das categoriais linguísticas, daquilo que seria uma língua e outra, não são tão claras assim. As línguas, portanto, não existem “fora” das relações interlocutivas, são estruturas semiautônomas, apenas: “Talvez o problema seja a pressuposição de que todos os enunciados estejam necessariamente em ‘uma língua’.” (MAKONI; MEINHOF, 2006, p. 203).

Vale ressaltar que o impacto dessa abstração do conceito simbólico de “língua” pelos países europeus na colonização vai além apenas do fato de nomear as línguas por meio de categorizações próprias que não envolveram as percepções das comunidades locais. Como já afirmamos anteriormente, práticas linguísticas geram subjetivações⁴³, ou seja, consequências na maneira como se constituem os sujeitos e as sociedades:

As línguas “nativas” mudaram sob o impacto do cristianismo porque palavras velhas assumiram significados novos, por causa da tendência do cristianismo de usar palavras existentes para descrever conceitos cristãos, em vez de optar por neologismos. **O cristianismo também influenciou “nativos” de tempo quando**

⁴² Makoni e Meinhof (2006) ainda criticam como o multilinguismo pode ter um caráter de “trunfo” que para populações multilíngues pobres não significam a mesma coisa. Isso também se relaciona ao que é conhecido como “bilinguismo de elite” (cf. CAVALCANTI, 1999; FISHMAN, 1976).

⁴³ Ainda no que diz respeito a subjetivações, somente para ilustrar, Makoni e Meinhof afirmam que “no censo de 1981 [na África do Sul], as línguas africanas nomeadas eram simplesmente referidas como ‘negras’” – nos censos seguintes as categorias baseadas em raça foram abandonadas (2006, p. 205).

introduziu a noção de “salvação”, orientada para o futuro. Antes do cristianismo, concepções nativas de tempo se referiam ao passado e ao presente, não ao futuro (Renck, 1990: 37). **Ao usar palavras velhas para expressar significados novos, o cristianismo garantia que sua mensagem se espalhasse na África** (SANNEH *apud* MARKONI; MEINHOF, 2006, p. 200-201, grifos nossos).

Para Li Wei (2020), tais discussões não significam que a perspectiva da translíngua nega a existência de línguas nomeadas; pelo contrário, lança luz a esse construto para problematizá-lo⁴⁴. Ainda nessa perspectiva, o “status ontológico das línguas afeta todos os contextos de uso linguístico” (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 29), por isso há que se considerar também dimensões da linguagem de línguas de poder, não apenas de “línguas pequenas”, como aquela do inglês *como língua internacional*:

Nesse caso, queremos questionar tanto a comunicação imaginada implicada pelo mito do inglês como língua internacional (KRISHNASWAMY; BURDE, 1998), como a construção igualmente problemática dos chamados “inglês do mundo” (*world Englishes*). Krishnaswamy e Burde (1988, p. 63) mencionam o seguinte sobre o inglês indiano: “Assim como o nacionalismo indiano, o ‘inglês indiano’ é fundamentalmente inseguro, uma vez que a noção de Índia-nação é insegura”. [...] Conforme Canagarajah (1999, p. 180), ao se “omitir muitas formas excêntricas e híbridas de ingleses locais como sendo muito assistemáticos”, uma perspectiva de ingleses do mundo “segue a lógica das tendências prescritivas e elitistas dos linguistas do centro”. **Assim como a noção de multilinguismo pode deixar intacta as suposições monolíngues sobre a língua que ela visa criticar, da mesma forma, a perspectiva dos ingleses do mundo pode sustentar, ao invés de se opor, os princípios de uma linguística centrada**” (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 29, grifos nossos).

Dessa forma, pensar o construto “língua” sob um outro paradigma é importante, na medida em que tem consequências para

como as línguas têm sido compreendidas, como as políticas linguísticas têm sido construídas, como a educação tem sido desenvolvida, como os testes de língua têm sido desenvolvidos e administrados, e como as pessoas passaram a se identificar com rótulos particulares e às vezes até morrer por eles, como a natureza violenta da rivalidade étnica na África, no Sul da Ásia e em outros lugares demonstram amplamente. Assim, enquanto as entidades em torno das quais as batalhas são travadas, apesar de **os testes que são construídos e as políticas linguísticas que são escritas serem invenções, seus efeitos são muito reais** (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 2-3, tradução nossa, grifos nossos)⁴⁵.

Em se tratando de políticas linguísticas com efeitos reais, passaremos a nos deter, na próxima seção, no processo de construção da língua em relação aos Estados-Nacionais por meio

⁴⁴ Nas pesquisas em translíngua é comum o uso da palavra “idioletos” (*idiolects*) no lugar de “língua” (cf. OTHEGUY; GARCÍA, 2015).

⁴⁵ No original: “*how languages have been understood, how language policies have been constructed, how education has been pursued, how language tests have been developed and administered, and how people have come to identify with particular labels and at times even to die for them, as the violent nature of ethnic rivalry in Africa, South Asia and elsewhere amply demonstrates. Thus, while the entities around which battles are fought, tests are constructed and language policies are written are inventions, the effects are very real*”.

de diferentes processos de instrumentalização e gramatização desses idiomas nomeados, como consequência de processos históricos de colonização e, na modernidade, por agendas de letramento e de projetos nacionalistas.

A partir da discussão que fizemos sobre língua e suas dimensões, as línguas nacionais são estabelecidas e legitimadas por meio de diversos aparelhos, como a escola, e instrumentalizadas à base de “dicionários e gramáticas” (AUROUX *apud* MAKONI; PENNYCOOK, 2007), que diz respeito ao processo de gramatização da(s) língua(s), de que trataremos a seguir. Essa “formação e legitimação dos idiomas nacionais, como objetivação da sociedade pela língua”, não é diferente da situação de nacionalização dos migrantes, em que “a relação do sujeito com as línguas específicas presentes em sua história é também ela regulada a partir dos mecanismos disciplinares” (PAYER, 2009b, p. 54).

Buscaremos demonstrar como, no nosso entendimento fundamentado pelas bases teóricas aqui explicitadas, o processo de gramatização, por meio de instrumentos linguísticos, fazem parte do dispositivo de subjetivação provocado pelo Estado via língua (PAYER, 2009b), que realiza a mediação da relação do sujeito com a linguagem, sendo frutos da construção imaginária dos Estados-nações e seu “apego” pela cultura do monolinguismo na manutenção do poder.

2.2.5 GRAMATIZAÇÃO, INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS E A RELAÇÃO COM OS ESTADOS-NACIONAIS

Segundo Auroux, *gramatização* é “o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentalizar* uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65, *itálico no original*). Mais do que objetos técnicos de representação (inclusive teórica) sobre o que supostamente estaria na cabeça dos falantes, a gramática e o dicionário funcionam como *artefatos*, intervindo no elo entre o falante e a língua (AUROUX, 2009).

Diniz (2010), com base em Orlandi (2001), explica que, na perspectiva da HIL realizada no Brasil, há uma preocupação em analisar como o conhecimento produzido sobre a língua nacional tem seus efeitos na própria constituição – imaginária e material – dessa língua enquanto língua nacional: “Numerosas pesquisas [no campo da HIL brasileira] trabalham a hipótese de que a gramatização, além de implicar a constituição de um saber metalinguístico, resulta na construção de **espaços imaginários de identificação**, tendo, assim, efeitos sobre a configuração das formas das sociedades” (DINIZ, 2010, p. 32, *grifos no original*).

Em razão dessa perspectiva, a noção de gramatização da HIL, tal como desenvolvida no Brasil, foi ampliada para incluir outras instâncias de instrumentação da língua nacional que são consideradas como fontes centrais para a investigação da tríade “Língua”, “Estado” e “Nação” e sua relação com a construção do sujeito “cidadão”:

a fim de investigar a maneira como o processo de instrumentalização do português participa da constituição dos Estados e identidades nacionais, estudam-se não apenas gramáticas e dicionários, mas também currículos, programas de ensino, vocabulários, acordos ortográficos, dentre outros instrumentos (ORLANDI *apud* DINIZ, 2012, p. 14).

Assim, filiando-nos a esta noção ampla de gramatização, consideramos como instrumentos linguísticos, além da gramática e do dicionário, “outros materiais que concorrem para a formação do imaginário que sustenta a constituição da (unidade da) língua nacional” (ORLANDI, 2001, p. 17), tais como “vocabulários, currículos, programas de ensino, acordos ortográficos, nomenclaturas oficiais, textos didáticos, textos científicos, periódicos.” (DINIZ, 2008, p. 33). Nessa perspectiva, pela sua relação com a AD, os instrumentos linguísticos, enquanto uma “extensão da relação do falante com a língua” (AUROUX *apud* ORLANDI, 2001, p. 17), são pensados “na sua relação com os aparelhos institucionais a partir dos quais são produzidos” (ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008, p. 95).

O mais importante sobre os processos de instrumentalização de uma língua, na gramatização, é sua relação constitutiva com os Estados-Nacionais. Anderson define *nação* como “[...] uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada⁴⁶ e soberana” (2006 [1983], p. 6). Segundo o autor, a criação dos Estados-Nacionais na modernidade está vinculada às línguas impressas pela tecnologia da imprensa, que permitiu a criação de uma nova forma de comunidade imaginada: “[...] nada serviu melhor para montar vernáculos aparentados do que o capitalismo, o qual, dentro dos limites impostos pela gramática e pela sintaxe, criava línguas impressas, reproduzidas mecanicamente, capazes de se disseminar através do mercado” (ANDERSON, 2006 [1983], p. 79).

Para o autor, as línguas impressas, construídas como línguas nacionais, foram a base para uma consciência nacional. Fala-se em *base* já que não é automática, a princípio, a relação

⁴⁶ “A nação é imaginada como limitada porque mesmo a maior delas, abrangendo talvez um bilhão de seres humanos vivos, tem fronteiras finitas, embora elásticas, além das quais se encontram outras nações. Nenhuma nação se imagina contígua à humanidade. Os nacionalistas mais messiânicos não sonham com o dia em que todos os membros da raça humana se unirão à sua nação da maneira que foi possível, em certas épocas, para, digamos, os cristãos sonharem com um planeta totalmente cristão.” (ANDERSON, 2006, p. 7, tradução nossa).

entre a instituição dos vernáculos em línguas impressas oficiais e a consciência de nação.

Segundo M. Lopes, sobre o trabalho de Anderson (2006 [1983]):

Até então, era oficializada uma língua para fins administrativos, como decorrência da formação do Estado moderno e a circulação da burocracia pelo território. A posse de uma língua oficial não significava necessariamente uma linguagem comum compartilhada com os indivíduos considerados de um mesmo território. Não havia, na época, a ideia de impor a língua às várias populações sob o domínio dinástico. Preocupava-se com a disseminação da língua escrita, de maneira a não ser considerado alarmante a existência de diferentes línguas faladas dentro do território. (LOPES, 2018, p. 12).

De acordo com Monteagudo (2012), as origens dos princípios de homogeneização do Estado podem ser remontadas ao período pós-revolução francesa. Nas palavras do autor,

Os revolucionários fundaram a ideia de nação nos princípios de soberania popular e igualdade dos cidadãos, mas ao mesmo tempo decidiram que os franceses constituíam uma nação, e para fazer realidade os ditos princípios, a nação devia ter uma cultura homogênea expressa numa língua comum. Da noção de ‘estado francês’ (que correspondia ao velho estado dinástico, multi-étnico e plurilíngue) passou-se à noção de ‘nação francesa’, e essa nação devia se exprimir na única língua nacional, a língua francesa. [...] Ficava cunhado o ‘modelo napoleônico’: um estado > uma nação > uma língua. Daí, o objetivo programático do novo estado revolucionário francês de ‘anéantir les patois’, isto é, aniquilar a diversidade linguística para homogeneizar a nação francesa do ponto de vista linguístico-cultural. (MONTEAGUDO, 2012, p. 48).

Segundo Orlandi, “a relação língua/nação é modalizada por vários processos e é só uma relação singular, como dissemos, de consistência histórica entre a língua e os que a falam que podemos compreender essa relação” (2013, p. 107). Temos que pensar como essa consciência de nação se constrói e, conforme já apontamos anteriormente, sob o prisma teórico da HIL como se dá no Brasil, uma maneira de realizar tal feito é pelos processos de gramatização da língua em sua dimensão nacional. Orlandi ilustra como se dá essa relação constitutiva de língua/nação na seguinte passagem:

pensando pois a gramática como objeto histórico, como artefato pedagógico, podemos nos questionar sobre o modo como ela inscreve o sujeito na vida social, em relações pelas quais ele se identifica com “seu” grupo social, como sujeito de um Estado, de um país, de uma nação. [...] **Do mesmo modo, os estudos linguísticos, na maneira como se institucionalizam e refletem sobre o ensino a língua, têm parte fundamental na produção dessa identidade de que estamos falando e que produzem, pela ciência e pela língua, o imaginário da sociedade nacional.** (ORLANDI, 2013, p. 18, grifos nossos).

Para se entender a complexidade da modernidade, nas condições de produção do sistema capitalista, não se considera mais, na análise da instrumentalização do idioma, somente o Estado como produtor desse conhecimento, mas também a academia e/ou a iniciativa privada (DINIZ,

2012; ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008), isso porque, segundo Diniz (2008, p. 84), a partir das reflexões de Payer (2005), “na gramatização, o Mercado passa a estabelecer com ele [Estado] uma relação de tensão”. O papel do Mercado na gramatização da língua nacional pode ser entendido pelo processo de “capitalização linguística”. Conforme Zoppi-Fontana:

Propomos denominar **capitalização linguística** ao funcionamento dessas discursividades [que significam a atual conjuntura como oportunidade histórica para o desenvolvimento econômico não só *através* das línguas, mas principalmente, *das línguas enquanto novo mercado de valores*], que não só afetam a produção de imagens sobre a língua, mas intervêm efetivamente nos processos históricos, reconfigurando os espaços de enunciação das línguas através da implementação de políticas públicas e privadas de investimento econômico e de regulação jurídica, política e pedagógica. Em outras palavras, um processo de **capitalização linguística**, se caracteriza por investir uma língua de **valor de troca**, tornando-a ao mesmo tempo em bem de consumo atual (*mercadoria*) e um investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos. [...] Em outras palavras, observamos um forte processo de mercantilização das línguas (2009, p. 37, grifos no original).

É fato que existe um funcionamento simbólico do Estado na constituição de um imaginário de língua que, ao mesmo tempo, constitui esse Estado como uma comunidade imaginada, coesa, que compartilha uma mesma língua, conseqüentemente, uma mesma cultura, os mesmos valores etc. No entanto, vale observar que o Mercado, no espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002)⁴⁷ da globalização, exerce influência na maneira como as línguas se instrumentalizam, o que provoca rupturas no imaginário da língua nacional (cf. DINIZ, 2008). É por isso que, no caso da língua portuguesa no Brasil, por exemplo, “do ponto de vista discursivo, o português que se instrumentaliza como língua estrangeira não é [...] o mesmo que se gramatiza como língua nacional” (DINIZ, 2008, p. 93). Ainda segundo Diniz,

as diferentes instâncias do processo de gramatização e institucionalização de uma língua resultam [...] na configuração de espaços imaginários de identificação, atuando, assim, sobre seu “status”. De maneira análoga, modificações no “status” de uma língua pressupõem instrumentos (re)produtores de certos discursos sobre ela (2012, p. 20).

Nessa perspectiva, entendemos as monografias/TCCs, dissertações e teses sobre PLAc – componentes do arquivo de leitura desta pesquisa – como instrumentos linguísticos de gramatização que, portanto, mantêm uma relação constitutiva entre o que se sabe sobre

⁴⁷ Guimarães entende como espaço de enunciação os “espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços habitados por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” (2002, p. 18). Para o autor, tais espaços são políticos, entendendo político como parte do funcionamento da linguagem, que revela um “conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento”. (GUIMARÃES, 2002, p. 16).

determinada língua – neste caso, a portuguesa, língua nacional e oficial em Portugal e no Brasil, em sua dimensão “de acolhimento” – e como ela funciona. Apesar de Portugal e Brasil estarem interligados discursivamente pelo processo de instrumentalização da língua de acolhimento no contexto acadêmico, principalmente – o que tentaremos mostrar nas análises que desenvolveremos nos capítulos seguintes –, é interessante observarmos como essa interligação, de certa maneira, vai de encontro ao movimento de gramatização levado a cabo pelo Brasil que, conforme nos aponta Orlandi (1988; 2009), significa

uma independência da língua portuguesa de Portugal, com a descaracterização da ideia de universalidade proposta para a língua portuguesa no período da Colonização. Isto porque, após a Proclamação da República, o Brasil veio produzir os próprios saberes sobre sua língua, a desconsiderar os padrões linguísticos universais de Portugal, a língua do povo colonizador. (SOUZA, 2009, p. 28).

Conforme temos afirmado, o saber metalinguístico sobre uma língua, enquanto prática social linguística, tem efeitos na subjetivação dos sujeitos em relação a sua língua nacional, que adquire contornos específicos e provoca efeitos diferentes a depender da representação que se faz de cada uma de suas dimensões – nacional, estrangeira, de acolhimento, dentre outros. Isso nos leva a afirmar que, conforme Orlandi, “na construção do imaginário social, a história da constituição da língua nacional está intimamente estruturalmente ligada à constituição da forma histórica do sujeito sociopolítico, que se define assim na relação com a formação do país, da nação, do Estado” (2013, p. 21). Discutiremos, com mais cuidado, a relação desse sujeito subjetivado pela língua.

Segundo Payer, na racionalidade moderna, “temos uma relação agudamente regulada e normatizada com a linguagem e os sentidos, com a(s) língua(s) e com as formas linguísticas” (2009a, p. 44) – por meio dos instrumentos de gramatização, como entendemos nesta pesquisa. Para a autora, “‘normatizado’, ‘regulado’, ‘regrado’ são termos que se mostram aqui em toda a sua polissemia. Remetem à norma gramatical, mas não somente. Além dela, vão ligar-se ao regulamento jurídico e à regulação da sociedade pelo Estado” (PAYER, 2009a, p. 44). Nesse mesmo sentido, Althusser já afirmava que as condições das relações de produção “são asseguradas, em grande parte, pela superestrutura jurídico-política e ideológica” que compõe o Estado (1980 [1969], p. 53).

Segundo Haroche (1987), nas palavras de Orlandi:

com a transformação das relações sociais, o sujeito teve de tornar-se seu próprio proprietário, dando surgimento ao sujeito-de-direito ⁴⁸ com sua vontade e responsabilidade. **A subordinação explícita do homem ao discurso religioso [característico da Idade Média] dá lugar à subordinação, menos explícita, do homem às leis: com seus direitos e deveres.** [...] Essa é uma submissão, diz a autora (idem), menos visível porque preserva a ideia de autonomia, de liberdade individual, de não-determinação do sujeito (HAROCHE *apud* ORLANDI, 2015, p. 48-49, grifos nossos).

Dessa forma, por essa estrutura jurídica, que é política e ideológica, interpela o indivíduo em sujeito, que passa a ser (re)conhecido como um sujeito de direitos – pois pertence e tem direito à cidadania, ou o “direito a ter direitos”, nas palavras de Hannah Arendt (1989). “O Estado capitalista, regendo-se pelo jurídico, individualiza o sujeito, responsabilizando-o, fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres. Ele se apresenta assim como ‘uma liberdade sem limites’ (democracia) e ‘uma submissão sem falhas’ (todo sujeito⁴⁹ é igual perante a lei)”. (ORLANDI, 2013, p. 52).

Nesse contexto, tal estrutura relaciona-se intimamente à questão linguística, já que se constroem mutuamente. Nas palavras de Pêcheux, na transição do regime feudal para o capitalista:

A política burguesa começava, produzindo, um novo tipo de relação ao alhures e ao inexistente (o “nós”, o “todos”, e o “cada um” nas assembleias, as festas revolucionárias, o novo exército...e a língua nacional): o feudalismo havia mantido a ordem dominante *traduzindo*-a em formas específicas (representações, imagens) destinadas às classes dominadas. **A particularidade da revolução burguesa foi a de tender a absorver as diferenças rompendo as barreiras: ela universalizou as relações jurídicas** no momento em que se universalizava a circulação do dinheiro, das mercadorias... dos trabalhadores livres. **Para tornar-se cidadãos, os sujeitos deviam, portanto, se libertar dos particularismos históricos cujo imediatismo visível os entravava:** seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus “preconceitos”... e **sua língua materna:** a “questão linguística” chega politicamente à ordem do dia, e desemboca na alfabetização, no aprendizado e na utilização legal da língua nacional (2012 [1982], p. 10, grifos nossos).

Nessa concepção, vale dizer que são os Estados-Nacionais que incluem/excluem sujeitos e línguas. Todo processo de gramatização – entendida, aqui, numa perspectiva ampliada, como já discutimos anteriormente – relaciona-se com um processo do Estado e de

⁴⁸ Para Orlandi, a noção de “sujeito-de-direito se distingue da de indivíduo. O sujeito-de-direito não é uma entidade psicológica, ele é feito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista.” (2015, p. 49).

⁴⁹ Nessa perspectiva materialista, a categoria *sujeito* é sempre já o sujeito interpelado pela ideologia. “Segue-se que para você (leitor), como para mim, a categoria de sujeito é uma «evidência» primeira (as evidências são sempre primeiras): é claro que eu e você somos sujeitos (livres, morais, etc.). **Como todas as evidências, incluindo as que fazem com que uma palavra «designa uma coisa» ou «possua uma significação» (portanto incluindo as evidências da «transparência» da linguagem), esta «evidência» de que eu e você somos sujeitos - e que esse facto não constitui problema - é um efeito ideológico, o efeito ideológico elementar.**” (ALTHUSSER, 1980 [1969], p. 95, grifos nossos).

dominação, explícita ou não. Podemos localizar essa questão das línguas no aparelho jurídico-político do Estado na esfera do que tem sido entendido como “direito linguístico” (SIGALES-GONÇALVES, 2018; 2019; SIGALES-GONÇALVES; ZOPPI-FONTANA, 2021). Segundo Sigales-Gonçalves e Zoppi Fontana, ao falarmos em *direito linguístico*, estamos tratando “especificamente das formas jurídicas de regulação da língua, das línguas e de seus usos, por isso utilizamos a expressão ‘regulação jurídica’. Essa perspectiva alcança especificamente a esfera jurídica da regulação da língua, em suas diferentes manifestações na burocracia estatal” (2021, p. 626).

Sigales-Gonçalves (2018) discute direitos linguísticos a partir de Abreu (2016) que, por sua vez, inspira-se nas discussões de Calvet (2007) sobre políticas linguísticas. Nessa concepção, existem direitos linguísticos das línguas e dos grupos linguísticos. Em Sigales-Gonçalves (2018), encontramos um resumo da proposta de caracterização jurídica desses direitos linguísticos (Figura 1):

Figura 1 – Espécies de direitos linguísticos⁵⁰

Espécie de Direito Linguístico	Objeto do direito	Natureza jurídica
Direito das línguas	Língua(s)	Direito fundamental de terceira dimensão; direito difuso
Direito dos grupos linguísticos	Uso, por indivíduos e grupos de indivíduos, das suas próprias línguas, e organização da sua própria cultura linguística	Direito fundamental de segunda dimensão; espectro individual e coletivo

Espécies de direitos linguísticos segundo Abreu (2016, p. 17), conforme organizado por Sigales-Gonçalves (2018). Fonte: SIGALES-GONÇALVES, 2018, p. 71.

Faz parte dessa discussão sobre direito, principalmente sobre o direito dos sujeitos na composição dos grupos linguísticos, a noção de cidadania, sobre a qual faremos uma breve reflexão. Gracielli *et al.* (2019) traçam um histórico do conceito de cidadania que nos parece interessante retomar. Segundo os autores, a cidadania, na Antiguidade, era entendida como uma “vontade subjetiva” que se relacionava à defesa dos interesses da cidade-estado. Na ocasião da ascensão de Roma, a cidadania passou a ser compreendida como um “*status*” a ser conquistado – não por sua capacidade de atuação social, mas recebido por tradição: pelo seu *gens* –

⁵⁰ Encontra-se, neste quadro, mais especificamente na coluna “natureza jurídica”, a categorização de direitos organizados hierarquicamente (primeira, segunda dimensão) que se relaciona com a maneira como a cidadania passa a ser reconhecida na modernidade, segundo Badin, “os direitos da cidadania passaram a ser conhecidos como os de primeira geração (direitos civis); segunda geração (direitos políticos); terceira geração (econômicos e sociais); direitos de quarta geração (direitos de solidariedade).” (*apud* GRACIELLI *et al.*, 2019, p. 197).

entendido, pela nossa tradução, como “clã”. Quando se institui o Império Romano, a cidadania volta a ter uma conotação como a da Antiguidade, “com enfoque na sujeição do indivíduo à autoridade soberana” (DAL RI JÚNIOR *apud* GRACIELLI *et al.*, 2019, p. 194). Avançando um pouco na história, no Iluminismo, o desejo era retomar alguns valores do período clássico, reconhecendo a criação de uma noção de “cidadania política, abstrata e universal” (GRACIELLI *et al.*, 2019, p. 194).

Ainda segundo o histórico levantado por Gracielli *et al.*, com base em Dal Ri Júnior (2003),

precisamente em 1804, a característica política da cidadania é deixada para trás definitivamente, com a associação da nacionalidade em seu lugar. [...] Inicia-se uma exaltação a individualidade das coletividades humanas: as Nações. Desta forma, **a nação passa a ser reconhecida como sujeito político representante do povo.** (GRACIELLI *et al.*, 2019, p. 195, grifos nossos).

Assim, com a organização social pelos Estados-Nacionais, a cidadania passa a ser associada à noção de nacionalidade. Da mesma forma que os Estados-Nacionais e as nacionalidades, “a cidadania passou a possuir limitações jurídicas, que determinavam o reconhecimento perante o Estado, a norma agora decidiria aqueles que eram aptos a serem cidadãos” (GRACIELLI *et al.*, 2019, p. 196). A esse respeito, reiteramos as palavras que ouvimos de uma advogada em um evento sobre migrações de crise:

a nacionalidade foi desenhada na transição da idade Média para a idade Moderna para justificar a dominação sobre povos e territórios. Era necessária uma ideia para justificar a obediência a um rei e a uma rainha. Então, as pessoas tinham que ter a mesma religião, o mesmo exército – para a suposta proteção de um suposto inimigo externo – uma moeda comum e até mesmo falar o mesmo idioma. **Esse projeto moderno ele é narcisista, fundado nessa ideia medieval de terra ou de sangue, os chamados “*Ius soli* e *Ius sanguinis*”, que são critérios de aquisição de nacionalidade.** Eu estou falando de 1492, da transição da idade média para idade Moderna, mas que poderia ser 2021 (GERSZTEIN, 2021, ênfase adicionada)⁵¹.

A noção de cidadania, segundo o aparelho jurídico-político nas sociedades modernas, ainda está associada à nacionalidade, por mais que as compreensões sobre ela possam se diferir de Estado para Estado. A criação de “um vínculo legal entre a condição de cidadão e os padrões normativos: o domicílio, por tempo determinado (*jus soli*), e o nascimento (*jus sanguinis*), como

⁵¹ Fala transcrita e adaptada, para melhor entendimento, da apresentação da advogada e integrante da Rede Acadêmica Latino-americana sobre Direito e Integração das Pessoas Refugiadas (RALDIR), Paola Gersztein, oferecida no evento virtual “II GEMALP Convida”, organizado pelo Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas (GEMALP), do CEFET-MG, em 22 de julho de 2021, com o tema “Como garantir direitos de imigrantes em tempos sombrios”. Disponível em: <https://youtu.be/PjAV1MF8bgU>. Acesso em: 31 mai. de 2022.

afirmado por Kawamura (2012, p. 570)” (GRACIELLI *et al.*, 2019, p. 196), são os pressupostos para a cidadania, o pertencimento, ou seja, a nacionalidade. Tanto que se fala em “obter” cidadania ou nacionalidade – que, nesse caso, são termos usados de forma intercambiável – de um país, significando ser reconhecido como tendo esse vínculo que só é entendido pela norma estabelecida pelo Estado. Obviamente, essas relações não estão isentas de poder:

Os países historicamente considerados de imigração, como é o caso do Brasil e a maioria dos países americanos, optam maioritariamente pelo critério do *jus solis* pela necessidade de fazer integrar no seu Estado os descendentes dos seus imigrantes. Os países europeus, pelo contrário, são Estados historicamente de emigração e adotam, em sua maioria, o critério do *jus sanguinis*, uma vez que a necessidade aqui é proteger os descendentes dos seus emigrantes nacionais que nasceram fora do país de origem dos seus pais. [...] em determinados casos, a estes critérios são adicionados outros, isto é, além de exigir o *jus solis* e/ou o *jus sanguinis*, **o Estado pode adicionar critérios funcionais**, como, por exemplo, exigir a prestação ou não de serviços dos progenitores a este Estado no momento do nascimento do indivíduo. (BONANI, 2014, p. 6, grifos nossos).

Articulando essa questão dos direitos linguísticos, materializados pelos aparatos jurídicos que dizem respeito, mas não se limitam, a políticas linguísticas, com aquilo que discutimos na seção anterior, sobre o conceito de língua e as dimensões da linguagem, é importante, antes de avançarmos, reiterarmos que:

A visão de língua que estamos propondo [na perspectiva da translíngua] traz implicações para ícones preciosos do pensamento linguístico liberal. **Não apenas as noções de linguagem e línguas tornaram-se fortemente suspeitas, mas também os conceitos correlatos, como direitos linguísticos, língua materna, multilinguismo e mudança de códigos (*code switching*)**. É comum em ambas as visões, liberal e crítica que afetam a sociolinguística, a insistência na pluralidade, por vezes reforçada por um conceito de direitos. [...] Nosso posicionamento, contudo, é que **embora tais argumentos sejam preferidos em detrimento de visões cegas que consideram o monolinguismo como norma**, eles, ainda assim, permanecem armadilhados no interior do mesmo paradigma. **Eles operam com uma estratégia de pluralização ao invés de questionarem as invenções que estão no centro de toda a discussão**. Sem estratégias de desinvenção, a maior parte das discussões sobre direitos linguísticos, educação em língua materna ou alternância de códigos reproduz o mesmo conceito de língua que subjaz o pensamento linguístico dominante: o multilinguismo, portanto, simplesmente se torna uma pluralização de monolinguismos (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 23-24).

Sigales-Gonçalves (2018), no contexto de pesquisa sobre os direitos linguísticos de migrantes de crise no acesso ao Ensino Superior brasileiro, trata ainda da relação de direitos e deveres que subjetiva o sujeito moderno. No que diz respeito à língua, para a autora, o sujeito de direitos linguísticos é, inicialmente, um sujeito de *deveres* linguísticos no país de

acolhimento⁵², nesse processo de subjetivação do espaço de enunciação (cf. GUIMARÃES, 2014) brasileiro. Na análise do Programa de acesso à educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a autora conclui que:

A formulação [acessibilidade linguística] parece sustentada no **funcionamento do pré-construído de que o sujeito não-fluente na língua oficial deve se submeter a essa ordem linguística para se constituir sujeito de direito**; do direito à educação, neste caso. **O direito linguístico de uso da própria língua é reescrito como o dever linguístico de adaptar-se à língua da Universidade, à Língua Portuguesa**, e o sujeito passivo dessa adaptação é o sujeito imigrante. **A Universidade, assim, domestica (no sentido de tornar doméstico) o refugiado ou imigrante pela/na ordem da língua**. Não é a Universidade que passará por uma “fase de adaptação” à realidade multilíngue reconhecida, mas o refugiado ou o imigrante que deverá se adaptar à língua da Universidade, elidindo os efeitos dessa realidade. SIGALES-GONÇALVES, 2018, p. 111, grifos nossos).

Essa conclusão de que a Universidade, por meio da sua regulamentação que dialoga com o aparato jurídico-político do Estado, “domestica (no sentido de tornar doméstico) o refugiado ou imigrante pela/na ordem da língua” poderia encontrar respaldo na teoria foucaultiana de poder. Para Payer, a relação regulada entre sujeito-língua-estado é parte dos “dispositivos que integram os mecanismos disciplinares de individualização/objetivação pelo Estado, de que nos fala M. Foucault” (2009a, p. 44).

A perspectiva de direito adotada por Sigales-Gonçalves (2018) e outros autores referenciados aqui para construir nossa discussão sobre cidadania é a do pluralismo jurídico, no âmbito das teorias críticas do Direito. Essa perspectiva, segundo Wolkmer, é adotada como uma teoria crítica, decolonial e transformadora, que compreende “uma extensa gama de vivência subjacentes particulares, entre tantas, como justiça comunitária, indígena, de quilombolas, consuetudinárias, ‘campesinas’ e itinerantes” (WOLKMER, 2019, p. 2729), em detrimento de uma visão tradicional de direito, que reconhece “uma única fonte de legalidade, ou seja, a fonte exclusiva e absoluta do direito: O Estado nacional” (2019, p. 2719). Dessa forma, reconhece-se

a função do pluralismo jurídico utilizado não só como um instrumental crítico teórico-prático, mas como forte manancial impulsionador de reconstituição da teoria crítica no direito. Tal temática de pluralidade normativa decolonial, destacada pelas experiências contemporâneas, resulta de processos instituintes vivenciados por alguns países latino-americanos, em suas inovadoras constituições, como as do Equador (2008) e da Bolívia (2009). Em síntese, **trata-se do reconhecimento e da**

⁵² A esse respeito, a autora reitera que “o reconhecimento dessas tensões não é, do modo algum, contrário ao reconhecimento dado ao papel fundamental das políticas linguísticas no processo de inclusão e acesso de migrantes forçados aos diferentes serviços públicos que lhe são garantidos e também na proteção do direito linguístico desses falantes de acesso à língua majoritariamente falada no Brasil. Trata-se, por isso, e como veremos mais adiante, de uma contradição” (SIGALES-GONÇALVES, 2019, p. 202).

institucionalidade do pluralismo na política e no direito, realçando, pela primeira vez, no que se convencionou denominar de constitucionalismo andino, novos processos sociais de lutas e reconhecimento de normatividades descolonizadoras para o contexto de sociedades pluriculturais desde o Sul global (WOLKMER, 2019, p. 2730).

É nesse sentido que se pode entender que a perspectiva pluralista de direito se relaciona com questões de justiça social e que acaba sendo levada a cabo numa perspectiva interdisciplinar, comprometida com a agenda de um mundo mais igualitário para todos os indivíduos.

Depois dessa consideração, com vistas a avançar na nossa argumentação, destacamos que Sigales-Gonçalves, autora pautada numa perspectiva pluralista de direito, na sua pesquisa sobre os direitos linguísticos de migrantes de crise no Brasil, conclui que há uma “contradição constitutiva dos processos discursivos de significação dos direitos linguísticos no acesso ao direito social à educação por imigrantes” (2018, p. 107). Para ela, o aparelho escolar, segundo sua análise, por meio desses processos discursivos, provoca uma relação de “reconhecimento-apagamento que determina a tensão inclusão-exclusão que constitui a subjetividade do migrante forçado enquanto sujeito de direitos no Estado brasileiro” (SIGALES-GONÇALVES, 2018, p. 140). Relaciona-se com essa análise a consideração de Orlandi, para quem

a questão da língua é uma questão do Estado com suas políticas de invasão, **de absorção das diferenças e da anulação que supõe, antes de tudo, que essas diferenças sejam reconhecidas**, dizem Gadet e Pêcheux (1981). Trata-se aí da relação tensa mas necessária entre a forma logicista de um sistema jurídico concentrado em um centro único e a forma sociologicista de uma absorção negociada da diversidade. Em outras palavras, **há um jogo contraditório entre a igualdade juridicamente autorizada e a absorção politicamente negociada da diversidade**, e este jogo reflete tanto a condição de existência da língua (nacional) como a do Estado (ORLANDI, 2013, p. 107-108).

Pêcheux (1997b), ao tratar da luta antifeudal realizada pela burguesia para assegurar sua dominação política, fala, com base em R. Balibar, de dois processos de relação de classe na França, que nos parecem ter relação com a discussão que realizamos aqui. Para o autor, o primeiro processo é a uniformização (política e ideológica) que envolve a instituição da língua nacional, da qual já tratamos. O segundo processo, segundo Pêcheux, parece-nos importante ressaltar, seria a criação de

uma divisão desigual no interior da uniformização igualitária, visando, política e ideologicamente, impor diferenciação antagonista das práticas linguísticas de classe, no interior do uso da língua nacional, de modo que a livre comunicação linguística, requerida pelas relações de produção capitalista e sua reprodução, *seja ao mesmo tempo uma não-comunicação definida que impõe “na linguagem” barreiras de*

classe, igualmente necessárias à reprodução dessas mesmas relações capitalistas. (PÊCHEUX, 1997b, p. 24-25, itálicos no original, grifos nossos).

Em outras palavras, as relações sociais no contexto do sistema capitalista, necessariamente, reproduzem relações de desigualdade que são necessárias à manutenção do poder. Ela está, inclusive, na base da possibilidade de alternância de poder, concebida como luta de classes, numa perspectiva materialista. Nesse ponto, os AIE, da qual faz parte o aparelhamento jurídico-político, são fundamentais, pois “a ideologia da classe dominante não se torna dominante pela graça do céu...” (PÊCHEUX, 1997b, p. 144), já que

“é pela instalação dos aparelhos ideológicos de Estado, nos quais essa ideologia [a ideologia da classe dominante é realizada e se realiza, que ela se torna dominante...” [...] os aparelhos ideológicos de Estado constituem, simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção [...] a expressão “reprodução/transformação” que empregamos (PÊCHEUX, 1997b, p. 145, aspas e itálico no original).

Em sentido paralelo, Heller e McElhinny (2017), em sua análise sobre linguagem em relação com o colonialismo e o capitalismo, afirmam que

o capitalismo e o colonialismo, trabalhando juntos como um sistema mundial desigual e mutável, tornaram possíveis e salientes formas particulares de mobilização da linguagem na produção da desigualdade e das diferenças sociais que a legitimam. Buscamos a luta discursiva, a resistência e a mudança. Como mostramos, a cronologia não é linear, e os efeitos sobre a criação da diferença e da desigualdade são espacializados de forma desigual; **muitas vezes há lutas contraditórias e sempre complexas sobre coisas que importam. De fato, muitas vezes acabam sendo uma faca de dois gumes ou ambivalentes, pois ideias destinadas a serem emancipatórias têm a consequência não intencional de escorar desigualdades existentes ou criar novas, enquanto ideias destinadas a serem conservadoras, inesperadamente, às vezes criam aberturas para resistência e mudança social emancipatória.** (HELLER; MCELHINNY, 2017, p. 4).

Dentro dessas estruturas institucionais que funcionam pela e na língua(gem) no sistema capitalista também são estabelecidas relações de poder-saber materializadas no sujeito do conhecimento, conforme aponta Foucault (1987). Principalmente porque estamos trabalhando no âmbito dos estudos linguísticos, é ainda mais importante considerar essa noção foucaultiana. Segundo o autor:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; **que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.** Essas relações de “poder-saber” não devem então ser

analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas **é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas**. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 1987, p. 27).

Apesar de imaginadas, as comunidades dos Estados-Nacionais têm consequências muito reais no processo de subjetivação dos indivíduos por meio da língua(gem), cujas dimensões são construídas por processos de instrumentalização. No estabelecimento das relações de poder-saber, cria “especialistas” que são produto e, ao mesmo tempo, criadores da área que pesquisam. É o caso dos linguistas aplicados, por exemplo. Outro exemplo de tais consequências reais pode ser ilustrado pelo trecho transcrito abaixo, de Payer:

ao professor de língua – e ao “professor de português” no Brasil – incube-se imaginariamente a função de guardião”. Entre a população, sobretudo em regiões de imigração, os interlocutores tantas vezes literalmente “fecham a boca” ao se encontrar diante deste profissional da língua. Esse é um índice da tensão aguda em que chega essa relação simbólica (2009, p. 44-45).

Nesse sentido, como conclusão, por ora, reiteramos que processos de instrumentalização/gramatização e institucionalização da língua nacional, tendo em vista a discussão aqui realizada, têm “efeitos em termos de política linguística, na medida em que (re)definem os sentidos que os sujeitos (brasileiros / estrangeiros) estabelecem com os espaços de enunciação implicados (nacional / transnacional), reconfigurando-os” (DINIZ, 2012, p. 19-20). Dada a importância deste conceito para esta pesquisa, passaremos, na próxima seção, a discutir a noção de política linguística e apresentaremos a perspectiva a que nos filiamos nesta pesquisa.

2.2.6 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Devido a seu caráter polissêmico, o termo *política linguística* tem diferentes abordagens e conceitualizações. Neste trabalho, compreendemos *política linguística* em seu sentido ampliado – pela perspectiva da HIL –, diferentemente de uma visão tradicional do termo – realizada, principalmente, pela Sociolinguística –, tal como discutido em Diniz (2008; 2012; 2020), com base nos trabalhos de Orlandi (1998; 2007a).

Conforme Diniz (2012), uma visão tradicional de política linguística entende esse conceito como parte inseparável do binômio política linguística/planejamento linguístico.

Segundo alguns autores, nessa perspectiva, política linguística seria “a determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11), realizadas de forma consciente, e “só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2002, p. 146). Dessa forma, Diniz (2012), com quem concordamos, sob as lentes teóricas da HIL, afirma que

Calvet coloca em segundo plano o fato de que **diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística** – mesmo quando não guardam uma relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas. [...] Com efeito, numerosas pesquisas trabalham a hipótese de que **a gramatização** (AUROUX, 1992), **além de implicar a constituição de um saber metalinguístico**, resulta, como já mencionamos, **na construção de espaços imaginários de identificação, tendo, assim, efeitos sobre a configuração das formas das sociedades**. (DINIZ, 2012, p. 16-17).

Essa perspectiva, ainda segundo Diniz (2012), é uma forma de denegação do aspecto político das políticas de línguas, pois a política linguística se resume àquilo que os responsáveis pelo planejamento linguístico – os atores, aqui compreendidos como membros do Estado – fazem em relação às línguas. Dessa forma, desconsidera-se que “fazer circular e/ou legitimar determinados saberes sobre a(s) língua(s) [são], em si, atos políticos, que participam, inexoravelmente, de uma política linguística” (DINIZ, 2012, p. 250). Na perspectiva da HIL, na sua relação com a AD, portanto, políticas linguísticas são sempre *políticas*, já que trabalham com as línguas que, por sua vez, também são entidades políticas. Sendo assim, não é possível ignorar o aspecto *político* que envolvem, necessariamente, as políticas de e sobre as línguas. Diniz afirma sua filiação com “o conceito de política linguística enquanto política de línguas, o que nos permite pensar o funcionamento necessariamente político de uma língua” (2012, p. 251)⁵³ – temos política de línguas, aqui, conforme postulado por Orlandi:

Não há possibilidade de se ter a língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica. **Assim, quando pensamos em políticas de línguas, já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em suas formas de existência, de experiência, no espaço político de seus sentidos** (2007a, p. 8).

Guimarães entende “político” como o “conflito entre uma divisão normativa e desigual do real e uma redivisão pela qual os desiguais afirmam seu pertencimento” (2002, p. 16). A

⁵³ Diniz (2012) também desenvolve uma discussão sobre “política linguística exterior”.

partir dessa colocação, Diniz afirma que “o político não é, dessa maneira, algo exterior à língua, que lhe é acrescido por razões sociais – como podemos perceber no conceito de política linguística com que trabalha Calvet –; ao contrário, ele é constitutivo de seu funcionamento” (2012, p. 22). S. Oliveira resume bem, dentro das teorias do materialismo histórico, o que significa “político”:

O político na Análise de Discurso diz respeito às divisões interdiscursivas, isto é, àquelas que concernem às relações entre o dizer e sua constituição ideológica, pela inscrição na memória interdiscursiva. Na Semântica do Acontecimento, o político diz respeito às divisões enunciativas na configuração do dizer, isto é, àquelas concernentes às representações dos sujeitos e aos gestos de afirmação de pertencimento desses sujeitos em relação a um objeto de dizer. (OLIVEIRA, 2014, p. 41-42).

Sobre o que se refere a “língua”, no sintagma *política linguística*, segundo nossa perspectiva teórica, ela é, desde sempre, atravessada pelo político, conseqüentemente, pelo ideológico. Como está imbricada nessas relações, as políticas linguísticas se dão no cenário de disputa e de relações de poder. Isto posto, consideramos importante retomar a noção de língua subjacente às políticas linguísticas realizadas sobre e por ela, já que isso impactará, substancialmente, no que será realizado e nos efeitos (bem reais) que as políticas linguísticas têm, ainda que relacionadas às línguas que são imaginadas⁵⁴. Muitas vezes, as políticas adotadas não são realizadas da melhor maneira pela qual considerariam seus usuários. Segundo Makoni e Pennycook:

[...] em uma série de estudos do povo Kashinawa, Lynn Mario de Souza (2004) mostra que a aprendizagem para esse povo deve ser multimodal, pois a construção do conhecimento para eles é predominantemente visual. Formas de avaliação e de ensino linguístico que, portanto, não refletem essa natureza visual de aprendizagem do povo Kashinawa são um exemplo de violência epistêmica⁵⁵ (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 28).

Percebe-se, então, que, apesar de existirem por/no sujeito, as línguas são regulamentadas por políticas, explícitas ou não, as quais muitas vezes visam fortalecer, política e economicamente, uma língua, e não necessariamente seus falantes. A esse respeito, Makoni e Pennycook (2015) afirmam que aquilo que é produzido como saber metalinguístico sobre as línguas, como acabam por produzir efeitos e modos de subjetivação, pode até mesmo ter um

⁵⁴ Conforme discutimos na seção 2.2.4 desta tese.

⁵⁵ Os autores entendem “violência epistêmica” segundo Spivak (2010). Para a autora, violência epistêmica é um tipo de silenciamento do Outro, sendo este como o sujeito colonial (SPIVAK, 2010, p. 47).

impacto negativo nas comunidades de usuários que se relacionam a determinada língua. Nas palavras dos autores:

Mais recentemente, a luta pelas línguas africanas tem sido dominada por um discurso de promoção e de desenvolvimento; promoção das línguas e não promoção dos falantes dessas línguas (SIMIRE, 2004). **O conceito de língua que constitui a base do ‘desenvolvimento linguístico’ é tomado como algo já estabelecido.** A menos que exploremos em detalhes as consequências materiais e políticas das formas de falar e pensar sobre as línguas, seremos incapazes de evitar situações infortúnias nas quais as línguas é que são ‘desenvolvidas’ ao invés de seus falantes. E **mais recursos são gastos em línguas do que em sujeitos**, conforme se percebe no interesse e compromisso da África do Sul com o multilinguismo. Ademais, tal forma de pensar, em que as línguas são tomadas independentemente de seus falantes, pode levar a situações nas quais os direitos estejam vinculados às línguas e não às pessoas. Quando descrições de hegemonia linguística (direitos linguísticos, imperialismo linguístico e outros) reificam as línguas ao invés de considerarem os falantes, quando as línguas são desenvolvidas e promovidas sem a consideração dos falantes, e quando tudo isso é feito no interior de uma abordagem que objetifica e normatiza as línguas, então as línguas enquanto invenções estão sendo privilegiadas em detrimento de seus sujeitos. **As descrições das línguas podem fragilizar os mesmos falantes a quem essas línguas são atribuídas.** Nossa perspectiva de desinvenção tomada como estratégia é aquela na qual as línguas estão subordinadas a seus falantes, ao invés de serem hegemônicas sobre eles (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 26, grifos nossos).

Por esse motivo, é importante questionarmos compreensões e discursos sobre políticas linguísticas que, ainda que indiretamente, percebam a língua como construtos “óbvios”, fechados sobre si mesmos, e que não dizem respeito necessariamente às pessoas, aos modos de subjetivação, aos diferentes efeitos produzidos etc. – em outras palavras, noções de *política linguística* que desconsideram o aspecto político de *política* e de *língua*. Ao fazê-lo, acabam por criar contornos para o que se entende como política e por língua, já que é impossível, reiteramos, qualquer prática linguística que não seja sempre já atravessada pelo político e pela ideologia.

Concordamos com Makoni e Pennycook (2015) sobre a necessidade de desinvenção das línguas, pois, assim como os autores e Orlandi (2013), sabemos que “a imposição de uma unidade imaginária construída e imposta no curso de nossa história [o construto ‘língua’ de perspectiva colonialista e ocidental], decidiu seguramente o destino da população indígena, muito dinâmica, na prática de uma enorme diversidade concreta de suas línguas” (ORLANDI, 2013, p. 107). Nesse sentido, nessa proposta de desinvenção é preciso que as políticas linguísticas elaboradas em torno de um idioma envolvam também os seus falantes:

Mais importante, na desinvenção que nós buscamos, oferecer modos alternativos de compreensão de alguns dos problemas sobre planejamento linguístico frequentemente reportados. Por exemplo, sugere-se frequentemente que, em vários casos, particularmente em África, os pais criem objeções em relação ao ensino aos seus filhos

em língua materna. A recusa por serem ensinados em língua materna é vista como um legado do colonialismo. Gostaríamos, contudo, de assumir uma visão diferente. Algumas comunidades indígenas desaprovam o ensino em “sua língua materna” porque a escolarização não é vista como um lugar onde o conhecimento é transmitido, mas como um ponto de contato entre o “mundo indígena e o mundo do homem branco”. As línguas não-indígenas (ou seja, europeias) são vistas como centrais para esse contato. A educação e a transmissão de conhecimentos, na perspectiva das comunidades indígenas, ocorrem através da tradição oral em casa. **A visão ocidental de educação funciona de forma oposta** e busca atribuir o status de socialização àquilo que as comunidades indígenas consideram como educação (REAGAN, 1996) (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 26).

À guisa de conclusão, ainda nas palavras dos autores, “[n]ossa perspectiva de desinvenção tomada como estratégia é aquela na qual as línguas estão subordinadas a seus falantes, **ao invés de serem hegemônicas sobre eles**” (MAKONI; PENNYCOOK, 2015, p. 26, grifos nossos). Isso é especialmente válido quando se trata de políticas linguísticas, não somente as estatais, mas as realizadas também – e talvez principalmente – nas horizontalidades (SANTOS, 2000), em se tratando de línguas ou grupos linguísticos minoritarizados⁵⁶. Orlandi (2013) vê algumas iniciativas com certa desconfiança epistemológica que, a nosso ver, é necessária, uma vez que, em algumas situações,

se pretente poder ‘dar assistência’ às minorias, colocando-nos em seus lugares, fazendo parecer que lhes damos com uma mão o que na realidade lhes tomamos com a outra: seu direito à história. Nossa resposta a isto é **fazer crítica a toda política das boas intenções, de toda política assistencialista, do missionarismo.** Propomos uma posição de responsabilidade, relações claras e diretas, explícitas em relação a nossos objetivos, com filiações teóricas assumidas. [...] **é preciso deixar um espaço, seja para o imigrante seja para o índio, um espaço para que ele possa elaborar sua situação de contato e possa participar dinamicamente deste trabalho de compreensão e de formulação de sua situação linguística como sujeito que pratica sua cultura em uma diferença politicamente significada.** Atingimos assim o sentido mais importante de política linguística: podemos praticá-la não como uma vontade exclusiva de poder, mas como um trabalho que coloca em relação o político, o sujeito, a língua, as línguas e o saber sobre as línguas. É este espaço que não vejo respeitado em uma prática missionária como a do SIL ⁵⁷ (ORLANDI, 2013, p. 109-110).

Tendo discutido nosso observatório teórico-metodológico, passaremos, a seguir, à apresentação da constituição do nosso arquivo de leitura e os procedimentos metodológicos.

⁵⁶ Como em outros trabalhos nossos (LOPEZ, 2016), preferimos adotar, aqui, o termo *minoritarizado* no lugar de *minoritário*, com vistas a enfatizar a condição de “minoritário” como consequência de um processo socio-histórico e político de opressão, de destituição de direitos e/ou acessos, transpassado por relações de poder, materializado na língua pela sufixação “-rizado”.

⁵⁷ *SIL International* (anteriormente conhecida como *Summer Institute of Linguistics*, em português, Sociedade Internacional de Linguística ou Associação Internacional de Linguística) é uma organização científica estadunidense, não governamental, sem fins lucrativos, de inspiração cristã evangélica, cujo objetivo primário é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de traduzir a Bíblia. Fornece recursos para estudos linguísticos por meio do *website Ethnologue* (<https://www.ethnologue.com/>). Para mais informações sobre a atuação da SIL na América Latina, inclusive no Brasil, cf. BARROS (1993; 2004).

2.3 Constituição do arquivo de leitura e metodologia de pesquisa

Para uma pesquisa afiliada à HIL, é preciso desenhar uma metodologia de pesquisa que faça sentido com seus pressupostos. Diniz (2010), com base em Guimarães (2004) e Orlandi (2001), faz uma discussão sobre os princípios metodológicos na perspectiva da HIL, na qual nos baseamos para justificar os métodos investigativos selecionados para esta tese.

Em seu texto, Diniz (2010, p. 23) apresenta a posição de Guimarães (2004, p. 11), para quem é possível fazer uma HIL a partir da investigação de um dos seguintes elementos: as obras específicas; as instituições às quais esse saber se relaciona; e os acontecimentos em torno da produção de tal saber. No entanto, em consonância com os autores, a análise dos três elementos concomitantemente ou de maneira modular – um após o outro – seria inviável. Baseando-se no pressuposto de que todo conhecimento é um produto histórico, Diniz (2010) contesta a ideia de que é necessária a investigação das instituições como pré-requisito para as análises das obras, argumentando, a partir de Guimarães (2014), que o estudo das obras que compõem o conhecimento sobre determinada área já acaba trazendo à tona questões relativas às instituições e aos acontecimentos em torno desse saber.

Entendemos a instituição como “uma organização discursiva resultante de processos e percursos de institucionalização dos sentidos” (LAGAZZI, 2007, p. 12). Desse modo, discussões sobre as instituições e as condições de produção em torno da institucionalização do PLAc acontecerão à medida que analisarmos os textos que compõem nosso *arquivo de leitura* (FERREIRA, 2009; PECHÊUX, 1997a).

Neste trabalho, preferimos nos referir aos textos que reunimos para compor nosso *corpus* de pesquisa como “arquivo de leitura”, conforme Ferreira (2009), com base em Pêcheux (1997a). Para Pêcheux, *arquivo* é entendido de uma maneira ampla como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (1997a, p. 57). Essa perspectiva traz para o centro uma questão por vezes esquecida, a de que formar um arquivo de textos a serem analisados é, *per se*, um gesto de leitura:

Saímos do mundo dos nomes e de seus referentes para entrar no universo da reflexividade do discurso, dos recursos próprios dos sujeitos da enunciação implicados no acontecimento. Interessamo-nos, prioritariamente, pelos sujeitos, objetos e conceitos assim como por funções derivadas do enunciado. **o arquivo não é um simples material de onde se extraem fatos de maneira referencial; ele participa sobretudo de um gesto de leitura no qual se atualizam as configurações significantes, os dispositivos de significações de enunciados atestados.** Aliás, **o arquivo de uma época não é nunca descritível na sua totalidade, ele se dá a ler**

por fragmentos: sua descrição é sempre aberta, ainda que a frase historiográfica se esforce em fechá-lo (GUILHAUMOU, 2009, p. 125, grifos nossos).

Pêcheux (1997b) marca como a materialidade linguística é, muitas vezes, tomada equivocadamente como um meio de transporte da comunicação de sentidos. Citando Canguilhem (1990), o filósofo reafirma que o “sentido é relação à”, que surge do interior da sintaxe, em que “o homem pode jogar com o sentido, desviá-lo, simulá-lo, mentir, armar uma cilada” (CANGUILHEM *apud* PÊCHEUX, 1997b, p. 62), e não algo dado. Assim, Pêcheux (1997b) salienta o objetivo do trabalho de leitura de arquivo, que é de explorar a relação entre a língua, passível dos jogos de sentido mencionados, e a dimensão da discursividade, ou seja, os efeitos linguísticos materiais na história. Sendo assim, o trabalho de leitura de arquivos constitui-se em gestos de leitura – e não em uma busca pela “verdade” por trás da materialidade linguística:

o objetivo é o de desenvolver práticas diversificadas de trabalho sobre o arquivo textual, reconhecendo as preocupações do historiador tanto quanto as do linguista ou do matemático-técnico em saber fazer valer, face aos riscos redutores do trabalho com a informática – e, logo, *também* nele – os interesses históricos, políticos e culturais levados pelas práticas de leitura de arquivo. (PÊCHEUX, 1997a, p. 63, *italico no original*).

Ferreira (2009) faz uma leitura interessante do texto do filósofo francês, que foi fonte de inspiração para nos filiar a essa perspectiva em nosso trabalho. Já que Pêcheux estabelece o conceito de arquivo, conforme citamos anteriormente, a autora afirma que cabe perguntar: “Que documentos seriam pertinentes? E também: Para quem são pertinentes?” (FERREIRA, 2009, p. 47). A autora, então, responde que “a pertinência de determinados documentos é relativa ao papel das instituições nos diferentes modos de se ler o arquivo e o papel do arquivo na gestão da memória histórica” (FERREIRA, 2009, p. 47), com base nas próprias reflexões de Pêcheux no texto base em questão.

Para o presente trabalho, como já mencionado anteriormente, as obras de interesse de análise que compõem nosso arquivo de leitura são as monografias/TCCs, dissertações e teses sobre PLAc, consideradas por nós, em consonância com a HIL como se desenvolve no Brasil, como instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992; 2009), ou seja, ao mesmo tempo produtos e elementos constitutivos da institucionalização dessa especialidade do PLAc.

Por envolver produções realizadas em dois países diferentes e devido à pandemia de covid-19, iniciada em 2020, nossa pesquisa pelos instrumentos linguísticos aqui analisados se deu exclusivamente por meio virtual. Para reunirmos esses instrumentos linguísticos,

utilizamos principalmente quatro ferramentas *online*: (i) o Google acadêmico⁵⁸, para pesquisas brasileiras e portuguesas; e repositórios institucionais, tais como o (ii) catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵⁹; o (iii) acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁶⁰, para obter resultados específicos do contexto brasileiro que eventualmente não tenham aparecido pela pesquisa com a primeira ferramenta; e o (iv) Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP)⁶¹ para resultados mais amplos de pesquisas portuguesas. Nessas buscas, pesquisamos pelos seguintes termos: *língua de acolhimento*, *Português Língua de Acolhimento*, *português para imigrantes*, *português para refugiados*, *Português Língua Adicional/Estrangeira em contexto de imigração/migração*.

Em decorrência do uso da ferramenta de alertas do *Google*, principalmente no caso da entrada “português para imigrantes”, consideramos, nesta pesquisa, alguns trabalhos que nos foram direcionados por meio desse algoritmo e que não tratavam, necessariamente, do ensino de PLAc, mas que versavam sobre os migrantes de crise e algum tipo de relação com o ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Isso se deve ao fato de termos que ampliar nosso escopo de busca, uma vez que, frequentemente, principalmente antes de 2010, as pesquisas não utilizavam o termo PLAc para tratar do assunto, e sim outras designações⁶².

É importante lembrarmos, ainda com relação à composição do nosso arquivo de leitura, que limitamos nossa busca para trabalhos realizados entre 2001 – ano de criação do Programa Português para Todos em Portugal, que, conforme já dito anteriormente, salvo engano, foi o principal acontecimento que possibilitou a origem do termo *PLAc* para nomear a área – e 2020, ano em que, em decorrência da escrita do nosso texto para o exame de qualificação de doutorado, decidimos “fechar” nosso trabalho de pesquisa por textos produzidos sobre PLAc.

Além disso, não nos limitamos a considerar trabalhos realizados apenas no escopo da Linguística Aplicada, mas levamos em conta produções de qualquer área científica que trouxessem alguma elaboração sobre PLAc ou sobre o ensino de português para migrantes de crise. Isso porque queríamos observar como o PLAc seria delimitado em instrumentos linguísticos produzidos em outras áreas do conhecimento, caso houvesse. No total, identificamos 85 obras; destas, 54 brasileiras – sendo 11 monografias (trabalhos de conclusão

⁵⁸ Disponível em: https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 11 de mar. 2019.

⁵⁹ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 11 de mar. 2019.

⁶⁰ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 11 de mar. 2019.

⁶¹ Disponível em: <https://www.rcaap.pt/>. Acesso em: 11 de mar. 2019.

⁶² O uso do termo *PLAc* não é consensual. Discorreremos sobre esses processos de designação relacionados ao PLAc no capítulo III desta tese.

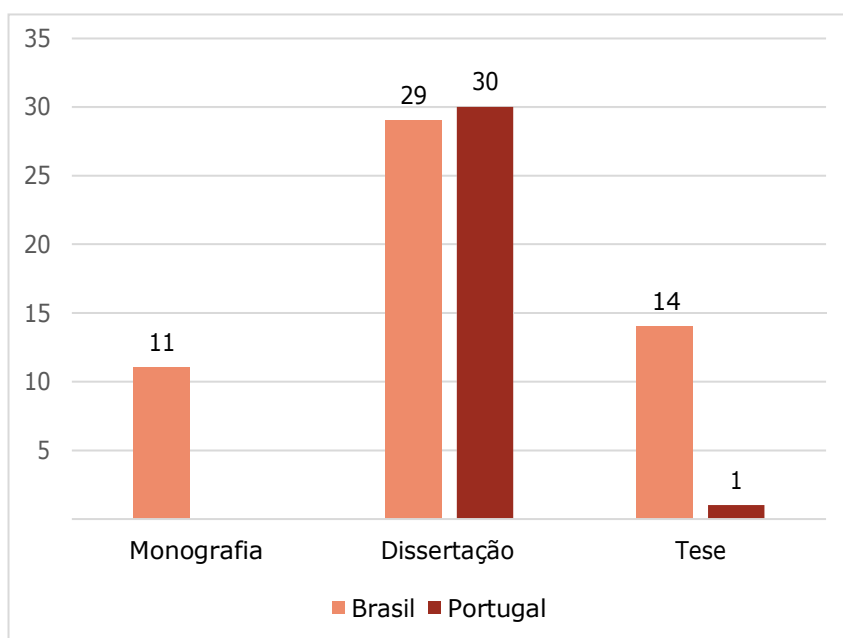
de curso), 29 dissertações e 14 teses – e 31 portuguesas, das quais 30 são dissertações e apenas 1 tese (Gráfico 1)⁶³.

Sabemos que seria impossível reunir todos os trabalhos realizados sobre PLAc ao longo dos dezenove anos do nosso recorte temporal, e não temos essa pretensão. Conforme aponta Orlandi:

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes. (ORLANDI, 2015, p. 60).

O que nos propusemos a fazer aqui foi uma pesquisa, a nosso ver, extensiva o suficiente para podermos, à luz do referencial teórico, discutir os processos e percursos da institucionalização do PLAc e o que tem sido compreendido pelo termo PLAc ou *língua de acolhimento*. Certamente haverá espaço para que pesquisas futuras percorram outros caminhos, promovendo novos gestos de leitura e de interpretação não realizados por nós.

Gráfico 1 - Obras que compõem o arquivo de leitura geral: Portugal e Brasil



Obras que compõem o arquivo de leitura – geral: Portugal e Brasil – 2001 a 2020. Fonte: elaborado pela autora.

⁶³ Não discutiremos, nesta seção, as condições de produção envolvidas na elaboração desses trabalhos, pois essa análise está contemplada ao longo dos capítulos II e III, de análises.

Além disso, é importante admitir que as limitações para o levantamento das obras que compõem o nosso arquivo de leitura também passam pela questão, cada vez mais atual, do papel dos algoritmos nas ferramentas de buscas na *internet*. Segundo Rovira *et. al.* (2021), os resultados de pesquisa

são classificados de acordo com a relevância, um valor calculado automaticamente pelos mecanismos de pesquisa. [...] A relevância é calculada por meio de um algoritmo que leva em conta uma série de fatores, o que significa que para cada mecanismo de busca, a relevância será um pouco diferente, uma vez que está sendo definida por um algoritmo distinto em cada caso. [...] O algoritmo de relevância do Google é baseado em mais de 200 fatores e inclui o número de *links* recebidos, as palavras-chave e termos relacionados no título e outras áreas significativas do documento, a velocidade de download do servidor em que a página está hospedada, o comprimento do texto, a experiência do usuário, o design “mobile-first”, a marcação semântica, a idade do domínio, etc. O Google nunca divulgou informações completas sobre todos esses fatores ou o peso exato associado a cada um; a empresa fornece apenas informações gerais e incompletas para evitar *spam* (ROVIA *et al.*, 2021, p. 2, tradução nossa)⁶⁴.

Dessa forma, não afirmamos e nem acreditamos que nossa pesquisa, ainda que minuciosa, tenha sido neutra. Principalmente em se tratando de pesquisas realizadas na *internet*, precisamos reiterar que “algoritmos são invenções, e, como toda invenção, guarda as intenções dos seus criadores. Isso é muito importante, pois os algoritmos não são desenvolvidos pelo setor público; em geral, nascem dentro de empresas e corporações [...]” (SILVEIRA, 2017, p. 272). Como descrito, utilizamos a ferramenta de pesquisa *Google* para grande parte do levantamento dos textos que compõem nosso arquivo de leitura:

O algoritmo utilizado pelo motor de busca do Google é desse tipo. A cada busca que fazemos, o algoritmo aprende com os temas que mais nos interessam, com as escolhas de links que fazemos e com outros elementos que conformam as nossas opções preferenciais. Assim, o algoritmo recolhe dados sobre nossas ações, nossas preferências e definem nosso perfil. [...] Nem os desenvolvedores que criaram o algoritmo conseguem saber como ele agirá depois de um tempo de funcionamento, pois ele aprendeu com os dados coletados, enfim as decisões do algoritmo possuem vínculo com sua origem, mas sua autonomia decisória é grande, difícil de estimar. (SILVEIRA, 2017, p. 274-275).

⁶⁴ No original: “Search results are ranked according to relevance, a value automatically calculated by search engines. [...] Relevance is calculated using an algorithm that takes into account a range of factors, which means that for each search engine, relevance will differ to some degree, given that it is being defined by a distinct algorithm in each case. [...] Google’s relevance algorithm is based on more than 200 factors and include the number of links received, the keywords and related terms in the title and other significant areas of the document, the download speed of the server on which the page is hosted, the length of the text, the user experience, the mobile-first design, the semantic tagging, the age of the domain, etc. Google has never released complete information about all these factors or the exact weighting attached to each; the company only provides general, incomplete information in order to avoid spam”.

Assim, vale dizer que outro(a) pesquisador(a) que fosse realizar a mesma pesquisa utilizando o *Google* e os mesmos termos buscados poderia encontrar resultados diferentes daqueles apresentados aqui. Assumimos, assim, a limitação desse tipo de ferramenta de busca, embora acreditemos que isso não invalide a praticidade dessas ferramentas digitais para levantamento de fontes para a investigação que procuramos realizar. Isto posto, esta pesquisa, certamente, conta com lacunas e possíveis equívocos que podem e devem ser corrigidos por pesquisas futuras, realizadas por nós ou por outros(as) pesquisadores(as).

Após reunir os trabalhos do arquivo de leitura, tendo em vista os nossos objetivos investigativos, passamos à fase exploratória. Nessa fase, após um gesto de leitura de reconhecimento das obras – em que lemos o resumo, a introdução, alguma parte mais específica do texto que se dedicava à discussão ou conceitualização do termo *língua de acolhimento* ou PLAc (quando havia) e as considerações finais de cada trabalho –, organizamos as monografias, teses e dissertações em dois quadros, um para cada país aqui analisado. Subdividimos os quadros em ano de publicação, título, autor(a), instituição de ensino superior de obtenção, assunto tratado, palavras-chave, dentre outros aspectos que se apresentaram relevantes. Para apresentação nesta tese, reproduzimos, nos Quadros 1 e 2⁶⁵, uma versão resumida dos dados obtidos, contendo ano de publicação, tipo de produção e área, título, nome do(a) autor(a), instituição de obtenção, palavras-chave, nome(s) do(s)/da(s) orientador(es)/(as). Tais informações foram retiradas das fichas catalográficas e/ou dos resumos dos próprios instrumentos linguísticos consultados. É importante ressaltar que alguns trabalhos são protegidos e, quando não conseguimos acesso, indicamos essa limitação nos próprios quadros a seguir, com destaque. Os trabalhos a que não tivemos acesso não entraram no nosso arquivo de leitura. A decisão por apresentar os quadros 1 e 2 referindo-se, respectivamente, às produções realizadas em Portugal (Quadro 1) e no Brasil (Quadro 2) orientou-se com fins de organização do *corpus* e com vistas a facilitar a análise de possíveis especificidades de apresentação/discussão sobre língua de acolhimento ou PLAc nos instrumentos linguísticos realizados em cada país.

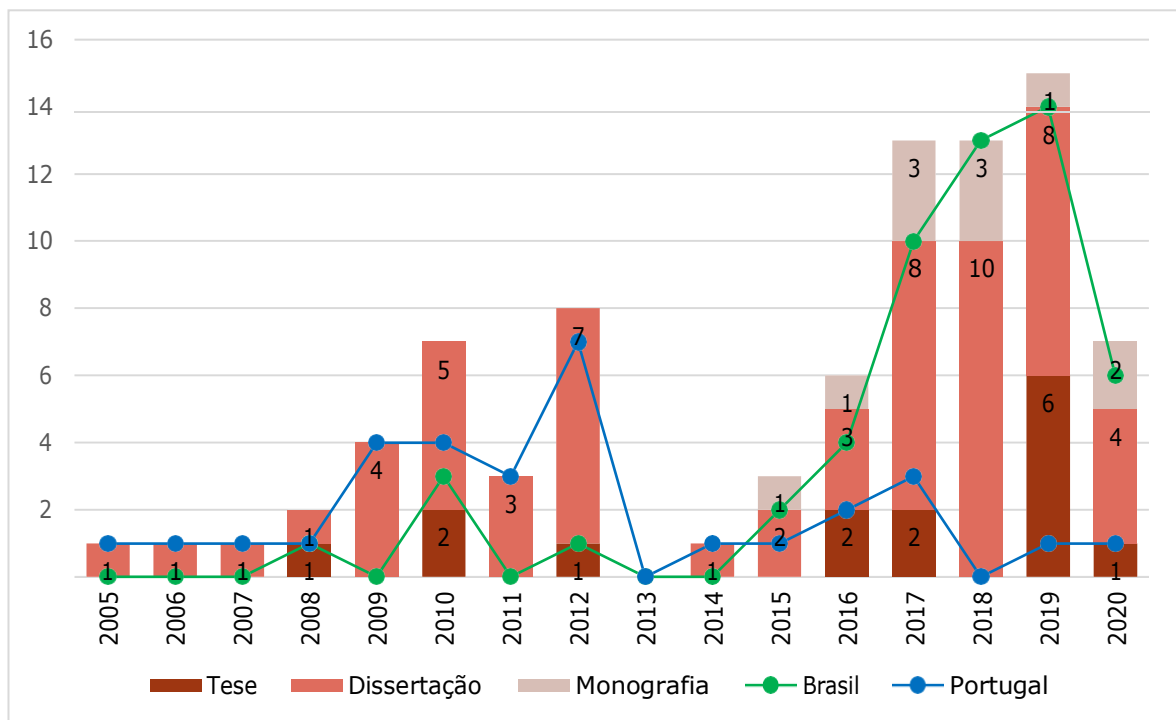
Acreditamos que essa organização nos permitiu ter uma visão panorâmica e cronológica da construção do saber sobre o PLAc. Além disso, os quadros facilitam a verificação sobre a partir de que momento o termo começa a ser utilizado nos dois países e a partir de quais obras,

⁶⁵ Preferimos deixar esses quadros no corpo do texto em vez de colocá-los como apêndice, pois não queríamos dar a impressão de que podem ser “pulados” na leitura desta tese. Achemos crucial que o/a leitor/a veja e analise tais quadros por si mesmo/a.

o que nos possibilitou direcionar nosso olhar mais bem informado sobre as condições de produção de cada texto.

No Gráfico 2, é possível observar a curva das produções acadêmicas – monografias, dissertações e teses – sobre PLAc a partir de 2005, no caso de Portugal, e 2008, no Brasil.

Gráfico 2 - Curva de produções acadêmicas sobre PLAc em Portugal e no Brasil



Curva de produções acadêmicas sobre PLAc em Portugal e no Brasil no período de 2001 a 2020.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 1 - Instrumentos linguísticos constituintes do arquivo de leitura - detalhado: Portugal (2006-2020)

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2005	Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais)	As interferências linguísticas do caboverdiano no processo de aprendizagem do português	Ana Josefa Gomes Cardoso	Universidade Aberta	Não apresenta palavras-chave	Doutora Maria Manuela Malheiro Ferreira; Doutor Manuel Monteiro da Veiga	Português como segunda língua;
2006	Dissertação (Mestrado em Educação)	O ensino do português a adultos imigrantes: orientações e práticas	Mónica Carina Marques de Oliveira	Universidade do Minho	Não apresenta palavras-chave	Doutor Rui Manuel Costa Vieira de Castro	Português como Língua Segunda; Ensino da língua estrangeira de acolhimento aos imigrantes; Português para estrangeiros
2007	Dissertação (Mestrado em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico)	Língua Portuguesa e Integração: um estudo com aprendentes não nativos no 1º CEB	Patrícia Cristina Cuco Sérgio	Universidade de Aveiro	Crianças não nativas; integração; língua português; português língua não materna; língua materna; representações.	Doutora Maria Helena Ançã	Português Língua Não Materna; Língua de acolhimento; Língua do país de acolhimento
2008	Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda ou Estrangeira)	Discussão sobre o Estatuto da Língua Portuguesa em Imigrantes dos PALOP em Contexto de Reconhecimento, Validação e	Carmen Alexandra Moreira Godinho	Universidade Nova de Lisboa	Não apresenta palavras-chave	Doutora Ana Maria Martinho Doutor Luís Bernardo	Português língua não materna; Português como língua de aprendizagem; Língua do país de acolhimento

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
		Certificação de Competências					
2009	Dissertação (Mestrado em Letras)	Ensino da língua portuguesa em contexto de acolhimento: a comunidade ucraniana em Portugal	Ana Filipa Figueira dos Santos Baptista	Universidade de Lisboa	Língua portuguesa; ensino de línguas; educação intercultural; integração social; imigrantes ucranianos; emigração e imigração.	Doutora Maria José dos Reis Grosso	Ensino da língua de acolhimento
2009	Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural: Mediação Cultural e Conflitualidade no Mundo Contemporâneo)	Para falar com as pessoas. Uma análise contextual de apropriações diferenciadas da língua portuguesa por sujeitos migrantes	Cristina Sá Valentim	Universidade de Coimbra	Imigração, subjectividade, língua, estratégias identitárias, integração cultural.	Doutor Nuno Porto (orientador) Doutor Ricardo Vieira (coorientador)	Ensino de português a imigrantes
2009	Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa - PLE/PL2)	A integração dos Alunos de Origem Estrangeira na Escola Portuguesa	Elisa Correia Rodrigues	Universidade de Lisboa	Integração; alunos de origem estrangeira; educação inter/multicultural; diversidade.	Doutora Inocência Mata	Português como Língua Não Materna; Língua do país de acolhimento
2009	Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira)	Língua de Acolhimento: dos Princípios às Práticas.	Helena José Bayan	Universidade Nova de Lisboa	*Autora não disponibiliza o arquivo digital de sua tese publicamente.	*Autora não disponibiliza o arquivo digital de sua tese publicamente.	*Autora não disponibiliza o arquivo digital de sua tese publicamente.

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2010	Dissertação (Mestrado em Estudos Luso-Alemães: formação bilingue e intercultural)	<i>Sprachkompetenz der 2. Generation portugiesischer Migranten in Hamburg: unvollständiger Erwerb?</i> Título em português: Competência linguística da 2ª geração de emigrantes portugueses em Hamburgo: aquisição incompleta?	Tânia Cristina Lopes Senra	Universidade do Minho	Não apresenta palavras-chave	Doutora Cristina Maria Moreira Flores	Língua do país de acolhimento
2010	Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa)	O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento	Marta Alexandra Calado Santos da Silva Cabete	Universidade de Lisboa	Língua de Acolhimento; ensino do português a imigrantes adultos; <i>Portugal Acolhe</i>	Doutora Maria José dos Reis Grosso (orientadora) Doutora Inocência Mata (co-orientadora)	Português como língua de acolhimento;
2010	Dissertação (Mestrado em População, Sociedade e Território)	Competências Linguísticas e Trajectórias Profissionais dos Imigrantes Ucrrianos e Moldavos na AML	Eduardo Filipe Cardoso Marques da Silva	Universidade de Lisboa	Competências Linguísticas; Integração; Mobilidade Profissional; Imigrantes de Leste	Doutor Jorge Malheiros	Português para estrangeiros; Português como segunda língua Língua do país de acolhimento;

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2010	Dissertação (Mestrado em Gestão Curricular)	Integração de Alunos com Português Língua Não Materna: Um Contributo para a Gestão Curricular.	Patrícia Raquel Oliveira	Universidade de Aveiro	Integração; Língua Materna; Língua Não Materna; Diversidade Linguística; Concepções; Gestão Curricular; Transversalidade do Português; Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.	Doutora Maria Helena Ançã	Português Língua Não Materna; Língua Segunda;
2011	Dissertação (Mestrado em Migrações, Interetnicidade e Transnacionalismo)	Políticas de Integração: O ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto de acolhimento e integração de adultos imigrantes.	Maria Gabriela Varela Semedo	Universidade Nova de Lisboa	Políticas públicas; imigração; integração; imigrantes; ensino da língua portuguesa; avaliação.	Doutor Casimiro Manuel Marques Balsa	Língua do país de acolhimento;
2011	Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda ou Estrangeira)	Dois Pontos de Partida para a Aprendizagem do Português como Língua Segunda	Maria Manuel Gaudêncio Neves do Polme	Universidade Nova de Lisboa	Diversidade cultural e linguística; Português Língua Não Materna; perfil do professor.	Doutora Ana Maria Martinho Carver Gale	Português como Língua Segunda
2011	Dissertação (Mestrado em Migrações, Interetnicidades e Transnacionalismo)	A resposta do estado às barreiras linguísticas dos imigrantes. O caso português.	Malgorzata Satalecka	Universidade Nova de Lisboa	Integração; barreiras linguísticas; interpretação social; cursos de língua para imigrantes.	Doutora Dulce Pimentel Doutor Jorge Malheiros	Língua do país de acolhimento; Português como língua estrangeira

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2012	Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Saúde Global)	Boas Práticas para a Integração de Populações Imigrantes: Governamentalidade, Gestão e Bem-Estar num Centro de Acolhimento Temporário em Lisboa, entre 2011-2012	Ingrid Machado Pena	Instituto Universitário de Lisboa	Imigrantes; governamentalidade; integração; bem-estar; boas práticas.	Doutor Francesco Vacchiano	Língua Portuguesa
2012	Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa)	A aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal	Dimple Rajput	Universidade de Lisboa	Diáspora punjabi; língua portuguesa; Língua de Acolhimento; migração internacional; imigração; Língua Segunda; Língua Estrangeira.	Doutora Maria José Grosso	Português enquanto Língua de Acolhimento; Língua estrangeira; Língua segunda
2012	Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira)	Contos e Lendas Populares Portugueses nas Aulas de PLE	Maria Adelaide Pereira Teles da Silva	Universidade do Porto	Conto; popular; narrativa; cultura; leitura; escrita; oralidade.	Doutor Luís Fardilha	Língua portuguesa para estrangeiros
2012	Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa)	A Importância da Língua de Acolhimento na integração	Inês Branco	Universidade de Lisboa	Ensino de Português como Língua Estrangeira; Língua de Acolhimento; imigração;	Doutora Maria José dos Reis Grosso	Português como Língua Estrangeira; Língua de Acolhimento;

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
		de imigrantes nepaleses em Portugal			integração; comunidade nepalesa.		
2012	Tese (Doutorado em Didática)	Apropriação do Português por adultos eslavófonos: o Tempo e o Aspecto	Teresa Alexandra dos Santos Ferreira	Universidade de Aveiro	Ensino/ apropriação da língua portuguesa; tempo e aspecto; dificuldades linguísticas; estratégias de aprendizagem; imigração; línguas eslavas.	Doutora Maria Helena Ançã	Português Língua Segunda; Língua de acolhimento.
2012	Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa)	A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural	Patrícia Alexandra Marcos Caldeira	Universidade de Lisboa	Diversidade, integração; Língua de Acolhimento; identidade; interacção.	Doutora Catarina Gaspar (orientadora) Doutora Maria José Grosso (coorientadora)	Português língua de acolhimento
2012	Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna)	Estudo de caso: O uso da Língua Portuguesa por jovens provindos de outros países nos domínios privado, público e educativo.	Maria do Céu Freitas Gomes da Silva de Jesus	Universidade Aberta	Não apresenta palavras-chave	Professor Doutor Ricardo Salomão	Português como Língua Não Materna; Português Língua Segunda; Língua do país de acolhimento; Língua da comunidade de acolhimento

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2014	Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa - Língua Estrangeira / Língua Segunda)	O Ensino não Formal na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento – Um Estudo de Caso	Maria Filomena Bernardo Martins	Universidade de Lisboa	Ensino não formal; imigrantes; adultos; Língua de Acolhimento; integração.	Doutora Catarina Gaspar	Língua de acolhimento a imigrantes; Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento
2015	Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa - Língua Estrangeira / Língua Segunda)	A imigração e a língua de acolhimento em Portugal: questões de identidade e integração	Marta Luísa Torres dos Santos Marques	Universidade de Lisboa	Imigrantes, Integração; Portugal Imigrantes; Identidade colectiva; Portugal Língua portuguesa; Estudo e ensino; Estrangeiros Multiculturalismo; Portugal Comunicação intercultural	Doutora Catarina Gaspar	Língua de acolhimento
2016	Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa)	A aprendizagem da língua portuguesa pela comunidade chinesa a residir em Portugal: um estudo sobre diferentes gerações	Ma Xiaoyi	Universidade de Lisboa	Língua portuguesa; estudo e ensino; falantes do chinês; chineses; aculturação; Portugal.	Doutora Catarina Gaspar	Língua portuguesa como língua de acolhimento;
2016	Dissertação (Mestrado em Educação)	Papel dos pais moldavos na manutenção da Língua de Herança dos filhos em contexto de imigração portuguesa.	Rodica Iachimovschi	Universidade de Lisboa	Migração, Identidade, Língua de Herança, Plurilinguismo, Papel dos Pais.	Doutora Ana Sofia Reis de Castro e Pinho (orientadora) Doutora Sílvia Melo Pfeifer (coorientadora)	Língua de acolhimento; Língua do país de acolhimento; Cultura de acolhimento

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2017	Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna)	Uma língua que acolhe: desafio para os professores de português na inclusão das crianças refugiadas	Sílvia Margarida Azevedo Cardoso	Universidade Aberta	Refugiados; competência intercultural; diálogo; mediação; cidadania global.	Doutora Rosa Sequeira	Português como língua não materna; Medidas de acolhimento
2017	Dissertação (Português como Língua Segunda / Língua Estrangeira)	O ensino de PLNM no ensino básico a alunos chineses recém-chegados a Portugal: Um estudo de Caso	Zhao Nannan	Universidade de Lisboa	Alunos chineses; imigrantes chineses; ensino de PLNM; ensino privado	Doutora Catarina Isabel Sousa Gaspar	Português língua não materna
2017	Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa)	Línguas, encontros e identidades. As dinâmicas do plurilinguismo e a comunidade italiana em Portugal	Simonetta Griani	Universidade de Lisboa	Comunicação intercultural; línguas; encontros; identidades	Doutora Margarita Correia; Doutora Catarina Gaspar	Língua de acolhimento
2019	Dissertação (Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira)	Contributos da língua e da cultura portuguesas para a integração de imigrantes e ex-imigrantes em Portugal.	Carina Isabel da Costa Lopes	Universidade Nova de Lisboa	Imigrantes; refugiados; língua portuguesa, Língua de Acolhimento, cultura portuguesa; integração; identidade; país de acolhimento.	Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva Doutora Catarina Gaspar	Língua de acolhimento

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2020	Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira)	O ensino de Português como Língua de Acolhimento em instituições sociais de apoio a imigrantes. O caso do Centro Comunitário São Cirilo	Geisa Bezerra	Universidade do Porto	*Autora não disponibiliza o arquivo digital de sua tese publicamente.	*Autora não disponibiliza o arquivo digital de sua tese publicamente.	*Autora não disponibiliza o arquivo digital de sua tese publicamente.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 - Instrumentos linguísticos constituintes do arquivo de leitura - detalhado: Brasil (2008-2020)

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2008	Tese (Doutorado em Linguística)	Discurso e identidade em narrativas de migrantes	Lúcia Gonçalves de Freitas	Universidade de Brasília	Discurso; identidade; narrativa; migrantes; modernidade; transitividade; valoração; território.	Doutora Denize Elena Garcia da Silva	Língua estrangeira
2010	Dissertação (Mestrado em Educação)	Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo	Giovanna Modé Magalhães	Universidade de São Paulo	Migrações internacionais; direito humano à educação; imigrantes bolivianos	Doutora Flávia Inês Schilling	Ensino do Português
2010	Tese (Doutorado em Educação)	Ensino e aprendizagem em PLE: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural.	Maria Eta Vieira	Universidade de São Paulo	Aprendizagem; Cultura; Ensino; Interculturalidade; português língua estrangeira	Doutora Isabel Gretel María Eres Fernández	Português língua estrangeira
2010	Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)	A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira	Paulo Sergio Rezende	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Refúgio; aculturação; identidade; complexidade; abordagem hermenêutico-fenomenológica.	Doutora Maximina Maria Freire	Português como língua estrangeira; Língua portuguesa para refugiados; Língua Portuguesa como Língua

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
							Estrangeira para refugiados
2012	Dissertação (Mestrado em Direito)	O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito.	Tatiana Chang Waldman	Universidade de São Paulo	Direito à educação – Brasil; Acesso à educação – São Paulo; imigrantes; imigração internacional.	Professor Associado Antonio Rodrigues de Freitas Júnior	Língua estrangeira
2015	Monografia (Graduação em Línguas e Literaturas Vernáculas)	Situação linguística de refugiados sírios no Brasil: o ensino de Português como Língua de Acolhimento	Gabriela Pereira Peres	Universidade Federal de Santa Catarina	Refugiados; língua; sírios; língua de acolhimento.	Doutora Cristine Gorski Severo	Português como Língua de Acolhimento; língua portuguesa como língua de acolhimento
2015	Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa)	Aspectos fonético-fonológicos e culturais da produção textual de alunos brasileiros e bolivianos de uma escola pública paulistana	Paola de Souza Mandalá	Universidade de São Paulo	Salas de aulas mistas; alunos imigrantes bolivianos; alunos brasileiros; fonética; fonologia; <i>ethos</i> discursivo.	Doutora Rosane de Sá Amado	Língua oficial; Português como Segunda Língua
2016	Monografia (Graduação em Letras)	RAKONTE MWEN: um projeto de ensino do Português Brasileiro como Língua de Acolhimento para imigrantes haitianos	Laura Fontana Soares	Universidade Federal da Fronteira Sul	Literatura popular; migração haitiana; pedagogia de projetos;	Doutora Cristiane Horst (orientadora) Mestre Larissa Paula Tirloni (coorientadora)	Português brasileiro como Língua de Acolhimento; Língua de Acolhimento

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
					Português Língua de Acolhimento.		
2016	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)	Subsídios para o ensino de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil	Ana Paula de Araújo Lopez	Universidade Federal de Minas Gerais	Língua Aplicada Indisciplinar; Português como Língua de Acolhimento; imigrantes deslocados forçados; (re)territorialização; educação de grupos minoritarizados.	Doutor Leandro Rodrigues Alves Diniz	Português como Língua de Acolhimento; língua portuguesa para imigrantes deslocados forçados
2016	Tese (Doutorado em Linguística)	Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil.	Mirelle Amaral de São Bernardo	Universidade Federal de São Carlos	Português; imigrantes e refugiados; língua de acolhimento.	Doutora Lúcia Maria de Assunção Barbosa	Língua de Acolhimento; língua do país de acolhimento;
2016	Tese (Doutorado em Educação)	Imigração e Alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos	Simone Garbi Santana Molinari	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Imigração; Escolarização; Alfabetização; Escola	Doutor José Geraldo Silveira Bueno	Língua Portuguesa
2017	Monografia (Licenciatura em Letras)	Construindo o ensino de Português como Língua de Acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar	Bruna Souza de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Imigração; Português como Língua de Acolhimento; material didático.	Doutora Gabriela da Silva Bulla	Português como Língua de Acolhimento; Língua de Acolhimento

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2017	Monografia (Licenciatura em Pedagogia)	Do Kreyòl ao Português: Uma análise sobre o curso “Inclusão pelo Português”	Helen Parnes Miranda	Instituto Federal Catarinense	Língua Portuguesa; Inclusão; Haitianos; Interculturalidade e.	Doutora Silvia Régia Chaves de Freitas Simões	Língua Portuguesa; Políticas de acolhimento; Língua de acolhimento
2017	Monografia (Licenciatura em Pedagogia)	Educação para refugiados congolezes em Duque de Caxias/RJ: A (in)devida inclusão de crianças e adolescentes	Maicon Salvino Nunes de Almeida	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Refugiados; Educação; Educação para refugiados; dificuldades de aprendizagem; inclusão em educação.	Doutora Mônica Pereira dos Santos	Língua Portuguesa
2017	Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional)	Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais: um estudo no município de Pato Branco (PR)	Taize Giacomini	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Haitianos; Pato Branco; Contextos Educativos Formais; Contextos Educativos Não Formais; Língua Portuguesa	Doutora Maria de Lourdes Bernartt (orientadora) Doutora Giovanna Pezarico (coorientadora)	Ensino de Língua Portuguesa; Ações de acolhimento; Políticas de acolhimento
2017	Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem)	Refugiados: tensões em um imaginário de acolhimento	Sabrina Sant’anna Rizental	Universidade Federal Fluminense	Imigrantes refugiados; imaginário de acolhimento; análise do discurso.	Doutora Vanise Gomes de Medeiros (orientadora) Doutora Maria Del Carmen Fátima González Daher (coorientadora)	Português como Língua de Acolhimento

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2017	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)	Português Língua de Acolhimento: reflexões sobre avaliação.	Ingrid Sinimbu Cruz	Universidade de Brasília	Português Língua de Acolhimento; avaliação; ensino-aprendizagem; letramento em avaliação.	Doutora Gladys Quevedo-Camargo	Português Língua de Acolhimento; Língua de Acolhimento; Língua de acolhimento para o migrante
2017	Dissertação (Linguística Aplicada)	Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento	Renata Franck Mendonça de Anunciação	Universidade Estadual de Campinas	Português como Língua de Acolhimento; migração e refúgio; despossessão e não reconhecimento; práticas de (re)existência.	Doutora Terezinha de Jesus Machado Maher	Português como Língua de Acolhimento; Língua de Acolhimento
2017	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)	Objetivos e materialidades do ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso	Lígia Soares Sene	Universidade de Brasília	Português como Língua de Acolhimento; objetivos de ensino; materialidades.	Doutora Lúcia Maria de Assunção Barbosa	Português como Língua de Acolhimento; Língua de Acolhimento; língua em contexto migratório
2017	Tese (Doutorado em Ciência da Religião)	Mobilidade humana e pluralismo religioso: A Missão Paz e o diálogo inter-religioso na acolhida de imigrantes e refugiados	Wellington da Silva de Barros	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mobilidade humana; Missão Paz; igreja católica; pluralismo religioso; diálogo inter-religioso	Doutor Wagner Lopes Sanchez	Aulas de Português

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2017	Tese (Doutorado em Letras)	Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal : uma pedagogia intercultural.	Giselda Fernanda Pereira	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Português como Língua de acolhimento; ensino-aprendizagem; educação de jovens e adultos; formação docente; refugiado; pedagogia intercultural	Doutora Regina Helena Pires de Brito	Português como Língua de Acolhimento
2018	Monografia (especialização – Letras)	Refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade: estudo de caso sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento	Kelly Karoline Ferreira de Moraes	Universidade Federal de Uberlândia	Refugiados; imigrantes; ensino de português; inclusão; língua de acolhimento.	Doutora Benice Naves Resende	Português como Língua de Acolhimento
2018	Monografia (Graduação em Letras)	O ensino de Português como Língua de Acolhimento: um relato de experiência de estágio com imigrantes haitianos	Camila Fagundes de Oliveira	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras	Ensino de língua estrangeira; Português como Língua Adicional; acolhimento; imigração; concepção interacionista.	Doutora Gabriela da Silva Bulla	Português como Língua de Acolhimento; Língua de acolhimento; português dentro da perspectiva de acolhimento
2018	Monografia (Graduação em Letras)	O ensino de Português Como Língua de Acolhimento para uma família síria refugiada em Bagé-RS	Gabriele Bergamasco	Universidade Federal do Pampa	Língua de acolhimento; refugiados sírios; ensino de português.	Doutora Clara Zeni Camargo Dornelles	Português como Língua de Acolhimento; Língua de acolhimento; Português como

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
							língua adicional para refugiados
2018	Dissertação (Mestrado em Letras)	Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais	Aline Aurea Martins Marques	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Políticas Linguísticas. Português como Língua de Acolhimento. Português como Língua Adicional. Integração. Imigração e Refúgio.	Doutora Juliana Roquele Schoffen	Português como língua de acolhimento;
2018	Dissertação (Mestrado em Direito)	Direitos Linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: estado, práticas e Educação Superior	Jael Sânera Sigales Gonçalves	Universidade Federal de Pelotas	Direito social à educação; direitos linguísticos; migração forçada.	Doutor Valmôr Scott Júnior	Português como Língua de Acolhimento
2018	Dissertação (Mestrado em Linguística)	O dispositivo da imigração: subjetividades e Políticas Linguísticas	Cristian Edevaldo Goulart	Universidade Federal de Santa Catarina	Dispositivo; refugiado; imigrante; subjetividade; Políticas Linguísticas.	Doutora Cristine Görski Severo	Língua de acolhimento
2018	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)	Português Língua de Acolhimento: interação e inserção social de imigrantes por meio do Whatsapp	Eliana Barbosa dos Santos	Universidade Federal de Brasília	Português Língua De Acolhimento; interação; Whatsapp; tecnologias	Doutora Lúcia Maria de Assunção Barbosa	Português Língua de Acolhimento; Língua de acolhimento

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
					digitais; aprendizagem móvel; imigrantes.		
2018	Dissertação (Mestrado em Letras)	Língua Portuguesa como língua de acolhimento para um grupo de haitianos em Nova Andradina – MS	Augusto Francisco Teixeira	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Língua de Acolhimento; Investimentos; Comunidades imaginadas.	Doutor João Fábio Sanches Silva	Português como Língua de Acolhimento
2018	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)	Política Linguística de Acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso	Amélia de Oliveira Neves	Universidade Federal de Minas Gerais	Linguística aplicada indisciplinar; política linguística; Português como Língua Adicional; Português como Língua de Acolhimento; ensino fundamental; crianças imigrantes.	Doutor Leandro Rodrigues Alves Diniz	Português como Língua de Acolhimento; Política Linguística de Acolhimento
2018	Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa)	Os fios de Ariadne: um estudo sobre retratos e valores linguísticos no contexto do refúgio	Mariana Corallo Mello de Azevedo Kuhlmann	Universidade de São Paulo	Atitudes linguísticas; Refúgio; Retratos linguísticos; Valores linguísticos.	Doutora Maria Célia Lima-Hernandes	Língua portuguesa no contexto do refúgio

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2018	Dissertação (Mestrado em Educação)	Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos	Elisângela Nogueira Janoni	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Imigração boliviana; Formação Docente; Relações étnico-raciais	Doutora Laurizete Ferragut Passos	Língua Portuguesa para Imigrantes
2018	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)	“Eu falo boliviano e brasileiro”: a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de educação infantil da rede pública do município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo	Naiara Siqueira Silva	Universidade Estadual de Campinas	Educação Infantil - Brasil; Linguagem e educação; Imigrantes - Bolivianos - Brasil; Aquisição de linguagem; Política linguística - Brasil.	Doutora Terezinha de Jesus Machado Maher	Língua Portuguesa
2018	Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens)	Ações de acolhimento em cursos de Português para Estrangeiros: Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento para imigrantes	Júnia Moreira da Cruz	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	Português como Língua de Acolhimento; Programa de Estudantes-Convênio de Graduação; Ações de Acolhimento.	Doutor Jerônimo Coura-Sobrinho	Português como Língua de Acolhimento; Ações de acolhimento
2019	Monografia (Graduação em Letras)	Português Brasileiro Para Migração Humanitária (PBMIH): Impactos Da Extensão universitária na trajetória acadêmica e	Rafaela Tschöke Santana	Universidade Federal do Paraná	Extensão universitária; formação docente; português brasileiro	Não tive acesso ao arquivo do TCC	Não tive acesso ao arquivo do TCC

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
		profissional dos professores			para migração humanitária.		
2019	Dissertação (Mestrado em Educação)	Políticas Linguísticas Em Criciúma: promoção e ensino da Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento	Dayane Cortez	Universidade do Extremo Sul Catarinense	Ensino-aprendizagem de língua estrangeira; Política Linguística, Português Língua de Acolhimento; Português Língua Estrangeira.	Doutora Angela Cristina Di Palma Back	Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento; Português como Língua de Acolhimento; língua portuguesa na condição de acolhimento; português como de língua de acolhimento dentro do contexto de imigração
2019	Dissertação (Mestrado em Letras)	PLAc - Português como Língua de Acolhimento: Identidade, Investimento, Urgência e Afetividade.	Stephany Aparecida Borges de Souza	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Português como Língua de Acolhimento; Identidade; Investimento; Urgência; Afetividade.	Doutor João Fabio Sanches Silva	Português como Língua de Acolhimento.

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2019	Dissertação (Mestrado em Letras)	"Nunca vai ser suficiente pra mim": língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná	Caroline Vieira Rodrigues	Universidade Federal do Paraná	Acolhimento; identidade; língua; migração; refúgio.	Doutor Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo	Português como língua não materna
2019	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)	Proposta de material didático multinível para a aula de Português como Língua de Acolhimento	Laura Fontana Soares	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Português Como Língua De Acolhimento. Português Como Língua Adicional. Materiais didáticos. Imigrantes deslocados forçados.	Doutora Gabriela da Silva Bulla (orientadora) Doutora Luciene Juliano Simões (coorientadora)	Português como Língua de Acolhimento; Língua de Acolhimento; acolhimento em línguas
2019	Dissertação (Mestrado em Letras)	O ensino de Língua Portuguesa Como Língua de Acolhimento a Imigrantes: por uma contribuição sociolinguística	Leandro Rocha Vieira	Universidade de Caxias do Sul	Língua de acolhimento; ensino; cultura; imigração.	Doutora Carina Maria Melchior Niederauer	Português língua de acolhimento;
2019	Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)	Representações sociais de professores sobre o ingresso de imigrantes nas escolas públicas do Distrito Federal	Sabrina Aglae Sonai	Universidade de Brasília	Representações Sociais. Professores. Imigrantes	Doutora Lúcia Maria de Assunção Barbosa	Português Língua de Acolhimento

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2019	Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional)	Implementação de políticas públicas para refugiados: o ensino do Português Como Língua de Acolhimento no Distrito Federal	Daniela Setúbal Santos Lima	Universidade de Brasília	Políticas públicas; refugiados; língua portuguesa; língua de acolhimento.	Doutor . Umberto Euzébio	Português como língua de acolhimento.
2019	Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa)	As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem de PLE em contexto de imersão	Heloísa Bacchi Zanchetta	Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho"	Interculturalidad e transculturalidade; identidades; Português Língua Estrangeira.	Doutora Nildicéia Aparecida Roch	Português Língua Estrangeira;
2019	Tese (Doutorado em Linguística)	Diálogos Transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise	Helena Regina Esteves de Camargo	Universidade Estadual de Campinas	Des(re)territorialização; migração de crise; narrativas; políticas públicas; Português como Língua de Acolhimento.	Doutora Ana Cecília Cossi Bizon	Português como Língua de Acolhimento
2019	Tese (Doutorado em Letras)	Caminhos dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de línguas adicionais: um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de português brasileiro	Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Inteligibilidade e compreensibilidade; teoria dos sistemas dinâmicos complexos; português como língua adicional; estudo longitudinal.	Doutor Ubiratã Kickhöfel Alves	Português como Língua de Acolhimento

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2019	Tese (Doutorado em Linguística)	“Como é no seu país?” estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores	Eleonora Bambozzi Bottura	Universidade Federal de São Carlos	Autoetnografia; Português Língua de Acolhimento; mulheres migrantes; emoções; formação de professores.	Doutora Sandra Regina Buttros Gattolin	Português língua de acolhimento
2019	Tese (Doutorado em Linguística)	A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem	Desirée de Almeida Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais	Capacidades de linguagem; imigrantes haitianos; redação do Enem.	Doutora Luciane Corrêa Ferreira (orientadora) Doutor Leandro Rodrigues Alves Diniz (coorientador)	Português como língua de acolhimento
2019	Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)	Programa Reingresso-UFPR - aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento	Bruna Pupatto Ruano	Universidade Federal do Paraná	Português Como Língua de Acolhimento; ensino de línguas para fins acadêmicos; migração e refúgio; programa reingresso.	Doutora Lúcia Peixoto Cherem	Português como língua de acolhimento; Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos
2020	Monografia (Graduação em Letras)	Português como Língua de Acolhimento: uma análise do livro Pode Entrar.	Geimerson Carlos Silva de Sousa	Universidade Federal da Paraíba	Língua de acolhimento; refugiados; pode entrar; ensino de português.	Doutora Socorro Cláudia Tavares de Sousa	Português como Língua de acolhimento

Ano	Tipo de produção /Área	Título	Autor(a)	Instituição	Palavras-chave	Orientador(es)	Termos utilizados para o ensino de português em contexto de migração
2020	Monografia (graduação em Letras)	O Português como Língua de Acolhimento e elemento facilitador no processo de inclusão de venezuelanos na Paraíba: uma perspectiva prática do estudante de letras-espanhol	Patrícia Menino D. Macedo	Universidade Federal da Paraíba	Língua de acolhimento; ensino-aprendizagem; migrantes; refugiados.	Doutora Ana Berenice Peres Martorelli	Português como língua acolhedora; Português como língua de acolhimento
2020	Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)	Ensino de língua portuguesa para estudantes surdos/surdas: sobre a possibilidade de Português como Língua de Acolhimento	Rúbia Araújo Borges	Universidade Federal de Ouro Preto	Linguagem; identidade; performatividade; bilinguismo; LAC e T; PLAc.	Doutora Kassandra da Silva Muni	Português como língua de acolhimento; Português como segunda língua; Português para surdos como língua adicional
2020	Dissertação (Mestrado em Letras)	O processo de (re)construção identitária de migrantes e refugiados em contexto de aprendizagem do português: um estudo de natureza sociocognitiva	Catarina Valle e Flister	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Imigração. Português como Língua de Acolhimento; Construção Identitária; Integração; Teatro	Doutora Sandra Maria Silva Cavalcante (orientadora) Luciane Corrêa Ferreira (coorientadora)	Português como Língua de Acolhimento

2020	Dissertação (<i>Master's Degree Programme in Intercultural Encounter</i>) (Mestrado em Encontro Intercultural)	Acolhimento: <i>Linguistic Integration of migrants and refugees in Brazil</i> Título em português “Acolhimento: Integração Linguística de migrantes e refugiados no Brasil” ⁶⁶	Bianca Benini Moézia de Lima	<i>University of Helsinki</i>	<i>Linguistic Integration; Interculturality, Language Policy;</i> Português como língua de acolhimento	Não apresenta nome do(a) orientador(a)	Português como Língua de Acolhimento
2020	Tese (Doutorado em Letras)	Português como Língua de Acolhimento: uma proposta de ensino-aprendizagem	Maria Lourdes de Moura	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Ensino de Língua Portuguesa a Migrantes; Português como Língua de Acolhimento; Pedagogia Crítica	Doutora Terezinha da Conceição Costa-Hübes	Português como Língua de Acolhimento; Ação de acolhimento; Língua de acolhimento; Políticas linguísticas

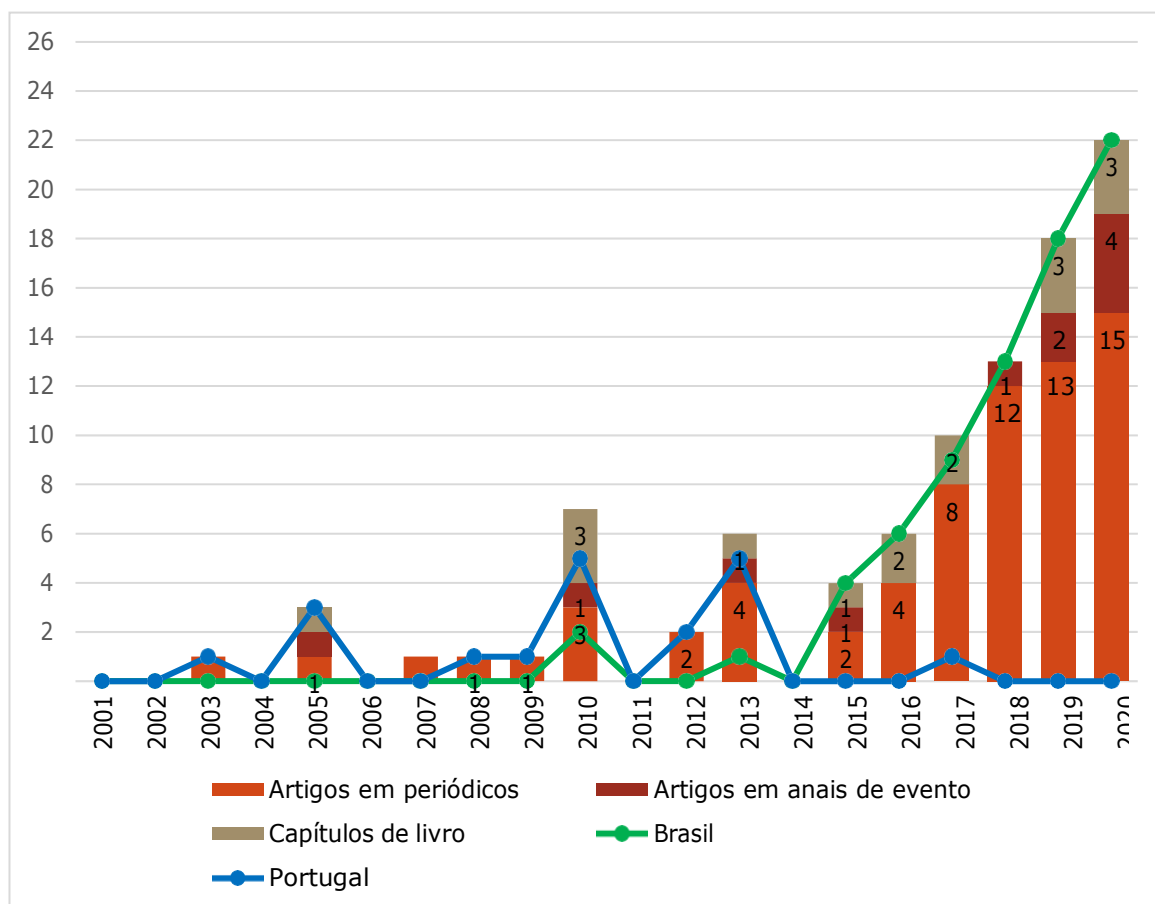
Fonte: elaborado pela autora.

⁶⁶ Importa explicar que esta dissertação, embora tenha sido realizada na Universidade de Helsinki, está apresentada nas produções brasileiras porque trata, como o título da obra indica, da questão da língua em contexto de migração no Brasil, além de ser de autoria de uma pesquisadora brasileira.

Como foi possível observar pelos dados apresentados, embora nosso recorte temporal tenha se iniciado em 2001 – ano em que Portugal formalizou o programa PPT, o que motiva a utilização do termo PLAc para o ensino de PLA no contexto de migração, conforme já mencionamos ⁶⁷ –, não encontramos, em nossas buscas, produções acadêmicas do tipo monografia, dissertação ou tese antes de 2006, em Portugal, e antes de 2008, no Brasil. No entanto, por já termos desenvolvido pesquisa sobre PLAc anteriormente, sabíamos que havia outras produções de circulação e divulgação acadêmica, tais como artigos em periódicos especializados e em anais de eventos, sendo publicados entre 2001 e 2006/2008 em ambos os países. Além disso, é importante ressaltar que, segundo nossas pesquisas, foi no âmbito desse tipo de trabalho que o termo “PLAc” começou a circular em Portugal e no Brasil, com textos de Maria Helena Serra Ferreira Ançã (Universidade de Aveiro) e Rosane de Sá Amado (Universidade de São Paulo), respectivamente. Por esse motivo, fizemos um levantamento do número de artigos em periódicos, artigos completos publicados em anais de evento e capítulos de livro sobre o tema em Portugal e no Brasil (Apêndices B e C), para verificarmos a periodicidade dessas produções, os temas transversais mais recorrentes e verificar outros detalhes que poderiam enriquecer nossas análises. Os dados encontrados são expressos pelo Gráfico 3 a seguir. Pela impossibilidade de contemplarmos todos esses trabalhos, além das obras que compõem nosso arquivo de leitura principal, selecionamos alguns artigos que são referenciados mais recorrentemente nas produções sobre PLAc e outros que, a nosso ver, trazem avanços e discussões importantes para a pesquisa nessa área.

Para a decisão de quais seriam nossos pontos de análise, dentre tantas possibilidades, levamos em consideração, além das nossas perguntas de pesquisa e objetivos, regularidades que nos chamaram a atenção no discurso dos textos analisados. Esse primeiro momento de leitura do arquivo pode ser entendido como a transformação do texto (superfície linguística) em objeto discursivo, um processo de “de-superficialização” do texto (ORLANDI, 2015). Esse processo consiste em explorar algumas das possibilidades de interpretação desses sentidos, desnaturalizando a ideia de que aquilo que foi dito só pode ser dito daquela maneira (esquecimento n.º 2) (ORLANDI, 2015). Para isso, relacionamos o objeto discursivo com outros discursos, em outras condições de produção etc., o que nos permitiu definir os elementos mais importantes para serem discutidos mais profundamente na próxima etapa, das análises.

⁶⁷ Retornaremos à discussão sobre a relação entre o PPT e o termo PLAc na seção 3.1 do terceiro capítulo desta tese.

Gráfico 3 - Outras produções acadêmicas sobre PLAc em Portugal e no Brasil

Outras produções acadêmicas sobre PLAc em Portugal e no Brasil: artigos e capítulos de livros – 2001 a 2020. Fonte: elaborado pela autora.

É importante esclarecer que, como nosso arquivo de leitura é vasto, seria impossível para nós fazermos uma análise de todos os trechos de todos os TCCs, dissertações e teses que mencionam *língua de acolhimento* ou PLAc. Diante disso, selecionamos, para análise, destacarmos passagens dos textos que, para nós, apresentam bons exemplos das regularidades discursivas observadas.

Além disso, vale dizer que o nosso arquivo de leitura não foi organizado todo “de uma só vez”. Como um arquivo de leitura não é uma entidade fechada, a revisão, inclusão e/ou exclusão dos textos que o compõem foi um procedimento que percorreu todas as etapas da nossa pesquisa. Essa nossa convicção encontra respaldo na AD, pois, segundo Orlandi, a análise de discurso “demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise” (2015, p. 65).

3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO – PRIMEIROS PERCURSOS E NOVOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

— não se fica nunca em dia com o materialismo histórico, ou com o materialismo dialético — e, sobretudo, não se desembaraça deles —, apresentando-os por antecipação, isto é, colocando-os antes de se começar o trabalho: trabalha-se com (PÊCHEUX, 1997 [1975], p. 254).

Neste capítulo, objetivamos apresentar os primeiros percursos que levam à criação da designação *PLAc* em Portugal e no Brasil. Na primeira seção, demonstraremos como, em Portugal, a trajetória é marcada por uma série de instrumentos legislativos e de políticas de línguas que surgem no âmbito governamental e que motivam a criação de um dos programas mais importantes de ensino de língua nacional/oficial a migrantes de crise na Europa: o Portugal Acolhe, ou Português para Todos (PPT). Segundo pesquisadores (ANUNCIACÃO, 2017; CABETE, 2010, GROSSO, 2010, LOPEZ, 2016; SENE, 2017; dentre outros), o PPT motivou a criação e o uso da designação “*PLAc*” e isso, bem como a imagem construída dos migrantes de crise, permitiu entrada reativamente “fácil”, comprovada pelo grande número de publicações, muitas sem grandes problematizações, da designação nos estudos sobre linguagem e educação no país europeu e na LA no Brasil. Neste capítulo, não discutimos como o termo sai da esfera das políticas estatais de Portugal e culmina nas pesquisas portuguesas, mas explicamos o percurso de criação do PPT, já que este é tido como a origem do termo “*PLAc*”. Deixamos tal discussão, com vistas a organizar nossa argumentação, para o capítulo seguinte desta tese.

Ainda neste capítulo, na segunda seção, discutimos a transposição da designação *PLAc* para as pesquisas brasileiras na área de LA. Para entender melhor como o termo é mobilizado no Brasil, apresentamos uma discussão do momento histórico vivido no país no que diz respeito às migrações de crise, já que isso marca as condições de produção do discurso sobre *PLAc*, de acordo com nosso arquivo de leitura, no Brasil. Para tanto, apresentamos um panorama das migrações de crise em território brasileiro à época em que tal designação começa a circular nas pesquisas em LA brasileiras.

Na terceira seção deste capítulo, fazemos uma discussão, a nosso ver, crucial para o entendimento dos contornos que o termo *PLAc* assume em Portugal e no Brasil. Apesar de ser a mesma designação, *PLAc* provoca efeitos de sentido por vezes diferentes nos dois países, em particular devido aos modos como o público-alvo de *PLAc* é delimitado nas pesquisas. Ainda nesta seção, discutimos aspectos da migração forçada e refúgio, mais especificamente, as

categorias “migrante econômico” e “refugiado”, pois os efeitos de sentido produzidos por tais termos marcam as condições de produção do discurso sobre PLAc no Brasil, ao menos num primeiro momento, o que o diferencia de Portugal, onde o discurso em referência a PLAc é marcado fortemente pela visão do migrante trabalhador. Após tal discussão, apresentamos o discurso de perspectiva crítica ao termo PLAc que tem sido desenvolvido nas pesquisas brasileiras, especialmente após 2016, que demonstra resistência ou até mesmo uma quebra na tradição, até então portuguesa – já que existe um movimento de autoria de pesquisadores brasileiros que demonstraremos no próximo capítulo –, de uso do termo PLAc para designar o ensino de português para migrantes de crise. As análises e discussões engendradas nesse capítulo servirão como base para as demais análises realizadas no capítulo 4, em que trataremos, com mais detalhe, da construção da designação PLAc na área acadêmica, por meio dos instrumentos linguísticos que compõem nosso arquivo de leitura.

3.1 Português como Língua de Acolhimento como política pública de Portugal

Podemos dizer que a institucionalização do PLAc tem início a partir de 2001, em Portugal, ano que marca o início da primeira fase do Programa Portugal Acolhe – PPT (CABETE, 2010; PNUD, 2009), programa estatal português. É nesse contexto e no âmbito das produções, especialmente acadêmicas, sobre ele que a designação “português *como língua de acolhimento*” se populariza, por isso o consideramos como um acontecimento linguístico (GUILHAUMOU, 1997; ORLANDI, 2002c; ZOPPI-FONTANA, 2009a) – voltaremos a este assunto adiante nesta seção. No entanto, diferentemente do movimento no Brasil, sobre o qual discorreremos mais adiante, é preciso destacar que o PPT não é fruto de uma política de caráter emergencial para migrantes de crise, mas consequência de tratados internacionais no âmbito do Conselho da Europa⁶⁸, do qual Portugal é membro desde 1976.

A Constituição Portuguesa, aprovada e decretada em 1976, e vigente até os dias atuais, já previa questões de língua(s), além de afirmar a língua portuguesa como língua oficial do país⁶⁹, como se vê nos trechos transcritos abaixo:

⁶⁸ O Conselho Europeu é uma organização multinacional que busca a defesa dos “Direitos Humanos, a democracia e do Estado de Direito”. Fundado em 1949, conta hoje com 47 Estados-membro, dentre eles, os 27 países da União Europeia (Disponível em: <https://www.coe.int/pt/web/about-us/who-we-are>. Acesso em: 21 jan. 2021). No âmbito desse Conselho, surgiu o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* (QECR) e o *Portefólio Europeu de Línguas* (PEL), políticas linguísticas de referência internacional (BAYAN, 2009).

⁶⁹ Em seu Artigo 11º, intitulado “Símbolos nacionais e língua oficial” (PORTUGAL, 1976).

“Portugal mantém laços privilegiados de amizade e cooperação com países de língua portuguesa”
 “[é dever do Estado] assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa”
 “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa ...”
 “Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa” (PORTUGAL, 1976, s/p).

Chamou nossa atenção o primeiro item, sobre Portugal manter “laços privilegiados de amizade e cooperação com países de língua portuguesa” (PORTUGAL, 1976, s/p), pois essa afirmação silencia o fato de que os países falantes de português são suas ex-colônias, alguns cuja independência havia sido conquistada pouco tempo antes da aprovação desta Constituição: Guiné-Bissau, em 1974; e Angola, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe em 1975 (CASTRO, 2010)⁷⁰. Isso decorre, a nosso ver, na necessidade de afirmar a presença de “laços privilegiados de amizade e cooperação” com países falantes de língua portuguesa sem a menção aos conflitos em questão.

Além disso, os demais trechos da referida Constituição discorrem sobre o dever do Estado de “assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa” (PORTUGAL, 1976, s/p). É interessante a colocação do adjetivo “permanente” para a questão de assegurar o ensino e valorização da língua, reforçando isso não apenas como um dever “qualquer”, mas um dever constante, incessante, ou seja, de grande importância. A mesma adjetivação não aparece quando se refere à língua gestual portuguesa, por exemplo. Também importa observar a utilização das palavras “defender” e “promover” para o uso e a difusão da língua portuguesa internacionalmente. A ideia de defesa do uso da língua diante do espaço de enunciação internacional parece-nos como uma metáfora de guerra, de defender algo que é da pátria diante do “Outro”. Ademais, falar em “promover a difusão” coloca Portugal no centro dessa disseminação, pois se percebe que o país não apenas participa da difusão, mas coloca seu Estado como responsável por promovê-la, significando-se, assim, como “dono” do idioma.

Vemos, no último ponto da Constituição destacado por nós – “Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa” (PORTUGAL, 1976, s/p) –, parte dessa mesma política de internacionalização e manutenção da língua. Acreditamos que a diversidade, aqui representada pelos filhos de cidadãos portugueses nascidos no exterior, pode ser uma ameaça ao projeto de nação portuguesa, diante da possibilidade de se “perder” seus valores de origem, dentre eles, a língua. Interessante, ainda, é observar a separação entre

⁷⁰ Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-11-15/paises-africanos-comemoram-independencia-politica-mas-avancam-pouco-no-combate-desigualdades>. Acesso em: 01 jun. de 2022.

língua e cultura no trecho destacado, como se não fossem coisas indissociáveis, no intuito de apartar aquilo que pode ser ensinado (a língua) do adquirido (a cultura – à qual se tem acesso). Nesse sentido, percebemos que, da maneira como está colocada, a língua portuguesa é algo que identifica o cidadão português, inclusive aparecendo como algo cujo ensino deve ser assegurado. Quanto à cultura, a regra aqui é assegurar o acesso, não a aprendizagem de elementos específicos. Que efeitos de sentido poderiam derivar do mesmo trecho caso as palavras fossem invertidas? Certamente seriam outros, talvez não privilegiassem a questão da língua – central no ideal de nação e parte da cultura – em detrimento da cultura, a qual, a princípio, é algo maior e que deveria ser resguardado, por incluir precisamente a língua: “Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da cultura portuguesa e o acesso à língua portuguesa” (PORTUGAL, 1976, s/p) ou “Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua e cultura portuguesa(s)” ou, ainda, “Assegurar aos filhos dos emigrantes o acesso à língua e à cultura portuguesa(s)”.

Feita essa reflexão, voltemos à discussão da trajetória de institucionalização do PPT, de onde “nasce” o termo “língua de acolhimento” na tradição em LA em Portugal e no Brasil.

Como vimos, já era previsto como dever do Estado, pela Constituição portuguesa, o ensino da língua nacional. Em se tratando do PPT, especificamente, vale a pena mencionar um marco legislativo que deu abertura para a criação do programa: a *Carta Social Europeia* de 1996 – um instrumento multilateral, n.º 163 de uma série de tratados europeus –, em que os países signatários, dentre eles Portugal, pelo artigo 19º sobre os “Direitos dos trabalhadores migrantes e das suas famílias à protecção e à assistência”, comprometiam-se:

11) A favorecer e a facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento ou, se neste houver várias, de uma delas, **aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias;**

12) A favorecer e a facilitar, **na medida do possível, o ensino da língua materna do trabalhador migrante aos seus filhos** (PORTUGAL, 1996a, s/p, grifos nossos).

É interessante observar como a preocupação, nesse instrumento, é com o *trabalhador migrante*, ou seja, não é qualquer tipo de migrante, mas aquele que busca fixar moradia e trabalhar no país de destino e não apenas o visita com propósito de turismo, por exemplo. Nesse sentido, constrói-se, discursivamente, o efeito de evidência entre o sujeito migrante, atravessado pelos modos de produção do sistema capitalista, e a necessidade de fazer parte do mercado de trabalho – e um mercado de trabalho regulado, a ponto de o conhecimento da língua nacional do país de destino aparecer no documento como direito do trabalhador. Apesar de concordarmos, conforme discussões apontadas por outros autores sobre como o acesso à língua

nacional/oficial é direito do migrante (cf. OLIVEIRA; SILVA, 2017), o exercício reflexivo que estamos propondo aqui não faz juízo de valores a esse respeito, mas, à luz do nosso referencial teórico e com base nas discussões realizadas sobre a formação dos Estados-Nacionais, das línguas e suas dimensões, procura demonstrar os efeitos de sentido que o discurso provoca, além de questionar o efeito ideológico do significado que aparece como “já-dado” numa ilusão de que algo só pode ser dito daquela forma – o esquecimento de n.º 2 conforme postula Pêcheux (2002).

Voltando ao nosso ponto, sobre o imigrante trabalhador tendo seu direito de aprendizagem do idioma do país de imigração reconhecido, percebemos, pelo texto da *Carta Social Europeia*, transcrito acima, que a aprendizagem da língua, mesmo sendo um direito – pois consta na seção “Direitos dos trabalhadores migrantes e das suas famílias à protecção e à assistência” do documento –, aparece como uma quase obrigação do Estado em promover sua língua aos migrantes, haja vista que não existe nenhum modalizador em “A favorecer e a facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento” (PORTUGAL, 1996a, s/p) como há no item 12, que trata do ensino da língua dos migrantes, a ressalva “na medida do possível”. Dessa forma, faz parte do direito do migrante o acesso ao idioma, mas é, primeiramente, dever do Estado promover sua língua, favorecendo e facilitando o acesso a ela, e, “na medida do possível”, promover a língua do migrante.

Chama-nos a atenção, ainda, que há o reconhecimento da possibilidade de haver países multilíngues, representado pela passagem “se neste houver várias” do item 11, mas, sendo o caso, o Estado deve, necessariamente, escolher UMA delas para ensinar – “A favorecer e a facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento ou, se neste houver várias, **de uma delas**, aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias” (PORTUGAL, 1996a, s/p). Isso se relaciona à ideia de coesão social necessária ao Estado-Nacional, reconhecida aqui pelo documento, cujo discurso deixa a entender que o Estado realmente, ainda que multilíngue – ou que não tenha uma língua nacional/oficial estabelecida em sua Constituição –, deve escolher uma/a língua que fosse majoritária ou uma/a língua utilizada pelo Estado em sua relação com sua população. Também o apontamento “de uma delas” nos leva a pensar a respeito da característica do multilinguismo liberal de que tratam Makoni e Pennycook (2015), que nada mais é do que o reconhecimento de vários monolinguismos, excluindo possibilidades de translíngua, intercompreensão, dentre outras que poderíamos citar.

Com essa análise, gostaríamos de apontar como, por meio da *Carta*, um instrumento internacional e não normativo, neste caso, reforça-se o mito do Estado monolíngue, base da constituição do Estado-Nacional. Além disso, na relação com o imigrante trabalhador, como já

afirmamos anteriormente, não se trata de *qualquer* migrante, de forma que o Estado passa a ser metaforizado como *o Estado de Acolhimento*. Os efeitos de sentido seriam diferentes se, em vez de “o Estado de Acolhimento”, tivesse sido empregado outro jogo de palavras, como “Estado de destino do (i)migrante” ou “Estado que recebe o (i)migrante”. A palavra “acolhimento” sugere, em última instância, um movimento do Estado para com o migrante, e não o contrário. A seguir, explicamos melhor esse ponto.

Em primeiro lugar, nas formulações “Estado de destino do migrante” ou “Estado que recebe o migrante”, por exemplo – pois poderiam ser outras –, há o foco no sujeito (i)migrante, ou seja, de alguma forma ele não é apagado da situação, sabendo que o movimento migratório exige, ainda que minimamente em algumas situações, um querer e uma escolha por parte do migrante (cf. LOPEZ, 2016).

Por sua vez, na formulação “[d]o Estado de Acolhimento”, como aparece no texto da *Carta*, apaga-se o sujeito (i)migrante e o foco passa a ser o Estado. A palavra “acolhimento” pressupõe um movimento duplo: quem acolhe e quem é acolhido; não há acolhimento sem essas duas partes. No sintagma “Estado de Acolhimento”, o movimento aparente, pela presença da palavra Estado – o agente acolhedor – e pelo apagamento do agente acolhido – o (i)migrante –, passa a ser determinado por esse agente acolhedor. O Estado aparece como aquele que realizará o movimento de acolhimento. Com efeito, por meio do seu aparato jurídico-político, é o Estado que decide quem pode e, conseqüentemente, quem não pode ser “acolhido” nas suas fronteiras.

Sobre a preocupação com o migrante *trabalhador*, é importante dizer que é esse o sujeito alvo da política de formação linguística de Portugal, materializada pelo PPT. Voltaremos a essa discussão adiante.

A *Carta Social Europeia* é assinada em 1996, mas é de fato operacionalizada por Portugal apenas em 2001, via *Resolução da Assembleia da República Portuguesa n.º 64-A*, ratificada pelo *Decreto do Presidente da República n.º 54-A*, ambos datados de 17 outubro do referido ano (PORTUGAL, 2001a; 2001b)⁷¹. Cabe ressaltar que, antes dos anos 2000, a maior parte dos migrantes em Portugal era originária dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) (CABETE, 2010; PINTO, 2018). Sobre isso, é importante destacarmos que, embora fossem advindos de países ditos “lusófonos”⁷², esses migrantes não

⁷¹ Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/409243>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

⁷² Segundo Severo: “A lusofonia, enquanto signo político colonial, construiu representações centradas em Portugal e suas instituições [...] Nesse contexto, a língua portuguesa emergiu como signo colonial que caracterizou as relações de poder envolvendo: as missões jesuítas, em sua empreitada de conversão religiosa; os

necessariamente falavam português e, ainda que falassem, isso não significava que não houvesse necessidade de políticas para o ensino de PLA(c) para esse público, mas Portugal parece ter ignorado essas questões. Nesse ponto, observamos o efeito de evidência provocado pela formação dos Estados-Nacionais, conforme discutido no segundo capítulo desta tese: pessoas oriundas de países cuja língua nacional/oficial é o português falam o idioma (além da obrigatoriedade, há a visão do Estado monolíngue), conseqüentemente, não necessitam de políticas linguísticas de Portugal, pois seriam realizadas em língua portuguesa, língua do Estado Português – idioma já dado como conhecido por esses imigrantes⁷³.

Na virada do século XX para o XXI, Portugal começa a receber imigrantes do Leste Europeu, o que deixa marcas profundas em termos de política linguística no país e evidencia um caráter seletivo das escolhas realizadas nesse âmbito. A esse respeito, Pinto (2008), em sua tese de doutoramento sobre políticas linguísticas portuguesas entre 1974 e 2004, afirma que a existência de línguas de migrantes minoritizadas no país pode ser dividida, para fins de análise, em dois momentos: (i) entre os anos 80 e o início do século XXI, período marcado pela presença de línguas africanas advindas de migrantes dos países “lusófonos”, em especial os cabo-verdianos; (ii) a partir de 2001, com a presença de migrantes europeus, falantes de línguas oficiais dos seus países de origem, com destaque para o ucraniano. Com base nisso, o autor levanta outra problematização que nos parece interessante observar, a de que

embora já estivesse diagnosticada a presença, no sistema educativo, de alunos africanos cuja língua materna não era o português, a verdade é que **só em 2001, após a chegada da imigração leste-europeia**, foi formalmente instituído, mas não regulamentado, o ensino do português língua não materna [no ensino básico e secundário e na formação de adultos]. A importância da presença de falantes de línguas europeias minoritárias na introdução desta modalidade de aquisição do português parece ser evidente no facto de **ela se ter concretizado, em primeiro lugar, no âmbito da formação de adultos**, pois era adulta a maior parte da nova população imigrante. Além disso, a generalidade das normas relativas ao ensino de português a imigrantes adultos explicitava que ele era vocacionado para os não lusófonos. A formalização do ensino do português língua não materna põe, assim, em evidência a **matriz de interpretação** da realidade linguística dominante entre os portugueses. Aos imigrantes africanos, por falarem *não-línguas* oriundas de países de língua oficial portuguesa, parecia não ser reconhecida a necessidade de aprenderem português de um modo diferente do adoptado para os falantes nativos da língua.

setores administrativos, na forma de produção de documentos e registros coloniais; as esferas artísticas e intelectual, pela produção de gêneros literários circulantes pelas colônias em língua portuguesa; e as instâncias econômicas e políticas, pelo processo de escravização” (2016; p. 1324). Devido a tais características, reconhece-se que a ideia de “lusofonia” não é algo “dado”, “óbvio”, mas é fruto de uma construção imaginária de origens coloniais. Por essa razão é que: “O termo lusofonia, apesar de ser formado pelo prefixo *luso-*, referente ao universo português, tem sido alvo de ampla ressignificação e debate, em busca de uma visão mais alargada e heterogênea” (SEVERO, 2016, p. 1322).

⁷³ Acharmos interessante tal colocação, já que simboliza um movimento contrário à exigência do exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, o Celpe-Bras, para candidatos dos PALOP no âmbito de programas brasileiros como o PEC-G. Sobre essa discussão, cf. Tosatti (2021); Diniz e Bizon (2015); e Bizon e Diniz (no prelo).

Subsistiria a ideia de que a única verdadeira língua falada nos PALOP era o português. Pelo contrário, diante da presença de falantes de línguas oficiais europeias, rapidamente foram tomadas medidas no sentido de aprenderem o português, uma língua diferente da sua língua materna (PINTO, 2008, p. 255, negritos no original, itálicos nossos).

Segundo Pinto (2008), existe, portanto, uma relação política entre a presença de determinadas línguas minoritizadas e o desenvolvimento das políticas linguísticas em Portugal na época em que o PPT – ponto de interesse desta tese – é lançado. Dessa maneira, de acordo com o autor, Portugal passa a se preocupar mais em oferecer o ensino do seu idioma oficial a partir do momento em que migrantes que são reconhecidos como falantes de outras línguas chegam ao país – diferentemente dos povos de origem africana que, por um gesto de interpretação, parece que eram entendidos como pessoas a serem assimiladas ou que não precisavam de um ensino formal do português por supostamente serem de origem lusófona e/ou não terem um sistema linguístico consolidado. Em outras palavras, as línguas dos países africanos não eram vistas como línguas de poder, portanto, eram ignoradas ou não reconhecidas.

Pinto explica a que se refere como *não-línguas*: nesse contexto, seriam, em suas palavras, “variedades linguísticas a que os portugueses não reconhecem o estatuto de língua devido ao facto de não terem tradição escrita consolidada e de não serem línguas nacionais oficiais” (2008, p. 69). Um dos efeitos reais da ideia das línguas nomeadas – fruto de uma invenção colonial (MAKONI; PENNYCOOK, 2015) –, e, por consequência, das não-línguas, pode ser justamente aquele de que Pinto (2008) tratava, sobre Portugal ter mantido uma política linguística – já que não ter uma política linguística de Estado é, *per se*, uma política linguística de Estado (MAHER, 2013) – assimilacionista com relação a migrantes de suas ex-colônias. Provavelmente, o ato de invisibilizar as línguas nativas de países que foram suas colônias, ao ignorar que teriam necessidades linguísticas de aprendizagem da língua portuguesa, principalmente para as crianças migrantes no sistema escolar, tem relação com a dominação linguística promovida por Portugal nos tempos coloniais. Ainda segundo Pinto (2008), desde o contato direto de portugueses com línguas de países africanos, no século XV,

os portugueses atribuíram um estatuto de inferioridade às “novas” línguas africanas e, diante da necessidade de, durante as expedições marítimas, comunicarem com as populações da costa africana, optaram por obrigar escravos intérpretes a aprender português. **Entre 1869 e 1974, as línguas africanas nunca fizeram parte dos planos de estudo do ensino oficial português em África** (PINTO, 2008, p. 70, grifos nossos).

A nosso ver, além do não reconhecimento das línguas africanas como línguas “de verdade”, por detrás da inexistente vontade política de se desenvolver o ensino do PLAc para

migrantes de ex-colônias, poderia haver também um certo receio por parte do Estado português de que a língua portuguesa pudesse perder o seu *status* de língua majoritária em relação às línguas de migrantes.

Para sustentar essa afirmação, é curioso observar como aquela que é considerada a primeira política linguística de ensino de língua portuguesa como língua não materna de Portugal (CABETE, 2010) é, justamente, voltada para migrantes. O Decreto-lei n.º. 265, de 1979, é direcionado para migrantes privados de liberdade em prisões portuguesas, e tinha como objetivo reestruturar “os serviços que têm a seu cargo as medidas privativas de liberdade” (PORTUGAL, 1979). No seu artigo 208º, sobre “meios que facilitem a comunicação”, lê-se:

1 - **Devem atenuar-se**, na medida do possível, as **dificuldades derivadas do facto de os reclusos estrangeiros poderem ignorar a língua portuguesa**, facilitando-se-lhes a tradução de documentos ou a actuação de um intérprete, a fim de que possam tomar conhecimento dos direitos e deveres que derivam da sua situação penal e penitenciária.

2 - Sempre que se justifique e seja possível, **organizar-se-ão cursos de língua portuguesa destinados aos reclusos de nacionalidade estrangeira** (PORTUGAL, 1979, s/p, grifos nossos).

Na passagem do instrumento normativo de 1979, aparece a preocupação com a possibilidade de a população carcerária migrante “poder(em) ignorar a língua portuguesa” (PORTUGAL, 1979, s/p). É importante reiterar que Portugal havia se libertado do regime fascista do Estado Novo havia pouco tempo, o que explica a preocupação, resquício do salazarismo, com a segurança nacional, aqui materializada pelo migrante que não fala português. Apesar de o texto afirmar que o ensino de português seria para que o migrante privado de liberdade soubesse “dos direitos e deveres que derivam da sua situação penal e penitenciária”, chama-nos a atenção o trecho “poderem ignorar a língua portuguesa” (PORTUGAL, 1979, s/p). Os efeitos de sentido seriam outros caso a mesma frase tivesse sido elaborada de outra forma – “não entenderem a língua portuguesa” –, mas o problema parece estar, justamente, na capacidade do migrante em *ignorar* a língua nacional/oficial de Portugal, mesmo cumprindo pena em território português. Além de uma afronta ao elemento-chave de concepção do Estado português, a língua portuguesa, essa afirmação reconhece que: 1) os migrantes conseguem se comunicar em outro idioma entre si; 2) os imigrantes entendem, ainda que com dificuldade, a situação em que estão inseridos, pois, se assim não o fosse, como poderiam “ignorar” a língua portuguesa? Certamente, se os migrantes de fato *precisassem* da língua portuguesa, na visão do Estado português, a formulação nesse trecho seria outra e não haveria a afirmação de que eles podem ignorar essa língua.

A preocupação com a população carcerária migrante pode estar relacionada ao medo do “inimigo interno” (SCHMITT, 1992) dos Estados-Nacionais. Segundo o filósofo, o Estado é quem define quem é o “amigo” e, conseqüentemente, o “inimigo”, na tentativa de manter a coesão social, em que o diferente é visto como ameaça, portanto, alvo a ser eliminado. Na definição de Schmitt, o inimigo é

precisamente o outro, o desconhecido e, para sua essência, basta que ele seja, em um sentido especialmente intenso, existencialmente algo diferente e desconhecido, de modo que, em caso extremo sejam possíveis conflitos com ele, os quais não podem ser decididos nem através de uma normalização geral empreendida antecipadamente, nem através da sentença de um terceiro “não envolvido” e, destarte, “imparcial” (SCHMITT, 1992, p. 28).

Nesse sentido, o imigrante, principalmente o não falante de língua portuguesa, é a materialização desse “desconhecido” com quem o Estado tem que lidar já que, caso haja algum problema, segundo Schmitt (1992), caberá ao próprio Estado a resolução. Portanto, faz sentido para o Estado-Nacional querer “adequar” esse corpo migrante à condição de sua língua, que trará também maneiras de subjetivação favoráveis ao país.

Corroborando essa perspectiva do “inimigo interno” em potencial o texto do documento da Lei n.º 30-B/2000, que trata das “Grandes Opções referentes ao Plano Orçamental do ano 2000”, um ano antes do lançamento do PPT, em que a migração é colocada lado a lado com questões de segurança nacional:

No âmbito da segurança pública, prosseguir-se-á a implementação de uma política destinada a garantir níveis elevados de segurança pública, bem como a manutenção de um sentimento generalizado de tranquilidade e segurança, através de um significativo reforço e modernização das forças e serviços de segurança — que envolverá o aumento dos efectivos, a modernização dos equipamentos e meios técnicos de apoio à acção policial, a modernização operacional, o ajustamento dos dispositivos e das formas organizativas — com vista a concretizar a opção pelo policiamento de proximidade; do reforço da segurança rodoviária, aumentando e sofisticando tecnicamente a fiscalização policial e investindo nas campanhas cívicas de formação e informação aos condutores; da definição de uma nova política de imigração, contemplando formas e limites para o acolhimento de trabalhadores estrangeiros no nosso país e combatendo energicamente as redes de imigração ilegal e a exploração de mão-de-obra migrante (PORTUGAL, 2000, s/p).

Percebemos, como outra consequência do migrante como potencial “inimigo interno”, o número alto de migrantes privados de liberdade em Portugal. Segundo o relatório do Alto Comissariado para as Migrações de Portugal (ACM), de 2016, há uma grande parcela de população migrante encarcerada no país devido a alguns fatores, tais como o encarceramento preventivo por risco de fuga:

importa realçar que os cidadãos estrangeiros estão mais sujeitos à aplicação da medida de prisão preventiva perante a suspeita de crimes, facto que tem sido explicado pelo maior risco de fuga, bem como o tipo de crime de que estão acusados e a moldura penal que lhe está subjacente. Acresce que em determinados crimes, como é o caso do tráfico simples e agravado, os arguidos de nacionalidade estrangeira apresentam taxas de condenação mais elevadas que os arguidos de nacionalidade portuguesa, evidenciando taxas de condenação a penas privativas da liberdade (prisão efetiva) também superiores aos nacionais portugueses. **Todos estes fatores, enquadrados pela mobilização de variáveis de natureza penal e criminal, concorrem para uma melhor explicação da importância relativa dos reclusos de nacionalidade estrangeira no sistema prisional português.** (OLIVEIRA; GOMES, 2016, p. 158, grifos nossos).

De acordo com o relatório, há mais chance de fuga de “cidadãos estrangeiros” em situações criminais, o que justifica a prisão preventiva em maior número para essa população. No entanto, não há, na prática, como fazer essa diferenciação, uma vez que cidadãos nacionais de Portugal também podem cometer fuga em caso de cometerem algum crime ou, ainda, que nem todo cidadão estrangeiro terá condições para realizar tal fuga. Outra justificativa que aparece no texto do relatório para um número considerável de migrantes em cárcere em Portugal é que esses recebem condenação mais frequentemente do que nacionais pelos mesmos crimes – “em determinados crimes, como é o caso do tráfico simples e agravado, os arguidos de nacionalidade estrangeira apresentam taxas de condenação mais elevadas que os arguidos de nacionalidade portuguesa, evidenciando taxas de condenação a penas privativas da liberdade (prisão efetiva) também superiores aos nacionais portugueses” (OLIVEIRA; GOMES, 2016, p. 158).

Nesse panorama, cabe-nos questionar o princípio de igualdade entre cidadãos nacionais e estrangeiros (beneficiários do estatuto de longa duração), presente no Art. n.º 133 da Lei n.º 23 de 4 de julho de 2007 (PORTUGAL, 2007c), na seção sobre “Igualdade de tratamento”. Afinal, não há igualdade de tratamento se o próprio órgão de migrações do país, o ACMP, em seu relatório, assume a disparidade de tratamento de nacionais e migrantes em matéria criminal.

Voltando-nos para o momento de criação do Programa Portugal Acolhe – central para este trabalho –, também em 2001, a Presidência do Conselho de Ministros, em conjunto com o Alto Comissariado para as Migrações (ACM) de Portugal, criou o *Programa Escolhas*, cujo objetivo é, atualmente, como consta nas informações disponíveis em seu *site* oficial,

promover a inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o *reforço da coesão social*. [...] **A prevenção da criminalidade deu lugar à promoção da inclusão social de crianças e jovens** provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, **particularmente, de crianças e jovens descendentes de migrantes e ciganos/as,**

visando a igualdade, a não discriminação e o reforço da coesão social.
(PROGRAMA ESCOLHAS, s/d, s/p, grifos nossos)⁷⁴.

Percebe-se, novamente, a associação entre a questão criminal e os sujeitos migrantes, ainda que seja no escopo de um programa que visa à promoção da “igualdade, a não discriminação e o reforço da coesão social” (PROGRAMA ESCOLHAS, s/d, s/p). Ressaltamos como importante, nesse trecho, a utilização por duas vezes do termo “coesão social” como um dos seus objetivos. O uso da palavra “coesão” em detrimento de “igualdade”, ou qualquer outro vocábulo que provocasse um sentido de “equilíbrio social”, revela um certo caráter assimilacionista do programa, que busca transformar crianças e jovens “provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente, de crianças e jovens descendentes de migrantes e ciganos/as” (PROGRAMA ESCOLHAS, s/d, s/p) em sujeitos “adequados”, “coesos”, que poderão, então, ser assimilados na sociedade.

Diante do que foi exposto, percebemos que o PPT surge nesse contexto de mudanças nas políticas linguísticas de Portugal adotadas na virada do século XXI. Cabe ressaltar que esse período, não coincidentemente, é o mesmo em que o Estado português – em conjunto com outros países de língua oficial portuguesa – começa a institucionalizar uma série de ações voltadas para a internacionalização da sua língua oficial (DINIZ, 2008). A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)⁷⁵ é criada também em 1996 – ainda que por iniciativa brasileira (FARACO, 2009)⁷⁶ –, contando com Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe (FARACO, 2009), tendo contado com a adesão do Timor Leste em 2002 e da Guiné Equatorial em 2014. Apesar do caráter multilateral dessa Comunidade, Portugal funda, numa ação unilateral, em 1992, o Instituto Camões, responsável por “potenciar a capacidade de intervenção no desenvolvimento da política de cooperação internacional e de promoção externa da língua e da cultura portuguesas” (PORTUGAL, 2012a)⁷⁷, mesmo que a própria CPLP já tivesse criado, em 1989, seu Instituto Internacional da

⁷⁴ Disponível em: <https://www.programaescolhas.pt/apresentacao>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

⁷⁵ Segundo Diniz, recuperando os textos base da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), “de acordo com os estatutos, os objetivos gerais da comunidade são os seguintes: - concertação político-diplomática entre seus Estados-membros, nomeadamente para o reforço da sua presença no cenário internacional; - a cooperação em todos os domínios, inclusive os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, cultura, desporto e comunicação social; - **a materialização de projectos de promoção e difusão da língua portuguesa.**” (DINIZ, 2012, p. 1-2, grifos nossos).

⁷⁶ “Na ótica diplomática brasileira, a CPLP representa basicamente uma opção estratégica para articular, com base na língua comum, uma cooperação Sul-Sul (Brasil países africanos de língua oficial portuguesa Timor) com a vantagem de ter um vértice na União Europeia (Portugal)” (FARACO, 2009, p. 43).

⁷⁷ Texto do Decreto-Lei n.º 21/2012 que aprova a orgânica do Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, I. P. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/543919/details/maximized>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

Língua Portuguesa⁷⁸ (FARACO, 2011), cuja missão seria “a construção de políticas concertadas de promoção e difusão da Língua Portuguesa, conducentes à sua internacionalização efectiva e afirmação como Língua Global” (PORTUGAL, 2012b, p. 3009)⁷⁹.

Nesse mesmo período, em 1998, como lembra Diniz (2012; 2020), Portugal também funda o Sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira (SCAPLE), desenvolvido pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) da Universidade de Lisboa, para a elaboração de cinco exames de proficiência linguística em língua portuguesa, a saber: CIPLE (Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira); DEPLE (Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira); DIPLE (Diploma Intermediário de Português Língua Estrangeira); DAPLE (Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira); e DUPLE (Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira).

Também precisamos destacar que esses atos de política linguística de Portugal se deram nas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, em condições de produção marcadas pelos processos de independência de suas ex-colônias na África e na Ásia, pelo início de uma economia mais globalizada e pela ascensão da influência do Mercado, o que favorece a entrada da língua – neste caso, a portuguesa – como uma commodity (*commodity*) nessa nova lógica global (DINIZ, 2008), capaz de promover o Estado português⁸⁰ e sendo uma forma de exercer um “poder suave” (DINIZ, 2012; 2020) ou “poder brando” (*soft power*) (NYE Jr., 2002)⁸¹. De acordo com a pesquisa realizada por Mota (2020) sobre a diplomacia portuguesa no mundo globalizado, no âmbito das relações internacionais e estudos europeus:

O reforço da língua portuguesa é percebido como um veículo que pode projetar Portugal, mas para o país se afirmar nos países lusófonos não basta a cooperação na área do ensino, cultura ou saúde. Portugal tem feito um esforço de “combate à pobreza, de consolidação da democracia em alguns países africanos e de promoção do desenvolvimento económico” [...] Todas estas estratégias de cooperação visam em grande parte reforçar a presença e influência portuguesa nos países africanos, que

⁷⁸ Não trataremos, nesta tese, do debate sobre o “litígio” do domínio da promoção internacional da língua portuguesa travado, simbolicamente, por Portugal e Brasil. A esse respeito, cf. Diniz (2008; 2012; 2020).

⁷⁹ Estatutos do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP). Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2012/06/11500/0300903012.pdf>. Acesso em: 21 jan. de 2021.

⁸⁰ Sobre o início das políticas de promoção da língua oficial no Brasil, que se inicia em meados do século XX, sobre as quais não trataremos aqui por não coincidirem com o desenvolvimento de políticas relacionadas ao PLAc, cf. Diniz (2008; 2012).

⁸¹ Segundo Nye Jr.: “O poder bruto se apoia tanto em induções (a cenoura) como em ameaças (o porrete). Mas existe um modo indireto de exercer o poder. **Na política mundial, é possível que um país obtenha os resultados que quer porque os outros desejam acompanhá-lo, admirando os seus valores, imitando-lhe o exemplo, aspirando-lhe ao seu nível de prosperidade e liberdade.** Nesse sentido, é igualmente tão importante estabelecer a agenda na política mundial e atrair os outros quanto forçá-los a mudar mediante a ameaça ou uso das armas militares ou econômicas. **A este aspecto do poder – levar os outros a querer o que você quer –, dou o nome de poder brando.** Ele coopta as pessoas em vez de coagi-las” (2002, p. 29, grifos nossos).

podem abrir portas comerciais e económicas, tidas como armas de negociação internacional (MOTA, 2020, p. 30-31).

A autora destaca que, portanto, para além da política linguística, Portugal investiu em uma política social para se aproximar politicamente de suas ex-colônias – algo já preconizado em sua Constituição de 1976, conforme analisamos. É interessante observar que o PPT começa nesse momento político do Estado português, no ano de 2001, em que figuravam, dentre as principais nacionalidades de migrantes com autorização de permanência no país, grande número de países “lusófonos”, em ordem decrescente (do maior para o menor número de migrantes): Cabo Verde, Brasil, Angola, Guiné-Bissau, Reino Unido, Espanha, Alemanha, Estados Unidos, França, São Tomé e Príncipe, Moçambique (SEF, 2001).

No que diz respeito ao PPT, a sua versão piloto, sob a designação “Portugal Acolhe”, foi levada a cabo pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP; I.P.⁸²), sob a égide do então Ministério do Trabalho e da Solidariedade (MTSS) (CABETE, 2010). Não encontramos documentos oficiais sobre o programa nessa fase, já que sua consolidação oficialmente aconteceu apenas a partir de 2007, mas diferentes autores portugueses, como Cabete (2010) e Martins (2014), além de documentos oficiais, como o relatório de Oliveira e Gomes (2016) e a Resolução do Conselho de Ministros 63-A (PORTUGAL, 2007), fazem referência ao Programa antes de 2007 e marcam sua criação em 2001.

Segundo Cabete (2010), entre julho e novembro de 2001, aconteceu uma fase piloto do PPT, que foi ampliado em dezembro de 2001. Em maio daquele mesmo ano, o PPT começa a ser anunciado, pela mídia⁸³, por meio da distribuição de um “guia de acolhimento” como parte de um “conjunto de acções de formação em português básico e para a cidadania, **todos com vista à integração dos imigrantes no mercado de trabalho**” no âmbito “de um programa mais vasto que se encontra em preparação na Comissão Interministerial para o Acompanhamento das Políticas de Imigração” (BOTELHO, 2001, grifos nossos). O Programa “mais vasto que se encontra em preparação” é o Portugal Acolhe, já anunciado com esse nome pela reportagem, que seria lançado em julho do mesmo ano. Não conseguimos acesso ao guia em questão, no entanto, segundo a reportagem de Botelho, tratava-se de um

pequeno dicionário com o vocabulário básico e expressões de uso corrente [além de] uma série de informações, **práticas fundamentais para viver e trabalhar em Portugal**, assim como a apresentação e contactos dos principais serviços públicos,

⁸² Institutos Públicos (IP), em Portugal, são órgãos que têm personalidade jurídica e integram a administração pública do país. Desde 2004, os nomes dessas entidades devem vir sucedidos da sigla “I.P.”.

⁸³ Cf. BOTELHO (2001), disponível em: <https://www.publico.pt/2001/05/26/sociedade/noticia/guia-para-imigrantes-ensina-direitos-e-deveres-laborais-24722>. Acesso em: 02 de jun. de 2022.

designadamente os que prestam apoio directo às comunidades imigrantes. **Contém ainda o elenco dos direitos e deveres associados à residência no país, com particular destaque para ao relacionados com o mercado de trabalho, assim como um modelo de contrato laboral** (BOTELHO, 2001, s/p, grifos nossos).

A importância de analisar esses trechos da mídia sobre o primeiro momento de implementação do PPT se dá no fato de que não encontramos, nem na internet nem em trabalhos sobre o tema, o texto original que cria e organiza o programa. Segundo Botelho (2001) e Cabete (2010), o guia fora traduzido em cinco idiomas (ucraniano, russo, romeno, inglês e francês) e contou com 25 mil exemplares distribuídos na sua primeira edição.

Assim como nos chamou a atenção o fato de como Portugal segue à risca a recomendação da *Carta Social Europeia* de 1996 ao tratar de “adequar” o migrante para o seu mercado de trabalho, a autora da reportagem da qual transcrevemos o trecho acima afirma que:

Depois da criação da figura da “autorização de permanência” vocacionada para o trabalho, **o Governo reforça assim a ideia de que a imigração serve especialmente este mercado. Essa ideia é assumida na justificação deste programa, onde se afirma que “não se pode dissociar a integração social e cultural da integração (económica) no mercado de trabalho”**. [...] Na opinião do ministro do Trabalho e Solidariedade, Paulo Pedroso, este programa de formação e informação “é seguramente mais um contributo para libertar as comunidades imigrantes da exploração das redes mafiosas”. [...] Numa segunda fase, acrescenta o governante, a preocupação é “aproveitar todo o potencial destas pessoas, que muitas vezes têm qualificações profissionais muito superiores às funções que desempenham”. **Para mais tarde fica, no entanto, o reconhecimento das qualificações dos imigrantes que possuam títulos académicos relativos a profissões tuteladas em Portugal por Ordens e associações congéneres** (BOTELHO, 2001, s/p, grifos nossos).

A nós também parece que a migração, conforme aparece no discurso desses documentos, é significada como catalizadora de mão de obra para o mercado de trabalho português. A esse respeito, veremos outros instrumentos que tratam do PPT e reforçam esse discurso da migração laboral. Antes, porém, vejamos mais um trecho do texto de lançamento do Programa, em 2001, ao qual não tivemos acesso por não existir na internet, mas que foi reportado pela mídia. Segundo a reportagem também de Botelho (2001), nas palavras do documento de apresentação do programa, o objetivo do PPT era:

Combater e limitar a segmentação do mercado de trabalho constitui um pilar fundamental para assegurar as efectivas condições de inserção na sociedade portuguesa” [...] [Isto exige] “que **aos cidadãos estrangeiros sejam facultados os instrumentos necessários ao exercício de uma cidadania activa, nomeadamente no plano do exercício dos direitos e deveres laborais** (BOTELHO, 2001, s/p, grifos nossos).

Conforme a discussão sobre cidadania, que realizamos em nosso capítulo de referencial teórico, a noção de cidadania nos Estados-Nacionais, na modernidade, está diretamente

relacionada à nacionalidade – um nacional de um país, reconhecido como tal, é um cidadão daquele Estado. No entanto, como fica essa questão para migrantes? Nesses casos, a ideia de cidadania é (quase) sempre associada à esfera dos direitos e deveres perante o Estado – como os cidadãos nativos –, mas há também uma associação à esfera laboral. Na perspectiva da AD, um discurso nunca é isolado de suas condições de produção. Dessa forma, no contexto da modernidade, regida pelo sistema capitalista ocidental, o exercício do trabalho é condição *sine qua nom* para a classe que, de uma perspectiva materialista-marxista, não detém os meios de produção. Também nesse sistema, o indivíduo, para se constituir como *ser humano*, precisa, primeiramente, ser um trabalhador. Nesse ínterim, é importante verificar como o corpo migrante é naturalizado como alvo para o mercado de trabalho. Não há espaço, por exemplo, para pensar as migrações dessas pessoas como tendo outros fins que não o de compor a mão de obra do mercado nacional de destino.

A esse respeito, Sayad (1998) faz uma reflexão, no capítulo intitulado “O que é um imigrante?”, sobre a visão do migrante como o trabalhador migrante, ou seja, como uma força de trabalho. Segundo o autor,

imigração e imigrantes só têm sentido e razão de ser o quadro duplo erigido com o fim de contabilizar os “custos” e os “lucros” apresentar um saldo positivo – idealmente, a imigração deveria comportar apenas “vantagens” e, no limite, nenhum “custo”. [...] Esta é uma formulação que, ao mesmo tempo que condensa em si toda a história do fenômeno da imigração, revela a função objetiva (ou seja, secreta) da regulamentação aplicada aos imigrantes: mudando segundo as circunstâncias, segundo as populações relativas, essa regulamentação visa impor a todos a definição construída em função das necessidades do momento. Com efeito, não pode escapar a ninguém que, no fundo, é uma certa definição da imigração e dos imigrantes que está em questão através do trabalho ao mesmo tempo jurídico – direitos que devem ser reconhecidos aos imigrantes, posto que ele vai residir e trabalhar na França (direitos de nacionalidade) –, político – acordos de mão-de-obra, convenções bilaterais concluídas com países de emigração [...] e social – ações diversas que contribuem, todas, para uma melhor adaptação da população imigrante –, empreendido sobre as pessoas dos imigrantes (SAYAD, 1998, p. 50-51, grifos nossos).

Sobre o “saldo” da imigração ter que ser positivo, o trecho do texto vinculado no *site* do ACNUR abordando mitos sobre refugiados acaba reproduzindo o mesmo discurso:

“O Brasil já possui muitos problemas sociais para gastar dinheiro público com refugiados”. **Da mesma forma que colaboram para a dinamicidade da economia e para a oferta de empregos, os refugiados, assim como os brasileiros, contribuem com o Estado na forma do pagamento de impostos e consumo de produtos e serviços.** Estudos acadêmicos começaram a demonstrar que, no longo prazo, refugiados podem aportar mais impostos a uma sociedade do que os consumir na forma de assistência. **Ao invés de serem vistos como um problema, refugiados devem ser retratados como uma oportunidade ao país em termos de inovação,**

força de trabalho, empreendedorismo e diversidade (UNHCR-ACNUR, 2018, s/p).

Diante disso, Sayad afirma que: “‘Exportam-se’ ou ‘importam-se’ exclusivamente trabalhadores, mas nunca – ficção esta indispensável e compartilhada por todos cidadãos, atuais ou futuros” (1998, p. 66). Além dessa consideração, Sayad pontua que, com base nessa ideia de migrante como força de trabalho, o dispositivo de migração funciona na subjetivação do migrante como trabalhador, o que o autor chama de “sistema de exigências importado na imigração” (SAYAD, 1998, p. 66). Para o autor, isso desviaria os migrantes dos seus próprios propósitos, de forma a fazer o migrante ressignificar a imagem sobre si próprio:

O sistema de exigências importado na imigração parece desviá-los ainda mais, pelo menos num primeiro momento, de tudo o que tenderia a assegurar-lhes um melhor controle de sua experiência; ao invés de uma adesão imediata que encontraria sua forma mais bem acabada na constituição das disposições requeridas pela condição dos trabalhadores, bem como no domínio que essas disposições permitem – essa adesão, esse domínio e, claro, as disposições que comandam a ambas, têm todas, na verdade, suas condições de possibilidade, condições materiais, mas também culturais –, até prova em contrário, é o antigo estado anterior à emigração que, através das preocupações que a ele estão ligadas, sobrevive e se prolonga na imigração. Ao que parece, esse é o preço que faz com que certos imigrantes cheguem a ser mais “vantajosos” do que outros. Mas, na medida em que dura a imigração, porque não se emigra (i. e., não se cortam os laços com seu universo social, econômico, cultural, habitual) e não se imigra (i. e., não se agrega, mesmo que marginal e muito superficialmente, a outro sistema social) impunemente (i. e., sem consequências), **produz-se, entre os imigrantes, uma inevitável reconversão de suas atitudes em relação a si mesmos**, em relação a seu país e em relação à sociedade na qual eles vivem cada vez por mais tempo e de forma mais contínua e, principalmente, frente às condições de trabalho que essa sociedade lhes impõe. (SAYAD, 1998, p. 65, grifos nossos).

É nesse contexto de migrante trabalhador que a ideia de cidadania, à qual Sayad (1998) faz referência, recebe outros contornos dentro do programa PPT. Nesta primeira fase, de acordo com Cabete (2010), o PPT contava com outra ação além da divulgação do guia supracitado: cursos de formação que, por sua vez, eram divididos em dois módulos, “português básico para estrangeiros” e “cidadania”. Nas palavras da autora:

O módulo de Português tinha 3 níveis de desenvolvimento: iniciação, consolidação e aprofundamento, cada um deles com a duração de 50 horas. O auxiliar pedagógico existente era o referencial designado por Português 2ª Língua, um trabalho organizado no âmbito da Agência Nacional da Educação e Formação de Adultos (ANEFA) para as acções S@ber +⁸⁴. O módulo correspondente a “Cidadania” dava a conhecer aos formandos o modo de funcionamento da sociedade que os acolhe, a sua cultura, o sistema político, entre outros, possibilitando ainda conhecer quais os seus deveres e direitos enquanto, também eles, agentes sociais nesta sociedade. [...] com o objectivo de **promover a formação em competências básicas de cidadania e de português**,

⁸⁴ Programa de educação contínua de adultos de Portugal.

de forma a assegurar aos imigrantes condições que facilitem e potenciem a sua integração na sociedade portuguesa (CABETE, 2010, p. 57, grifos nossos).

Chama-nos a atenção o fato de esse primeiro momento do PPT ter apresentado uma divisão entre língua e cidadania na organização dos seus cursos, o que dá um efeito de sentido de que língua e cidadania não são interdependentes. Diante disso, é interessante observar como o discurso da autora, destacado acima, reproduz essa divisão – representada pela conjunção coordenativa “e” – entre as competências de “português” e de “cidadania” – que separam as duas palavras. Na perspectiva da AD, como estamos sob o efeito ideológico de que tudo aquilo que dizemos só parece poder ser dito daquela maneira (PÊCHEUX, 1997), é válido questionar quais efeitos de sentido essa colocação provoca. Na frase “promover a formação em competências básicas de cidadania e de português”, a cidadania e o português aparecem formuladas como *competências*. O termo “competência” é amplamente utilizado no âmbito corporativo e, a nosso ver, remete a uma noção utilitarista das habilidades e do conhecimento humano, muito relacionado ao mundo do trabalho.

Segundo Fleury e Fleury, competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (2001, p. 188). No âmbito dos estudos sobre ensino/aprendizagem de línguas adicionais, tratar de *competências linguísticas* é uma cultura que surge principalmente no contexto da abordagem comunicativa. Tais competências seriam, grosso modo, “o conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 157).

No que diz respeito à cidadania, cabe nos perguntarmos o que significaria tomar a cidadania como competência. Em primeiro lugar, acreditamos que essa perspectiva coloca a responsabilidade no indivíduo, aqui não encarado como sujeito que faz parte de uma sociedade em que “tem direito a certos direitos” (ARENDT, 2014), mas como capacidade individual que, portanto, deve ser adquirida, desenvolvida e utilizada pelo cidadão de forma autônoma. Mais adiante em seu texto, Cabete (2010) afirma que o módulo de cidadania do PPT tinha como objetivo “a aquisição e o reforço de competências no domínio da cidadania, particularmente, **ao nível dos direitos e deveres dos cidadãos/trabalhadores**” (CABETE, 2010, p. 60, grifos nossos). Percebe-se, então, que há uma relação de equivalência entre cidadão e trabalhador: *cidadania*, no contexto desse Programa, seria, portanto, o conhecimento sobre direitos e deveres

do trabalho – reforçando a visão, já apontada em Marx (2010 [1932]), de que, no modelo capitalista, para *ser* [alguém], o indivíduo precisa antes *ser um trabalhador*⁸⁵.

Nesse sentido, apresentadas assim, separadamente e de forma paralela, não há, nessa formulação apresentada por Cabete (2010) acerca do PPT, uma relação de implicação entre competência linguística e cidadania. Tal visão opera em uma relação de conflito com o que geralmente é preconizado nos textos de pesquisadores portugueses sobre PLAc – inclusive no artigo de Grosso (2010), muito referenciado nas pesquisas portuguesas e brasileiras –, que tendem a demonstrar certa relação de causa e efeito entre a aprendizagem da língua portuguesa e o exercício da cidadania, melhores condições de trabalho e de integração. Para ilustrar esse ponto, observemos os trechos de trabalhos acadêmicos sobre PLAc, transcritos abaixo, sobre a relação língua-cidadania:

- 1) é fundamental o ensino-aprendizagem da **língua de acolhimento**, direito de todos os cidadãos, como acima foi referido, **pois é ela que permite o acesso mais rápido à cidadania como um direito, assim como o conhecimento e a promoção do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão**. A proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra. O conhecimento sociocultural, a competência sociolinguística são importantes no desenvolvimento da competência comunicativa e servem como base de debate e de diálogo para uma cidadania plena e consciente, aspecto fundamental na língua de acolhimento (GROSSO, 2010, p. 71, grifos nossos).
- 2) O público-alvo tem necessidades e expectativas diferentes e **as aprendizagens vão permitir resolver situações (saber-fazer), de forma a resolver os problemas do seu dia a dia e de auxiliar no contexto social e laboral da sociedade de acolhimento**. Assim, a aprendizagem da língua trará vantagens imediatas nas suas necessidades vitais (CALDEIRA, 2012, p. 59, grifos nossos).
- 3) **A área laboral dos imigrantes adultos no país de origem nem sempre coincide com a profissão que desempenham no país de acolhimento e, também por essa razão, a necessidade de comunicação é urgente** [...] Um público de formandos adultos em situação de aprendizagem de português em contexto de imersão apresenta, geralmente, características comuns: precisa de aprender por necessidades de âmbito laboral e por razões de cariz social (MARTINS, 2014, p. 23/p.68, grifos nossos).
- 4) Essa aprendizagem [da língua portuguesa] impacta diretamente na **inclusão social e profissional** dessas pessoas, haja vista que **o domínio da língua do país de acolhimento, facilita o aparecimento de oportunidades e o exercício da cidadania** (BRITO, 2019, p. 38, grifos nossos).

No primeiro trecho, de Grosso, o conhecimento da língua portuguesa é visto como algo que dará um “acesso mais rápido à cidadania como direito” (GROSSO, 2010, p. 71). É

⁸⁵ “[...] a prática da mobilização do trabalho é indissociável do controle policesco sobre o corpo objetivado sob a forma de mercadoria” (SILVA, 2017, p. 240-241).

interessante a relação horizontal entre o “acesso mais rápido” e “direito”, de modo que ficamos nos perguntando, diante da materialidade linguística desse discurso: se o acesso à cidadania é reconhecido *como um direito*, por que a língua faria esse acesso ser *mais rápido*? Significa que, sem a língua nacional/oficial do país de acolhimento, o acesso a um direito é mais lento ou talvez nunca chegue? Sabemos que, na prática, nos Estados monolíngues, realmente a questão do acesso a determinados serviços e direitos do migrante não falante da língua oficial pode ser um problema (OLIVEIRA; SILVA, 2017). O que questionamos aqui é a afirmação, introduzida pela coordenação adversativa “pois” em “pois é ela que permite” (GROSSO, 2010, p. 71), para explicar a necessidade do ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Ou seja, diante dessa afirmação, apagam-se outras possibilidades de cidadania ou de acesso a ela, em que a(s) língua(s) de mediação possa(m) ser outra(s) que não a língua nacional/oficial, reforçando a ideia do estado monolíngue e afirmando o funcionamento contraditório de algo que é, ao mesmo tempo, direito do migrante e sua obrigação (LOPEZ, 2018).

O trecho 2, retirado de Caldeira (2012), apesar de reconhecer que a aprendizagem da língua portuguesa traz “vantagens”, coloca esse conhecimento aparecendo como elemento-chave para a solução de “situações (saber-fazer), de forma a resolver os problemas do seu dia a dia e de auxiliar no contexto social e laboral na sociedade de acolhimento” (CALDEIRA, 2012, p. 59). Em Lopez (2016), discutimos como alguns migrantes disseram não precisar da língua portuguesa para realizar determinados trabalhos braçais, por exemplo – realidade que, devido a diferentes fatores, como o racismo e outros preconceitos, recai sobre muitos migrantes que ocupam cargos profissionais inferiores às suas qualificações (SÁ; FERNANDES, 2016). A esse respeito, o trecho 3, de Martins (2014), reconhece a situação, mas reforça que a solução está na “comunicação” que é “urgente” – comunicação esta somente possível em língua portuguesa, segundo o texto, desconsiderando outras línguas e reafirmando o monolinguismo do Estado-Nacional. Em outros trabalhos anteriores, como em Lopez (2016) e em Silva e Lopez (2019), também já afirmamos que esse tipo de pensamento de que o migrante *precisa* da língua portuguesa para o mercado de trabalho é facilmente confrontável com a realidade de outros tantos migrantes do norte global que, muitas vezes, desconhecem o idioma oficial do país em que residem e não são cobrados da mesma forma por isso.

Além disso, Anunciação (2017), por meio de sua pesquisa, descobriu que muitos migrantes haitianos no Brasil sentiam o *acolhimento* em sua comunidade e em sua língua materna, e não na língua portuguesa. Dessa forma, o discurso que afirma que a aprendizagem da língua portuguesa permitirá ao migrante resolver situações do dia a dia representa uma maneira até mesmo simplista de ver o próprio “dia a dia” do migrante. Como um grupo

minoritarizado, o conhecimento da língua nacional/oficial certamente será uma vantagem para essa população, mas a solução da qual muitas vezes precisam vai além de uma questão de se deter o conhecimento linguístico.

O trecho 4, retirado de Brito (2019), aponta que a aprendizagem da língua portuguesa “impacta diretamente na inclusão social e profissional” do migrante, pois “facilita o aparecimento de oportunidades e o exercício da cidadania” (BRITO, 2019, p. 38). A certeza implicada na palavra “diretamente” utilizada, ao expressar a relação entre inclusão sociolaboral e o idioma, provoca um efeito de sentido de que, para que tal inserção ocorra, é preciso exclusivamente o aprendizado da língua pelo imigrante, não deixando espaço, por exemplo, para outras possibilidades de inclusão por meio de políticas públicas, inclusive linguísticas⁸⁶.

Em todos esses trechos, percebemos que a presença da cidadania atrelada à perspectiva do trabalho é bem evidente, mas cabe problematizar como a cidadania do migrante não é aberta para outras possibilidades, como a participação política, em seu sentido governamental, por exemplo:

Em Portugal os direitos políticos dos estrangeiros, no sentido mais estrito e formal do acesso a direitos eleitorais ativos e passivos, estão limitados a três situações: (1) aos cidadãos de países de língua portuguesa com residência permanente em Portugal e em condições de reciprocidade (excluindo o acesso a cargos de Presidente da República, Presidente da Assembleia da República, Primeiro-Ministro, Presidente dos tribunais supremos e serviço nas Forças Armadas e na carreira diplomática) – o que confere direitos políticos em reciprocidade aos cidadãos do Brasil e de Cabo Verde, ao fim de dois anos de residência para votar e ao fim de três anos para ser eleito em eleições locais; (2) aos estrangeiros residentes no território nacional, em condições de reciprocidade, é conferida a capacidade eleitoral ativa e passiva para as autarquias locais ao fim de pelo menos três anos de residência em Portugal – constando neste grupo, nos anos de referência deste destaque, a Argentina, o Chile, a Colômbia, a Islândia, a Noruega, a Nova Zelândia, o Perú, o Uruguai e a Venezuela (apenas com direitos de voto e não de ser eleitos); e (3) aos cidadãos dos Estados-membros da União Europeia residentes em Portugal, em condições de reciprocidade, são concedidos ainda os direitos de elegerem e serem eleitos para o Parlamento Europeu, não sendo exigido um período mínimo de residência a estes cidadãos, tendo apenas

⁸⁶ Além disso, chamou nossa atenção o fato de que todos os trechos, de 1 a 4, de alguma maneira, significam o migrante pelo lugar da diferença, para justificar a necessidade de aprendizado da língua por essas pessoas. Trecho 1: “A proficiência na língua-alvo **ultrapassa a motivação turística ou acadêmica**, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra” (GROSSO, 2010, p. 71). Trecho 2: “O público-alvo tem necessidades e expectativas **diferentes...**” (CALDEIRA, 2012, p. 59). Trecho 3: “Um público de formandos adultos em situação de aprendizagem de português em contexto de imersão **apresenta, geralmente, características comuns**: precisa de aprender por necessidades de âmbito laboral e por razões de cariz social” (MARTINS, 2014, p. 23). Trecho 4: “Essa aprendizagem [da língua portuguesa] impacta diretamente na inclusão social e profissional **dessas pessoas**” (BRITO, 2019, p. 38). Já havíamos apontado esse processo de diferenciação em Lopez (2016; 2018), que também é discutido em Diniz e Neves (2018), como o “discurso da falta”.

de provar a sua residência habitual em Portugal para proceder ao Recenseamento Eleitoral no país (ACM, s/d, s/p)⁸⁷.

Dando continuidade ao percurso de institucionalização do PPT, pouco se encontra de dados a seu respeito entre 2001 e 2007⁸⁸. A partir de 2008, o Programa Portugal Acolhe inicia sua nova fase, agora sob a designação Português para Todos, e passa a ser organizado e gerido pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI)⁸⁹ – atualmente Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.), tendo assumido tal designação desde 2004. Esse movimento de mudança ocorreu em decorrência do lançamento do Plano para a Integração de Imigrantes, de 2007, em que se lê:

Tendo consciência de que as políticas de imigração serão, cada vez mais, marcadas pelo pilar da integração, devidamente articulado com o controle dos fluxos migratórios e com a crescente atenção à ajuda ao desenvolvimento dos países de origem, **pretende-se definir**, para o próximo triénio, **um roteiro de compromissos concretos que afirme o Estado como o principal aliado da integração dos imigrantes**. [...]

Cultura e língua

51 - Programa «Portugal Acolhe» (MTSS/IEFP, I.P.)

Alargar e otimizar o âmbito do programa «Portugal Acolhe», integrado no Programa de Intervenção para Trabalhadores Desempregados Imigrantes, da responsabilidade do IEFP, I. P., a um maior número de participantes, **rentabilizando o investimento e adaptando-o a uma maior diversidade de contextos e de promotores** (PORTUGAL, 2007a, s/p, grifos nossos).

O uso repetido da palavra “integração” nesse documento chama-nos a atenção. Primeiro afirma-se que há o reconhecimento de que “as políticas de imigração serão, cada vez mais, marcadas pelo pilar da integração” (PORTUGAL, 2007a, s/p), talvez porque, neste mesmo ano de 2007, Portugal tenha atualizado sua “lei de estrangeiros” que, curiosamente, não utiliza a palavra *integração*, mas reafirma a igualdade entre migrantes residentes de longo prazo e cidadãos nativos. No entanto, na continuidade da mesma oração, percebe-se a presença do elemento controlador – o Estado – como articulador de tal integração em dois momentos: 1) ao

⁸⁷ Texto retirado do *site* do Observatório das Migrações, do Alto Comissariado para as Migrações (ACM) de Portugal. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/direitos-eleitorais-dos-estrangeiros-residentes-em-portugal>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

⁸⁸ Há um relatório do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) sobre ações realizadas entre 2002 e 2005, mas que não menciona o PPT. É válido lembrar que, apesar de uma política linguística, o programa era realizado o âmbito do então Ministério do Trabalho e da Solidariedade. Relatório disponível em: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/43252/Relat%C3%B3rio+ACIME+2002-2005.pdf/9a832b66-62b0-4146-bdf7-b8b8f47ad244>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

⁸⁹ O ACIDI, atual ACM, por sua vez, “resultou da fusão do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas [de 1996], da estrutura de apoio técnico à coordenação do Programa Escolhas, da Estrutura de Missão para o Diálogo com as Religiões e do Secretariado Entreculturas” (PORTUGAL, 2007b, s/p).

dizer que os compromissos assumidos estão “devidamente articulado[s] com o **controle dos fluxos migratórios**”; e 2) a necessidade de **afirmação** da figura do Estado “como o principal aliado da integração dos imigrantes”. Tal análise nos remete a Orlandi (2013), para quem, na relação sujeito-Estado-língua, “há um jogo contraditório entre a igualdade juridicamente autorizada e a absorção politicamente negociada da diversidade” (ORLANDI, 2013, p. 107-108).

Em outras palavras, por meio desse discurso, o Estado aparece ao mesmo tempo como aquele que reconhece a necessidade de ações pautadas na integração – e não mais na assimilação, por exemplo – de migrantes, mas que não abre mão de seu posto como controlador dessa subjetividade migrante, sendo, ele próprio, o “principal aliado da integração”, e não sua população ou qualquer outro agente. Na prática, paradoxalmente, sabemos que o Estado é, muitas vezes, o menor dos aliados na integração dos migrantes, a começar pelo fato de que é o governo, por meio de suas instituições, que define quem pode entrar no país e ser reconhecido como migrante.

Nesse sentido, concordamos com Carrera, para quem:

A integração está cada vez mais se transformando em um processo unilateral, em que as responsabilidades ou deveres são colocados exclusivamente no lado do imigrante. Os estrangeiros são forçados a “integrar-se” para que possam ter acesso a um status jurídico seguro e para serem tratados como membros do clube. As tendências, abordagens e políticas modernas na arena nacional às vezes mostram que o que está por trás do termo “integração” é, na verdade, a assimilação ou aculturação obrigatória na sociedade receptora. A integração torna-se assim a fronteira não territorial (funcional ou organizacional) que divide o “dentro” e o “fora”, quem está dentro e quem está fora, quem tem direitos e quem tem apenas obrigações (CARRERA, 2006, p. 6, tradução livre)⁹⁰.

Sobre a ampliação do PPT, nesse contexto da projeção de um Estado aliado da integração, observa-se, ainda, uma política quase que fordista – de produção em massa – dos migrantes em língua portuguesa com uma conotação de “lucro”. Esse efeito é gerado pelo uso das palavras “alargar”, “otimizar”, “rentabilizar o investimento”, “adaptar”, no trecho: “Alargar e otimizar o âmbito do programa «Portugal Acolhe», [...] a um maior número de participantes, rentabilizando o investimento e adaptando-o a uma maior diversidade de contextos e de promotores” (PORTUGAL, 2007a, s/p), que trata do ensino de língua como um

⁹⁰ No original: “*Integration is increasingly being transformed into a one-way process in which the responsibilities or duties are placed exclusively on the immigrant’s side. The non-nationals are forced ‘to integrate’ in order to have access to a secure juridical status and to be treated as members of the club. Modern tendencies, approaches and policies in the national arena at times show that what is behind the term ‘integration’ is in fact mandatory assimilation or acculturation into the receiving society. Integration thus becomes the non-territorial (functional or organisational) border dividing the “inside” and the “outside”, who is in and who is out, who has rights and who has only obligations*”.

negócio. Essa perspectiva de “negócio”, da língua portuguesa como investimento no migrante, vai ao encontro da ideia de Estado controlador: longe de ser apenas um “aliado”, esse Estado, atuando como um empresário nessa relação, amplia seu negócio com vistas à rentabilização – nesse caso, não necessariamente monetária, mas de assimilação e submissão do migrante às próprias regras do Estado. Esse efeito está presente também no próprio nome da segunda fase do programa: “Português para Todos” – esse “todos” tem o efeito de alargamento, de ampliação, de capitalização de mais pessoas para dentro do seu escopo. Ao mesmo tempo, percebe-se o paradoxo da designação “para Todos”, já que, como discutiremos, ainda nesta seção, o processo de ensino-aprendizagem do português por meio do PPT não era distribuído igualmente – portanto, não necessariamente “para todos”. Isso porque, o público-alvo da política é um público adulto, documentado e morador de centros urbanos.

Neste mesmo Decreto que amplia e dá base para o desenvolvimento do PPT, em seu item 52 (PORTUGAL, 2007a, s/p), é definida também a implementação da política voltada para migrantes que fazem parte do corpo discente da educação regular, do ensino básico ao médio, denominada Português como Língua Não-Materna (PLNM). O PLNM é a disciplina que faz parte do currículo nacional⁹¹ de Portugal e é obrigatória para todos os migrantes. O documento orientador mais antigo que encontramos sobre o PLNM, datado de 2005, apresenta os princípios dessa política, a saber:

De acordo com os princípios da reorganização e gestão curricular, estipulados no art.º 8º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro (ensino básico) e no art.º 5º do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março (ensino secundário), foi elaborado o presente documento, o qual **enuncia Linhas Orientadoras, com carácter de obrigatoriedade**. Os princípios nele inscritos devem presidir à tomada de decisões para responder às novas realidades escolares e avançar com medidas que possibilitem a **eficaz integração dos alunos no sistema educativo nacional, garantindo o domínio suficiente da língua portuguesa como veículo de todos os saberes escolares. Esta é a língua em que os alunos vão seguir os seus estudos, mas é também a língua que lhes vai permitir orientarem-se num novo espaço que não pode ser conquistado sem a sua consolidação** (PORTUGAL, 2005, p. 4, grifos nossos).

O PPT é voltado para o público adulto, pois, como já mencionado, é destinado ao migrante trabalhador. O PLNM, no entanto, volta-se para crianças e jovens, uma vez que trata de migrantes “alunos no sistema educativo nacional”. Nessa relação com as crianças e os jovens, o discurso já toma contornos de obrigatoriedade, não apenas revelados pelo próprio uso da palavra, mas também pela afirmação de que a língua portuguesa, para além do âmbito escolar, é “a língua que lhes vai permitir orientarem-se num novo espaço que não pode ser

⁹¹ Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna-plnm>. Acesso em: 09 de fev. 2021.

conquistado sem a sua consolidação” (PORTUGAL, 2005, p. 4). A forte afirmação de que a agentividade do aluno migrante é anulada sem a língua portuguesa se mostra evidente, pois o “espaço”, como metonímia para o país, “não pode ser conquistado”, aqui como referência à agentividade, sem a língua portuguesa. Isso reforça, mais uma vez, a dimensão nacional da língua portuguesa em Portugal que, enquanto símbolo nacional, é a base do Estado ao qual o migrante, se deseja ser seu cidadão, deve se submeter. No caso de crianças e jovens, segundo o trecho destacado, o aprendizado do idioma tem o caráter de algo que é, antes, uma obrigação para o estudante, muito mais do que algo que lhe trará vantagem.

A partir dessa nova fase do programa, iniciada em 2008, o PPT não separa mais cursos de português de cursos de cidadania. No entanto, cria dois tipos diferentes: os cursos de português para falantes de outras línguas e os cursos de português técnico (OLIVEIRA; GOMES, 2014). O primeiro tipo de curso segue as diretrizes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e se baseia nos referenciais de formação estabelecidos: “O Português para Falantes de Outras Línguas – O utilizador elementar no país de acolhimento para o nível A2 e O Português para Falantes de Outras Línguas – O Utilizador Independente no País de Acolhimento para o Nível B2” (OLIVEIRA; GOMES, 2014, p. 159). Já o segundo, de natureza técnica, visa

disponibilizar aos imigrantes já com algum domínio do português (nomeadamente com nível de certificação de A2) um aprofundamento de **competências e proficiência de língua portuguesa orientadas para várias atividades económicas** (e.g. Comércio, Hotelaria, Cuidados de Beleza, Construção Civil e Engenharia Civil), **com o intuito de facilitar a sua inserção no mercado de trabalho em Portugal**. A seleção destas atividades económicas reflete as áreas que mais empregavam mão-de-obra imigrante em Portugal (OLIVEIRA; GOMES, 2014, p. 159).

Novamente, gostaríamos de destacar nesse trecho o âmbito do trabalho, mas não apenas a lógica utilitarista da mão de obra, já que o aspecto da cidadania “desaparece” até mesmo da organização do curso que, ainda mais agora, parece ser um ensino com o propósito único de formar o trabalhador para o mercado de trabalho português. Algo que nos dá ainda mais indícios sobre tal lógica é a afirmação de Lopes (2019) de que esses cursos se concentram nas cidades, e não no país todo, como o discurso sobre ele pode levar a crer: “Apesar da existência destes cursos [do PPT], a verdade é que fora dos grandes centros urbanos nem sempre é fácil que os imigrantes consigam frequentar estes cursos, sobretudo devido ao facto da inexistência de número suficiente de inscrições.” (LOPES, 2019, p. 25).

Além disso, o PPT tem outra ressalva: ele é voltado apenas para migrantes devidamente documentados e que não tinham nacionalidade portuguesa. Assim, “um adequado processo de integração” fica restrito a um determinado grupo de migrantes:

[os cursos do PPT] visam facultar à população imigrante residente em Portugal, que comprove não possuir nacionalidade portuguesa e que apresente uma situação devidamente regularizada de estadia, permanência ou residência, o acesso a um conjunto de conhecimentos indispensáveis a **uma inserção de pleno direito na sociedade portuguesa**, promovendo a capacidade de expressão e compreensão da língua portuguesa e o conhecimento dos direitos básicos de cidadania, entendidos como **componentes essenciais de um adequado processo de integração** (IEFP *apud* BRANCO, 2012, p. 44).

Além de voltado para o mercado de trabalho, o PPT também auxilia no propósito de nacionalidade e permanência de migrantes em Portugal, o que o torna um programa ainda mais relevante – e ao mesmo tempo excludente – para a população migrante naquele país: “A certificação do curso do PPT de nível A2 é um dos requisitos para efeitos de acesso à nacionalidade, à autorização de residência permanente ou ao estatuto de residente de longa duração (conforme a Portaria n.º 1262/2009, de 15 de outubro)” (OLIVEIRA; GOMES, 2014, p. 159).

Apesar do discurso de integração, o que se percebe na prática é que a exigência do curso de português funciona como barreira, sendo uma espécie de política de *gatekeeping* (cf. Camargo 2019)⁹²:

[...] Este é um problema. Os imigrantes em causa [nepaleses], os que precisam aprender a língua para poderem conseguir um emprego, um contrato para se regularizarem, não podem aceder a estes cursos. **De forma que esta medida promovida pelo governo não é aproveitada por não estar adequada à situação destes imigrantes, já que muitos não estão regularizados** (BRANCO, 2012, p. 71).

Apesar das evidências de que Portugal assume uma postura reguladora por meio da língua, que também é uma relação contraditória entre afirmar a necessidade de o migrante saber o idioma e, na prática, dificultar o acesso aos cursos preparatórios que ele mesmo oferece, há a presença de um discurso sobre a não obrigatoriedade dos cursos de língua, na tentativa de caracterizar a política do português como voltado apenas para a integração:

Portugal não está claramente entre os Estados-membros que desenvolvem medidas de ensino da língua como um requisito obrigatório à entrada no país ou à integração dos imigrantes no país. Os programas que promove para a aprendizagem da língua portuguesa como forma de integração são voluntários e

⁹² Camargo (2019) utiliza o termo a partir de Triandafyllidou (2014) que, na interpretação da autora, seria a “Seleção dos indivíduos considerados adequados e aptos a entrar e/ou permanecer em um país.” (p. 130).

disponibilizados em território português – Português Língua Não Materna (PLNM) e Programa Português para Todos (PPT). Complementarmente promove (também com carácter opcional) a aprendizagem da língua portuguesa enquanto aproximação à diáspora portuguesa no mundo, ou como forma de cooperação para o desenvolvimento e de promoção do interesse de Portugal no Mundo através da Rede de Ensino do Português no Estrangeiro que abrange a divulgação, promoção e ensino da língua portuguesa no estrangeiro como “língua de herança”, “língua segunda” e “português como língua estrangeira” (OLIVEIRA; GOMES, 2016, p. 12, grifos nossos).

Percebemos, no relatório do ACM, origem do destacado acima, uma construção discursiva que coloca Portugal em uma posição superior a outros Estados, já que “claramente” não compactua com “medidas de ensino da língua como um requisito obrigatório à entrada no país ou à integração dos imigrantes no país” (OLIVEIRA; GOMES, 2016, p. 12). Realmente, não encontramos medidas que exijam o conhecimento da língua portuguesa para a entrada no país, mas certamente a língua aparece como requisito para integração, não apenas porque o país determina que o migrante comprove conhecimento do idioma para acesso a alguns direitos, mas também porque o discurso da integração é o que aparece na base da justificativa para a própria existência dos programas citados, o PLNM e o PPT, como já demonstramos anteriormente.

O discurso de que o português não é obrigatório, assim como o de que a política linguística voltada para migração, levada a cabo pela aparelhagem institucional por meio dos programas mencionados, buscam provocar o efeito de sentido de que tais cursos são uma espécie de ajuda ao migrante. Parece-nos que, por ser um discurso valorizado até mesmo internacionalmente, a integração que Portugal busca promover por meio dessas políticas linguísticas está num âmbito de “coesão social”, apagando os eventuais conflitos que podem advir da relação com o Outro. Observemos o discurso do primeiro parágrafo de um texto redigido por Rui Marques, à época Alto Comissário para a Imigração e Diálogo Intercultural de Portugal, em forma de nota de abertura para o *Mapa de Boas Práticas Acolhimento e Integração de Imigrantes em Portugal*. O texto, intitulado “O Mapa do Tesouro”, busca justamente demonstrar a capacidade do Estado português em lidar com a crescente imigração, mantendo o bem-estar social:

Recorrentemente surgem-nos algumas interrogações sobre “os porquês” dos bons resultados das políticas de imigração em Portugal. Como foi possível, por exemplo, depois de ter duplicado o número de imigrantes legais em menos de três anos (1999/2001) – com uma diversificação das suas origens para fora do domínio da CPLP –, e perante um aumento significativo do desemprego (de 4% para 7,9%), termos mantido uma notável paz social em torno da integração de imigrantes? Como foi possível, nesse contexto, que nas respostas ao Eurobarómetro de 2006, 66% dos portugueses tivessem respondido “sim” à pergunta “considera que os imigrantes representam um contributo muito importante para o seu país?”, sendo este o segundo valor mais elevado na União Europeia, depois da Suécia? Ou ainda que, no mesmo estudo, só 3% dos inquiridos responda afirmativamente à

pergunta “os imigrantes são um problema para o seu país?” enquanto a média europeia é 26%? A outro nível, **como foi possível que pouco depois da chegada maciça de ucranianos e moldavos, que desconheciam a língua portuguesa, em poucos anos esses imigrantes dominassem a nossa língua, com notável desenvoltura?** As perguntas poderiam continuar... (MARQUES, 2007, p. 5, grifos nossos).

Esse efeito procura ser legitimado, também, pela referência ao reconhecimento das iniciativas por outros países ou pela posição que Portugal alcançou em determinados rankings, por meio dos programas, em especial o PPT:

Em 2009, o Relatório de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas revela o impacto das diversas medidas e iniciativas no processo de integração em 42 países. **As medidas adoptadas por Portugal visando a integração dos imigrantes foram premiadas pelas Nações Unidas, atribuindo-lhe, assim, a melhor classificação na atribuição de direitos e serviços aos estrangeiros residentes.** Esta classificação veio corroborar o que anteriormente a organização independente *Migration Policy Group*, no seu Índice de Políticas de Integração de Migrantes (MIPEX), também citado neste relatório, havia já referido **ao dar a Portugal o segundo lugar entre os 25 países da EU, ultrapassado apenas pela Suécia. Acerca da preocupação dos Estados com a proficiência linguística dos imigrantes, o relatório da Nações Unidas expõe três exemplos de boas práticas:** o programa “Sueco para Imigrantes” de 1965, o “Portugal Acolhe” a funcionar desde 2001 e finalmente o programa “Mercado de Trabalho Dinamarquês” introduzido em 2007 (CABETE, 2010, p. 54, grifos nossos).

Cabe-nos perguntar se os resultados dessas pesquisas seriam os mesmos, caso tais avaliações tivessem sido feitas do ponto de vista dos próprios migrantes. Também não fica claro, e talvez seja esse o objetivo, como é operacionalizado esse ranqueamento, o que é tomado como índice ou aspectos comparativos.

No Brasil, apesar de não haver determinadas exigências de conhecimento da língua portuguesa para a entrada no país, esse conhecimento já é exigido para os casos de naturalização e a mesma obrigatoriedade de integrar-se recai também sobre os próprios migrantes.

Como conclusão para esta seção, o termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc) surge como deslizamento da nomenclatura escolhida para nomear o principal programa de ensino de língua portuguesa para migrantes em Portugal, o PPT, que aparece em diferentes produções acadêmicas – instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992; 2009) – como o programa em que se cunha o termo PLAc, como demonstraremos mais adiante, ao discutirmos a nova dimensão da língua como *de acolhimento*. Por essa razão, é importante, quando voltarmos a esse ponto nesta tese, termos em mente o percurso traçado nesta seção e a discussão proposta.

Passaremos, adiante, à reconstrução do percurso do termo *PLAc* como chega no Brasil, por meio da LA, e falaremos do contexto histórico-social que propiciou uma boa “aceitação” dessa expressão nas pesquisas brasileiras.

3.2 Português como Língua de Acolhimento para migrantes de crise no Brasil

Neste ponto, é importante mencionar, que, diferentemente de Portugal – de que tratamos na seção anterior –, as políticas linguísticas que envolvem o ensino-aprendizagem do português para migrantes no país não é, ao que nos consta, fruto de uma política mais ampla de blocos econômico-políticos, como o Conselho Europeu. O bloco do Mercado Comum do Sul (Mercosul), composto pelos países Brasil, Argentina, Venezuela⁹³, Uruguai e Paraguai, em seu advento, em 1991, não trata, por exemplo, do ensino dos idiomas nacionais/oficiais para migrantes dentro de seus territórios. Em 2005, no âmbito do Mercosul, entra em vigor o protocolo estabelecido entre o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da República Argentina e o Ministério da Educação da República Federativa do Brasil para a promoção do ensino do espanhol e do português como segundas línguas (ALMEIDA; BELFORT DUARTE, 2010, p. 20). O referido protocolo visava a fomentar ações de promoção linguística das línguas portuguesas e espanhola, dentre elas formação docente e um especial interesse na educação bilíngue nas regiões fronteiriças dos dois países (ALMEIDA; BELFORT DUARTE, 2010; THOMAZ, 2010). Nesse sentido, não há, no âmbito do MERCOSUL, incentivos para a divulgação da língua nacional/oficial para migrantes dentro dos próprios países do bloco, mas para fora deles, ampliando os espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002) desses idiomas, como o caso do Brasil⁹⁴, onde a língua portuguesa se projeta internacionalmente em sua dimensão transnacional (cf. ZOPPI-FONTANA, 2007, 2009b; DINIZ, 2008, 2010, 2012; ZOPPI-FONTANA & DINIZ, 2008).

A CPLP, de que tratamos anteriormente, é outra organização importante da qual o Brasil faz parte, neste caso, com um propósito direcionado para relações político-diplomáticas em que a língua portuguesa é central. Segundo a Declaração Constitutiva da CPLP, os países-membros – à época de sua criação, Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, atualmente contando com Timor Leste e Guiné-Equatorial – consideravam imperativo “Consolidar a realidade cultural nacional e plurinacional que confere

⁹³ Segundo o *site* do Mercosul “A República Bolivariana da Venezuela se encontra suspensa de todos os direitos e obrigações inerentes à sua condição de Estado Parte do MERCOSUL, em conformidade com o disposto no segundo parágrafo do artigo 5º do Protocolo de Ushuaia”. Disponível em: <https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/paises-do-mercosul/>. Disponível em: 19 de jun. 2022.

⁹⁴ Cf. os projetos coordenados pela prof. Dra. Mónica Zoppi-Fontana, entre 2004 e 2011, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): “A língua brasileira no Mercosul: Instrumentalização da língua nacional brasileira em espaços de enunciação ampliados” (de 2004 a 2008) e “O discurso político sobre a língua no Brasil a partir dos anos 90” (de 2008 a 2011), realizados na Unicamp. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/539/um-novo-lugar-para-o-portugues>. Acesso em: 19 de jun. 2022.

identidade própria aos Países de Língua Portuguesa, reflectindo o relacionamento especial existente entre eles e a experiência acumulada em anos de profícua concertação e cooperação [...]” (CPLP, 1996, s/p). Importa apontar, nesse trecho, como a imagem de uma “realidade cultural nacional e plurinacional” – em que “nacional” e “plurinacional” são colocados em relação adicional, pelo uso da conjunção “e”, e não como contrastivas – aponta para uma imagem multinacional dos países-membros da Comunidade que são definidos como “países de Língua Portuguesa”. Percebe-se, assim, que embora haja um pequeno movimento de reconhecimento aparente da realidade multifacetada que “confere identidade própria” aos países em questão, eles manteriam algo em “comum” em sua identidade: o português. Está em jogo, portanto, um discurso que apaga a relação de hierarquia entre os países pelas relações coloniais uma vez existentes. Tais relações são, a partir desse texto, ressignificadas como “anos de profícua concertação e cooperação”.

O reforço da imagem do português como parte de uma “identidade própria” dos países aparece, também, em outras partes do documento fundacional da CPLP. Ainda neste documento, lê-se que os objetivos da Comunidade seriam:

- Contribuir para o reforço dos laços humanos, a solidariedade e a fraternidade entre **todos os Povos que têm a Língua Portuguesa como um dos fundamentos da sua identidade específica**, e, nesse sentido, promover medidas que facilitem a circulação dos cidadãos dos Países Membros no espaço da CPLP;
- **Incentivar a difusão e enriquecimento da Língua Portuguesa**, potenciando as instituições já criadas ou a criar com esse propósito, nomeadamente o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP);
[...]
- Envidar esforços no sentido do estabelecimento em alguns Países Membros de **formas concretas de cooperação entre a Língua Portuguesa e outras línguas nacionais** nos domínios da investigação e da sua valorização; [...] (CPLP, 1996, s/p, grifos nossos).

Neste trecho, observa-se, num primeiro momento, a menção à “identidade específica” dos países, marcada, novamente, pela presença da língua portuguesa. Assim, outro objetivo da Comunidade seria a difusão desse idioma, por meio da criação de instituições que levariam a cabo tal meta. Consideramos interessante que, ainda na seção sobre os objetivos da CPLP na sua declaração fundadora, haja um trecho que trata – e, portanto, assume a presença – de “outras línguas nacionais” nos países-membros; no entanto, a preocupação é criar formas de “cooperação” entre essas línguas e o português. Vale reiterar que, na formulação “Língua Portuguesa e outras línguas nacionais”, reafirma-se o português como língua nacional em face de “outras” línguas, ou seja, as demais línguas no âmbito dos países em questão são identificadas a partir da língua portuguesa, que seria, portanto, a principal – a “não outra”.

Com base no texto da Declaração Constitutiva da CPLP, observamos que há um movimento de fortalecimento da língua portuguesa tanto internamente – “estabelecimento em alguns Países Membros de formas concretas de cooperação entre a Língua Portuguesa e outras línguas nacionais nos domínios da investigação e da sua valorização” – quanto externamente – “Incentivar a difusão e enriquecimento da Língua Portuguesa, potenciando as instituições já criadas ou a criar com esse propósito” – às fronteiras nacionais dos seus países membros. No entanto, no caso do Brasil, não encontramos legislações específicas que pudessem colocar em prática atividades de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para migrantes dentro do país que tivessem relação com a CPLP. Na verdade, o Brasil praticamente não conta com políticas linguísticas que promovem o ensino do português e de outras línguas para migrantes em seu território, o que vem sendo alvo de críticas por diferentes pesquisadores de áreas de interesse das migrações, como o Direito e a Demografia, além dos Estudos Linguísticos – tais como apontam os trabalhos de Amado (2011), Camargo (2019), Dutra e Gayer (2015), Fernandes e Castro (2014), Diniz e Neves (2018), Nunes e Cavalcanti (2014), Oliveira e Silva (2017), Silva e Lima (2017), Sousa (2015a, 2015b), dentre outros.

Nesse sentido, parece-nos que há uma preocupação do Brasil em projetar o idioma majoritário do país externamente e continuar suas políticas monolíngues internamente – fortalecendo a língua portuguesa enquanto nacional/oficial –sem considerar muito os migrantes que, cada vez mais, buscam o território brasileiro como destino. Isso começa a mudar apenas a partir da década de 2010, devido, principalmente, aos impactos causados pela presença de migrantes de crise advindos, em especial, do Haiti, da Síria e da Venezuela, conforme trataremos nesta seção.

No Brasil, o primeiro texto que cita, especificamente, a designação “português como língua de acolhimento” é o texto da pesquisadora Rosane Amado, datado de 2013, intitulado “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados”. Inclusive, foi o primeiro texto que lemos sobre o assunto e que nos chamou a atenção para essa nova maneira de nominalização (DAHLET, 2015) da língua portuguesa.

É importante analisarmos o contexto socio-histórico do Brasil na época em que o texto de Amado (2013) é publicado. Apesar de já ter recebido grandes fluxos de migrantes anteriormente, como, por exemplo, no caso das migrações no fim do séc. XIX e dos angolanos na década de 1980 (SOUSA, 2015a), é a partir de 2010, principalmente com a chegada dos migrantes haitianos, que vemos uma grande movimentação social, legislativa e da mídia em torno da situação dos migrantes de crise. Talvez seja em razão da propagação de notícias, facilitada pelas tecnologias da informação e comunicação, que a situação do grande fluxo

migratório dos haitianos tenha tido tamanho impacto, diferentemente de outros fluxos migratórios que o Brasil já havia recebido anteriormente. Nas palavras de Baeninger e Peres, “a chegada crescente de imigrantes internacionais possibilitou a divulgação de informações, anteriormente pouco divulgadas, baseadas em registros administrativos” (2017, p. 125).

Ainda segundo Baeninger e Peres, “esta nova imigração [haitiana] representa a inserção do país na rota das migrações transnacionais no século 21 (GUARNIZO *et al.*, 2003)” (2017, p. 120), como resultado de um processo histórico de emigração do Haiti, marcado pelo terremoto de 2010 e devido, principalmente, à presença do Brasil em território haitiano pela Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (MINUSTAH) e das “restrições dos Estados Unidos e Europa para a recepção dessa imigração” (BAENINGER; PERES, 2017, p. 120). As autoras afirmam que a escolha do Brasil como país de destino dos haitianos acabou gerando uma crise, materializada no despreparo do país para receber migrantes em condição de refúgio ou de portadores de vistos humanitários. A esse respeito, inclusive, Baeninger e Peres (2017) também chamam a atenção para o fato de que houve uma escolha, pelo governo brasileiro, em oferecer visto de caráter humanitário para haitianos em vez de reconhecerem o *status* de refúgio dessas pessoas:

A discussão acerca da concessão do visto humanitário para imigrantes haitianos e haitianas – e não a concessão do visto de refugiado –, para os órgãos federais, se pauta no “mito do terremoto”. Ou seja, na interpretação governamental, este é o motivo principal dessa emigração para o Brasil e, portanto, não se traduz – dentre os critérios para a concessão do visto de refúgio – em perseguição política, guerras ou perseguição e conflitos de qualquer natureza, como expressa a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 das Nações Unidas. Trata-se, para as autoridades brasileiras, de uma questão de acolhimento por questões humanitárias e, desse modo, as solicitações de refúgio são encaminhadas a princípio ao Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) e, com base na Resolução Recomendada (RR) n. 08/2006, transmitidas ao Conselho Nacional de Imigração (CNIg). Contudo, **é preciso atentar para o fato de que à presença militar brasileira no Haiti – e ao seu propósito de missão de paz –, obviamente, não caberia, do ponto de vista do governo brasileiro, a concessão de visto de refugiado em decorrência da violência que assola o país. Os vistos humanitários continuam, após sete anos, baseando-se nas dificuldades de reconstrução do país em função do terremoto como causa da emigração haitiana para o Brasil** (BAENERGER; PERES, 2017, p. 124-125, grifos nossos).

É inegável que o terremoto que assolou a ilha caribenha em 2010 foi responsável por muitas das emigrações no Haiti, no entanto, as autoras ressaltam que aquele país já tinha um grande histórico de emigração, por diversos motivos. Então, na eventualidade do terremoto e dos EUA e França terem fechado suas fronteiras, os haitianos se direcionaram para o Brasil, cuja presença na MINUSTAH marcou aquele país (BAENERGER; PERES, 2017). Portanto, as autoras questionam o “mito do terremoto” pois, até mesmo nos dias atuais, a migração

haitiana para o Brasil ainda é justificada devido ao evento, e não por conta das diversas condições sociais e históricas que “reproduzem a migração de crise no Haiti” (BAENINGER; PERES, 2017, p. 122). Sobre tais condições, as autoras argumentam que

o desenvolvimento do capitalismo no Haiti resulta do comércio colonial, das revoltas escravas, da independência e da marginalização do país, criando hierarquias étnicas e de classe no Haiti, elementos da apropriação pelo capital da mobilidade internacional da força de trabalho haitiana. Grodin (1985, p. 87) afirma que “o Haiti continua atado a uma rede de dependência múltipla, a um conjunto de relações de dominação que têm como força motriz o capitalismo em escala mundial”. Outro ponto importante é que o Haiti se constrói historicamente com a presença econômica e militar estrangeira (CASTOR, 2008; SEGUY, 2014), com o domínio colonial no século XVIII (JAMES, 2010), com o controle político e militar dos Estados Unidos no século XX (CASTOR, 1971) e com a presença brasileira no início do século XXI (LUCE, 2011; MAGALHÃES, 2014). Assim, seus processos emigratórios vinculam-se também a tais presenças militares em território haitiano. (BAENINGER; PERES, 2017, p. 123).

Outros autores, como Déus, também confirmam que a situação do Haiti não era positiva mesmo antes do terremoto:

Antes do referido terremoto, o país já estava enfrentando problemas de diversas ordens, que podem ser sintetizados na palavra insegurança: pública, política, socioeconômica, alimentícia, educacional, relativa à saúde, ao saneamento básico, entre outros fatores. [...] Ou seja, o terremoto apenas agravou e dificultou ainda mais a possibilidade de uma atuação política adequada e eficaz por parte do Estado (DÉUS, 2017, p. 209).

Diante disso, é importante reiterarmos que, devido às limitações de cunho jurídico, perpassadas por questões políticas, os migrantes haitianos – assim como outros migrantes de países do Sul global, como senegaleses, bengalis e nigerianos (LOPEZ, 2016) –, nesse período histórico a partir de 2010, não são reconhecidos como refugiados no país.

Além dos haitianos, migrantes sírios também convergem em numerosa quantidade para o Brasil a partir de 2011. Pelo cenário de guerra civil enfrentado pela Síria, influenciado pela Primavera Árabe de 2010, os migrantes daquele país recebiam o estatuto de refugiados no Brasil, mas não apenas isso; receberam também a permissão de obter um visto de caráter especial, principalmente a partir de 2013. A partir de 2015, em razão do compromisso assumido pelo Brasil, em Genebra, no mesmo ano, para facilitar a emissão de vistos para cidadãos sírios, os vistos dessas pessoas passaram a ter a validade de 2 aumentada para 5 anos (CONARE, 2015). Mesmo que sírios e haitianos tenham recebido vistos especiais, os órgãos que organizam no Brasil as migrações dessas pessoas são diferentes: o CONARE é o responsável pelas

questões relacionadas ao refúgio, enquanto o CNIg cuida das demais migrações, incluindo, mas não se limitando, a migrantes que recebiam vistos por razões humanitárias, como os haitianos⁹⁵.

Mais recentemente, marcou o panorama das migrações de crise no Brasil o movimento de migração de venezuelanos⁹⁶, a partir de 2016:

Diante desse aumento o Governo Federal reconheceu a situação de crise humanitária de caráter emergencial e federalizou a questão migratória venezuelana a partir de uma instância de governança intersetorial. Assim, foi criado um Comitê Federal de Assistência Emergencial para acolhimento das pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente do fluxo migratório, que passou a atuar contando com o apoio de diversas agências da Organização das Nações Unidas, destacadamente o Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR), a Organização Internacional para as Migrações (OIM), o Fundo de População da ONU (UNFPA) e o Programa da ONU para o Desenvolvimento (PNUD) (DEL VECCHIO; ALMEIDA, 2018, p. 159).

Segundo Baeninger e Peres, “a exposição do país à chegada do novo contingente imigrante vindo do Haiti, a partir de 2010, alertou governo, acadêmicos e a sociedade para a importância de acompanhar essa imigração a partir de diferentes fontes de dados, que possam retratar o cenário atual e as condições de vida dessa população” (2017, p. 125).

Essas migrações tiveram diferentes impactos nas políticas, de maneira geral, para migrantes no Brasil. Dentre eles, estão mudanças jurídicas (LOPEZ, 2016) e diferentes iniciativas acadêmicas (LOPEZ; DINIZ, 2018) para recepção dessas pessoas no âmbito do ensino superior brasileiro. Um marco importante que diz respeito às políticas linguísticas, mais especificamente, implementadas de forma vertical, foi a Lei de Imigração da cidade de São Paulo, de 2016, que prevê a formação dos agentes públicos municipais para a questão linguística que envolve o contato com migrantes:

Art. 4.º Será assegurado o atendimento qualificado à população imigrante no âmbito dos serviços públicos municipais, consideradas as seguintes ações administrativas:
I - formação de agentes públicos voltada a:
a) sensibilização para a realidade da imigração em São Paulo, com orientação sobre direitos humanos e dos imigrantes e legislação concernente;
b) **interculturalidade e línguas**, com ênfase nos equipamentos que realizam maior número de atendimentos à população imigrante.
[...] IV - **designação de mediadores culturais** nos equipamentos públicos com maior afluxo de imigrantes para auxílio na comunicação entre profissionais e usuários (SÃO PAULO, 2016a, s/p, grifos nossos).

⁹⁵ Na próxima seção deste texto, discutiremos como “refugiados” e “migrantes econômicos”, que seriam os atores das chamadas migrações forçadas, no primeiro caso, e voluntária, no segundo, são construções jurídicas de contornos bem específicos construídos socio-histórica e politicamente, que têm seus efeitos de sentido na realidade em como as pessoas migrantes são significadas no país de destino.

⁹⁶ O Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (Nepo), da Universidade Estadual de Campinas, organizou o banco interativo sobre migrações venezuelanas, disponível em: <https://unicamp-arctis.maps.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/757af00255af4c1eb3153bd78a5ea1be>. A explicação sobre o banco está disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/imigracao-venezuelana/BancoInterativo-MigracoesVenezuelanasnoBrasil.pdf>. Acesso em: 06 de jun. 2022.

É importante observarmos, também, o decreto que regulamenta a lei municipal de São Paulo, pois ela apresenta ações um pouco mais concretas com relação às políticas a serem realizadas com o público migrante, dentre elas destacamos as que dizem respeito às línguas:

Art. 10 O atendimento à população imigrante, de responsabilidade de cada Secretaria Municipal, **compreenderá a formação intercultural, sobre migrações e em línguas**, com ênfase nos equipamentos que realizam maior número de atendimentos à população imigrante, por meio de oficinas ou cursos ministrados por imigrantes e refugiados, pela contratação de agentes públicos imigrantes, nos termos da Lei nº 13.404, de 8 de agosto de 2002.

Art. 14 [...]

V - realizar ações de promoção da saúde voltadas para a população imigrante, com **campanhas de informação adaptadas em termos linguísticos e culturais**, nos termos do artigo 3º, inciso V, da Lei nº 16.478, de 2016, inclusive diretamente com as comunidades;

Art. 19 [...] cabendo à Secretaria Municipal de Educação - SME:

III - **orientar a realização, no ato da matrícula, de análises de classificação que tenham em conta as peculiaridades do aluno imigrante, particularmente aquelas relacionadas à língua portuguesa** e possíveis diferenças de conteúdo dos sistemas de ensino de origem, de modo a permitir tanto o acesso ao ensino em compatibilidade com seus conhecimentos prévios quanto a expedição do histórico escolar completo ao final do ciclo de estudos.

Art. 21 Cabe à Secretaria Municipal de Cultura - SMC garantir às populações imigrantes o direito à cultura e à cidadania cultural, promover uma cultura de valorização da diversidade, com garantia de participação dos imigrantes na programação cultural do Município, abertura à ocupação de equipamentos públicos de cultura por esta população e **incentivo à produção cultural fundada na interculturalidade**, por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras:

[...]

IV - apoiar coletivos e associações culturais de imigrantes por meio de oficinas de capacitação para **participação em editais ou tradução e simplificação de sua linguagem**, em parceria com a SMDHC e o CRAI;

VI - incentivar o acesso aos equipamentos e programações culturais municipais, inclusive pela abertura aos coletivos de imigrantes para a proposição de atividades nestes espaços, assim como **aquisição de materiais multilíngues nas bibliotecas municipais** [...] (SÃO PAULO, 2016b, s/p, grifos nossos).

Essa política municipal antecedeu duas iniciativas jurídicas importantes, mas que, no entanto, não citam a questão linguística: a nova Lei de Migração - Lei n.º 13.445 (BRASIL, 2017); e a Lei n.º 13.684 (BRASIL, 2018). Ambas constituem um avanço importante nas políticas públicas voltadas para migrantes, de maneira geral, e de migrantes de crise, de maneira específica, no Brasil.

A Lei de Migração (BRASIL, 2017), que passou a vigorar em 24 de novembro de 2017, substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro, que datava de 1980, plena ditadura militar, e que, em razão daquele regime, guardava, ainda em tempos democráticos, resquícios de tratamento

do “estrangeiro” como ameaça à segurança nacional. Apesar dos vetos⁹⁷, a nova lei passou a tratar o migrante pela visão dos direitos humanos, inclusive abandonando a designação “estrangeiro”, incluindo proteção a apátridas, dentre outros avanços. Já a Lei n.º 13.684 apresenta “medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária” (BRASIL, 2018, s/p). Segundo o texto legal:

Art. 3º Para os fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - situação de vulnerabilidade: condição emergencial e urgente que evidencie a fragilidade da pessoa no âmbito da proteção social, decorrente de fluxo migratório desordenado provocado por crise humanitária;

II - proteção social: conjunto de políticas públicas estruturadas para prevenir e remediar situações de vulnerabilidade social e de risco pessoal que impliquem violação dos direitos humanos; e

III - crise humanitária: situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave e generalizada violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário que cause fluxo migratório desordenado em direção a região do território nacional (BRASIL, 2018, s/p).

Essa lei é de grande importância, pois cria um instrumento que permite, a partir de então, proteger outros migrantes de crise em território brasileiro, além de refugiados, que já dispunham de uma lei específica – a Lei n.º 9.474 (BRASIL, 1997). Como sua principal medida, além da criação do Comitê Federal de Assistência Emergencial, visa ampliar políticas de:

I - proteção social; II - atenção à saúde; III - oferta de atividades educacionais; IV - formação e qualificação profissional; V - garantia dos direitos humanos; VI - proteção dos direitos das mulheres, das crianças, dos adolescentes, dos idosos, das pessoas com deficiência, da população indígena, das comunidades tradicionais atingidas e de outros grupos sociais vulneráveis; VII - oferta de infraestrutura e saneamento; VIII - segurança pública e fortalecimento do controle de fronteiras; IX - logística e distribuição de insumos; e X - mobilidade, contemplados a distribuição e a interiorização no território nacional, o repatriamento e o reassentamento das pessoas mencionadas no **caput** deste artigo (BRASIL, 2018, s/p, grifo no original).

É em decorrência dessa lei⁹⁸, por exemplo, que se inicia a Operação Acolhida, em março de 2018, coordenada pelo Governo Federal do Brasil com apoio de diversos órgãos nacionais e internacionais, como o ACNUR e a sociedade civil, para oferecer “assistência emergencial aos

⁹⁷ Os vetos do então presidente e suas justificativas estão disponíveis em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Msg/VEP-163.htm. Acesso em: 06 jun. de 2022.

⁹⁸ Antes de se tornar lei, as disposições foram dadas em forma de Medida Provisória, n.º 820, de 15 de fevereiro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Mpv/mpv820.htm. Acesso em: 06 jun. de 2022.

refugiados e migrantes venezuelanos que entram no Brasil pela fronteira com Roraima” (CASA CIVIL, s/d, s/p)⁹⁹.

Consideramos interessante que a palavra “acolhimento” tanto reverbera no texto da Lei n.º 13.684 (em que aparece cinco vezes) quanto aparece nominalizada de outra maneira – “acolhida” – no título da operação voltada para migrantes venezuelanos, bem como no texto sobre ela. No texto da nova Lei de Migração, a palavra “acolhida” aparece cinco vezes, sempre acompanhada de um referencial, como “acolhida humanitária” e “acolhimento”, duas vezes, também sucedido por “humanitário”. Na Lei municipal de Imigração de São Paulo aparece apenas uma vez, como “serviços de acolhida” (SÃO PAULO, 2016b). O efeito de evidência dos substantivos “acolhimento” e “acolhida” provocam a não necessidade de explicação sobre o que se entende por elas. Esse “subentendido” é o efeito ideológico de que o uso da palavra corresponderia à realidade, mas que, na verdade, faz referência a uma certa memória discursiva que, acreditamos, possa ter relação com a ampla circulação da designação “língua de acolhimento” nas pesquisas brasileiras. Antes de 2013, pelo menos, não se via tão frequentemente o uso dessa palavra e suas derivações para tratar da recepção de migrantes no país. Até mesmo a Lei de Refúgio brasileira (BRASIL, 1997, s/p) faz menção apenas ao verbo “acolher”, dentro da oração de um dos itens que atrela à situação de refúgio. O trecho – “devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e **não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país**” (BRASIL, 1997, s/p) – não representa um gesto de “acolher” em direção do migrante, como nos leva a crer a nominalização “acolhimento” ou “acolhida” – que posicionaria o migrante na situação de quem recebe a ação – mas aparece como um ato que deve ser tomado por ele próprio, fato que pode ser observado pelo uso da voz ativa na representação do seu desejo ou situação, em “não possa ou não queria acolher-se”. Até mesmo o uso da partícula apassivadora “se”, no verbo “acolher-se”, aponta para a tomada de ação do migrante, e não de outro sobre ele.

Para se ter noção do impacto das migrações de crise a partir de 2010 no Brasil, segundo Moreira, com base em outros autores, a “rede brasileira de apoio a refugiados, formada por instituições da sociedade civil, ampliou-se sobremaneira, reunindo aproximadamente 100 organizações, 209 envolvidas com o trabalho em prol do grupo no país, sendo reconhecida como a maior rede na América Latina” (2012, p. 280). Além disso, reconhece-se que:

⁹⁹ “Sobre a Operação Acolhida”. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2>. Acesso em: 06 jun. de 2022.

O governo brasileiro, por sua vez, começou a destinar recursos financeiros aos programas implementados para refugiados um ano após o estabelecimento do programa regional de reassentamento. Em 2005, o governo doou ao ACNUR US\$ 50.000,00, valor que diminuiu em 2007, passando para US\$ 30.000,00. **Em 2010 e 2011, as somas se tornaram mais altas, de respectivamente US\$ 3.500.000 e US\$ 3.700.000, e passaram a ser marcadas, devendo ser empregado 40% do valor total no país** (MOREIRA, 2012, p. 280, grifos nossos).

É diante desse panorama de migrações e de legislações sobre elas que o termo *PLAc* começa a circular no Brasil e, segundo nossas análises, isso é relevante para observarmos como o termo vai tomar contornos nesse país. Trataremos disso mais especificamente no quarto capítulo desta tese.

Naquela primeira publicação – de que se tem conhecimento – que menciona o termo *PLAc*, de Amado (2013), a autora traz alguns recortes de falas de migrantes em relação ao uso da língua portuguesa e, após comentar sobre o panorama de formação em português como língua estrangeira no Brasil, conclui que: “Há uma grande lacuna, assim, no trabalho do ensino de português como língua de acolhimento para **aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros** [...]” (AMADO, 2013, s/p, grifos nossos).

Em outro trecho do mesmo texto, a autora afirma:

Enfim, todos esses fatores, linguísticos e extra-linguísticos, portanto, devem ser considerados **no ensino de português como língua de acolhimento para refugiados**. E isso se aprende (ou deveria se aprender) nos cursos de Letras. Se os governos ainda não atentaram para a necessidade de promover o ensino de português para esses imigrantes, é premente que as universidades, principalmente as públicas, que ministram cursos de Letras, criem programas de extensão universitária e incentivem seus alunos a fazerem estágios nesses programas. Às instituições que já têm especialidades em nível de graduação ou pós-graduação em PLE, é mais do que urgente que voltem seus olhos, na pesquisa e no ensino, **a esse público que, arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua, busca neste país uma nova oportunidade de refazimento, de integração, de paz...** (AMADO, 2013, s/p, grifos nossos).

Pelas passagens transcritas acima, percebemos que o ensino de que trata é voltado para refugiados apenas, e não para qualquer migrante no Brasil. Já apontamos, em Lopez (2016), como a maneira de descrever ou designar o migrante pode colaborar para colocá-lo em uma posição minoritarizada, como uma pessoa a quem tudo falta e que, portanto, não tem nada a oferecer, somente a receber. No texto, a autora coloca duas designações para o público, além de fazer referência ao seu *status* jurídico de refugiados: a) “estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros”; e b) “público que, arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua, busca neste país uma nova oportunidade de refazimento, de integração, de paz...” (AMADO, 2013, s/p, grifos

nossos). No primeiro caso, atentemo-nos ao uso do termo “miséria moral”, que provoca um efeito de sentido muito forte, de que o refugiado seria alguém em extrema falta (“miséria”) de algum tipo de virtude, de valores, daquilo que faz de alguém um ser humano (sua “moral”). Isso pode ser entendido não apenas pela utilização das palavras mobilizadas, mas também porque a autora opta por separar a “miséria moral” da situação financeira representada pelo trecho “pouquíssimos recursos financeiros”. Então, por essa divisão, fica claro que a “miséria moral” não se refere à situação financeira que, em caso de ser intensa – como é representado, pelo emprego do superlativo em “pouquíssimo” –, poderia deixar o migrante em uma situação de vulnerabilidade social, dependendo de ajuda ou, ainda, de conseguir rapidamente uma fonte de renda. No entanto, esse refugiado descrito pela autora é totalmente destituído de todo tipo de recurso, tanto moral, que diz respeito ao que ele é, quanto financeiro, que se refere ao que tem. Seria, portanto, um sujeito totalmente significado por aquilo que lhe falta (DINIZ; NEVES, 2018; LOPEZ, 2016).

Na segunda descrição do refugiado, percebemos que tal destituição do migrante é porque ele foi “arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua” (AMADO, 2013, s/p). Esse discurso, conforme já apontado em Lopez (2016), gera um efeito de evidência, que é muito divulgado, inclusive pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), de que todo refugiado é um migrante que não teve escolha, escondendo o fato de que a migração internacional é, em alguma medida, fruto de uma decisão, ainda que coerciva. Nesse contexto, o país de destino do migrante refugiado é significado positivamente diante da situação tão negativa em que se encontra aquela pessoa: será o lugar de “nova oportunidade de refazimento, de integração, de paz...” (AMADO, 2013, s/p). Esse discurso provoca um efeito de apagamento de qualquer conflito no país que recebe o migrante, algo principalmente preconizado pelo uso da palavra “paz”, na afirmação de que, aqui, o refugiado encontrará paz e, portanto, poderá se “refazer” e se “integrar”. Há, nessa colocação, também o completo apagamento do próprio migrante que, talvez em razão de sua “miséria moral e pouquíssimos recursos financeiros”, é diminuído a ponto de nem aparecer diante da evidência de que o país em que chega será um lugar de “refazimento”, “integração” e “paz”.

Além disso, o texto já reverbera alguma filiação, não apenas pela repetição do termo “português como língua de acolhimento”, com a tradição portuguesa de uso do termo PLAc, mas também pela referência àquele país e pela citação de uma pesquisadora de Portugal, Cabete:

Embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes. **Nesse sentido, países europeus como Portugal estão à frente na institucionalização de políticas públicas, como o programa *Portugal Acolhe Português para Todos*, criado em 2001.** Em sua dissertação de mestrado, Cabete (2010) analisa o ensino de português para imigrantes no contexto desse programa do governo português e conclui [...] (CABETE *apud* AMADO, 2013, s/p).

O trecho do texto da pesquisadora nos revela como a política linguística de Portugal recebe uma notoriedade de “política de português como língua de acolhimento”, criando essa cisão na área de PLA e inaugurando uma nova discursividade. Essa política do PPT, nesse texto, não é discutida, sendo comparada com a situação do Brasil pelo uso da conjunção adversativa “embora”, que inicia o primeiro período do trecho transcrito acima. Nessa comparação, o Brasil é colocado como inferior, de alguma forma, estando bem longe, “aquém” – já que outros países estão “à frente” – de ter uma política linguística adequada para migrantes.

Essa afirmação provoca um apagamento, a nosso ver, de que o Brasil teve (e tem) uma política linguística para migrantes: tanto as políticas assimilacionistas levadas a cabo em vários períodos históricos do país, como no Estado Novo¹⁰⁰, quanto a falta de políticas linguísticas declaradas que, por si só, como afirma Maher (2013), já constitui uma forma de política linguística.

Talvez Amado (2013) pudesse dizer que o Brasil estaria aquém de ter uma política linguística “de acolhimento”, para usar das palavras da autora, por exemplo, “adequada” ou “inclusiva” ou qualquer outro adjetivo. No entanto, talvez seja efeito de evidência, que a palavra “acolhimento” provoca – como demonstraremos no próximo capítulo de análise –, que já deixa subentendido que se está tratando de algo positivo.

O efeito de evidência do termo “de acolhimento” como algo positivo pode ser observado na entrada em português da *Wikipédia*¹⁰¹ sobre “língua de acolhimento”, em que se lê:

Língua de acolhimento pode ser compreendida como aquela que irá receber o indivíduo de modo, **como o próprio nome diz, acolhedor**. O indivíduo irá aprender sem obrigações nem imposições, o que não necessariamente faz com que este utilize sua língua nativa na comunicação no país de acolhimento. Esta não será absolutamente descartada, contudo há aí uma língua, que deve ser apreendida pelo

¹⁰⁰ Sobre tais políticas, cf. Guimarães (2005), Maher (2013) e Diniz (2008).

¹⁰¹ A *Wikipédia* é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web e escrito de maneira colaborativa. Basta ter um cadastro no *site* e a pessoa pode contribuir com a edição de uma página existente ou com a criação de uma nova entrada. No entanto, é preciso seguir algumas regras estabelecidas pela política da *Wikipédia*, como citar fontes confiáveis e ser um tema de interesse em uma enciclopédia. Os artigos são revisados regularmente e podem ser tirados do ar caso seja reconhecido algum problema nas informações (WIKIPÉDIA, 2021). Cf. “Ajuda”, na página da *Wikipédia*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edi%C3%A7%C3%A3o/Como_come%C3%A7ar_uma_p%C3%A1gina. Acesso em: 06 jun. de 2022.

refugiado para facilitar o seu convívio e seu desenvolvimento no ambiente em que está imerso [...] ¹⁰² (WIKIPÉDIA, 2019, s/p, grifos nossos).

Sendo assim, esse efeito de evidência da palavra “acolhimento” é manifesto no trecho pela passagem “como o próprio nome diz”. Segundo o dicionário *Houaiss*, “acolhimento” significa:

- 1 ato ou efeito de acolher; acolhida, acolho
- 1.1 maneira de receber ou de ser recebido; recepção, consideração
- 1.2 abrigo gratuito; hospitalidade
- 1.3 local seguro; refúgio, abrigo (ACOLHIMENTO, s/d, s/p).

“Acolhimento” tem uma denotação positiva, de “receber”, de “hospitalidade”, “local seguro”, “refúgio” etc. Nesse sentido, uma língua designada como “de acolhimento” teria as mesmas características. É preciso reiterar, no entanto, como afirma Pêcheux, que “uma palavra, uma expressão ou proposição não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade” (1997a, p. 160). Portanto, a afirmação que posiciona como “óbvio” o sentido de acolhimento no trecho destacado – “como o próprio nome diz” – é um efeito ideológico de “transparência da linguagem” (PÊCHEUX, 1997a, p. 160), que se relaciona à formação discursiva em que esse discurso foi produzido.

Apesar do efeito ideológico de evidência do que seja uma língua acolhedora, chamamos a atenção que a língua aqui significada como “de acolhimento” e que supostamente faz o estudante “aprender sem obrigações nem imposições”, paradoxalmente, pressupõe, duas imposições aos migrantes, representadas pela materialidade linguística nessa passagem.

A primeira delas está na sutil proibição do uso da língua de origem do migrante: “**o que não necessariamente faz com que** este utilize sua língua nativa na comunicação no país de acolhimento” (WIKIPÉDIA, 2019, s/p). A afirmação de que o indivíduo será recebido pela língua de modo acolhedor tem uma ressalva de que, mesmo assim, o indivíduo “não necessariamente” poderia ou usaria sua língua no país de acolhimento. Fica clara essa intenção de proibição pelo uso das palavras empregadas no trecho – “o que não necessariamente faz com que” –, pois, de todas as possibilidades, a ressalva foi realizada desta maneira. “O que não necessariamente faz com que” apresenta a negativa “não” que já marca a intenção, e é seguido do advérbio “**necessariamente**”, que, de certa forma, tenta amenizar a negativa. No entanto, é seguido da segunda imposição, que reafirma a negativa.

¹⁰² Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Língua_de_acolhimento. Acesso em: 06 de jun. 2022.

A segunda está na obrigação imposta sobre a aprendizagem do português: pela afirmação de que a língua nativa do migrante “não será absolutamente descartada”, e pelo uso da palavra “deve” na oração introduzida pela adversativa “contudo” – “contudo há aí uma língua, **que deve ser apreendida pelo refugiado** para facilitar o seu convívio e seu desenvolvimento no ambiente em que está imerso” (WIKIPÉDIA, 2019, s/p). É sutil a colocação da língua, paradoxalmente de acolhimento, “como o próprio nome diz, acolhedora”, e obrigatória, como em “há aí uma língua que deve ser apreendida”. Esse discurso de que a língua “existe” – “há aí” –, sem uma delimitação de que língua está sendo dita, faz referência a uma língua majoritária do país de destino do migrante, a língua de poder, já que o efeito de evidência é tão grande que a necessidade de nomeação é descartada.

Apesar de a entrada da *Wikipédia* (2019), nesse momento de conceitualização sobre o que seria uma língua de acolhimento, não mencionar a designação “português” (como língua de acolhimento), o texto está tratando da língua portuguesa, fato que aparece materializado nos subitens do texto apresentado na enciclopédia virtual. Além disso, é possível identificar que se afilia ao contexto da área como realizada no Brasil. Podemos verificar tal filiação na subseção intitulada “Ensino de Português como Língua de Acolhimento”, em que menciona “o ensino de português como língua estrangeira (PLE) no Brasil”, e na subseção “Refugiados no Brasil” que, além da referência ao Brasil no título, afirma, ao tratar de parcerias que acolhem migrantes neste país, que “falta uma política pública de ensino do português como língua de acolhimento e ainda falta bastante para que isso aconteça” (WIKIPÉDIA, 2019, s/p). A repetição do termo “falta”, aqui, reverbera o texto de Amado (2013) – que inclusive é citado nas referências do texto da *Wikipédia* – sobre o Brasil estar “aquém” de ter uma política linguística para migrantes de crise, conforme discutimos anteriormente.

Nesse sentido, há um indício de um apagamento controverso na entrada do texto na *Wikipédia* (2019), que afasta da perspectiva de Portugal, que, em muitos textos produzidos no Brasil, é trazido como o local de surgimento do termo, pois não há referência alguma ao país europeu. No entanto, acreditamos ser um apagamento discutível, já que o texto de Grosso (2007), pesquisadora portuguesa, é referenciado.

Sobre essa questão de (não) ter uma política linguística *de acolhimento* – em vez de usar outras formas de dizer, tais como “(não) ter uma política linguística adequada”, como já tratamos nesta tese –, Maher (2013), ao tratar dos mitos em relação às políticas linguísticas, afirma que uma crença equivocada é acreditar que as políticas linguísticas sempre buscam soluções para “problemas linguísticos”. Segundo a autora:

Políticas linguísticas muito raramente têm como objetivo principal a manipulação, pura e simples, de uma dada situação (sócio)linguística: o que se almeja, quase sempre, e a manipulação das identidades dos falantes de uma dada língua, seja no sentido de enaltecê-las ou de denegri-las. Há, portanto, uma relação profunda, estreita, visceral entre *políticas linguísticas* e *políticas de identidade*. Decorre daí que o estabelecimento de políticas linguísticas não são nunca processos neutros, apolíticos ou isentos de conflito (MAHER, 2013, p. 120-121).

Conforme discutimos em nosso referencial teórico, instrumentos linguísticos, que têm seus efeitos em termos de política linguística, são produtos de determinado conhecimento sobre a língua que são, ao mesmo tempo, produtos e colaboram para a construção daquela língua. Nesse sentido, concordamos com Maher (2013) em sua afirmação de que existe uma relação entre políticas de língua e de identidade, principalmente em se tratando de políticas linguísticas voltadas para grupos minoritarizados, como é o caso de migrantes de crise.

Nesta seção, apresentamos brevemente o contexto socio-histórico do Brasil quando a designação “português como língua de acolhimento” aparece. Analisaremos como tal designação se desenvolve no capítulo 4 desta tese. Antes disso, discutiremos mais um ponto, na seção seguinte, que acreditamos ser crucial para o entendimento de como o conhecimento sobre o que foi/está sendo definido como PLAc na LA em Portugal e no Brasil, que diz respeito ao público-alvo a que se refere nos dois países.

3.3 Uma questão premente: a delimitação do público-alvo do Português como Língua de Acolhimento em Portugal e no Brasil

Em nossas pesquisas frente ao arquivo de leitura, percebemos uma pequena diferença de identificação do público-alvo a que se destinaria as “língua de acolhimento”, pois são construídas de maneiras diferentes em Portugal e no Brasil. Isso diz respeito, a nosso ver, principalmente às condições de produção que definiam o momento em que a designação PLAc começa a circular em cada país, conforme apresentamos nas seções anteriores deste capítulo. Na presente seção, buscaremos apresentar como a tradição do PLAc nos dois países em questão delimita esse público-alvo e como isso está diretamente relacionado à maneira mesma como o PLAc é concebido.

Em trabalhos anteriores (LOPEZ, 2016), já havíamos apontado que a justificativa dada por professores e coordenadores de cursos de PLAc no Brasil, participantes da pesquisa, sempre se relacionava ao público ao qual essa “nova” área era voltada. A princípio, percebemos que Portugal, por estar num momento de promoção do seu idioma e de tentativa de adequação – principalmente no mercado de trabalho – dos migrantes que chegavam, cada vez mais

numerosos, ao país, o público dos cursos de PLAc não parece se limitar tanto ao migrante de crise, mas a migrantes de maneira geral, em especial aqueles em vulnerabilidade social.

O texto mais antigo de Portugal a que tivemos acesso e em que se fala em língua de acolhimento é de autoria de Maria Helena Ançã (2003a). Nele, a autora afirma que entende tal designação “no seu sentido literal, tal como vem dicionarizada: Acolhimento, s.m. (de acolher) acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça...” (ANÇÃ, 2003a, s/p). É interessante observar, nesse trecho, que há uma manifestação sobre o que se entende por “acolhimento”, que seria a definição dicionarizada. No entanto, não se explica o que seria “língua de acolhimento”, havendo, portanto, um efeito de evidência de que a língua, nesse contexto, teria o mesmo sentido da palavra acolhimento que a caracteriza, aqui como “acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça ...” (ANÇÃ, 2003a, s/p). Para corroborar essa afirmação, a mesma autora afirma, em outro texto, que:

A intenção é, com efeito, **fazer corresponder essa acepção à finalidade que deve ter a LP, a de acolher aqueles que chegam e que ficam, proporcionando-lhes o acesso à LP**. O domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania (ANÇÃ, 2003b, s/p).

É confusa essa colocação da autora, pois a língua, aqui entendida como de acolhimento, tem que ter a finalidade de “acolher aqueles que chegam e que ficam”, por meio do “acesso à LP”. O acolhimento é um fim em si mesmo nesse discurso: acolher, na língua, seria proporcionar acesso a ela, ou seja, trata-se de um acolhimento condicionado. Não é a língua que acolhe; ao migrante é proporcionado o acesso à língua, mas ele deve estabelecer o contato e “se virar” a partir desse acesso que lhe foi dado.

Não há, nessas passagens, a delimitação do público-alvo para o qual a língua seria de acolhimento. Há referência a “aqueles que chegam e que ficam”, aparentemente o sujeito migrante, não necessariamente o de crise. No mesmo texto de Ançã, a autora fala sobre as migrações e a língua, sem, mais uma vez, delimitar o público:

Mudanças sociais e políticas a nível nacional e internacional foram trazendo a Portugal vagas de não nativos que se instalaram no país, vivendo e convivendo com a Língua Portuguesa (LP), lugar, por excelência, de acolhimento dos que chegam e dos que ficam. **Depois de perspectivada que esta língua se deve abrir aos novos falantes**, as preocupações com o seu ensino tornam-se evidentes. [...] Que função tem agora o Português, - língua de acolhimento, língua oficial, língua de ensino, - em realidades escolares cada vez mais pluriculturais e plurilinguísticas? (ANÇÃ, 2003b, s/p, grifos nossos).

Parece-nos que Ançã (2003a; 2003b) está associando “acolhimento” a “dar acesso” à língua para migrantes, fazendo com que “a língua se abra aos novos falantes”. Na passagem transcrita, destacamos, ainda, que a autora afirma e coloca no mesmo patamar as diferentes dimensões da língua portuguesa nesse contexto – “Português, - **língua de acolhimento, língua oficial, língua de ensino**”. Isso reforça que a língua de acolhimento, aqui, é a língua oficial, de ensino, do país, não podendo ser outra. Em outro texto, alguns anos depois, a autora afirma que, no contexto multilíngue e multicultural, é mesmo a língua portuguesa que é identificada como aquela que será “de acolhimento”:

De uma língua (?) do território, passamos a várias línguas no território. No entanto, nesta constelação de línguas, culturas, etnias e interacções entre elas, **é a LP que destacamos, e que entendemos de acolhimento, no seu sentido literal** (refúgio, casa, forte). **Ela constitui, sem equívocos, o direito à existência** (retomando a expressão de Candide, 2005) e é a ponte e o acesso a espaços sociais e laborais. Como escreve Étienne (2005: 27), referindo-se a **adultos imigrantes**, é imperioso o «**Direito à língua do país de acolhimento**, para que a língua deixe de ser um instrumento de discriminação», problema que se coloca indubitavelmente à sociedade de conhecimento (ANÇÃ, 2008, p. 83-84, grifos nossos).

Voltaremos à discussão sobre essa nova dimensão da língua oficial como língua de acolhimento no quarto capítulo desta tese. Por enquanto, chamamos a atenção para a construção que é feita, numa relação de causa e efeito, entre dar acesso à língua e acolher, o acesso a uma língua que não é qualquer uma, mas sim a língua oficial, de poder, aquela que “sem equívocos” constitui “o direito à existência. Mesmo tratando da esfera do direito do migrante adulto, “direito à língua do país de acolhimento”, como citado no texto, o que há para ele é uma obrigatoriedade de aprendizagem da língua portuguesa que é percebida como a única que permitirá a “existência” dos migrantes, sendo “a ponte e o acesso a espaços sociais e laborais” (ANÇÃ, 2018, p. 83), o que significa que, sem esta língua, o migrante não teria direito à existência, não teria tal ponte nem tal acesso. Isso se reflete na afirmação de que a política linguística de ensino desse idioma é o único recurso de acolhimento disponível, não deixando abertas possibilidades para outras ações, como criar meios de atender ao migrante em outros idiomas para o acesso social e laboral ou, até mesmo, incentivar o plurilinguismo da população portuguesa, aproveitando-se da oportunidade de novos migrantes chegarem ao território para fazê-lo. Assim como Oliveira e Silva (2017), acreditamos que devemos problematizar essa visão do ensino do idioma nacional como única política linguística possível para o migrante.

Pensando na delimitação do público-alvo – que é de nosso interesse nesta seção –, vimos, até agora, que são identificados como adultos migrantes. Um outro texto bastante

mencionado em nosso arquivo de leitura é o de Maria Helena Grosso, de 2010, em que a autora afirma que

o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. **É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto,** aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 74, grifos nossos).

Grosso (2010), na sua definição do termo, afirma que o acolhimento é “expressão que se associa ao contexto migratório” e voltado para, geralmente, “um público adulto”. É interessante a maneira como a autora explica que o termo se aproxima e se distingue dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda. A distinção é feita pela maneira como a língua é aprendida: no caso da de acolhimento, a língua seria aprendida “não como língua veicular de outras disciplinas”, mas como necessidade do contexto de imigração, “ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes” (GROSSO, 2010, p. 74).

Tais questões urgentes estão possivelmente relacionadas a aspectos de inserção no mercado de trabalho. Em outro texto, anterior ao transcrito acima, Grosso afirma:

Uma das razões recorrentemente referida tanto para a emigração como para a imigração é a económica, ocorrendo esta com outros factores, como as facilidades encontradas no país de acolhimento não só para o envio de economias para o país de origem, mas também para o futuro reagrupamento da família; outros motivos coadjuvantes relacionam-se com o saber comunicar na língua do país de acolhimento, ou com a proximidade geográfica, linguística ou cultural do mesmo, realçando-se os códigos de conduta legais e religiosos; **são ainda de referir, em termos gerais, no contexto migratório, as razões políticas ou as resultantes de situação de guerra ou ambiental, causas diferentes que terão também implicações diversas no ensino-aprendizagem da língua-alvo** (GROSSO, 2007, p. 1, grifos nossos).

Apesar da referência a migrantes de crise, pelo trecho que menciona pessoas que migram por “razões políticas ou as resultantes de situação de guerra ou ambiental”, a autora, em outras passagens, faz alusão às migrações consideradas econômicas¹⁰³, que acabam sendo o foco maior das políticas de língua que ela está discutindo. Em outro trecho, a autora cita o Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo na Europa, criado em 2006, pela Comissão Europeia,

¹⁰³ Trataremos destas migrações adiante nesta seção.

instituído no seguimento da Comunicação de 2005 intitulada ‘Um novo quadro estratégico para o multilinguismo’, que preconizava a criação de um grupo de alto nível para assessorar o Comissário da Educação, da Formação, da Cultura e do Multilinguismo no ‘desenvolvimento de iniciativas, bem como contribuir para uma nova dinâmica e a renovação de ideias, com vista a uma abordagem abrangente do multilinguismo na União Europeia’ (COMISSÃO EUROPEIA, 2006)¹⁰⁴.

Segundo o Comissário Ján Figel, na ocasião da apresentação do Grupo, em 2006: “Estou convencido de que este grupo contribuirá de forma significativa para a promoção e preservação do património multilíngue da Europa” (COMISSÃO EUROPEIA, 2006, s/p). Em outras palavras, trata-se de um grupo criado para preservação das línguas nomeadas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, 2015), as línguas de poder da Europa, fruto do colonialismo europeu, que são tidas como “patrimônio”.

Para lançarmos luz sobre a construção do discurso do migrante trabalhador como foco das políticas linguísticas em Portugal, em que as necessidades urgentes dessas pessoas seriam, portanto, relacionadas ao universo laboral, vejamos o trecho do texto de Grosso em que a autora menciona uma passagem do referido Grupo e o relaciona ao ensino da língua nacional/oficial aos migrantes:

No contexto de acolhimento, o ensino-aprendizagem da língua-alvo desenvolverá as competências necessárias com o objectivo de fomentar a igualdade entre todos os cidadãos, reduzindo-se as desigualdades com a população de acolhimento, designadamente no trabalho. **Realçando a importância da diversidade em todos os domínios, designadamente no profissional**, estes públicos: **“poderiam ajudar a estabelecer contactos económicos com os seus países de origem e poderiam ser chamados a desempenhar um papel activo nos programas de diálogo**

¹⁰⁴ No próprio nome do grupo, o que é corroborado pela justificativa dos membros que o compõem, é mobilizada uma estratégia de autoridade, ao descrevê-lo como uma equipe de “Alto Nível”. Na descrição dos membros, afirma-se que ele é “Composto por 11 especialistas de toda a Europa”, sendo, nas palavras de Figel, Comissário que apresentou a iniciativa, “alguns dos melhores especialistas neste domínio, em prol de todas as línguas faladas na União Europeia” (COMISSÃO EUROPEIA, 2006, s/p). Um grupo formado pelos “melhores especialistas” sobre multilinguismo não é facilmente contestado. Além disso, afirma-se que seus membros “são politicamente independentes e não representam os interesses nem de um país nem de uma língua em particular” (COMISSÃO EUROPEIA, 2006, s/p). Esse cuidado, a nosso ver, diz respeito a usar o argumento da autoridade do profissional da área de línguas que, como um gesto de autoria com “caução do linguista aplicado” (DINIZ, 2008), estaria servindo apenas ao conhecimento técnico daquilo em que é especialista, como se as relações de poder-saber fossem isentas de questões políticas. A composição do Grupo em 2006 era: 1) Barbara Cassin (francesa — directora de investigação, Centre National de la Recherche Scientifique, Paris); 2) Abram De Swaan (neerlandês — professor de Sociologia, Universidade de Amesterdão); 3) Rita Franceschini (italiana — professora de Ciências da Linguagem e Linguística, reitora da Universidade Livre de Bozen — Bolzano); 4) Branislav Hochel (eslovaco — professor de Estudos de Tradução, Universidade Comenius — Bratislava); 5) Hanna Komorowska (polaca — professora de Linguística Aplicada e de Didáctica das Línguas, Universidade de Varsóvia); 6) Wolfgang Mackiewicz (alemão — professor honorário de Filologia Inglesa, Freie Universität — Berlim); 7) Isabella Moore (britânica — directora do National Centre for Languages, CILT); 8) Barbara Moser-Mercer (austriaca — professora de Interpretação de Conferência, Universidade de Genebra); 9) Josep Palomero (espanhol — vice-presidente da Academia Valenciana de la Llengua); 10) Ineta Savickienė (lituana — directora de Estudos Regionais, Universidade Vytautas Magnus); e 11) Jaana Sormunen (finlandesa — produtora executiva para as línguas modernas, YLE). Disponível em: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP_06_1221. Acesso em: 09 de jun. 2022.

intercultural e de integração dirigidos aos imigrantes recém-chegados” (Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo, 2007: 5) (GROSSO, 2007, p. 4, grifos nossos).

Na passagem destacada, o discurso evidencia que, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da língua-alvo no contexto aqui designado como de acolhimento, os objetivos seriam de “fomentar a igualdade entre todos os cidadãos, reduzindo-se as desigualdades com a população de acolhimento”, e não qualquer tipo de desigualdade, mas **“designadamente”** aquelas que se referem à esfera do trabalho. Nesse discurso, posiciona-se, ainda, a preocupação do PLAc com todas as áreas da vida do migrante – “Realçando a importância da diversidade em todos os domínios” –, afirmação que, no entanto é novamente contradita, referindo-se, mais uma vez, à questão laboral, na passagem “designadamente no profissional”.

Além disso, nesse momento do texto, mobilizando o discurso do Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo, manifesta-se um discurso em prol do “poder suave” (DINIZ, 2012) ou “poder brando” (*soft power*) (NYE Jr., 2002) que poderia atingir-se pelo ensino de português aos migrantes de crise, uma vez que estes “poderiam ajudar a estabelecer contactos económicos com os seus países de origem” (GROSSO, 2007, p. 4). Nesse sentido, estabelece-se um processo de capitalização da língua de acolhimento, cujo ensino beneficiaria o próprio Estado “acolhedor”, não apenas os migrantes. Conforme já mencionamos anteriormente, a “capitalização linguística”, segundo Zoppi-Fontana, constitui-se em “investir uma língua de valor de troca, tornando-a ao mesmo tempo bem de consumo atual (mercadoria) e um investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos económicos” (2009b, p. 37).

Ademais, haveria também a possibilidade de receber um certo destaque em meio a outros migrantes, já que o discurso deixa em aberto uma possibilidade de que “poderiam ser chamados a desempenhar um papel activo nos programas de diálogo intercultural e de integração dirigidos aos imigrantes recém-chegados” (GROSSO, 2007, p. 4).

Essa visão dos adultos migrantes como ativos para o mercado de trabalho português, não raramente, é mencionada em textos sobre PLAc. A preocupação com os migrantes no mercado de trabalho é também observada em discursos governamentais acerca das migrações. Catarina Marcelino, secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade em 2016, afirma que

As migrações assumem, na Europa e no Mundo, um papel fundamental para o equilíbrio das economias sustentáveis [...] Neste contexto, Portugal não é uma exceção. Com uma população estrangeira que ronda os cerca de 4% do total da população residente, Portugal ilustra bem a fragilidade demográfica em que se encontra a Europa e a importância das migrações para o desenvolvimento económico. [...] **Torna-se por isso fundamental, em nome do trabalho digno e do crescimento económico, combater as vulnerabilidades que afetam as comunidades imigrantes**

no acesso ao mercado de trabalho, em particular quando sabemos que a taxa de atividade dos estrangeiros (61%) é superior à taxa de atividade dos portugueses (47%) e que a taxa de variação de empregadores estrangeiros (+3,8%) foi superior à registada para os portugueses (-0,2%), revelando assim o potencial da população migrante em idade ativa, incluindo a sua capacidade empreendedora (MARCELINO, 2016, p. 11-12, grifos nossos).

Nesse contexto de destaques das vantagens econômicas da migração, concordamos com Maher (2013), tendo em vista que, para populações minoritarizadas, políticas linguísticas têm relação com políticas de identidade (MAHER, 2013), de modo que há a preocupação em formar o sujeito na língua nacional para diminuir desigualdades, mas não qualquer sujeito; há primazia pela formação linguística do sujeito trabalhador:

As implicações no ensino-aprendizagem da língua são várias, **a primeira relaciona-se com o facto de os conteúdos que se vierem a constituir para este público estarem adequados também às exigências do mercado do trabalho**, havendo a necessidade de se ter o maior número de informações do público, de se fazer um diagnóstico que não seja só linguístico (GROSSO, 2007, p. 4, grifos nossos).

No discurso, a autora afirma que o conteúdo das aulas de língua voltadas para o público migrante deve “estar adequado às exigências do mercado de trabalho”. O efeito de evidência de que o migrante, seja ele de crise ou não, em Portugal é significado primeiramente como um trabalhador é bem retratado pela passagem também de Grosso, no seu texto de 2007, em que a autora afirma: “[c]omo é evidente, não é possível pensar o ensino-aprendizagem da língua-alvo, em contexto migratório, sem que se estabeleça uma **forte ligação** entre o agir linguístico e o mercado de trabalho (GROSSO, 2007, p. 6, grifos nossos). Neste trecho, percebemos a relação constituinte entre migrante e trabalhador, estabelecida pelo emprego da palavra “evidente” e pelo reforço dessa ideia representado pelo uso da negativa “não é possível” e o uso do sintagma “forte ligação”, tudo isso para expressar a correlação que se constrói, na/pela língua(gem) do migrante trabalhador.

Nesse sentido, entende-se por que o ensino de língua portuguesa é expresso como a única política linguística possível, ou, ainda, como único meio de existência possível para o migrante, conforme vimos em Ançã (2003a, 2003b). Grosso também afirma que a “língua de acolhimento **tem de ser** o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática” (2010, p. 74). A obrigatoriedade demonstrada pela utilização do verbo *ter*, no sintagma “tem de ser”, demonstra que essa autora está colocando a língua nacional/oficial, neste caso de Portugal, pois é ela que é a língua de acolhimento, como a via obrigatória de integração, afetiva e para “plena” cidadania

democrática. Parece que não há, aqui, saída para uma cidadania “plena” sem ser pelo caminho da língua nacional/oficial.

Ainda em 2010, Marta Alexandra Calado Santos da Silva Cabete, outra pesquisadora portuguesa bastante referenciada, publicou sua dissertação, intitulada *O processo de ensino-aprendizagem do Português Enquanto Língua de Acolhimento*. Em seu texto, diferentemente das outras autoras, associa o Programa Portugal Acolhe à designação *português língua de acolhimento*. Cabete foi professora no programa PPT e relata ter se deparado “com um contexto educativo completamente distinto daquele em que tinha trabalhado até então” (CABETE, 2010). Na definição de Cabete sobre língua de acolhimento, a autora afirma:

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) que tem como público-alvo uma comunidade com traços singulares, inserida num contexto de acolhimento, **adquire contornos até há pouco desconhecidos**. Maria Helena Ançã (2004:1) afirma que **a sociedade portuguesa ao acolher o imigrante tem para oferecer a LP**, a língua de acolhimento, que deverá ser entendida no seu sentido literal: “acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça”. Baetriz Soto Aranda e Mohamed El-Madkouri (2006:55) explicitam que este conceito de língua de acolhimento (LA), que se tornou usual em vários autores, **relaciona-se com a sociedade que recebe o indivíduo e que se refere a um tipo de língua segunda (L2) adquirida num contexto migratório** (CABETE, 2010, p. 67, grifos nossos).

Nesse trecho, dialogando com Ançã, a pesquisadora aponta que a sociedade de acolhimento “tem para oferecer” a língua de acolhimento, dando a entender que é quase como se fosse a única coisa a ser oferecida. Além disso, ao mobilizar Aranda e El-Madkouri, reforça a ideia de que a língua de acolhimento é assim designada em decorrência do país de acolhimento – “um tipo de língua segunda” –, ou seja, a língua aparece como extensão do país, o que reforça o ideal de Estado-Nação, sobre o qual trataremos mais adiante nesta tese. Novamente, fala-se do objeto de saber, a língua, sem referência ao público em si.

O público é significado como heterogêneo por outros trabalhos de pesquisadores também portugueses:

Os **imigrantes** em Portugal têm, segundo dados do ACIDI (2013), mais de 170 nacionalidades e falam mais de 100 línguas: eslavas, indo-arianas, semíticas, crioulas (crioulos afro-portugueses), sino-tibetanas (é de realçar, neste último grupo, a língua chinesa, designação que abrange não só o chinês/mandarim, mas também outras línguas como o cantonês e o xangainês ou wu). **A heterogeneidade do público que se confronta com a língua portuguesa como língua de acolhimento** implica, de facto, uma análise individualizada (MARTINS, 2014, p. 29, grifos nossos).

Por aquilo que nos foi possível observar até aqui, na origem da fundação do termo, em Portugal, há o reforço das línguas nomeadas como línguas “nacionais” no PLAc – “as” línguas dos países – efeito de pré-construído (PÊCHEUX, 1997a):

Aprender a língua do país de acolhimento é um dos primeiros passos do imigrante para a sua inclusão social e cultural na sociedade que o acolhe [...]. Por exemplo, em Portugal, os imigrantes aprendem o português para conseguirem sobreviver no país ou os seus filhos aprendem-no nas escolas; **neste caso, o português é considerado a língua de acolhimento para os imigrantes** (RAJPUT, 2012, p. 36, grifos nossos).

Ançã, Grosso e Cabete são pesquisadoras muito referenciadas na tradição portuguesa sobre a designação PLAc, então, a retomada de seus textos para se explicar o que seria o termo não é algo raro, como podemos observar pelos trechos, como exemplo, dos instrumentos linguísticos abaixo, que compõem nosso arquivo de leitura (em ordem cronológica, do mais antigo ao mais recente):

De acordo com a autora, o referencial tem por finalidade “descrever, de forma não exaustiva, aquilo que os Utilizadores têm de aprender para comunicar (e desenvolver competências de língua) em português no contexto de acolhimento”. **Grosso, M. J. (2011)** (SEMEDO, 2011, p. 85, grifos nossos).

Para a mesma autora, “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.” (**GROSSO, 2010:68**). A expressão “língua de acolhimento” está intimamente ligada ao programa Portugal Acolhe, criado pelo estado português, que, a partir de 2001, fomentou cursos de português, dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos. (**CABETE, 2010:9 e 196**). Para **Ançã (2003:1-6)**, a língua de acolhimento é sinónimo de língua de ensino, língua oficial de quem recebe o outro, de quem o acolhe e, por isso, a função do acolhimento, em contexto educativo, é o primeiro grande constrangimento porque “tem a ver com o afastamento da LM do aluno da língua da instituição. Para **Ançã (2003:1-6)**, a língua de acolhimento é sinónimo de língua de ensino, língua oficial de quem recebe o outro, de quem o acolhe e, por isso, a função do acolhimento, em contexto educativo, é o primeiro grande constrangimento porque “tem a ver com o afastamento da LM do aluno da língua da instituição (**MARTINS, 2014, p. 12-13, grifos nossos**).

Esta questão de divergência entre LE e língua de acolhimento tem já vindo a ser colocada por alguns autores, nomeadamente em relação à questão do ensino. Como notou **M. J. Grosso**: “A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda. Para o público-adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um diversificado saber, saber fazer, a novas 81 tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo.” (Grosso, 2010:68) (**MARQUES, 2015, p. 80-81, grifos nossos**).

Como interessa, para a AD, além das regularidades, aquilo que é “diferente”, que provoca um efeito de sentido novo ou que produz deslocamentos na memória discursiva, percebemos que, na dissertação de mestrado, Valentim (2009) – pesquisadora portuguesa – apresenta, a nosso ver, uma perspectiva mais crítica quanto ao termo “acolhimento”: “Na literatura sobre migrações, as sociedades de destino vêm referidas como sendo de

‘acolhimento’. No entanto, ao longo da escrita, opto pela palavra de ‘estabelecimento’ como o substantivo que me parece mais apropriado no intuito de dissolver a ideia paternalista aqui aparentemente implícita” (VALENTIM, 2009, p. 4).

É importante ressaltar que o trabalho de Valentim (2009) não se inscreve na LA, mas na área da Antropologia Social e Cultural. Chamamos a atenção para tal fato, uma vez que não encontramos, em nosso arquivo de leitura, textos de pesquisadores portugueses que reconhecessem o termo PLAc e a ele fizessem crítica ou objeção. Isso se mostra mais comum nas pesquisas brasileiras, principalmente a partir de 2016, como demonstraremos.

Apesar da tendência de pesquisas portuguesas não delimitarem o público do PLAc a refugiados, em textos mais recentes que tratam da língua portuguesa no contexto de migração em Portugal, como o de Rocha (2021) – apesar de estar fora do período do escopo da nossa pesquisa (2001-2020) – há o referenciamento à “população refugiada”:

Por norma, a população refugiada não está preparada para mudar de país, e conseqüentemente não conseguem aprender o idioma do seu país de acolhimento com antecedência. Para além desta questão, por vezes, para que os refugiados possam participar e integrar cursos de formação da linguagem, é necessário que a situação da sua legalização no país esteja regularizada e tenham um visto de residência, o que muitas vezes não corresponde à realidade. (Liebau, E., & Schacht, D., 2016) (ROCHA, 2021, p. 27).

Vale apontar que o texto de Rocha foi produzido na área da Psicologia, mas, como se propõe a estudar boas práticas de acolhimento a refugiados em Portugal, faz referências à língua e à linguagem, não nos termos de PLAc, mas tratando da “aprendizagem da língua ou as interações e socialização com a comunidade acolhedora” (ROCHA, 2021, p. 13), fazendo reverberar o termo “acolhedor/a”. Essa referência aos refugiados no texto de 2021 pode ser reflexo do aumento de solicitações de refúgio em Portugal que, após uma queda em 2018, voltam a subir em 2019, apresentando outra queda em 2020 para voltarem a crescer em 2021 (HENRIQUES, 2022¹⁰⁵).

Antes de passarmos a discorrer sobre como a designação PLAc é significada nas pesquisas brasileiras, faremos uma breve consideração acerca das categorizações jurídicas que estão na base do que conhecemos como “refugiados” e, em contrapartida, como “migrantes econômicos”. Tal compreensão é importante na medida em que aparecem, como demonstraremos, no discurso sobre o público-alvo do PLAc que acaba delineando o que é entendido como PLAc no Brasil, de acordo com nosso arquivo de leitura.

¹⁰⁵Disponível em: <https://www.publico.pt/2022/03/16/sociedade/noticia/tres-semanas-chegaram-portugal-10-mil-refugiados-quase-tantos-ultimos-sete-anos-1998902>. Acesso em: 09 de jun. 2022.

Apesar de, numa perspectiva ampla, de acordo com os estudos das migrações forçadas (*Forced Migration Studies*), não haver uma divisão tão clara entre migrantes e refugiados¹⁰⁶, no senso comum, a questão dos refugiados, em comparação com os migrantes considerados “migrantes econômicos”, provoca mais comoção social. Isso acontece, primeiramente, porque o refugiado é, como efeito do discurso dos instrumentos legislativos internacionais sobre o refúgio, visto como uma pessoa que está fugindo de situações que colocam diretamente sua vida em risco, tais como perseguição “por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas” (ONU, 1951; 1967). Já os migrantes que são colocados como o “oposto” dos refugiados; os chamados “migrantes econômicos” são reconhecidos como pessoas que “se deslocam por decisão voluntária e programada, geralmente em busca de melhor situação econômica” (UNHCR-ACNUR, 2018, s/p).

Na concepção do ACNUR, refugiados e migrantes econômicos não podem ser confundidos, pois “o refúgio é uma modalidade de migração forçada, caracterizada pela necessidade do refugiado de buscar proteção em outro país uma vez que sua vida e integridade estariam ameaçadas no país de origem por motivos de perseguição individualizada ou violência generalizada” (UNHCR-ACNUR, 2018, s/p). Apesar de o ACNUR incluir diferentes categorizações de migrantes no uso do termo guarda-chuva de *deslocado forçado* (*forcibly displaced*), a diferenciação entre os grupos de migrantes sob sua proteção é pautada com base principalmente em conceituações jurídicas fundamentadas nos principais instrumentos de legislação internacional – a Convenção de 1951 e o seu Protocolo.

No entanto, em nossa dissertação (LOPEZ, 2016), fizemos uma discussão, com base nos Estudos das Migrações Forçadas, sobre como não podemos pautar as experiências das pessoas com base na lei, uma vez que esta é criada com o intuito de organizar algo que já existe, a partir da experiência das pessoas e, portanto, pode e deve sempre ser revista e ampliada. Na perspectiva desta tese, entendemos tais leis como parte do dispositivo de migração (FOUCAULT, 1995; GOULART, 2018; PAYER, 2009a) e, enquanto instrumentos linguísticos, têm efeitos bastante reais no processo de subjetivação dos migrantes, como parte do dispositivo.

¹⁰⁶ Em diálogo com Dewind (2007) e Hathaway (2007), Aydos (2010) esclarece que, segundo a perspectiva dos Estudos das Migrações Forçadas (*Forced Migration Studies*), o estatuto jurídico dos refugiados é excluyente, na medida em que deixa de fora deslocados internos, forçados a permanecer, além de outros migrantes de crise que não são vítimas de guerras. Para os estudiosos da área dos Estudos de Refugiados (*Refugee Studies*), a categoria de refugiado é suficiente e deve ser considerada separadamente nos estudos em migrações internacionais, sob pena de, caso sejam incluídos no grupo “generalista” de “migrantes deslocados forçados”, perderem seus direitos diretamente relacionados à sua condição individual de refúgio (cf. LOPEZ, 2016).

Migrantes e refugiados são categorias jurídicas, dentro de um fenômeno maior de migrações transnacionais. Nesse sentido, é complexo dizer, com base apenas na lei, que o refugiado está sempre numa situação de mais vulnerabilidade que o migrante econômico porque a legislação assim o pressupõe. Os Estudos das Migrações Forçadas tendem a enfatizar a fluidez que envolve as duas definições (AYDOS, 2010). Nessa perspectiva, questiona-se como um – o refugiado – dispõe de um aparato legislativo internacional, enquanto o outro – o migrante econômico – não, sendo que:

Alguns migrantes são refugiados e alguns refugiados são migrantes, seus perfis são entrelaçados e evoluem através do tempo. Um refugiado que não mais retorna ao seu país de origem, mesmo quando todas as condições que asseguram um retorno seguro são dadas, é ainda considerado um refugiado? Um migrante que foge da fome, segregação e humilhação de sua aparência étnica não é um refugiado? [...] **O termo “refugiado econômico” é capaz de levar em consideração essa situação?** Ela mascara o perigo de tratamento diferenciado aplicado aos chamados “refugiados de segunda classe”, cujos riscos e urgência são menos reconhecidos. Choques traumáticos, experiência de perda (muitas vezes patológica) e desejo de retornar caracterizam os refugiados de onde quer que venham” (BERTRAND, 1998, p. 111, tradução nossa, grifos nossos).¹⁰⁷

O que estamos querendo aqui é discutir como os efeitos de sentido são provocados pelo dispositivo legislativo; não estamos questionando a proteção que recebem os refugiados. Concordamos com os autores dos Estudos das Migrações Forçadas que afirmam que é preciso uma revisão e ampliação da legislação internacional de proteção a refugiados (ONU, 1951; 1967) para que seja possível incluir e proteger mais pessoas. No mesmo sentido, Keely (2000) argumenta que:

Parte da dificuldade se manifesta nos nomes atribuídos para os fenômenos. Migração voluntária é normalmente utilizado como sinônimo de termos como migração econômica. Esta é contrastada com a migração forçada ou involuntária causada pelo homem ou por catástrofes naturais. [...] O problema é que toda migração inclui elementos de escolha e pressão. Nem todas as pessoas em grupos-alvo de perseguição deixam o país. Nem toda migração econômica se dá sem alguma coerção sobre a tomada de decisão do migrante (KEELY, 2000, p. 50, tradução nossa, grifos nossos).¹⁰⁸

¹⁰⁷ No original: “Some migrants are refugees, and some refugees are migrants, their profiles are mixed and evolve through time. Is a refugee who no longer returns home, even when all the conditions to secure a safe return are met, still a refugee? Is a migrant who flees from famine, segregation, and humiliation of his ethnic appearance not a refugee? [...] Is the term “economic refugee” able to take into consideration this situation? It masks the danger of different treatment being applied to so-called “second class refugees”, whose risks and urgency are less recognized. Traumatic shocks, experience of loss (often pathological) and desire to return characterize refugees wherever they come from”.

¹⁰⁸ No original: “Part of the difficulty is the names used for the phenomena. Voluntary migration is usually used synonymously with terms like economic migration. This is contrasted to forced or involuntary migration caused by man-made or natural disasters. [...] The problem is that all migration includes elements of choice and pressure. Not all people in groups target for persecution leave a country. Not all economic migration is without some coercion on the migrant’s decision making”.

Interessa-nos destacar aquilo que Keely (2000) afirma sobre os nomes dos fenômenos, em que migração voluntária e involuntária são colocadas como opostas, com base em uma legislação datada, cujo princípio era proteger migrantes europeus vítimas das diferentes consequências da Segunda Guerra Mundial, e que não necessariamente reflete a realidade e a complexidade dos fenômenos migratórios do século XXI. Como consequência da legislação, as categorias “refugiado” e “migrantes econômicos”, consideradas, pela perspectiva dos estudos de refúgio, como advindas de processos de migração forçada (refugiado) e voluntária (migrantes econômicos), passam a ter o efeito de pré-construído, de “já dado”, de “óbvio” – e este é o efeito ideológico da linguagem.

Outro ponto importante sobre esse processo de nomeação das pessoas migrantes, que são “encaixadas” em uma ou outra categoria jurídica – o que leva esses indivíduos a serem significados diferentemente pela sociedade –, diz respeito ao fato de algumas línguas não terem a palavra “refugiado” em seu vocabulário:

Não há refugiados na Tailândia! **A lei não conhece este termo e a língua refere-se apenas a um conjunto de pessoas deslocadas (*pou opayop*) que, segundo a lei, são imigrantes ilegais (pessoas que entraram no país ilegitimamente de acordo com a lei; *pou khau muong doi mi chorp duay korn*). A mesma lei também lhes nega o direito de residência permanente no território real. Além disso, produz um derivado com a tradução francesa e inglesa que ilustra os diferentes pontos de vista. Em 1990, aqueles que os tailandeses chamavam de deslocados, e geralmente tinham o direito de se reinstalar enquanto ficavam temporariamente em campos sob a proteção do ACNUR, eram chamados de refugiados por organizações estrangeiras. Aqueles que os tailandeses chamavam de imigrantes ilegais nos campos de fronteira da UNBRO eram chamados de deslocados pelas mesmas organizações. Por outro lado, parece que houve unanimidade em relação aos barcos vietnamitas que chegaram depois de 1º de março de 1989: são imigrantes ilegais. Essa confusão nos levou a questionar a tradução da palavra refugiado nas línguas vietnamita e khmer (BERTRAND, 1998, p. 108, tradução nossa, itálicos no original, grifos nossos).¹⁰⁹**

Diante de tal colocação de Bertrand (1998), percebemos, dentro do tema das migrações, o grande papel da linguagem na construção da realidade. Quando no tailandês, segundo o autor,

¹⁰⁹ No original: “*There are no refugees in Thailand! The law does not know this term and the language refers only to an ensemble of displaced persons (*pou opayop*) who, according to the law, are illegal immigrants (persons who entered the country illegitimately according to the law; *pou khau muong doi mi chorp duay korn*). The same law also denies them rights of permanent residence on the royal territory. What is more, it produces a derivative with the French and English translation which illustrates the different points of view. In 1990, those who the Thai called displaced persons, and generally had the right to resettle while temporarily staying in camps under the protection of the UNHCR, were called refugees by foreign organizations. Those who the Thai called illegal immigrants in the UNBRO border camps were called displaced persons by the same organizations. On the other hand, it seems that there was unanimity concerning Vietnamese boat people arriving after March 1, 1989: they are illegal immigrants. This confusion led us to question translation of the word refugee in Vietnamese and Khmer languages”.*

à época não existia a palavra “refugiado”, era impossível que o país compreendesse o fenômeno e, conseqüentemente, reconhecesse a legislação internacional sobre o tema. Naquela língua, os que deveriam ser chamados de “refugiados” eram considerados migrantes ilegais e, como tais, eram tratados, na “vida real”, nesses termos.

Portanto, concordamos com Bertrand (1998) que seria fundamental questionarmos as noções de “refugiado” nos limites de cada idioma, pois provocam subjetivações diferentes. Nesse sentido, não há como tomar como “óbvio” algo que é uma construção tanto sociolinguística, quanto legislativa, como é o termo “refugiado” internacionalmente.

Apesar dessa ressalva, a palavra “refugiado” acaba provocando mais comoção (BAENINGER, 2017), justamente pela reverberação de uma memória discursiva que diz respeito à sua condição jurídica reconhecida internacionalmente, de perseguição e de alto teor de violação de direitos humanos, que caracteriza a condição de refúgio¹¹⁰. Nesse sentido, conforme apontamos anteriormente (LOPEZ, 2016), percebemos que as pesquisas brasileiras sobre PLAc fazem alusão ao *status* jurídico dos migrantes, em especial dos refugiados.

O texto de Amado, como já anunciado pelo título, “O ensino de Português como Língua de Acolhimento para refugiados” (2013), trata do ensino da língua para esse público específico de migrantes. É importante dizermos que há a ressalva, pela autora, de que haitianos e bengalis deveriam receber o reconhecimento da condição de refugiados, mas que, por não serem advindo de países em guerra, não tiveram direito a tal estatuto. Assim, percebemos que a autora tem uma visão ampla de refúgio, que vai ao encontro da discussão que realizamos anteriormente. No entanto, seu texto reflete uma percepção sobre o discurso jurídico da categoria refugiados.

A delimitação do público aparece algumas vezes no texto de Amado (2013), na conceitualização sobre o termo PLAc:

Há uma grande lacuna, assim, no trabalho do ensino de **português como língua de acolhimento para aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral** e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros. Como já

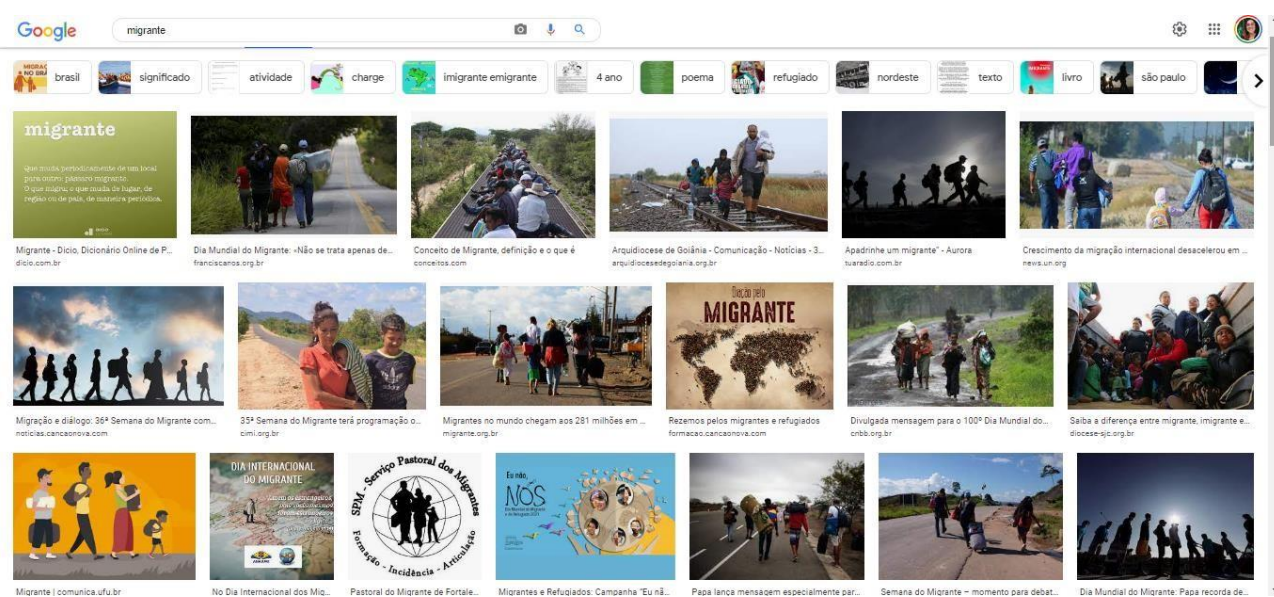
¹¹⁰ Apesar disso, vale ressaltar que migrantes que recebem o *status* de refugiados sofrem com preconceito em razão de uma má interpretação do termo, pois são vistos, algumas vezes, como fugitivos, como se a condição de perseguição que sofrem fossem devido a crimes cometidos, e não à violação de seus direitos (Cf. UNHCR-ACNUR, 7 mitos sobre refugiados). Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/11/14/7-mitos-sobre-refugiados/>. Acesso em: 06 jun. de 2022.

Na verdade, muitos não sabem que, de acordo com a lei brasileira de refúgio (Lei n.º 9.474/97), o migrante não pode ser reconhecido como refugiado se, antes de chegar ao Brasil, tiver cometido “crime contra a paz, crime de guerra, crime contra a humanidade, crime hediondo, participado de atos terroristas ou tráfico de drogas” (BRASIL, 1997, s/p). É necessário um estudo mais profundo, mas tal condição provavelmente passou a existir também em razão do conhecimento de muitos ex-soldados nazistas, no pós-guerra, terem se refugiado na América do Sul, inclusive no Brasil (Neher, 2013; Smink, 2020), disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53680937> e em: <https://www.dw.com/pt-br/faltam-estudos-sobre-nazistas-que-se-esconderam-no-brasil-ap%C3%B3s-a-guerra/a-16803260>. Acesso em: 06 de jun. 2022.

referido em nosso artigo publicado na Revista da Siple, ed. 2 (AMADO, 2011) sobre a situação dos trabalhadores transplantados, não há políticas públicas de ensino do português para esses imigrantes. **Em muitos casos, os governos preocupam-se com o atendimento em outras línguas – nos órgãos públicos, a fim de que a situação de contato emergencial se estabeleça.** [...] Embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento aos imigrantes (AMADO, 2013, s/p, grifos nossos).

Como já analisamos anteriormente, a questão da “miséria moral” e “poucos recursos financeiros” diz respeito a uma imagem do migrante de crise, em especial o refugiado, como aquele a que tudo falta – inclusive nesse trecho, em que lhe falta a moral, a dignidade, além do dinheiro. Essas imagens são corroboradas pela mídia, que coloca o refugiado em uma situação mais negativa em comparação a outros migrantes. Em uma pesquisa rápida na ferramenta *Google Imagens*, partindo de nosso próprio computador, obtivemos as seguintes imagens quando pesquisamos a palavra “migrante” (Figura 2):

Figura 2 - Resultados de imagens do termo “migrante”

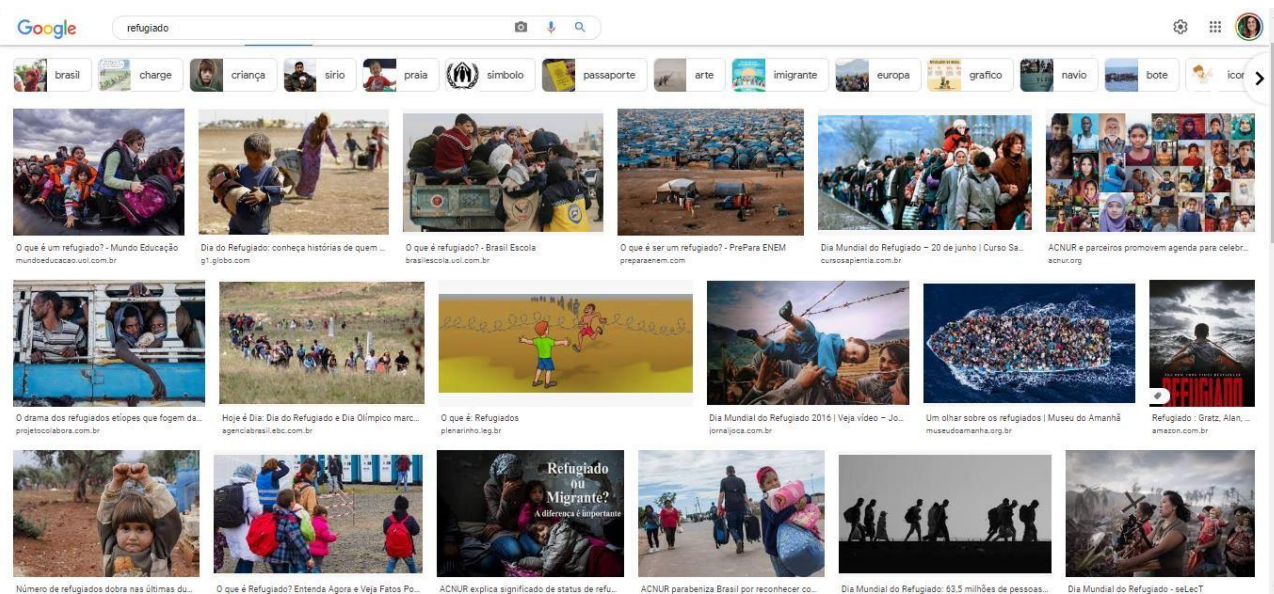


Resultados de imagens do termo “migrante” na ferramenta de buscas *Google Imagens* no Brasil; pesquisa realizada em 09 de jun. 2022 pela autora. Fonte: captura de tela pela autora, 2022.

Em seguida, pesquisamos, na mesma ferramenta, a palavra “refugiado”, obtendo os resultados presentes na imagem da Figura 3. Obviamente que, como já afirmamos anteriormente, temos que reconhecer que os resultados gerados por ferramentas de buscas *online*, como o *Google Imagens*, não são neutros, pois têm como base o algoritmo da empresa (ROVIRA, 2021; SILVEIRA, 2017) que, inclusive, aprende sobre as preferências do usuário para mostrar resultados que mais o agradem, de alguma forma. Apesar disso, interessa-nos algumas diferenças entre os resultados apresentados nas imagens, que pode colaborar para

nosso argumento de que a ideia de refúgio tem certo tom “apelativo” em comparação com demais migrantes, que são considerados “econômicos”.

Figura 3 - Resultados de imagens do termo “refugiado”



Resultados de imagens do termo “refugiado” na ferramenta de buscas *Google Imagens* no Brasil; pesquisa realizada em 09 de jun. 2022 pela autora. Fonte: captura de tela pela autora, 2022.

Embora migrantes (Figura 2) e refugiados (Figura 3) apresentem semelhanças entre si, nas imagens que constam nos resultados apresentados, aquelas referentes a “refugiados” tendem a demonstrar o aspecto de “sobrevivência”, justificativa para migração dessas pessoas. Nas imagens resultantes da pesquisa por “migrantes” (figura 2), percebemos grupos de pessoas aglomeradas, que se parecem famílias, em alguns casos, pessoas caminhando em fila, carregando seus pertences, com fisionomia abatida. É interessante observarmos que, embora a palavra “migrante” possa caracterizar qualquer pessoa que migra, é visível a tendência do algoritmo por trás da ferramenta de busca de oferecer resultados pautados na percepção de “migração” como “migração econômica” que, embora não seja considerada como forçada, é motivada por melhorias nas condições de vida das pessoas que migram. Portanto, o migrante, nessas imagens, é representado como alguém cujas condições são desfavoráveis economicamente.

O resultado da busca de imagens para o termo “refugiado”, por sua vez, apresenta grupos bem maiores de pessoas; há uma imagem de um campo de refugiados, incluindo a presença mais frequente de crianças em primeiro plano – como uma criança carregando outra, uma criança sendo passada por uma cerca de arame farpado, outra de mãos levantadas em formato de “redenção” e com olhar de medo –, além de um grande barco sobre a água, que faz

referência a uma realidade de muitas pessoas que, em busca de refúgio, tentam escapar de seus países pelo mar e, não raramente, acabam sofrendo acidentes que chegam a tirar suas vidas¹¹¹. Nesse sentido, percebemos, de forma associada a “refugiado”, o apelo à situação de vida em risco (os grandes aglomerados, a cerca de arame farpado, o barco), de violação dos direitos (pela presença enfática das crianças) e outras situações de cunho negativo.

Além dessas imagens e de reportagens da mídia¹¹², cada vez mais presentes no Brasil, há iniciativas que procuram demonstrar a situação dos refugiados, como o projeto Refugiados no Brasil (*Refugees in Brazil*), no âmbito do programa de Iniciativa Jovem (*Youth Initiative*) do ACNUR, em São Paulo. O projeto apresentou um videoclipe em que refugiados que vivem na capital paulista cantam uma música, composta por eles, cuja letra apresenta as situações e motivações que os levaram a abandonar seus países de origem. No vídeo, os refugiados simulam sua chegada ao Brasil, carregando consigo suas bagagens rotuladas com palavras que denunciam o que viviam na terra natal, como, por exemplo, “guerra”, “pobreza extrema” e “catástrofes naturais”. Além disso, o videoclipe contém passagens com relatos de algumas pessoas sobre as dificuldades que os levaram a se refugiarem¹¹³.

Existe, ainda, o reconhecimento do Dia Mundial do Refugiado, comemorado todo 20 de junho¹¹⁴, que procura dar visibilidade para a situação desses migrantes. No Brasil, há também a Copa dos Refugiados e Imigrantes, majoritariamente referenciada como “Copa dos Refugiados”¹¹⁵, um campeonato amador de futebol, organizado por migrantes de crise, dentre eles, refugiados. O propósito, segundo a página do evento na rede social *Facebook*, é atuar “em favor da integração viabilizando sua participação, e mostrando suas realidades para o público local a fim de quebrar as barreiras culturais, a xenofobia e promover uma integração real destas pessoas com a sociedade” (COPA DOS REFUGIADOS E IMIGRANTES, 2014, s/p).¹¹⁶

¹¹¹ Como as imagens não são, nesta tese, nosso objeto de pesquisa, e como a presença dessas imagens nesta seção serve para ilustrar o ponto que estamos defendendo, não faremos uma análise profunda de elementos que poderiam corroborar mais enfaticamente com nosso argumento, como as cores das imagens, a disposição das pessoas nas fotos, dentre outras características. A esse respeito, conferir estudos sobre a gramática do *design* visual, de Kress e van Leeuwen (2006).

¹¹² Como as reportagens do programa *Profissão Repórter*, exibidas em 2015, sobre refugiados na Europa – disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8o8ci59QZ1A> – ou o episódio de 2017, sobre os refugiados no Brasil – disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/5860811/>.

¹¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kzTg1jEJW6U>. Acesso em: 09 jun. de 2022.

¹¹⁴ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/diadorefugiado/>. Acesso em: 09 jun. de 2022.

¹¹⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Copa_dos_Refugiados_e_Imigrantes. Acesso em: 09 jun. de 2022.

¹¹⁶ Disponível em: <https://www.facebook.com/copadosrefugiados/>. Acesso em: 09 jun. de 2022.

Em 2015, a então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, realizou um pronunciamento em uma entrevista realizada após uma reunião da Cúpula do G4 – grupo formado por Brasil, Índia, Japão e Alemanha –, em que demonstra a preocupação brasileira, com os refugiados:

[...] do ponto de vista do Brasil, nós somos um país, se você for olhar, de refugiados. O Brasil é um país de refugiados. Meu pai era refugiado da Segunda Guerra Mundial, e tivemos sempre uma relação de abertura, não só temos hoje no Brasil uma população síria muito expressiva, que mora, vive, trabalha e cria seus filhos, tem seus amigos, seus parentes no Brasil. Nós estamos de braços abertos para receber. Mesmo nós enfrentando as nossas dificuldades, isso não significa que no nosso País não caiba sempre mais pessoas. Nós somos um país continental, e todos os refugiados que quiserem vir trabalhar, viver em paz, ajudar a construir o País, criar seus filhos, desenvolver e viver com dignidade, nós estamos de braços abertos. **Outra coisa que eu acho que é importante, é essa questão de ter uma política que não seja xenófoba, que não seja preconceituosa, que não leve às cenas como nós vimos, a cena do menino morto ali na praia**¹¹⁷, ela é simbólica de que você, ao abrir a caixa de Pandora, você tem consequências que você não controla, uma dessas é essa. **A outra consequência é aquela que também se viu pelas estradas que é a morte das pessoas asfixiadas, ou a morte das pessoas em quaisquer circunstâncias.** E deve ser **extremamente dramático**, cá entre nós, o deslocamento de pessoas ao longo deixando para trás, sua família, seu lugar de nascimento, toda sua história fica para trás (ROUSSEFF, 2015, s/p, grifos nossos).

A presença do discurso da morte, inclusive pela repetição da palavra, em especial no segmento “do menino morto ali na praia”, relacionada à situação dos refugiados, demonstra a imagem construída discursivamente sobre esses migrantes, constantemente em risco. A menção feita pela presidenta faz referência ao garoto sírio de apenas três anos morto num naufrágio que tirou sua vida e de outros migrantes sírios na tentativa de chegar à Turquia. As fotografias da cena do corpo sem vida da criança, na areia da praia, deitado de bruços quase como se dormisse, foi amplamente divulgada pela mídia.

Diante disso, pelas várias iniciativas que demonstram a situação de refugiados, além das imagens de perdas e faltas (DINIZ; NEVES, 2018; LOPEZ, 2016) provenientes principalmente do discurso jurídico, os refugiados atraem mais comoção da população. Portanto, nas pesquisas

¹¹⁷ A presidenta está fazendo referência à criança síria Aylan Kurdi, acidentalmente morta ao buscar asilo na Turquia. A repercussão do caso foi grande e se tornou um dos símbolos da crise de refugiados à época. Rizental (2017) denomina o fato como “acontecimento Aylan Kurdi”. Com base nisso, a autora levanta alguns questionamentos: “O dia 02 de setembro de 2015 foi marcado por uma imagem e pela notícia de um garoto sírio de 3 anos, cujo corpo foi encontrado numa praia turca, após naufragar junto com sua família e outros migrantes que tentavam fugir da guerra que há anos vinha devastando cidades e matando milhares de pessoas naquele país. [...] Esse não foi o primeiro dia em que as ondas do Mediterrâneo transportaram um corpo de refugiado até as areias de uma praia distante, mas possivelmente tenha sido o primeiro dia em que um acontecimento jornalístico colocou em jogo alguns aspectos brutais da crise migratória que pareciam naturalizados ou silenciados, significando nesta naturalização e no silenciamento. Nossa pergunta, em função do nosso material, é: e se fosse uma criança africana, negra, a midiática das suas imagens ganharia a mesma amplitude? É importante salientar que nossa pergunta não coloca em questão a importância do que aconteceu com Aylan e sua família. Pretendemos mostrar como a imagem de uma criança síria, branca, foi exaustivamente divulgada e sobre ela muitos dizeres circularam em veículos distintos, produzindo variados efeitos de sentido” (RIZENTAL, 2017, p. 67-68).

sobre PLAc no Brasil, é mais recorrente a alusão ao refugiado ou à situação de refúgio. Trata-se de uma noção de refúgio – vale dizer – fruto de elementos da memória discursiva sobre refugiados que estão na base da justificativa de que devam ter um aparato legislativo de proteção internacional¹¹⁸, enquanto outros, em situação análoga, não. Resgatamos, aqui, a citação de Amado:

Às instituições que já têm especialidades em nível de graduação ou pós-graduação em PLE, é mais do que urgente que voltem seus olhos, na pesquisa e no ensino, a **esse público que**, arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua, **busca neste país uma nova oportunidade de refazimento, de integração**, de paz... (AMADO, 2013, s/p, grifos nossos).

Em outros textos de pesquisadoras brasileiras, a referência direta ou com alguma metáfora para refúgio/refugiado aparece associada ao PLAc:

A experiência como **refugiado/a** não é homogênea. Porém, **inerente ao status de refugiado/a está a precondição de perda, perseguição e trauma**. A consciência dessa condição e do significado da relação entre o professor e o aluno nessa condição traz forte motivação para a busca por mudança e por uma metodologia de ensino apropriada [...] **o conceito de língua de acolhimento**, ao nosso entender, 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, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar**. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64-66, grifos nossos).

O PLAc **diferencia-se** do PLE, acima de tudo, **por conta das especificidades desse novo grupo de aprendizes** da língua portuguesa, cuja carga cultural e ideológica é **marcada pelo contexto social do refúgio** (PEREIRA, 2016, p. 67, grifos nossos).

[...] ao falarmos em *língua de acolhimento*, referimo-nos ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta **no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora**. Esse conflito é previsível, **a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas [imigrantes e refugiados] enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com intenção de nele permanecer**. Sob esse ponto de vista, destacamos que esse conceito reconhece sentimentos de rejeição ou descaso do(a) aprendente em relação à aquisição dessa nova língua que não foi escolhida por ele(a) (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436, grifos nossos).

¹¹⁸ Também vale lembrar que a Convenção das Nações Unidas relativa ao *Estatuto dos Refugiados* de 1951 aconteceu no cenário pós-Segunda Guerra Mundial e tinha como objetivo proteger refugiados europeus vítimas desta guerra, a ponto de, na sua primeira versão, antes da revisão do Protocolo de 1967, ter uma menção cronológica – “em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951” (ONU, 1951, s/p) – de modo a limitar a proteção para aqueles refugiados e não outros. Como já dissemos, o texto foi revisto em 1967 e, atualmente, não conta com tal limitação. Cf. Lopez (2016).

Nos dois primeiros trechos acima citados, de São Bernardo (2016) e Pereira (2016), verificamos a presença da delimitação do público-alvo de PLAc como sendo composto por refugiados, cuja migração pressupõe “perda, perseguição e trauma” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 64), que seria uma carga “cultural e ideológica” específica desse grupo (PEREIRA, 2016, p. 67). O terceiro recorte, do texto do verbete “Língua de Acolhimento”, presente no Dicionário Crítico de Migrações Internacionais, reitera a mesma ideia ao tratar do “prisma emocional” que a língua acarreta pela “relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436) devido à situação de “tensão e vulnerabilidade” em que se encontram ao chegarem no país de destino. Apesar de haver, como afirmam outros autores, como Revuz (1998), uma relação de certa tensão no processo de aprendizagem de uma língua adicional, Diniz, em entrevista para Cotinguiba (2021), ao tratar da abordagem plurilíngue nas aulas de PLAc, retoma o argumento de Revuz (1998) em diálogo com a tensão pressuposta em Barbosa e São Bernardo (2017):

ao contrário do que prevê uma certa tradição no ensino de línguas adicionais – em que a(s) língua(s) materna(s) é (são) banida(s) da sala de aula, como se fosse possível impedir sua presença –, o recurso a essa(s) contribui para a aprendizagem da língua-alvo. Gostaria de citar aqui o argumento de Revuz de que a aprendizagem de uma outra língua incide na relação que estabelecemos com nossa(a) língua(s) materna(s), e, conseqüentemente, solicita “as bases mesmas da nossa estruturação psíquica” . Nesse processo – sempre singular – de aprendizagem, há sujeitos que resistem a ser capturados pela nova língua. No contexto de deslocamento forçado, como destacam Barbosa e São Bernardo, a relação com a língua majoritária do novo país pode ser particularmente conflituosa. Retomando Revuz, é como se, para alguns, apropriar-se da língua majoritária do novo país implicasse um desligamento da(s) sua(s) língua(s) materna(s), um distanciamento simbólico da comunidade de origem, um afastamento ainda maior de um território do qual se saiu movido pelo desejo de viver em outro lugar, ao mesmo tempo em que não se desejou abandoná-lo. Nesse sentido, a língua portuguesa pode, para certos migrantes e refugiados, estar longe de, simbolicamente, ocupar o lugar de acolhimento – algo apagado na designação “Português como Língua de Acolhimento”. Estruturar um ensino de português que convoque outras línguas no processo pedagógico pode contribuir para diminuir esse conflito” (DINIZ, 2021, p. 235-236).

Apesar de haver certo conflito para alguns migrantes, como afirma Diniz no trecho destacado acima, é problemático, a nosso ver, tratar a relação do migrante de crise com a língua do país de destino *sempre* pela perspectiva dessa tensão. A insistência por tratar de tal “relação conflituosa” parece advir da própria ideia que se tem do refugiado, fruto das migrações forçadas, a que tudo falta, a quem, conseqüentemente, faltaria o direito de escolha também (de aprendizagem da língua):

Desse modo, entendemos que trata-se do aprendizado de **uma nova língua que, em muitos casos, não se escolheu aprender**, mas sim que se precisa aprender para permanecer no novo país (OLIVEIRA, 2017, p. 17, grifos nossos).

Essa colocação de Adami corrobora as ponderações feitas por Grosso (2010) e Barbosa e São Bernardo (2013), de que **a aprendizagem e aquisição da língua pelo imigrante em condição migratória e de vulnerabilidade não é, muitas vezes, uma escolha, mas uma necessidade ditada pelos imperativos da vida cotidiana**, pois a sua aquisição poderá possibilitar e facilitar uma integração à nova sociedade. (SENE, 2017, p. 37, grifos nossos).

“[...] refugiados e/ou imigrantes em situação vulnerável”

Nota de rodapé n. 36: Situação vulnerável: situação precária de determinados grupos (denominados vulneráveis sociais) que **dependem de auxílio de terceiros para sobrevivência** (MORAES, 2018, p. 34).

É preciso reforçar que nem todo migrante de crise se encontra, necessariamente, em uma situação de vulnerabilidade, no sentido de perdas ou de fragilidade¹¹⁹. No entanto, essa lógica sobre o migrante marca as condições de produção do discurso inicial sobre o PLAc no Brasil.

Diante disso, é importante reiterar que os discursos sobre PLAc em Portugal e no Brasil preocupam-se com a inserção do migrante de crise à sociedade receptora, no entanto, percebemos, pela materialidade linguística de como a designação PLAc é significada, que as pesquisas no contexto europeu dão mais foco à situação em que o migrante (supostamente) utilizará a língua portuguesa – neste caso, no âmbito do trabalho, principalmente – do que à justificativa recair sobre a caracterização do público como refugiado/migrante de crise, como acontece nas pesquisas brasileiras. Aqui é clara a antecipação da imagem que se faz do público-alvo do PLAc, levando em consideração o jogo imaginário de que trata Pêcheux (1997c). A formação imaginária em jogo do discurso sobre PLAc em Portugal, por antecipação, projeta que o migrante fará uso do idioma em determinados contextos, especialmente o do trabalho (e não outros). Em outras palavras, não significa que o migrante, efetivamente, usará mais o português no âmbito laboral, mas sim que é esse o uso que se projeta, imaginariamente, que ele fará do português e que, portanto, define o discurso sobre o PLAc e, conseqüentemente, aquilo que se espera ser ensinado dessa língua.

Isso ocorre em decorrência das condições de produção dos discursos nos dois países que discorreremos nas seções 3.1 e 3.2, especificamente: Portugal, ao receber um grande fluxo de pessoas advindas fora da CPLP, principalmente do leste europeu; e Brasil, preocupando-se com a inserção laboral dessas pessoas, de modo a “otimizar” essa mão de obra e “adequá-la” para as especificidades do país. Em Portugal, percebe-se a associação do termo “língua de

¹¹⁹ Fizemos uma reflexão sobre o uso do termo “vulnerabilidade” no contexto de migração e PLAc em Lopez (2018).

acolhimento” apenas como referência ou extensão a “país de acolhimento”, como aquele que recebe migrantes.

No Brasil, o momento em que o termo PLAc começa a aparecer é marcado pelo panorama de migração de pessoas que recebem visto por razões humanitárias e de refúgio, o que leva os pesquisadores a estarem mais atentos para a situação vivida pelos migrantes, o que acaba reverberando em seus textos. A associação com Portugal, nos textos brasileiros – pelo menos nesse primeiro momento, entre 2013 e 2016 –, serve, portanto, tanto para afirmar que Portugal estaria à frente nas políticas de acolhimento linguístico a migrantes – juntamente com a justificativa sobre a situação dos migrantes no país, levantando a necessidade e desenvolvimento da área no Brasil – como também para inserir-se numa certa tradição teórica e metodológica que já vinha sendo estabelecida naquele outro país. Dessa forma, os contornos que o termo recebe nas pesquisas brasileiras têm um tom de preocupação maior com o migrante, com sua situação de migração ou de vulnerabilidade, possíveis traumas advindos desses processos etc. Nesse contexto, o acolhimento no sentido de “casa, refúgio, proteção”, de Ançã (2003^a; 2003b), é um elemento que ressoa discursivamente nas pesquisas brasileiras.

Essa tendência, como foi observado por outros autores tais como Ruano (2019), muda um pouco quando pesquisas brasileiras começam a questionar a necessidade de nomear o ensino de português a migrantes de crise e/ou a transposição da designação PLAc para o Brasil. Uma das primeiras pesquisas a fazê-lo é de Lopez (2016), em que a autora destaca que algumas das especificidades apontadas como típicas do contexto de PLAc não necessariamente são exclusivas dele, sendo típicas no contexto de ensino de PLA de maneira geral:

Destacamos que, embora seja interessante pensar nas variações de que trata Grosso (*op. cit.*), elas não são exclusivas do PLAc e, como tais, também podem ser observadas em outros contextos de ensino de PLA. **Isso aponta para a dificuldade que observamos em conceitualizar e delimitar o que seria, de fato, o PLAc.** Entendemos, em última instância, o conceito de Língua de Acolhimento como uma proposta de visibilizar, no contexto de ensino-aprendizagem de PLA, a situação em que se encontram inúmeras pessoas deslocadas forçadamente na atual conjuntura internacional (LOPEZ, 2016, p. 53).

Mesmo com tal ressalva, a autora opta pela denominação por acreditar “na necessidade de utilizarmos uma designação diferente – neste caso, PLAc – pelo ato político que representa” (LOPEZ, 2016, p. 53), ou seja, um ato político de visibilização da “situação em que se encontram inúmeras pessoas deslocadas forçadamente na atual conjuntura internacional”, nas palavras da autora.

Outro texto de destaque nessa percepção crítica à adoção da designação PLAc é o de Anunciação (2017). Segundo a autora:

Considero que a adoção do termo língua de acolhimento deve ser problematizada, pois, além de ter sido transposto do contexto político linguístico português, seus pressupostos se baseiam na ideia de um multiculturalismo liberal (MAHER, 2007a), o qual **reforça processos de despossessão e de não reconhecimento, ao reificar diferenças e classificar algumas experiências e vivências culturais como mais autênticas ou superiores a outras**. Essa concepção, quando transplantada ao contexto brasileiro, é problemática, pois, ao condicionar o conhecimento de uma língua como pressuposto de nacionalidade e de adequação social, reforça o mito e a ideologia de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo, como argumentam Maher (2007a) e César & Cavalcanti (2007). Disso decorre a necessidade de (re)significação do conceito para aplicação no Brasil (ANUNCIACÃO, 2017, p. 41).

A crítica de Anúnciação ao uso do termo é decorrente da associação à tradição portuguesa de uso da designação, que é fortemente marcada pelo reforço à língua nacional/oficial – “a” língua “do” país de acolhimento –, como apontamos anteriormente. Nesse sentido, a autora acredita que essa visão, em suas palavras, que “se baseiam na ideia de um multiculturalismo liberal”, é problemática pois “reforça o mito e a ideologia de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo” (ANUNCIACÃO, 2017, p. 41).

Sobre a “(re)significação do conceito para aplicação no Brasil”, de que trata Anúnciação (2017), percebemos que outros autores, críticos à utilização da designação PLAc sem problematizações, seguem a mesma perspectiva:

O PLAc não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos no PLA. Tampouco pode ser considerado uma especialidade “completamente diferente” de todo e qualquer outro contexto de ensino de PLA, como temos podido observar em certo discurso que já se sedimenta na área, **sem uma efetiva discussão sobre quais são essas especificidades, para além dos aspectos da superfície** (LOPEZ; DINIZ, 2018, s/p, grifos nossos).

Em nota de fim de texto, os autores explicam de que tipos de aspectos superficiais estão tratando:

Entre esses aspectos, parece consensual, entre os que atuam na área, a necessidade de que os cursos de PLAc: (i) contemplem as demandas específicas – e, muitas vezes, emergenciais – de uso do português por parte de sujeitos em situação de vulnerabilidade; (ii) tenham uma organização flexível, de modo a favorecer a entrada de alunos em distintos momentos (e não, por exemplo, apenas a cada seis meses); (iii) sejam gratuitos. Embora estejamos de acordo com essas especificidades, elas não nos parecem, por si sós, suficientes para defender a ideia de que o PLAc é “totalmente distinto” de outros cenários de PLA. Afinal, **outros cursos de PLA contemplam as necessidades específicas de seus públicos-alvo, demandam organizações mais flexíveis ou necessitam ser gratuitos. Ao afirmarmos isso, não estamos defendendo a ideia de que não haja especificidades mais profundas no ensino-aprendizagem de PLAc**. Estamos apenas chamando a atenção para a importância de não assumir, *a priori*, a ideia de que esse é um contexto radicalmente diferente de outros em PLA. **A nosso ver, trazer esse questionamento para a agenda de pesquisas da área é um passo fundamental para evitar totalizações e**

essencializações sobre os próprios imigrantes e refugiados (LOPEZ; DINIZ, 2018, s/p, grifos nossos).

Notamos que a crítica dos autores citados acima recai sobre uma preocupação, além da não aceitação de uma tradição que já aparece como “pronta”, advinda dos estudos sobre o tema, principalmente portugueses, de não encarar os sujeitos migrantes como pessoas em constante perda ou falta “evitar totalizações e essencializações sobre os próprios imigrantes e refugiados” (LOPEZ; DINIZ, 2018, s/p). Outros autores brasileiros também apresentam tal preocupação em suas pesquisas:

Nesse sentido, “imigrante”, a meu ver, nada mais é do que uma categoria político-discursiva criada (e sustentada) pela sociedade para designar sujeitos que se encontram em situação de mobilidade social, com finalidade para o labor, sejam elas por iniciativa própria ou forçada (como foi o caso dos europeus e dos escravizados e como é o caso dos refugiados) e que, hoje, é regulada através de dispositivos de controle do Estado (GOULART, 2018, p. 41).

Goulart (2018), em diálogo com Foucault (1995), é crítico ao uso da designação *imigrante* como um pré-construído, afirmando que se trata de uma abstração pelo dispositivo de migração, portanto, de controle do Estado.

Diante de críticas como essa, percebe-se que a discussão sobre o termo *PLAc*, embora ainda bastante utilizado nas pesquisas brasileiras, apresenta certa tendência de conter ressalvas ao uso ingênuo da designação, principalmente a partir de 2016, por parte de alguns pesquisadores, aparecendo como um termo “emprestado” ou, em alguns casos “ressignificado”, para manter esse distanciamento de percepções portuguesas:

Este [o contexto brasileiro de *PLAc*], por sua vez, constitui-se pela justiça social, Direitos Humanos e identidades de pessoas na diáspora. *PLAc*, portanto, pode ser um termo **emprestado e inspirado no contexto português**, com aproximações, **porém expandido e ressignificado e em constante ressignificação através das práticas pedagógicas e demandas sociais e políticas brasileiras** (BOTTURA, 2019, p. 28, grifos nossos).

2.3.1 Empréstimo de um conceito: de Portugal ao Brasil

No contexto brasileiro, **começa-se a utilizar a terminologia emprestada de Portugal** – Português como Língua de Acolhimento – para se referir ao ensino do idioma majoritário local a migrantes e refugiados oriundos desse novo contexto migratório contemporâneo [...] (RUANO, 2019, p. 65).

Esses novos gestos de interpretação (ORLANDI, 2013; PÊCHEUX, 2002) da designação pelos pesquisadores brasileiros marca um novo momento de institucionalização do *PLAc*, tendo como base a crítica a uma adoção do termo sem ressalvas, buscando uma utilização da designação, ainda que com críticas, ou até mesmo um afastamento do uso desse termo, rumo a novas maneiras de se fazer a nomeação:

[...] **o termo língua de acolhimento tem sua origem no contexto de imigração de Portugal**, onde está vinculado a uma política de línguas que condiciona o acesso a direitos sociais, como emprego legalizado, por exemplo, à conclusão dos cursos de obtenção de certificação em Língua portuguesa. **Preferimos, assim, não falar em língua de acolhimento, mas em acolhimento em línguas**, reforçando nossa afiliação a “uma perspectiva transcultural (CÉSAR: CAVALCANTI, 2007) e translíngua (CANAGARAJAH, 2013), que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 96). A partir desse ponto de vista, acreditamos ser possível pensar em ações para o acolhimento que sejam potencialmente capazes de desenhar políticas públicas mais inclusivas e humanitárias, em que as diferenças trazidas pelo outro não sejam apagadas ou vistas como um problema a ser extirpado, mas um recurso legítimo e enriquecedor das práticas linguísticas e dos processos de construção social (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717, grifos nossos).

Assim, Bizon e Camargo (2018) afirmam preferir a designação “acolhimento em línguas” para se afastarem da filiação do termo como entendido no contexto migratório português. Percebemos esse movimento de autores brasileiros como uma recusa a uma nomenclatura advinda de Portugal, como resistência à aceitação de algo produzido pelo país colonizador em detrimento de um conhecimento produzido no Brasil. A nosso ver, tal gesto de interpretação pode ter relação com a disputa simbólica entre Portugal e Brasil pela autoria da língua portuguesa (DINIZ, 2018). Nessa disputa, o Brasil se coloca como o centro da “lusofonia”, num movimento que Zoppi-Fontana denomina como “colonização linguística¹²⁰ às avessas”:

Colonização linguística às avessas, em que a antiga colônia disputa com a metrópole colonizadora sua posição de epicentro cultural e político? Revanche histórica e simbólica, em que a língua estigmatizada como desvio da norma imposta se torna variedade de prestígio, objeto de desejo de consumidores ávidos de línguas? (ZOPPI-FONTANA, s/p, 2007).

Discorreremos mais sobre esse tópico nas análises do próximo capítulo, quando demonstraremos, pelo nosso arquivo de leitura, a construção do termo PLAc em Portugal e no Brasil. Nessa seção, preocupamo-nos em explicitar que as pesquisas realizadas nos dois países em questão partem de pressupostos diferentes sobre a justificativa para a existência de um termo específico: sobre sua utilização para formar o migrante trabalhador, em Portugal; e sobre sua

¹²⁰ Colonização linguística é definida por Mariani como sendo “da ordem de um acontecimento, produz modificações em sistemas linguísticos que vinham se constituindo em separado, ou ainda, provoca reorganizações no funcionamento linguístico das línguas e rupturas em processos semânticos estabilizados. Colonização linguística resulta de um processo histórico de encontro entre pelo menos dois imaginários linguísticos constitutivos de povos culturalmente distintos – línguas com memórias, histórias e políticas de sentidos desiguais, em condições de produção tais que uma dessas línguas – chamada de língua colonizadora – visa impor-se sobre a(s) outra(s), colonizada(s)” (2004, p. 28).

relação com o público-alvo composto por migrantes vulneráveis, em especial a figura do refugiado, no Brasil.

No próximo capítulo, tendo em mente o que discutimos no presente capítulo, exploraremos, a partir do nosso arquivo de leitura, como as pesquisas de cada país, Portugal e Brasil, constroem o objeto do conhecimento – o PLAc – em relação ao novo tema de pesquisa, que produz seus especialistas, seu processo de disciplinarização e gramatização, além de deslocamentos dos termos “língua *nacional*” e “*oficial*” em face da nova dimensão “de acolhimento” da língua portuguesa nos dois países.

4 A DIMENSÃO DA LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA O PORTUGUÊS

As ideias não têm um lugar, têm muitos [...] não há controle 'pessoal' ou 'coletivo' dos processos e da história de que sujeitos e sentidos participam. O que há é a aparência de controle e de certeza dos sentidos porque as práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário, que é político (Orlandi, 1993, p. 7).

Tendo em vista o que foi discutido anteriormente, neste capítulo buscamos analisar e discutir como o PLAc é construído enquanto objeto de saber em Portugal e no Brasil, refletindo sobre como se instaura uma nova tradição de tema de pesquisa, sobre os estatutos que a designação recebe – enquanto conceito, área, contexto de ensino, dentre outros – e sobre os processos de disciplinarização e gramatização que se dão a partir da construção do termo enquanto dimensão da língua portuguesa. Além disso, discutiremos os deslocamentos de sentido que a língua de acolhimento faz na memória discursiva sobre língua nacional/oficial no país europeu e no brasileiro.

4.1 Novo tema de pesquisa: teses, dissertações, monografias e a posição de autoria do pesquisador da língua de acolhimento

A partir de nossas análises, foi possível comprovar que, embora apareça primeiramente em Portugal, a designação *PLAc*, ou apenas *língua de acolhimento*, raramente é problematizada pelos pesquisadores naquele país. A justificativa para a nova designação é, num primeiro momento, contextual: ao tratar do ensino da língua portuguesa, língua oficial/nacional de Portugal, para migrantes, a partir dos anos 2000, torna-se senso comum falar em *língua de acolhimento*, muito em razão dos instrumentos internacionais europeus, como a *Carta Social*, de 1996, dentre outros de que tratamos no capítulo anterior, que utilizavam “país de acolhimento”. Portanto, “a língua” – no singular – do “país de acolhimento” torna-se a “língua de acolhimento”, principalmente após a elaboração sobre a “finalidade” dessa língua proposta por Ançã (2003a), a respeito da qual discorreremos adiante.

Passados alguns anos, principalmente a partir de 2010, percebemos um movimento de pesquisadores portugueses, muito em razão dos estudos de Cabete (2010) e Grosso (2010), que apresentam novas propostas de entendimento do termo “língua de acolhimento”, agora partindo da perspectiva não apenas contextual, mas também das (supostas) características do seu

público-alvo. Depois disso, as produções acadêmicas sobre PLAc não geram novas elaborações sobre a própria designação e acabam apenas citando as autoras supramencionadas.

No Brasil, quando a expressão “língua de acolhimento” aparece nas produções acadêmicas, em 2013, já vem associado às discussões propostas por Cabete (2010) e Grosso (2010), muito porque essas autoras tratam das “especificidades” do público-alvo do PLAc – lembrando que o discurso no Brasil está bastante marcado por condições de produção que envolvem o debate sobre migrações de crise, dentre elas, a questão dos refugiados. Outro motivo que pode corroborar para isso é a própria proximidade cronológica de quando os textos dessas autoras portuguesas foram escritos, 2010, e da primeira publicação em pesquisas brasileiras, a que nos consta, 2013. Apesar disso, é no Brasil que a designação passa a ser problematizada, num certo movimento de resistência a um produto “pronto” vindo de Portugal, país com o qual mantemos relações de colonização e de luta simbólica sobre a autoria e o domínio da língua portuguesa, principalmente no cenário internacional (cf. DINIZ, 2008; 2012; ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008). Acreditamos que é em razão de tal resistência, e pelas condições de produção do processo de descolonização e do discurso sobre PLAc – marcadas, como já dissemos, pelas imagens construídas acerca do público-alvo –, que a designação passa a se constituir como a que delimita “nova” área dentro do PLA e, logo, como território de disputa sobre uma certa autoria e consolidação da expressão, contando inclusive com pesquisadores críticos ao termo *PLAc* e novas propostas de designação.

Em nossas análises do arquivo de leitura, percebemos que a estabilização da designação *PLAc* parte de duas perspectivas diferentes, ambas em Portugal, por meio de trabalhos acadêmicos de pesquisadoras da área da linguagem. No Brasil, também notamos, principalmente mais recentemente, uma certa divisão de afiliação entre as tradições portuguesas, em que certos autores optam, geralmente, ao falar sobre a origem do termo *PLAc*, por assumir uma ou outra perspectiva. Demonstraremos, nesta seção, como esse funcionamento ocorre. Contudo, antes disso, vamos explorar a origem da descrição dos termos tendo como foco os trabalhos, respectivamente, de Ançã, de um lado, e de Cabete e Grosso de outro¹²¹.

4.1.1 ACOLHIMENTO NO SENTIDO DICIONARIZADO

¹²¹ As autoras não têm lados opostos sobre a designação, inclusive se citam mutuamente em seus trabalhos, apenas partindo de pontos diferentes. A divisão que propomos aqui tem propósito didático, com vistas a ficar mais claro para o leitor o funcionamento que estamos observando.

Como já tratamos no capítulo anterior, o discurso de tratar como “língua do país de acolhimento” a língua nacional/oficial de um dado Estado-Nação surge na Europa a partir dos anos 90, com instrumentos como a *Carta Social* de 1996. Como decorrência dessas políticas, o governo Português cria o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) em 1996, que passa a ser nomeado apenas como *Alto Comissariado para as Migrações* (ACM)¹²², em 2004, e o programa PPT em 2001. Este, segundo gestos de interpretação principalmente de pesquisadores que, a partir de 2003, analisam as consequências do programa, é um acontecimento histórico que marca a institucionalização da língua de acolhimento, ou do PLAc, de maneira específica, partindo de um efeito de pré-construído do que seja “acolhimento”.

Tendo isso em mente, depois da criação do PPT, em 2001, os primeiros trabalhos a circularem na esfera acadêmica de Portugal são os textos de Ançã (2003a; 2003b; 2004; 2006), mais especificamente no âmbito da Linguística, área em que a pesquisadora é formada. Nesses trabalhos, a autora afirma ter tomado o termo *língua de acolhimento* “emprestado”, já que ela fez a tradução para o português de Lüdi e Py (1986). Estes autores, de tradição da sociolinguística francesa, em sua obra de 1986, tratam do bilinguismo em jovens descendentes de migrantes, em que utilizam os termos *pays/société/langue d'accueil* (país/sociedade/língua de acolhimento). Isso significa dizer que os pesquisadores não se debruçam sobre uma definição do termo em questão, uma vez que seu interesse era, naquele momento, a investigação do bilinguismo naquele contexto. É Ançã que, ao tomar “emprestada” a expressão, num gesto de interpretação, lança-se à sua definição, entendendo-a, nas palavras da autora, “no seu sentido literal, tal como vem dicionarizada: Acolhimento, s.m. (de acolher) acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça...” (ANÇÃ, 2003^a, s/p). Vale destacar, sobre a transposição do termo feita por Ançã (2003a), que a questão do bilinguismo sobre a qual se debruçam Lüdi e Py (1986) é totalmente apagada na tradição portuguesa sobre língua de acolhimento.

Em um texto escrito colaborativamente com outra autora, mais recentemente, Ançã chega a afirmar que “a expressão ‘língua de acolhimento’, tradução de *langue d'accueil*, dos suíços Lüdi e Py (1986), é adaptada ao contexto português por Ançã, a partir de 2003” (GUZEVA; ANÇÃ, 2021, p. 18). Percebe-se, portanto, um gesto de autoria de Ançã que se coloca na posição de responsável pela adaptação da designação no contexto português.

¹²² Segundo Oliveira e Ançã, o “Alto Comissariado para as Migrações como serviço de coordenação e de natureza interministerial que promove a integração da rede dos Centros: Centro Nacional de Apoio à Integração de Migrantes - CNAIM e Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes - CLAIM), que se constituem como unidades orgânicas de acolhimento e informação de cidadãos” (2021, p. 17).

Em seus textos, Ançã faz frequente referência aos novos movimentos migratórios que Portugal passou a receber partir de 2001 – discurso de que trataremos mais adiante – e, a partir daí, ao mobilizar sua definição de *língua de acolhimento*, nos termos que já transcrevemos anteriormente, afirma que:

A intenção é, com efeito, fazer corresponder essa acepção [de acolhimento] à finalidade que deve ter a LP [língua portuguesa], a de acolher aqueles que chegam e que ficam, proporcionando-lhes o acesso à LP. O domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania [...]. Assim, é objectivo deste texto conhecer a relação que esta comunidade, vivendo em Aveiro, estabelece com a LP e com a sua aprendizagem, a forma como sente **a língua que se pretende de acolhimento**, e as representações metalinguísticas que apresenta (ANÇÃ, 2006, s/p, grifos nossos).

Observamos, portanto, como a autora constrói a definição de língua de acolhimento: partindo do sentido dicionarizado da palavra “acolhimento”, que está nesta nova maneira de nominalização, “língua de acolhimento”, modifica a finalidade da língua no contexto de migração, que passaria a ter a conotação “de acolher aqueles que chegam e que ficam, proporcionando-lhes o acesso à LP” (ANÇÃ, 2006, s/p). Ela realiza esse movimento partindo do pressuposto que: “O domínio da língua é seguramente a via mais poderosa para a integração social, para a igualdade de oportunidades e para o exercício da plena cidadania” (ANÇÃ, 2006, s/p). É relevante apontar que a língua aparece, no trecho destacado, como uma espécie de entidade autônoma, que tem a capacidade de, por si só, “acolher”. Nesse sentido, não seria o processo de ensino/aprendizagem que acolheria, mas a própria língua. No entanto, mais à frente, na mesma passagem, há uma colocação que vai de encontro à afirmação colocada primeiro, sobre a língua portuguesa ter a finalidade de acolhimento: “a língua que **se pretende** de acolhimento”. Fica evidente, então, que a língua “se pretende” ser de acolhimento, o que dá margem para que ela não seja. Afinal, é essa a “intenção” – como afirmado na primeira linha do trecho destacado – de a língua fazer corresponder o que se espera dela, ser acolhedora, já que ela recebe essa designação.

Interessa-nos observar, ainda, que se cria, nesta afirmação, o efeito de causa-consequência para o processo de ter acesso à língua, criando-se um “domínio” sobre ela, e a integração do migrante, que geraria igualdade e cidadania para ele. Isso porque se apresenta, com manifestação de uma certeza representada pelo advérbio “seguramente”, a afirmação de que conhecer bem a língua portuguesa – ter domínio – é não a única, mas “a via mais poderosa para a integração social” (ANÇÃ, 2006, s/p). Aqui, apesar de admitir outras possibilidades, ainda que sutilmente, a integração social do migrante só parece possível por meio do

aprendizado da língua oficial do país em que se encontra. A integração social, que se daria por meio da língua de acolhimento, permitiria a “igualdade de oportunidades” e “o exercício da plena cidadania” (ANÇÃ, 2006, s/p). Percebemos, portanto, a reafirmação de um papel de poder da língua portuguesa, de acolhimento, no contexto de migração, que seria uma espécie de passaporte sem o qual dificilmente o migrante alcançaria a integração e, conseqüentemente, sua igualdade perante outros, bem como o exercício da sua cidadania de maneira plena.

Parece-nos paradoxal o funcionamento da língua de acolhimento para Ançã, já que a autora, não raramente, posiciona-se criticamente frente a políticas de língua que “forçam” o migrante a aprender o idioma, como o próprio programa PLNM (OLIVEIRA; ANÇÃ, 2006).

É interessante observar que, em termos de frequência, mesmo nos textos dos pesquisadores que Ançã orientou, segundo nosso arquivo de leitura, não há uma elaboração sobre o que seja propriamente *língua de acolhimento*. Há referências a “medidas de acolhimento”, dentre elas, a língua, ou, quando utilizada a designação, esta aparece com um efeito de pré-construído, como sinônimo da língua nacional/oficial do país que recebe o migrante.

A partir de 2004, Ançã começa a coordenar, na Universidade de Aveiro, o projeto “Aproximações à Língua Portuguesa: atitudes e discursos de não nativos residentes em Portugal”, que se inicia em 2005 e tem suas atividades até 2007¹²³. Segundo a autora, o projeto tinha

como objectivo analisar o perfil (biográfico, sociolinguístico) dos novos aprendentes, traçar as aproximações à LP nos seus percursos de aprendizagem e ainda relacionar expectativas linguísticas e expectativas sociais. Como finalidade última, pretende contribuir para a consolidação **da área do Português Língua Não Materna (PLNM)** (ANÇÃ, 2008, p. 74, grifos nossos).

O público de interesse do projeto foram as “comunidades não nativas [...] cabo-verdiana, a ucraniana e a chinesa, falantes nativos, respectivamente de Crioulo Cabo-verdiano (CCV), Ucraniano e Chinês” (ANÇÃ, 2008, p. 74), pois eram, segundo a autora, “comunidades com expressão em Portugal na altura da concepção do projecto (2004) e com igual relevo na actualidade.” (ANÇÃ, 2008, p. 74). É interessante observarmos que, no discurso da autora sobre esse projeto, apesar de ela já ter tratado de *língua de acolhimento* em textos prévios, o termo não aparece e o objetivo destacado é o de ajudar na “consolidação da área do Português Língua Não Materna (PLNM)” (ANÇÃ, 2008, p. 74). O efeito de sentido dessa colocação é que o PLNM – área que leva o mesmo nome da política voltada para migrantes que fazem parte do

¹²³ Informação disponível em: <https://www.ua.pt/pt/cidfff/leip/page/11947>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

corpo discente da educação regular, do ensino básico ao médio, como já tratamos no capítulo 3 desta tese – é uma área do conhecimento ainda em formação, portanto, não totalmente consolidada.

Os trabalhos que Ançã passa a produzir e orientar a partir daí são fortemente vinculados a tal projeto e não necessariamente utilizam a designação (*português como*) *língua de acolhimento*, como pode ser observado no Quadro 1, apresentado no segundo capítulo desta tese. Quando aparece, a língua de acolhimento é significada como uma faceta da língua portuguesa, que não necessariamente requer grandes explicações, pois aparece como “óbvio”, num efeito de pré-construído, que a língua de acolhimento é, em Portugal, a língua portuguesa. Vejamos um trecho do trabalho de Patrícia Oliveira, orientanda de Ançã:

De acordo com a mesma autora [Ançã] importa referir que **a LP assume-se como L2 segundo diferentes nomenclaturas**, tais como português, língua das raízes; português, **língua de acolhimento**; português, língua oficial e; português, língua de resistência. Assim, será entendida como língua de raiz quando adquirida em contexto exolíngue, como uma língua mista, a partir da segunda geração. **Como língua de acolhimento quando aprendida no país de destino, sendo a LP a língua oficial do país de acolhimento**. Como língua oficial, dado existirem vários países com especificidades muito próprias relativas à LP (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe). E, como língua da resistência, quando a LP resiste à imposição de uma outra língua, como é o caso de Timor-Leste (OLIVEIRA, 2006, p. 60-61, grifos nossos).

Pela passagem destacada, percebemos que a explicação para a existência da designação *língua de acolhimento* se justifica em referência ao contexto em que é aprendida – “Como língua de acolhimento quando aprendida no país de destino¹²⁴, sendo a LP a língua oficial do país de acolhimento” (OLIVEIRA, 2006, p. 60). Parece-nos, portanto, que apesar de ter elaborado uma conceitualização do termo, Ançã, bem como seus orientandos, não fazem referência frequente àquela definição por ela ser significada, como podemos notar pelas análises dos textos das autoras, uma faceta ou outra maneira de nominalizar a língua oficial/nacional – o significado que essa língua (supostamente) tomará perante o público migrante.

4.1.2 ACOLHIMENTO EM RELAÇÃO COM O PROGRAMA PORTUGAL ACOLHE

Como já afirmamos anteriormente, várias pesquisas, de acordo com nosso arquivo de leitura, significam o Programa Portugal Acolhe – iniciativa de política linguística para migrantes do governo português em 2001, depois chamado de Português para Todos, a partir

¹²⁴ Trataremos com mais cuidado dos efeitos de sentido e deslocamentos possíveis desse tipo de significação da língua oficial/nacional como “de acolhimento” na seção 4.4 deste capítulo.

de 2008 – como um acontecimento histórico e linguístico que marca a institucionalização da designação *português (como) língua de acolhimento*. Pelo deslizamento semântico do nome do programa, Portugal *Acolhe*, passa-se a entender que o termo *língua de acolhimento* derivaria da língua ensinada nesse contexto.

De acordo com nossa pesquisa, foram Cabete (2010) e Grosso (2010) quem primeiro fizeram tal associação entre o termo língua de acolhimento e o programa PPT. Segundo Cabete, o “português enquanto língua de acolhimento” seria:

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) que tem como público-alvo uma comunidade com traços singulares, inserida num contexto de acolhimento, adquire contornos até há pouco desconhecidos. Maria Helena Ançã (2004:1) afirma que a sociedade portuguesa ao acolher o imigrante tem para oferecer a LP, a língua de acolhimento, que deverá ser entendida no seu sentido literal: “acolhida, refúgio em casa, forte, cidade, praça. Baetriz Soto Aranda e Mohamed El-Madkouri (2006:55) explicitam que este conceito de língua de acolhimento (LA), que se tornou usual em vários autores, relaciona-se com a sociedade que recebe o indivíduo e que se refere a um tipo de língua segunda (L2) adquirida num contexto migratório. De facto, embora se trate da aquisição de uma língua segunda em contexto de imersão, como refere Ançã, “o problema da língua de acolhimento coloca-se com toda a premência, sendo o domínio da LP uma das vias mais poderosas para a integração dos estrangeiros, tanto a nível individual (garantia da autonomia) como colectivo (harmonia social) (Ançã, 2008:74)” (CABETE, 2010, p. 67, grifos nossos).

Apesar de citar Ançã na passagem destacada, Cabete (2010) enfatiza o público-alvo e aponta que, a partir dessa relação com o público, a língua “adquire contornos até há pouco desconhecidos” (CABETE, 2010, p. 67). A colocação sobre contornos “até há pouco conhecidos” provoca efeitos de sentidos de que se trata de algo novo, algo “desconhecido” sobre o qual é preciso saber mais. Por outro lado, afirma-se que é algo sobre o que já se conhece um pouco mais agora, em comparação com há algum tempo, o que leva a autora a falar que existem “contornos”, ou seja, delimitações do objeto sobre o qual ela mesma afirma se saber pouco.

É importante salientarmos que, embora dialogue com a caracterização que Ançã propõe para *língua de acolhimento*, Cabete (2010), num gesto próprio de autoria, constrói sua discussão sobre PLAc – lembrando que o título de sua dissertação é *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento* – em associação ao programa de política linguística de Portugal, voltado para o público migrante adulto, o PPT. Segundo essa autora:

Das medidas implementadas pelo Estado português destaca-se a que, inserida na sua política linguística, desenvolve a sua primeira fase em 2001, e que **se referia especificamente ao ensino da língua de acolhimento** e que visava auxiliar a comunidade imigrante adulta não lusófona a ultrapassar o obstáculo da língua: O *Programa Portugal Acolhe* (CABETE, 2010, p. 2, itálico no original, grifos nossos).

Em seu texto, Cabete afirma que o PPT se refere “especificamente” ao ensino da língua de acolhimento e, em outro momento, assevera que “embora o ensino da língua portuguesa enquanto língua de acolhimento esteja a ser levado a cabo por outras instituições além do IEFP, este estudo irá focalizar-se somente no Programa Portugal Acolhe-Português para Todos” (2010, p. 2). O uso do advérbio “especificamente”, seguido do nome do programa que repete o termo com mesmo radical (acolhimento/acolhe), gera efeitos de sentido de que ambos fazem parte da mesma “coisa”. A autora ainda afirma que outras instituições em Portugal tratam do ensino de PLAc, mas que, para seu trabalho, consideraria apenas o PPT. Nas palavras-chave do texto de Cabete (2010) constam: *língua de acolhimento; ensino do português a imigrantes adultos; Portugal Acolhe*. Os efeitos de sentido que esse tipo de colocação provoca é que “língua de acolhimento” e o PPT têm uma relação fundacional.

Diante disso, Grosso (2010), ao tratar de língua de acolhimento em seu próprio texto, retoma Cabete (2010) e, em nota de rodapé, explica que: “Língua de acolhimento, **designação relacionada com o programa Portugal Acolhe**. Este, criado pelo Estado português, desenvolveu, a partir de 2001, cursos de português dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos (CABETE, 2010, p. 9 e 196). Veja-se também Ançã (2003)” (CABETE, 2010, p. 62, grifos nossos). Percebe-se que, para Grosso (2010), a língua de acolhimento recebe esse nome por estar “relacionada com o programa Portugal Acolhe”, segundo sua leitura de Cabete (*apud* GROSSO, 2010).

Em textos anteriores, Grosso (2007; 2008) já fazia uso de designações similares, mas não havia tratado da associação com o PPT. Possivelmente, foi a partir da leitura de Cabete (2010) que passa a ter essa percepção. É mais interessante imaginar que ambas as autoras podem ter construído tal associação conjuntamente, uma vez que Grosso foi orientadora do trabalho de Cabete (ver Quadro 1), na Universidade de Lisboa. O que possivelmente influenciou o fato de Cabete (2010) enunciar a relação entre *língua de acolhimento* e *PLAc* pode ter sido sua atuação como professora no PPT, portanto, sendo provável que utilizassem tal designação no âmbito do programa ou mesmo que a própria autora tenha feito a relação a partir daí.

Em 2007, Grosso, ao tratar das características de um falante iniciante da língua portuguesa como língua adicional, lança mão das designações “da língua e da cultura em contexto de acolhimento”, “língua do país de acolhimento” e, finalmente, “língua de acolhimento”. Mesmo assumindo a perspectiva de língua de acolhimento que, em 2010, viria a definir em termos de “A língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda” (GROSSO, 2010, p. 68), num primeiro momento, em 2007, não faz menção ao PPT. Em 2008, a autora coordenou a realização de um material, via Ministério da Educação

de Portugal, voltado para professores de língua, intitulado *O Português para Falantes de Outras Línguas – O utilizador elementar no país de acolhimento* (GROSSO *et al.*, 2008). No manual, há referência ao PPT ao se tratar sobre iniciativas governamentais de ensino da “língua segunda” (GROSSO *et al.*, 2008, p. 6), mas o termo *língua de acolhimento* não é utilizado.

Na próxima seção, discorreremos sobre o estabelecimento de duas “tradições” de entender e conceitualizar o termo no Brasil.

4.1.3 ACOLHIMENTO NO BRASIL: ENTRE O IMAGINÁRIO DE “REFÚGIO, CASA, FORTE” E CRÍTICAS À POLÍTICA LINGUÍSTICA DE PORTUGAL

No Brasil, o discurso sobre PLAc já chega, a partir de Amado (2013), associado ao PPT. Primeiramente porque o texto de Amado (2013) é produzido depois das obras de Cabete (2010) e Grosso (2010) e, em segundo lugar, como já mencionamos anteriormente, porque Amado (2013) cita as referidas autoras portuguesas e se inscreve em certa tradição de utilização do termo. Na primeira vez em que emprega a designação *português como língua de acolhimento* em seu texto, Amado (2013) não faz nenhuma explicação, como num efeito de evidência do que seja a expressão. Na subseção “A institucionalização do ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes refugiados” do seu trabalho, Amado afirma: “Há uma grande lacuna, assim, no trabalho do ensino de português como língua de acolhimento para aqueles estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros” (2013, s/p). Pela construção argumentativa que faz no texto e pelo próprio título do trabalho e da subseção, fica claro que a autora está construindo a percepção de que “português como língua de acolhimento” seria o ensino dessa língua para refugiados. Notamos, então, a associação do termo ao público-alvo para quem essa língua estaria sendo ensinada. É importante reiterarmos que não há, pelo menos até a primeira utilização do termo, uma explicação sobre o que se entende por “acolhimento” ou “língua de acolhimento”, por exemplo, as razões para essa nomenclatura. Ao citar Cabete (2010), em seguida, a autora afirma que o Brasil, diferentemente de Portugal e outros países europeus, está aquém de ter uma política de acolhimento para esses migrantes de crise, e chega a mencionar o programa PPT como exemplo de tais políticas.

Nesse contexto, percebemos como a referência ao PPT e aos trabalhos de Cabete (2010) e Grosso (2010) nas produções acadêmicas tornam-se mecanismos de legitimação para o que está sendo dito. Concordamos com Ferreira, quando afirma que:

Aqui é interessante lembrar das reflexões de S. Lagazzi (2007) **sobre a circulação de nomes de autores, de disciplinas e áreas de pesquisa**. [...] Seu trabalho permite compreender como a relação entre a autoria e a Instituição no próprio processo de legitimação dos nomes de autores e de domínios de saber é posta em jogo de maneira indissociável (FERREIRA, 2009, p. 58, grifos nossos).

Por meio da repetição do termo “língua de acolhimento”, Amado (2013) passa a defender uma formação de professores que tenha como base tais reflexões e a necessidade de uma formação docente sensível às particularidades do grupo de migrantes refugiados, de quem está tratando. É interessante observar que é Amado (2013) quem traz para a discussão a questão dos refugiados, já que os textos sobre língua de acolhimento em Portugal, como já vimos anteriormente, não tratam de refugiados, mas de migrantes, de maneira geral, em especial daqueles advindos da China e de países do leste europeu, como a Ucrânia, a Roménia, a Rússia e a Moldávia (SÉRGIO, 2007).

No entanto, como nenhum discurso se dá num vácuo discursivo, a visão de pesquisadores portugueses sobre o PLAc poder envolver refugiados, mas não se limitar a eles, conforme já discutimos, possibilita a Amado (2013) ter tal compreensão. No texto de Grosso (2010) em que trata de PLAc, é possível observar que a menção a migrantes em situação análoga ao refúgio é feita para discutir as diferentes razões para a migração, pois, quando trata de Portugal especificamente, outro público é mencionado:

As causas das migrações são múltiplas e também refletem os tempos atuais, como “globalização, questões demográficas, violação dos direitos, desemprego, desorganização das economias tradicionais, **perseguições, discriminação, xenofobia**, desigualdades económicas entre os países e entre o hemisfério norte e o hemisfério sul”. Seja qual for a razão (política, económica, familiar ou outra), quem chega precisa de agir linguisticamente de forma autónoma, num contexto que não lhe é familiar. Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca, principalmente na área laboral, pois nem sempre é coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo. **Como país de acolhimento, Portugal ganha em diversidade linguística e cultural**; no pós-25 de abril, salienta-se um movimento migratório dos países africanos de expressão portuguesa, numa primeira fase, Angola e Cabo Verde, respectivamente por motivos políticos e motivos económicos, seguindo-se também Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe. **No final da década de 1990, há um acréscimo de novos fluxos migratórios, atingindo, perto do ano 2000, uma importância significativa na dinâmica da população; são fluxos marcados pelas migrações do Leste Europeu, com destaque para a Ucrânia** (GROSSO, 2010, p. 66, grifos nossos).

Pela mobilização de palavras nos trechos “perseguições, discriminação, xenofobia” e “forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência” (GROSSO, 2010, p. 66), percebe-se a referência a pessoas em situação de refúgio, as quais, pelos deslocamentos provocados pela legislação internacional sobre o tema, não raramente são tratadas e significadas pela ótica da perseguição e da migração por sobrevivência.

Além disso, chama-nos a atenção a afirmação “como país de acolhimento Portugal ganha em diversidade linguística e cultural” (GROSSO, 2010, p. 66). Em um gesto próprio de interpretação, parece-nos que, embora fosse benéfico que Portugal tenha recebido mais diversidade, esta está restrita aos seus cidadãos nativos ou para outras pessoas, já que ao migrante de crise praticamente só é oferecida a língua portuguesa, numa perspectiva monolíngüística.

Nesse sentido, partindo do texto de Amado (2013) – que, como já dissemos, foi o primeiro no Brasil a fazer menção à designação *língua de acolhimento*, mais especificamente *português como língua de acolhimento* – e tendo em vista o momento histórico de recepção de migrantes de crise no Brasil, começa a haver, nas produções acadêmicas, a estabilização do sentido de que PLAc, primeiramente, é voltado para migrantes de crise e, em segundo lugar, relaciona-se ao PPT, justamente pela entrada que a autora permite ao fazer menção aos trabalhos de origem portuguesa, mais especificamente de Cabete (2010).

Observemos o trecho abaixo, transcrito de nossa própria dissertação de mestrado, em que reproduzimos um dos efeitos de sentido mencionados, sobre o público específico do PLAc:

Português como Língua de Acolhimento é o termo que vem sendo utilizado por alguns autores (cf. AMADO, 2013; CABETE, 2010; GROSSO, 2010; LOPEZ & DINIZ, 2016, no prelo; SÃO BERNARDO, 2016) **para se referir à área de ensino e pesquisa de PLA para o público composto por refugiados e outros imigrantes** – para nós grupos integrantes do termo guarda-chuva que consideramos, a partir da perspectiva dos Estudos das Migrações Forçadas (*Forced Migration Studies*) (AYDOS, 2010), como **deslocados forçados** [...] (LOPEZ, 2016, p. 50, grifos nossos).

Em nossa concepção naquele momento, PLAc já aparecia como um termo que fazia parte de uma certa tradição de sentido, em que se relacionava com o público-alvo composto por deslocados forçados, termo que preferíamos utilizar, à época, para nos referirmos aos migrantes de crise. Como respaldo teórico, incluímos Amado (2013), Cabete (2010) e Grosso (2010). Em outro momento, afirmamos:

Entendemos, em última instância, **o conceito de Língua de Acolhimento como uma proposta de visibilizar, no contexto de ensino-aprendizagem de PLA, a situação em que se encontram inúmeras pessoas deslocadas forçadamente na atual**

conjuntura internacional. Ainda que sua prática fosse realizada de forma semelhante a outras de PLA de maneira geral, acreditamos na necessidade de utilizarmos uma designação diferente – neste caso, PLAc – pelo ato político que representa (LOPEZ, 2016, p. 52-53, grifos nossos).

Aqui, enquanto conceito, imaginamos que utilizar a designação *língua de acolhimento* seria uma maneira de dar visibilidade para a situação dos migrantes, já que, para nós, o termo e o público-alvo se constituíam mutuamente.

Outros pesquisadores também reproduzem esse efeito de evidência, constituído no Brasil, da relação entre o público e o PLAc. Segundo Sene, o sentido de PLAc “concerne ao ensino-aprendizagem de português como língua de acolhida em contextos migratórios como, por exemplo, para refugiado(a)s e para população de imigrantes que se encontram em condição de vulnerabilidade.” (2017, p. 25).

Barbosa e São Bernardo, ao tratarem do ensino de PLAc para migrantes haitianos, asseveram que:

Em se tratando do ensino de português como língua de acolhimento, principalmente no que se refere **a um curso para um público tão específico como os participantes deste estudo**, é fundamental que esse ensino ofereça a capacitação linguística necessária ao desenvolvimento da Competência Comunicativa dos/as aprendentes – e, conseqüentemente, das subcompetências que a compõem, incluindo a intercultural (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017a, p. 60, grifos nossos).

Percebe-se, pela passagem, a associação direta entre o PLAc e o público-alvo, neste caso, significado como “um público tão específico”. Não raro, nas pesquisas brasileiras, conforme já apontamos em Lopez (2016), as especificidades associadas aos sujeitos migrantes para quem o PLAc é direcionado fazem menção a seu *status* jurídico ou a uma certa condição de constante falta ou perda devido a sua trajetória de migração.

Outros pesquisadores brasileiros, principalmente aqueles que dialogam com Cabete (2010) e Grosso (2010), a partir de Amado (2013) ou não, também reproduzem o mesmo efeito de evidência entre PLAc e o público, ou entre PLAc e o programa PPT. Vejamos um trecho da dissertação da pesquisadora brasileira Anunciação:

[...] proponho uma discussão sobre o conceito Língua de Acolhimento desde sua origem portuguesa até a sua apropriação no contexto de migração e refúgio brasileiros. **O Português como Língua de Acolhimento é política de Estado, presente em todo território português, com material didático e currículo padronizado. O programa, chamado Portugal Acolhe – Português para Todos**, foi criado no âmbito do Plano de Integração dos Imigrantes, publicado em 2007, e é uma iniciativa conjunta do Ministério do Trabalho, da Solidariedade Social, do Ministério da Educação e da Presidência do Conselho de Ministros. Os cursos de Língua de Acolhimento estão organizados em três percursos de formação, divididos pelo que Cabete (2010) chama de “áreas de competência”: língua portuguesa, cidadania e

português técnico. [...] Como argumentarei mais adiante, é problemático transpor o conceito europeu de Língua de Acolhimento ao contexto brasileiro de migração e de refúgio. Quando condiciona a inserção social do indivíduo no novo país de domicílio ao “domínio” da língua nacional [...] A divisão do percurso do Portugal Acolhe em módulos de língua e módulos de cultura e cidadania representa outro aspecto a ser criticado na concepção do conceito de Língua de Acolhimento [...] (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 40-41, grifos nossos).

Para Anunciação, o efeito de evidência entre o PPT e a Língua de Acolhimento é grande, o que leva a autora a afirmar: “O Português como Língua de Acolhimento é política de Estado, presente em todo território português, com material didático e currículo padronizado. O programa, chamado Portugal Acolhe – Português para Todos” (2017, p. 40). No enunciado “O Português como Língua de Acolhimento é política de Estado”, verifica-se o movimento da memória discursiva que atrela a designação PLAc ao PPT. A autora, ainda na construção do efeito de evidência, coloca paralelamente “O Português como Língua de Acolhimento” e “O programa, chamado Portugal Acolhe – Português para Todos” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 40-41), como se fossem a mesma coisa.

Outros trabalhos do nosso arquivo de leitura, também de pesquisadoras brasileiras, reproduzem o discurso de aproximação entre PLAc e o PPT:

Grosso (2010), por sua vez, explica que **a denominação Português como Língua de Acolhimento é uma designação que nasceu com o programa “Portugal Acolhe”, que ofereceu cursos de português para imigrantes adultos a partir de 2007**. A nomenclatura passou, então, a valer para o ensino de imigrantes adultos, contemplando as necessidades comunicativas relacionadas aos diversos campos de ação dos imigrantes no novo país. Tais necessidades se referem à cultura, ao campo profissional, às relações interpessoais e ao conhecimento jurídico do país de acolhimento (FLISTER, 2020, p. 54).

O termo Língua de Acolhimento deriva do programa Portugal Acolhe; como refere Cabete (2010), o objetivo era oferecer cursos de português a adultos migrantes em Portugal desde 2001. A investigadora acrescenta que antes de 2001, o ensino de português à comunidade migrante era organizado por diferentes atores, ONGs, organizações de migrantes, e instituições religiosas e em 2001 o primeiro programa foi desenvolvido pelo Estado-nação português ¹²⁵ (LIMA, 2020, p. 25, tradução nossa).

Nos dois últimos trechos destacados acima, de Flister e Lima, ambos de 2020, as autoras afirmam que a designação PLAc surge – “nasce” / “deriva” – do programa PPT, tomando como base os trabalhos de Cabete (2010) e Grosso (2010), respectivamente. Os vocábulos utilizados

¹²⁵ No original: “The term *Língua de Acolhimento* derives from the program *Portugal Acolhe*; as Cabete (2010) states, the aim was to provide Portuguese courses to adult migrants in Portugal since 2001. The researcher adds that before the year 2001, the teaching of Portuguese to the migrant community was organized by different actors, NGOs, migrant organizations, and religious institutions and in 2001 the first program was developed by the Portuguese nation-state”.

pelas autoras, “nascer” e “derivar”, apontam para um fenômeno natural, como se o surgimento da nomenclatura fosse, também, natural, na associação entre a designação e o programa PPT. As autoras são brasileiras, embora Lima tenha realizado sua dissertação fora do país.

Ruano (2019), outra pesquisadora brasileira, também cita Grosso (2010), mas a maneira como a autora relata a associação, embora existente entre a nomenclatura PLAc e o programa PPT, não é enunciada como algo natural:

Esse conceito [Português como Língua de Acolhimento] **se firma com o programa de política migratória criado pelo Estado português em 2001, Portugal acolhe** (GROSSO, 2010). Parte do programa proposto era destinado a cursos regulares de português oferecidos exclusivamente a migrantes e refugiados adultos. A partir desse momento, começa a ser utilizada a expressão Português como Língua de Acolhimento para se referir a essa especialidade: o ensino-aprendizagem da língua majoritária do país de acolhimento a migrantes e refugiados adultos em Portugal (RUANO, 2019, p. 60).

Segundo a autora, o termo PLAc “**se firma** com o programa de política migratória criado pelo Estado português em 2001, Portugal acolhe” (RUANO, 2019, p. 60). Os efeitos de sentido do verbo “firmar” possibilitam outros gestos de interpretação que não apontam para algo que acontece naturalmente, mas que vem de algum tipo de processo. Se algo “se firma”, significa que não estava firme antes e que algo agiu sobre ele para que mudasse de estado. O processo de “firmar”, apontado pela autora, decorre da identificação com a rede de memórias constituída a partir de Cabete (2010) e Grosso (2010), em que há a associação entre PLAc e PPT.

Nesse ponto, achamos interessante destacar outro movimento que, a nosso ver, mostra uma certa tensão no discurso sobre PLAc em pesquisas brasileiras, que começa principalmente a partir de trabalhos que criticam o uso sem problematizações da designação, uma vez que esta é entendida, pelos motivos que já mencionamos, como associada à política linguística levada a cabo por Portugal.

Um dos primeiros trabalhos que problematizam a designação, de acordo com nossa investigação, é nossa própria dissertação de mestrado – Lopez (2016). Neste trabalho, buscamos entender, pelo discurso de participantes sobre PLAc, o que seria esse termo e percebemos que, da maneira como aparece associado ao público-alvo composto por migrantes de crise no Brasil, as imagens do PLAc reproduzem um discurso assistencialista e assimilacionista sobre os próprios migrantes a que se referem ¹²⁶. Anunciação (2017), por sua vez, problematiza a transposição “cega” do termo de Portugal para o Brasil, já que poderíamos correr o risco de

¹²⁶ Em trabalhos posteriores, desenvolvemos mais essa questão, como em Lopez (2018; 2019) e Lopez e Diniz (2018). Além disso, Diniz e Neves (2018) aprofundam reflexões sobre o discurso da falta que identificamos em nossa dissertação.

pautarmos ações de ensino ou de políticas linguísticas que condicionassem o acesso a determinados direitos ao conhecimento do idioma, tal como, na percepção da autora, o PPT faz no país europeu.

A partir daí, alguns autores chegam a propor outras formas de designação para o PLAc, de modo a desassociar desse tipo de discurso. Nesse sentido, como nosso observatório, destacamos Bizon e Camargo (2018), que propõem a designação “acolhimento em línguas” em detrimento de “língua de acolhimento”:

Preferimos, assim, não falar em língua de acolhimento, mas em acolhimento em línguas, reforçando nossa afiliação a “uma perspectiva transcultural (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007) e translíngua (CANAGARAJAH, 2013), que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação” (ANUNCIACÃO, 2017, p. 96). A partir desse ponto de vista, acreditamos ser possível pensar em ações para o acolhimento que sejam potencialmente capazes de desenhar políticas públicas mais inclusivas e humanitárias, em que **as diferenças trazidas pelo outro não sejam apagadas ou vistas como um problema a ser extirpado, mas um recurso legítimo e enriquecedor das práticas linguísticas e dos processos de construção social** (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717, grifos nossos).

A tensão de que tratávamos, criada a partir desse movimento de crítica, advém de alguns pesquisadores que, assim como muitos outros, inclusive aqueles que apoiam problematizações ao termo – como é nosso próprio caso –, utilizam a designação PLAc. É interessante observarmos que, para esses autores, PLAc não necessariamente tem a perspectiva assimilacionista ou assistencialista, pois o entendimento que têm sobre o termo se afasta das concepções advindas das políticas de língua de Portugal, materializadas pelo PPT.

A esse respeito, destacamos como Bottura elabora sua discussão sobre o termo PLAc:

Desse modo, é importante elucidar que PLAc no Brasil não é uma mera transposição do conceito português sem considerar as constituições políticas e históricas distintas de ambas as sociedades – brasileira e portuguesa. **Como pesquisadores que se dedicam às investigações em contexto brasileiro, buscamos conhecer não só o universo de PLAc em Portugal, como também a *lengua de acogida*, em contexto Espanhol, a *langue d'accueil*, na França**, a fim de compreender as idiossincrasias dos aprendentes em diáspora pelo mundo e compreender as especificidades de nosso contexto, o brasileiro. Este, por sua vez, constitui-se pela justiça social, Direitos Humanos e identidades de pessoas na diáspora. **PLAc, portanto, pode ser um termo emprestado e inspirado no contexto português, com aproximações, porém expandido e ressignificado e em constante ressignificação através das práticas pedagógicas e demandas sociais e políticas brasileiras** (2019, p. 28, grifos nossos).

A autora, em resposta a outros discursos críticos à utilização do termo PLAc sem alguma problematização¹²⁷ – tais como em Lopez (2016), Anunciação (2017), Lopez e Diniz (2018), Bizon e Camargo (2018), dentre outros –, afirma que, como pesquisadora, portanto responsável e numa posição de autoria, busca “conhecer não só o universo de PLAc em Portugal, como também a *lengua de acogida*, em contexto Espanhol, a *langue d'accueil*, na França” (BOTTURA, 2019, p. 28). Notamos que a autora fala de si pelo uso do plural em “pesquisadores”, colocando-se como um destes. É interessante perceber como há uma defesa da utilização da designação como uma área, no Brasil, diferente daquela de Portugal porque, além de ter contornos próprios específicos do país, toma como base as discussões realizadas não apenas em Portugal, mas na Espanha e na França. Há, então, na materialidade do texto destacado, um gesto de interpretação de autoridade sobre o que se fala, assumindo uma posição de autoria (ORLANDI, 2007b).

Nesse gesto, Bottura afirma que “PLAc, portanto, pode ser um termo emprestado e inspirado no contexto português, com aproximações, porém **expandido e ressignificado e em constante ressignificação através das práticas pedagógicas e demandas sociais e políticas brasileiras**” (2019, p. 28). Colocado assim, observamos que há uma afirmação da origem do termo ser portuguesa, mas que se trata de um empréstimo, ou melhor, que é fruto de uma inspiração, ressignificado no Brasil. Dessa forma, há, assim como por parte daqueles pesquisadores críticos à utilização da designação, um movimento de afastamento da tradição que vincula PLAc ao PPT.

Soares também apresenta, no seu discurso, um funcionamento parecido, ao trazer correspondentes de outros idiomas para a designação língua de acolhimento:

O termo Língua de Acolhimento (*Lengua de Acogida*, em espanhol, e *Shelter/Welcoming Language*, em inglês), tem sua origem na literatura francófona, com destaque para a obra *Être Bilingue*, 1986, de Lüdi e Py. No que se refere à historicidade do termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc), remetemos ao trabalho de Ançã (2003) e Grosso (2010), autoras lusitanas que empregaram primeiramente a nomenclatura PLAc para se referirem ao ensino de português atrelado ao recente fluxo migratório presente em Portugal a partir dos anos 2000 (PEREIRA, 2017) (SOARES, 2019, p. 29).

¹²⁷ Acreditamos, inclusive, que a argumentação da autora é um tipo de resposta ao texto de Lopez e Diniz, em que os autores afirmam: “O PLAc não pode ser visto como uma mera ‘adaptação’ de saberes já produzidos no PLA. Tampouco pode ser considerado uma especialidade ‘completamente diferente’ de todo e qualquer outro contexto de ensino de PLA, como temos podido observar em certo discurso que já se sedimenta na área, sem uma efetiva discussão sobre quais são essas especificidades, para além dos aspectos da superfície” (2018, s/p). A repetição das palavras “mera adaptação de saberes”, utilizada pelos autores, e “mera transposição do conceito”, em Bottura (2019), dá indícios da intertextualidade que está sendo estabelecida.

Vale comentar que mobilizar os termos *Lengua de Acogida*, em espanhol, *Shelter/Welcoming Language*, em inglês ou *Langue d'accueil*, em francês, não necessariamente significa um afastamento da percepção de “língua de acolhimento” como em Portugal, já que esses termos surgem nos países europeus – respectivamente Espanha, Inglaterra e França –, inscrevendo-se em condições de produção semelhantes às de Portugal, perpassadas pelo discurso da *Carta Social* de 1996 e do Conselho Europeu. Para que o uso das expressões em outros idiomas fosse legitimador de uma perspectiva diferente, seria necessário incluir algum tipo de explicação sobre os termos nessas outras tradições, de modo a ficar claro que partem de pressupostos diferentes.

Sobre os novos sentidos produzidos para o PLAc no Brasil, percebemos que existia, até mesmo previamente aos textos cujas críticas à utilização da designação são mais incisivas, como aqueles que citamos, alguns autores empenhados em um movimento de ressignificação sobre o tema. São Bernardo (2016) afirma, ecoando Grosso (2010), que, “quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66). Apesar disso, a autora amplia tal percepção, exemplificando que ultrapassar “a noção de língua estrangeira ou de segunda língua”, em sua perspectiva, seria abrir possibilidades para, por meio da língua portuguesa, o migrante poder tomar um posicionamento crítico em que a língua seria “instrumento social de transformação”, conforme concebe Paulo Freire. Ainda nas palavras da autora:

[...] o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, 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, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão (SÃO BERNARDO, 2016, p. 69, grifos nossos).

Nesse sentido, a língua de acolhimento, que aqui aparece como conceito, teria como um de seus objetivos ser “instrumento de língua e transgressão”. Essa percepção está diretamente ligada a elementos de uma memória da imagem do público-alvo a que o PLAc seria voltado – neste caso, identificados pela própria autora como “refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade social” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 69). A referência ao prisma emocional que envolve o PLAc, nessa concepção, está ligada à ideia de que o migrante, pela sua condição

de vulnerabilidade, terá conflitos no contato com a sociedade do país de destino e, conseqüentemente, com sua língua oficial/nacional. Em decorrência dessa relação, propõe-se que o professor seja um mediador da relação entre migrante-língua e que, assim, possa dar os meios para que este a utilize para a transformação de sua realidade. Essa visão de transformação é algo novo, na medida em que as pesquisas portuguesas tratam muito apenas em termos de integração.

Interessa-nos perceber como esses gestos de afastamento da perspectiva portuguesa de uso do termo, principalmente daquela que associa PLAc ao PPT, acabam criando novas filiações na memória discursiva sobre esta maneira de designar o ensino de português para migrantes. Nesse movimento, os pesquisadores brasileiros se colocam no lugar de quem produz a ressignificação, produzindo também novos significados que instauram o Brasil como local legítimo de produção de conhecimento sobre PLAc. A esse respeito, observemos um trecho encontrado em Fiorelli *et al.*:

No Brasil, a partir dos anos 2011, o conceito de Português como Língua de Acolhimento vem sendo redimensionado, pois além do contexto migratório apresentar características e desafios diferentes do contexto de Portugal, há também outros entendimentos e compreensões sobre o conceito de Língua de Acolhimento em território nacional (2021, p. 92).

A afirmação de que o PLAc está sendo “redimensionado”, porque há “outros” entendimentos e compreensões sobre o termo no Brasil, demonstra como as autoras se posicionam em um gesto de afastamento de Portugal, que tem “características e desafios diferentes”, ao mesmo tempo em que asseguram que o PLAc, “em território nacional”, tem características próprias. Tais características, ainda que a designação seja advinda de Portugal, são suficientes para um entendimento próprio, brasileiro, que, num movimento reflexivo, “redimensiona” o próprio termo a partir de considerações feitas no Brasil.

Um gesto de interpretação próprio do Brasil é o entendimento de que o público do PLAc inclui jovens migrantes (cf. BARBOSA, 2017; GARCIA; MACHADO, 2020; NEVES, 2018; SILVA, 2020; dentre outros). Nos textos de pesquisadores portugueses, em especial naqueles que entendem PLAc de maneira associada ao PPT, é consensual o discurso que compreende o público-alvo como composto apenas por migrantes adultos. Isso porque, para crianças e adolescentes, que estão em idade escolar, Portugal conta com uma política de língua específica, o PLNM, que abrange jovens migrantes no sistema de ensino do país. Nesse contexto de escolarização, a língua é tratada em termos de “língua segunda” ou “língua não materna” (JESUS, 2012; NANNAN, 2017; OLIVEIRA, 2019; POLME, 2011; RODRIGUES, 2009;

dentre outros), enquanto o termo “língua de acolhimento” é entendido como restrito ao contexto de ensino a adultos migrantes naquele país. A referência a outras designações que não *PLAc* no contexto de ensino-aprendizagem de português na escola em Portugal pode ser vista em Conceição Pereira:

excetuando as crianças e jovens de origem brasileira e uma parte dos de origem africana, que têm como língua materna o português, **os filhos dos imigrantes cuja língua materna não é o português têm o direito à integração plena na escola**, o que implica, naturalmente, o domínio do português, língua veicular de todas as disciplinas do currículo, com exceção das línguas estrangeiras. **Seja o português língua estrangeira, ou língua segunda**, para estes alunos, hoje a escola portuguesa, pelos imperativos contextuais nacionais referidos, e também por imperativos europeus, reconhece aos alunos que não têm o português como língua materna o direito a uma aprendizagem diferenciada do português (2017, p. 96, grifos nossos).

Esse discurso faz com que PLNM e PPT sejam consideradas duas políticas distintas de Portugal, que não se sobrepõem, devido à caracterização do seu público. Esse fato pode ser observado até mesmo na definição de Grosso (2010), sobre língua de acolhimento, muito referenciada por autores portugueses e brasileiros:

[...] o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo **geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais**, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (GROSSO, 2010, p. 74, grifos nossos).

Neste trecho é possível perceber que a autora entende o *PLAc* como “expressão que se associa ao contexto migratório” e faz questão de delinear esse contexto utilizando a expressão “mas”, inclusive duas vezes, para introduzir a diferença: “mas que”, enquanto público adulto, “aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais” (GROSSO, 2010, p. 74). Tendo conhecimento dos programas PLNM e PPT, a referência à aprendizagem da língua “não como língua veicular de outras disciplinas”, como acontece na escola, é uma maneira de delimitar que o *PLAc* se refere à aprendizagem fora desse ambiente escolar, não para aprender outras disciplinas por meio do idioma, mas como resposta a necessidades outras, “contextuais”.

Voltando para a questão do *PLAc* para crianças no Brasil, é notável o gesto único de interpretação brasileiro – um gesto de autoria – que é a criação de novas denominações

específicas para a língua de acolhimento quando voltada para o público infantil, tais como “PLAczinho” ou PLAquinho”.

Sene *et al.* (2021), ao descreverem atividades de PLAc desenvolvidas na pandemia, apresentam a divisão entre PLAc, para público adulto, e PLAczinho, para o público infantil. No âmbito do conteúdo apresentado pelas autoras, o PLAczinho apresenta duas divisões “PLAczinho Baby (crianças não-alfabetizadas)” e “PLAczinho Maior (crianças alfabetizadas)”. Nas palavras das autoras:

Para o público infantil do PLAczinho Baby e PLAczinho Maior no formato presencial, o planejamento e a elaboração das aulas foram realizadas de maneira a atender adequadamente a faixa etária das crianças para o desenvolvimento de aspectos linguístico, social, afetivo, intercultural e motor. (SENE *et al.*, 2021, s/p).

Em outro trabalho, Fiorelli *et al.* (2021) justificam o porquê da criação de turmas específicas para jovens migrantes que deram origem a essas novas designações. De acordo com as autoras, a busca de famílias por cursos de língua resultou na presença de migrantes adultos e de seus filhos matriculados nos cursos oferecidos. Como os jovens frequentemente reclamavam que os conteúdos estavam demasiadamente “básicos” para eles, que assistiam às aulas com os adultos, a equipe decidiu criar uma turma específica composta somente pelos filhos de migrantes, inclusive porque o número de jovens começou a crescer no contexto dos cursos oferecidos pelas autoras. Sabemos, por experiência própria, quando trabalhamos com o ensino de português para migrantes de crise, e também por relatos que podem ser encontrados em outros autores (cf. FREITAS; MUKAI, 2020), que é comum, no contexto de PLAc, que crianças e adolescentes acompanhem seus pais ou responsáveis nas aulas, alguns até mesmo para ajudar os adultos na compreensão sobre o que está sendo ensinado.

Em razão da presença de crianças e jovens migrantes nas aulas de PLAc, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) também criou um espaço dedicado a eles, para o qual foi escolhida a designação *PLAquinho/PLAc-inho* (COSTA, 2019)¹²⁸. Segundo Costa,

a ideia da criação desses cursos específicos para crianças migrantes surgiu em 2019, no CEFET-MG, a partir de demandas dos próprios pais, uma vez que, em muitos casos, não tinham com quem deixar seus filhos e, conseqüentemente, não frequentavam as aulas. De fato, constantemente o pai frequentava as aulas enquanto a mãe ficava em casa cuidando do(s) filho(s). Assim, de forma a possibilitar o acesso justo a todos, principalmente às mães e filhos, foram criados esses cursos específicos. **Enquanto os pais frequentavam as aulas com os adultos migrantes, seus filhos**

¹²⁸ Costa é líder do Grupo de Estudos Migratórios: Acolhimento, Linguagens e Políticas – GEMALP, do CEFET-MG. Estamos nos referindo, aqui, a uma comunicação oral proferida pelo autor em um evento sobre PLA, no qual estivemos presente (Cf. COSTA, 2019).

ficavam no PLAc-inho, acompanhados por pedagogas em atividades lúdicas como arte, desenho, jogos, vídeos, em um momento mágico com outras crianças migrantes de várias nacionalidades. No momento do intervalo, pais e filhos se viam e se divertiam no campus. Após o término, crianças e pais voltavam para suas respectivas salas. Ao final do curso (17h30m aos sábados) os pais buscavam seus filhos e voltavam para casa (2022, p. 35, grifos nossos).

Além de ser um diminutivo da sigla PLAc, o “PLAc-inho/Plaquinho”, que remete ao contexto infantil – faz referência a algo pequeno, à criança –, o nome nos parece remeter a um trocadilho com a palavra “parquinho”, pois nomeia a área dedicada às crianças migrantes, nas quais eram desenvolvidas atividades lúdicas para manter esses jovens ocupados enquanto seus pais estavam nas aulas de PLAc.

Diante disso, observamos que a designação PLAc, de fato, recebe novos contornos discursivos no Brasil, se comparados a Portugal, muito em razão de gestos de interpretação e de autoria de autores brasileiros no âmbito da LA. Por isso, trataremos, na próxima seção, dos processos de disciplinarização e gramatização do PLAc especificamente no Brasil. Abordaremos apenas nosso país por ser em terras brasileiras que encontramos diferentes processos de disciplinarização e instrumentos de gramatização específicos para o PLAc e que utilizam tal nomenclatura. Em Portugal, encontramos majoritariamente instrumentos que falam sobre os efeitos das políticas de língua na sua perspectiva de acolhimento, então preferimos abordá-los na seção 4.4, em sua relação com os deslocamentos de sentido para a língua nacional/oficial no país europeu.

4.2 Disciplinarização e gramatização do PLAc no Brasil

Lucia Barbosa (UnB) coordena, desde 2014, o projeto “PROACOLHER: língua-cultura e **acolhimento** em contexto de imigração e refúgio” (grifos nossos), que, ao ser renovado, a partir de 2018, muda a designação para “PROACOLHER: Português como Língua de Acolhimento”, nome utilizado atualmente¹²⁹. Apesar de as atividades de recepção e ensino de língua portuguesa para refugiados na UnB, pela professora Barbosa, datarem de 2013¹³⁰, o projeto é criado, oficialmente em 2014. Em 2016, Barbosa também passou a coordenar o projeto de pesquisa intitulado “Português como Língua de Acolhimento em Contexto de Imigração e

¹²⁹ O Projeto tem um *site* que divulga suas ações. Disponível em: <https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher>. Acesso em: 11 jun. de 2022.

¹³⁰ Cf. *site* do Projeto ProAcolher – UnB. Disponível em: <https://proacolherunb.wixsite.com/proacolher/quem-somos>. Acesso em: 11 jun. de 2022.

Refúgio: Proposta de Inserção Linguístico-laboral no Distrito Federal”, conforme informações constantes no relatório pós-doutoral da própria pesquisadora (BARBOSA, 2019)¹³¹.

Segundo Ruano (2019, p. 66-67), desde 2013, Barbosa já vinha discutindo a questão do ensino de língua portuguesa no contexto de migrações de crise no Brasil. Em 2014, Barbosa e São Bernardo (2014) publicam um texto intitulado “Português para Refugiados: Especificidades para Acolhimento e Inserção” e, em 2015, outro texto, desta vez em inglês, em que tratam do papel da língua portuguesa na integração social de migrantes¹³². Não tivemos acesso aos referidos textos para sabermos se as autoras utilizam a designação PLAc; no entanto, o título do trabalho de 2014, em português, em que consta a palavra “acolhimento”, já dá indícios de que talvez as autoras mobilizassem o termo ou pelo menos falassem em “língua de acolhimento”. A referência a “acolhimento” aparece também no primeiro título do projeto PROACOLHER, conforme relatamos, de coordenação de Barbosa.

Desde 2013, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) leva a cabo o projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH¹³³. Segundo Ruano (2019), a designação PLAc circulava no contexto de projeto, em que também, desde 2014, era realizado um grupo de pesquisa do qual resultaram trabalhos publicados utilizando a nomenclatura. O primeiro deles foi um texto publicado em língua inglesa, de autoria de Ruano e Grahl (2015), em que utilizam a designação *PLAc*¹³⁴ e fazem referência ao texto de Cabete (2010). De acordo com Ruano, “nesse momento, a nomenclatura que empregávamos para intitular a concepção de língua do projeto – PLAc – estava fortemente enraizada no conceito português” (2019, p. 67).

Esse discurso também aparece consolidado no verbete “Língua de Acolhimento”, presente no *Dicionário crítico de migrações internacionais*, publicado em 2017, em que São Bernardo, conjuntamente com Barbosa (antes docente da UFSCAr, atualmente da UnB), que foi sua orientadora de doutorado, apresentam sua definição para o termo¹³⁵:

[...] o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e

¹³¹ Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51187>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

¹³² “The Role of Language in Social Integration of Refugees” (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2014).

¹³³ O Projeto tem um *site* que divulga suas ações. Disponível em: <https://www.pbmiufpr.com/>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

¹³⁴ Como o texto é escrito em inglês, os autores utilizam a designação *Portuguese as “welcoming language”* (aspas no original) que, em tradução literal, seria “Português como língua acolhedora”. Na tradição anglófona de uso do termo língua de acolhimento também é comum o uso da expressão “*host language*”. No entanto, acreditamos que os autores tenham preferido “*welcoming language*” por se aproximar mais da filiação teórica que estavam seguindo, neste caso, a portuguesa.

¹³⁵ O verbete é um texto de quatro páginas; destacamos o trecho em que as autoras apresentam sua definição sobre o tema.

à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar. Semelhantemente, nos referimos ao papel do professor, cuja função é tentar amenizar o conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como instrumento de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Adicionalmente, a língua pode ser usada como instrumento de luta e transgressão. (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

Verbetes é um gênero discursivo de finalidade injuntiva, ou seja, de caráter de instrução ou informativo. É comum ser encontrado em enciclopédias, dicionários e glossários. Segundo Calzolari, o verbete é “predominantemente descritivo” e “como são destinados a consulta, são, normalmente, curtos e objetivos, facilitando o acesso e o entendimento e evitando termos que sejam subjetivos e estilísticos” (CALZOLARI, 2015, s/p). É interessante como *língua de acolhimento* aparece já como verbete, o que indica certa estabilização dessa maneira de designar a língua nacional/oficial. Embora o verbete de autoria de Barbosa e São Bernardo (2017) não seja intitulado “português (como) língua de acolhimento”, as autoras dão indícios, em outras partes do texto, de estarem tratando do contexto brasileiro.

Em 2017, acontece no Brasil o primeiro evento acadêmico-científico que inclui a designação no nome: o “ENPLAc – Encontro Nacional de Português Língua de Acolhimento”¹³⁶. O evento foi organizado pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE) da Universidade de Brasília (UnB), com apoio do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) de Brasília. Realizado nos dias 21 e 22 de junho, na UnB, contou com a presença da pesquisadora Maria Helena Ançã para proferir a conferência de abertura do evento, intitulada “Português – Língua de Acolhimento: conceito e trajetórias”.

O Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro (Portugal), em 6 de julho daquele ano, anunciou a presença de Ançã, pesquisadora do Centro, como estando em “missão no Brasil”¹³⁷. A matéria, divulgada pelo próprio CIDTFF, divulgou que Ançã “esteve em missão no Brasil, a convite de duas Instituições do Ensino Superior deste país” (CIDTFF, 2017, s/p). As instituições eram a UnB e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Cuiabá – MT. A palavra “missão”, utilizada na matéria para designar as

¹³⁶ Discorremos, na seção 4.1.1, sobre as diferentes maneiras de designar PLAc que aparecem nas pesquisas que compõem nosso arquivo de leitura: Português Língua de Acolhimento – conforme aparece no título do evento em questão –, Português *como* Língua de Acolhimento, Português como Língua Estrangeira para refugiados, dentre outros.

¹³⁷ “Maria Helena Ançã, investigadora do CIDTFF, em missão no Brasil”. Disponível em: <https://blogs.ua.pt/cidfff/?p=6417>. Acesso em: 11 jun. de 2022.

atividades da pesquisadora no Brasil, tem efeitos de sentido que posiciona Ançã como alguém a quem se incumbe algum tipo de função específica, que pode (ou não) ser difícil. A expressão “missão”, no contexto empresarial, tem conotação de “propósito”, algo que norteia as ações tomadas por determinada instituição. Ainda que o sujeito, pelo efeito ideológico, acredite que seja origem daquilo que diz, seu discurso está sempre em diálogo com outros que vieram antes e que virão depois, o ponto de encontro com a história e a memória (interdiscurso). Nesse sentido, ao se utilizar a palavra “missão” no lugar de “viagem” ou “visita”, estando numa relação entre Portugal e Brasil, cujos laços remontam ao colonialismo, faz-se movimentar sentidos que colocam Ançã como uma “missionária” que, no imaginário da colonização, tinha uma função específica de “civilização” e imposição da língua às comunidades indígenas brasileiras, dentre outras. Assim, ainda que inconscientemente, a vinda de Ançã – autora que já era construída como a referência para tratar de PLAc – significada como “missão” permite-nos interpretar que ela estava aqui para ensinar, ou para demonstrar como fazer para “quem estava começando”, no caso, os pesquisadores brasileiros.

A segunda edição do ENPLAc aconteceu em 2018, mais especificamente dos dias 20 a 22 de junho, na Universidade Estadual de Campo Grande – MS (UEMS). O evento foi organizado pela UEMS com apoio da UnB. Dessa vez, até onde conseguimos pesquisar, não contou com a presença oficial de pesquisadores portugueses relacionados à tradição de uso do termo PLAc.

Observa-se nesses eventos, ainda, a legitimação da sigla “PLAc”, presente no nome “ENPLAc”, como o acrônimo que representa o termo português como língua de acolhimento. Os pesquisadores portugueses tendem à utilização da sigla “LA” como “língua de acolhimento”. No Brasil, por sua vez, estabeleceu-se PLAc. Segundo nossas pesquisas, a sigla começa a circular a partir de 2015, pela criação de um grupo na rede social *Facebook*, intitulado “PL@C - Português Língua de Acolhimento”¹³⁸, criado em 17 de setembro de 2015 pela pesquisadora Rosane Amado, do qual fazemos parte desde 31 de outubro de 2015¹³⁹. Naquele momento, estávamos no processo de escrita de nossa dissertação, que defendemos em 2016 (LOPEZ, 2016) e, quando nos deparamos com a sigla “PL@C”, que Amado havia utilizado para nomear o referido grupo no *Facebook*, achamos interessante utilizá-la para uma

¹³⁸ Segundo a descrição: “Este grupo tem por finalidade congrega colegas que participam de projetos de ensino de português para imigrantes e refugiados. A ideia é compartilharmos informações, desejos, angústias sobre nosso ideal de tornarmos o português uma língua de acolhimento a todos os que chegam ao Brasil em busca de pão e de paz!”. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/552358214916206>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

¹³⁹ Segundo registros que podem ser obtidos na própria página do grupo no *Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/552358214916206>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

diferenciação da sigla “PLA”, que já havíamos visto sendo empregada como acrônimo para “português como língua de acolhimento”.

Como já tínhamos certa preferência pelo emprego da sigla “PLA” para nomear a área de Português como Língua Adicional, no lugar de “PLE” – Português como Língua Estrangeira –, achamos que “PLAC”, pela adição da letra “c”, seria uma boa forma de diferenciação. Na tese de Mirelle São Bernardo (2016), divulgada no repositório institucional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr) em março de 2016, a autora utiliza a sigla PLAc, com a letra “c” minúscula. São Bernardo também fazia parte, desde 17 de setembro de 2015, do grupo no *Facebook* organizado por Amado. Isso também nos inspirou a utilizar a mesma sigla em nosso trabalho, defendido em dezembro do mesmo ano. Antes de São Bernardo (2016), não havia trabalhos no Brasil com utilização do acrônimo. Havia, sim, uso do termo “(português) (como) língua de acolhimento”, mas não da sigla *PLAc*. É importante mencionarmos que ambos os eventos, o I e o II ENPLAc¹⁴⁰, também contaram com a participação da pesquisadora Lúcia Barbosa em sua organização.

O curso já mencionado, PROACOLHER, na UnB, chegou a ser divulgado pela página do *Portal de Imigração* do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), em 2018¹⁴¹, o que se consolida num gesto de institucionalização ao utilizar o termo *PLAc* – inclusive a sigla – na notícia sobre o projeto. No texto divulgado, cujo título é “Curso de Português para refugiados e imigrantes na Universidade de Brasília (UnB)”, é dito que:

Os cursos de PLAc – Português Língua de Acolhimento – denominados “Módulo Acolhimento” – são ofertados desde 2013 a imigrantes e refugiadas(os) adultos, que chegam ao Distrito Federal e necessitam aprender a Língua e cultura do Brasil. Os módulos ofertados compõem-se de aulas presenciais dirigidas à necessidade de comunicação imediata em Língua para Portuguesa e de oficinas temáticas – como “Leis Trabalhistas”, “Elaboração de Curriculum Vitae”, “Contação de Histórias”, “Leitura e interpretação de textos literários”, “Poesia em cena” e outras temáticas demandadas pelo grupo. **Essas ações são construídas a partir da compreensão do que seja uma língua que se pretende acolhedora e hospitaleira** e que leva em consideração as línguas-culturas presentes na sala de aula. Além disso, as aulas também são espaços de formação de professoras(es) que queiram atuar nesse contexto de ensinar e de aprender Português nas perspectivas mencionadas (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2018, s/p, grifos nossos).

Neste trecho, além de haver, conforme já mencionamos, um forte indício de institucionalização do termo *PLAc*, já que é divulgado pelo *Portal da Imigração* do governo brasileiro, há um efeito de evidência sobre o que é *PLAc*. Percebe-se que, na afirmação “Os

¹⁴⁰ Os cartazes de divulgação de ambos os eventos podem ser encontrados no anexo A desta tese.

¹⁴¹ Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio/noticias-obmigra/1298-curso-de-portugues-para-refugiados-e-imigrantes-na-universidade-de-brasilia-unb>. Acesso em: 13 de jun. 2022.

cursos de PLAc – Português Língua de Acolhimento – denominados “Módulo Acolhimento” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2018, s/p), não se está falando sobre cursos de português que foram denominados PLAc, mas, ao contrário, de cursos de PLAc que, ressalta-se, receberam outro nome. Nesse ponto, destacamos o efeito de evidência provocado pela matéria em explicar que o curso tem fundamentação teórica, pois, além de ser ofertado por uma Instituição de Ensino Superior (IES), a UnB, funciona “desde 2013”, o que faz referência à experiência que já se adquiriu para tanto. Sobre a fundamentação teórica, ela se manifesta na passagem em que há uma afirmação de que se sabe, se compreende, o que é uma *língua acolhedora*. É importante observarmos também que nomear uma língua como “acolhedora” provoca sentidos diferentes da nominalização “de acolhimento”. Uma – a língua acolhedora – reflete-se diretamente em uma característica dessa língua, assumindo qualidades “humanizadoras”, como se fosse possível que uma língua “acolha”, que ela mesma, por si só, provoque esse sentimento. Percebemos, ainda, que há o apagamento dos falantes dessa língua, considerada aqui autonomamente; “a” língua acolhedora e hospitaleira. Já a designação “língua de acolhimento” aponta para uma língua como ferramenta, que estaria à disposição do processo de acolhimento, não tendo, nesse sintagma, o mesmo efeito de autonomia como em “língua acolhedora”.

No trecho “Essas ações são construídas a partir da compreensão do que seja uma língua que se pretende acolhedora e hospitaleira” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2018, s/p) vemos, novamente, o argumento da autoridade, que deixa a entender que as ações desenvolvidas pelos cursos dos quais se está tratando são respaldados pela compreensão dos objetivos da língua “que se pretende acolhedora e hospitaleira”. Ainda que não fique claro quais seriam as características de tal compreensão, há a afirmação de que ela existe, provavelmente por parte de quem organiza os cursos, aqui representados pela instituição UnB.

Parece-nos, ainda, que a passagem da matéria destacada acima apresenta intertextualidade com o texto de Ançã (2006), ao tratar de “uma língua que se pretende acolhedora e hospitaleira”, já que Ançã (2006) menciona “a língua que se pretende de acolhimento”. Nesse sentido, além de observarmos uma repetição que remete à tradição portuguesa, na passagem da matéria no *site*, reiteramos nossa análise apontada anteriormente, de que falar em “uma língua que se pretende acolhedora e hospitaleira” não é uma simples paráfrase de “língua de acolhimento”. Subjacente a essa caracterização dessa língua está a possibilidade de que ela não seja, de fato, de acolhimento ou hospitaleira, já que se parte do princípio de que é uma pretensão – que pode, ou não, ser levada a cabo. A própria colocação

permite esse gesto de interpretação, que seria diferente caso o emprego de palavras fosse também diferente, por exemplo, como em “uma língua que *é* acolhedora e hospitaleira”, que não provocaria, portanto, o mesmo efeito de “*se pretende*” acolhedora e hospitaleira.

Ao final dessa mesma reportagem, afirma-se que “O Projeto integra as ações da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) e é coordenado pela Profa. Dra. Lucia Barbosa. Maiores informações podem ser obtidas pelo e-mail [...]” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2018, s/p). Nesse trecho há a utilização de um argumento de autoridade em que a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), promovida pela agência da ONU para refugiados (ACNUR), e a professora da UnB são mencionados, provocando o efeito de sentido de que a iniciativa que está sendo apresentada, os cursos de PLAc, faz parte de “algo maior”. Esse tipo de publicação, ao mesmo tempo em que colabora na construção de um discurso sobre PLAc, é afetado por ele, haja vista os diversos efeitos de evidência apontados.

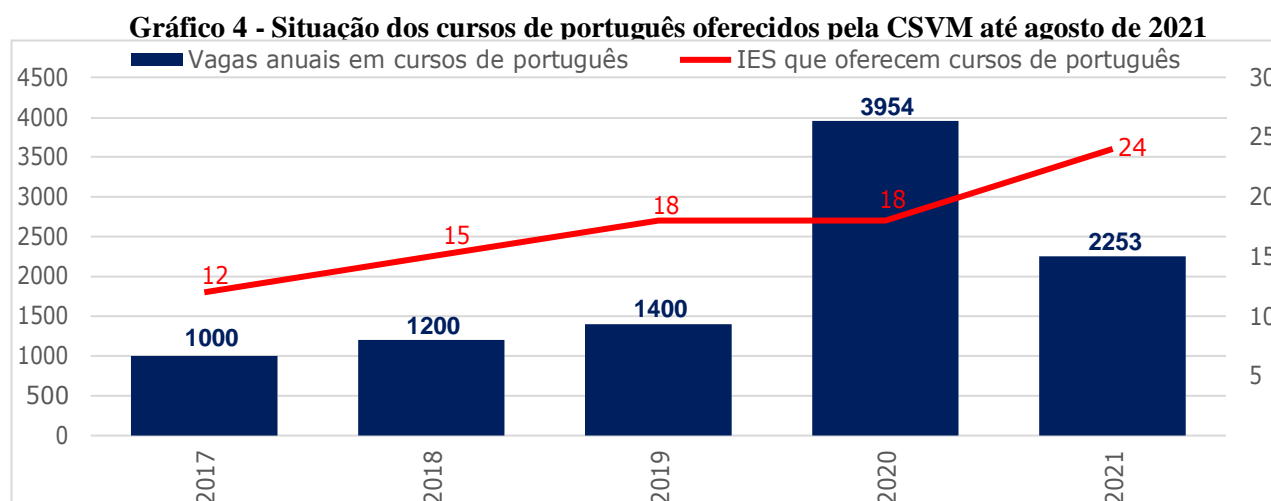
De fato, a CSVM se trata de “algo maior”: é uma política do ACNUR que, por meio de IES brasileiras, busca promover os direitos de refugiados. Passaremos a tratar a respeito de como ela se constitui em uma política importante para a institucionalização do PLAc no Brasil. A Cátedra foi criada em 2003, no mesmo ano em que o brasileiro que lhe dá nome, Sérgio Vieira de Mello, colaborador da ONU, foi vitimado, juntamente com outros 21 colegas, no Iraque. Segundo Rodrigues, “Sérgio havia dedicado parte considerável de sua vida ao ACNUR e ao tema dos refugiados” (2014, p. 15). Além de homenagear o brasileiro, a Cátedra tinha o objetivo de promover o direito internacional de refugiados por meio da cooperação com IES brasileiras¹⁴². De acordo com o texto de apresentação da página da CSVM na *internet*¹⁴³:

Neste acordo de cooperação com as universidades interessadas, o ACNUR estabelece um Termo de Referência com objetivos, responsabilidades e critérios para adesão à iniciativa **dentro das três linhas de ação: educação, pesquisa e extensão. Além de difundir o ensino universitário sobre temas relacionados ao refúgio, a Cátedra também visa promover a formação acadêmica e a capacitação de professores e estudantes dentro desta temática.** O trabalho direto com os refugiados em projetos comunitários também é definido como uma grande prioridade. **Como exemplos de iniciativas, diversas universidades têm desenvolvido ações para fomentar o acesso e permanência ao ensino, a revalidação de diplomas, assim como o ensino da língua portuguesa à população de refugiados** (UNHCR-ACNUR; CSVM, s/d, s/p, grifos nossos).

¹⁴² Segundo o termo de referência da CSVM, são seus objetivos: “Promover e difundir o direito internacional humanitário, o direito internacional dos direitos humanos, e o direito internacional dos refugiados que se encontrem sob a proteção internacional do Governo do Brasil” (UNHCR-ACNUR; CSVM, 2019, p. 1). Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/03/Termo-de-refer%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

¹⁴³ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>. Acesso em: 12 de jun. 2022.

Como se pode apreender, na sua relação com IES brasileiras, a Cátedra incentiva ações nas três áreas-fins acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão –, que incluem o trabalho com a comunidade, como o ensino da língua portuguesa para refugiados. De acordo com o relatório mais atual da CSVm, até agosto de 2021, havia 28 IES brasileiras conveniadas (UNHCR-ACNUR; CSVm, 2021) ¹⁴⁴. Destas, 24 IES oferecem cursos de português associados à Cátedra¹⁴⁵. No Gráfico 4, a seguir, em que reproduzimos um gráfico elaborado pela CSVm e que se encontra disponível em seu relatório de 2021, é possível ter uma visão do crescimento de vagas ofertadas em cursos de português em comparação com o número de IES ofertantes, entre 2017 e 2021. O número de IES que oferecem cursos de língua portuguesa para migrantes, no âmbito da Cátedra, dobrou nesses quatro anos, passando de doze, em 2017, para 24, em 2021.



Relatório CSVm, figura 8 - “situação atual de cursos de português ofertados pela CSVm” (reprodução da autora). Fonte: UNHCR-ACNUR; CSVm, 2021, p. 18.

¹⁴⁴ A lista de instituições pode ser encontrada na página 7 do relatório disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/09/Relatorio-Anual-CSVm-2021_final.pdf. Acesso em: 14 de jun. 2022.

¹⁴⁵ As IES vinculadas à CSVm no Brasil são: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA), Universidade Salvador (UNIFACS), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e Universidade Vila Velha (UVV).

É interessante notarmos que, apesar de, em seus relatórios sobre a CSVM, o ACNUR não utilizar a designação “língua de acolhimento” para nomear a língua ensinada para migrantes de crise no contexto da Cátedra, percebemos, pelo texto do relatório de 2021, alguma reverberação do termo “acolhimento” no trecho que trata do “ensino da língua portuguesa”:

[...] as Cátedras Sérgio Vieira de Mello são encorajadas a propiciar o acesso gratuito dos solicitantes e pessoas refugiadas, matriculadas ou não nas universidades, a cursos de idiomas oferecidos pelas instituições, preferencialmente o de português para estrangeiros. Pensando na construção da cidadania por meio do aprendizado da língua portuguesa, a UFES mantém um programa de ensino de língua portuguesa e da cultura brasileira com o intuito de que pessoas refugiadas e solicitantes da condição de refugiado possam melhorar sua comunicação no âmbito social e universitário, bem como promover a sua melhor adaptação ao ambiente em que estão inseridas. **Não se objetiva impor a cultura brasileira, mas apresentar-lhes a solidariedade e o prazer de acolhê-las em uma nova sociedade.** Da mesma forma, a UFSCAR, pelo Projeto Esperans, tem como objetivo ministrar aulas de português para os residentes em Sorocaba/SP e região, para proporcionar melhores oportunidades na inserção laboral e uma melhor adaptação à sociedade brasileira (UNHCR-ACNUR; CSVM, 2021, p. 17, grifos nossos).

No trecho, afirma-se que os cursos de idiomas, “**preferencialmente** de português para estrangeiros”, eram encorajados a serem oferecidos de forma gratuita para seu público. A referência ao acolhimento aparece no trecho “[n]ão se objetiva **impor** a cultura brasileira, mas apresentar-lhes **a solidariedade e o prazer de acolhê-las** em uma nova sociedade” (UNHCR-ACNUR; CSVM, 2021, p. 17). Aqui, é perceptível a manifestação do efeito de sentido do acolhimento como algo positivo, que representará a solidariedade e o prazer, por parte dos brasileiros, na recepção dos migrantes. Dessa forma, vemos como a língua portuguesa, aqui referida como “a cultura brasileira”, é significada como algo não obrigatório, algo que se apresenta para o migrante, sem nenhum tipo de exigência. Nesse ponto, percebemos o funcionamento de um discurso que posiciona o povo brasileiro como solidário e solícito, pronto para ajudar, reafirmando o mito do brasileiro acolhedor (MANTOVANI, 2021; REIS, 2022)¹⁴⁶.

Em seu texto, Vasconcelos (2020) analisa as tensões entre o acolher e o manter a ordem, tratando especificamente da ação do exército na recepção de migrantes venezuelanos em Roraima. Para a autora, muitas vezes o abrigo oferecido aos migrantes, a que ela se refere como “dádiva-abrigo”, é uma via de controle em que se espera que o migrante seja eternamente agradecido – e aja como tal – por ter sido contemplado. Nas palavras da autora, “[t]rata-se de um gesto diplomático que impõe ao solicitante de refúgio a obrigação de retribuir dentro das expectativas lançadas pelos donos da casa. No caso, submissão às regras locais e gratidão

¹⁴⁶ Cf. <https://www.geledes.org.br/imagem-acolhedora-do-brasil-nao-se-aplica-a-imigrantes-negros-diz-sociologo/> e <https://comunica.ufu.br/noticia/2022/03/o-mito-do-brasil-receptivo>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

incondicional pela ajuda humanitária oferecida” (VASCONCELOS, 2020, p. 115). Nesse sentido, o discurso do ensino da língua portuguesa sem imposições, mas como forma de “apresentar” aos migrantes “a solidariedade e o prazer de acolhê-los”, pode provocar efeitos de sentido que sinalizam para a manutenção do poder sobre o ensino nas mãos dos brasileiros neste caso, já que, como poderia um migrante negar tamanho gesto de “bondade”? Sendo assim, o discurso da língua, ainda que se busque contrapor a uma visão de imposição, oferecida como forma de ajuda humanitária, também pode provocar sentidos que posicionam o migrante no lugar de quem apenas recebe e que, portanto, deve ser grato.

O discurso sobre o ensino de português ocorrer sem imposições, materializado no trecho “não se trata de impor a cultura brasileira”, também é manifestado na entrada *língua de acolhimento* na Wikipédia (2019), que destacamos anteriormente nesta tese. Para ficar mais clara nossa observação, retomemos o trecho da enciclopédia virtual: “Língua de acolhimento pode ser compreendida como aquela que irá receber o indivíduo de modo, como o próprio nome diz, acolhedor. **O indivíduo irá aprender sem obrigações nem imposições**, o que não necessariamente faz com que este utilize sua língua nativa na comunicação no país de acolhimento” (WIKIPÉDIA, 2019, s/p).¹⁴⁷ Dessa forma, observa-se como, no âmbito da CSVM, tem-se, de alguma forma, uma memória sobre uma língua que, apesar de não nomeada como “de acolhimento” no texto do relatório, reverbera os mesmos sentidos. Pêcheux especifica, no texto de 1969, que o efeito metafórico “é esta repetição do idêntico através das formas necessariamente diversas”. É o que caracteriza, para o autor, “o mecanismo de um processo de produção” (PÊCHEUX, 1990 [1969], p. 97). Isso quer dizer que a repetição, por meio de mecanismos como a metáfora, garantirá a manutenção dos mesmos processos de produção. É o que vemos acontecer nesse tipo de discurso que, apesar de não utilizar a designação *língua de acolhimento*, faz reverberar sentidos que remetem a ela, o que acaba funcionando para sustentar um discurso pré-construído sobre essa mesma língua.

Essa repetição, por meio da metáfora, de uma língua que não é designada *de acolhimento*, no entanto significada com uma função de acolher/acolhedora, também aparece em outros documentos atrelados a instituições importantes, governamentais, no contexto de regulamentação da migração no Brasil. É o caso do levantamento realizado pela Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente (CPIPTD) da cidade de São Paulo, vinculada à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Em uma publicação

¹⁴⁷ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_de_acolhimento. Acesso em: 14 de jun. 2022.

de 2021¹⁴⁸, a CPIPTD mapeou, na capital paulista, os “cursos de português para imigrantes” (SÃO PAULO, 2021a), como designaram, oferecidos de forma online ou presencial. Vale lembrar que São Paulo foi a primeira capital brasileira a contar com uma política de migração própria, datada de 2016: a Lei Municipal nº 16.478 (SÃO PAULO, 2016). Das dezessete iniciativas elencadas nesse que é o terceiro levantamento realizado pela CPIPTD, três são IES que ofertam cursos via CSVM, a UFABC, UNICURITIBA e UFSCar. Desses cursos, quatro utilizam a designação PLAc, seja no título ou na descrição do curso. A designação aparece nesses cursos dessas formas:

1. ONG Mafalda (Associação Meraki de Educação, Cultura e Cidadania)

Nome do curso: **Curso de Português como Língua de Acolhimento** para Imigrantes e Refugiados (online)

Descrição do curso no formato presencial: **Aulas de português como língua de acolhimento**, com uma abordagem especializada em ensino de idiomas para adultos e focada em sua plena inserção na sociedade brasileira, atenta a demandas amplas e conectadas com necessidades reais de nossos alunos, buscando facilitar acesso a serviços de saúde, trabalho, educação e cultura no país, a fim de apoiar sua plena integração durante esse processo de mudança que estão vivendo. Além disso, contamos com um Núcleo de Apoio Psicológico, disposto a oferecer apoio especializado e gratuito para nossos alunos (SÃO PAULO, 2021a, p. 8-9, grifos nossos).

2. Universidade Federal do ABC

Nome do curso: Nossa Casa: Curso de Português para Refugiados, Portadores de Visto Humanitário e Migrantes em Situação de Vulnerabilidade Socioeconômica

Descrição do curso no formato online: Aulas online são apenas para alunos adultos, no modelo expositivo tradicional e utilizando a abordagem do **português como língua de acolhimento (PLAc)**, por meio de nosso material didático próprio. Os alunos também precisam fazer avaliações para emissão de certificado.

Descrição do curso no formato presencial: É utilizada a abordagem do **Português como Língua de Acolhimento (PLAc)**, em aulas expositivas para adultos e oficinas de trabalho para crianças. Ainda, as turmas de adultos recebem tarefas de casa, têm atividades em grupo e fazem avaliações (SÃO PAULO, 2021a, p. 9-10, grifos nossos).

3. Abraço Cultural

Nome do curso: Abraço Brasileiro

Descrição do curso no formato online: A abordagem do curso é a de **Português como Língua de Acolhimento**, por estar voltado a alunas e alunos migrantes e em situação de refúgio. O objetivo das turmas de nível Básico é impulsionar a inserção dos recém-chegados na sociedade brasileira, enquanto as de nível Intermediário estão voltadas para auxiliar as alunas no processo de inserção no mercado de trabalho, apoiar o acesso a serviços básicos (como Educação, Saúde etc.) e discutir com mais profundidade questões e necessidades de médio/longo prazo (envolvendo, por exemplo, discussões sobre direitos trabalhistas, e o funcionamento dos serviços de assistência social) (SÃO PAULO, 2021a, p. 10, grifos nossos).

4. Instituto de Línguas da Universidade de São Carlos

Nome do curso: Caminhão: curso de Português do Brasil.

148

Descrição do curso no formato online: O curso Caminhão, que será oferta a sua primeira versão em maio de 2021, faz parte do projeto de extensão **Português como Língua de Acolhimento** para Migrantes e Refugiados do Instituto de Línguas da UFSCar em parceria com o projeto PLAc on-line do Centro de Línguas e Desenvolvimento Pessoal da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara-SP – UNESP. O curso Caminhão é destinado ao público maior de 16 anos hispano falante que esteja no nível intermediário da aprendizagem do Português e que resida no interior de São Paulo. [...] O material didático do curso foi elaborado por uma equipe voluntária de professores da área de Letras. A abordagem utilizada para a elaboração do conteúdo dos materiais didáticos está embasada nas teorias e pesquisas realizadas no âmbito do ensino e aprendizagem de **Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc)** (SÃO PAULO, 2021a, p.16, grifos nossos).

Assim como no relatório da CSVM (UNHCR-ACNUR; CSVM, 2021), o mapeamento da CPIPTD, fora da descrição dos cursos ofertados, que destacamos acima, não utiliza a designação *PLAc*. No entanto, também há a presença do fator acolhimento em seu discurso em mais de um momento. Em um deles, na introdução, afirma-se que:

O ensino da língua portuguesa é um dos principais instrumentos de acolhimento da população imigrante que permite a inclusão e vida social, a criação e manutenção de relações comunitárias e constitui um caminho para a promoção da cidadania e a garantia no acesso à serviços públicos por parte desta população. Dada essa importância, o oferecimento de cursos de português para imigrantes é uma demanda histórica, que se torna fundamental para a Política Municipal para a População Imigrante e que desde 2017 é implementada por meio do Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, em conjunto com a Secretaria Municipal da Educação (SME) (SÃO PAULO, 2021a, p. 3, grifos nossos).

No trecho, observamos a repetição da afirmação que significa a língua portuguesa como um “instrumento de acolhimento” e não apenas qualquer um, mas “um dos principais”, já que “permite” que o migrante seja incluso, tendo “vida social” e constituindo “relações comunitárias”. Percebe-se, portanto, a língua, que embora esteja numa posição de acolhimento – um instrumento –, é também posicionada, pelo discurso, como crucial, pois dá permissão (“permite”) para que o migrante tenha uma vida na sociedade de recepção. Esse discurso, além de institucionalizar a noção de *PLAc* como língua de acolhimento, também provoca efeitos de sentido de que não há alternativas para a inclusão fora da aprendizagem da língua portuguesa. A seção 4.4 desta tese se dedica à análise deste funcionamento.

Na passagem do texto da CPIPTD em destaque, há uma menção ao Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, realizado em conjunto com a Secretaria Municipal da Educação (SME) da cidade de São Paulo. Esse projeto deu origem ao primeiro material didático¹⁴⁹ que utiliza a designação *PLAc*, também intitulado *Portas Abertas: Português para*

¹⁴⁹ Os primeiros materiais didáticos de ensino de língua portuguesa para migrantes de crise no Brasil, disponibilizado pública e gratuitamente, ao que nos consta, foram *Língua portuguesa para haitianos* (PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C.; NOVAES, M. L, 2014a) e *Língua portuguesa para senegaleses* (PIMENTEL, M.

Imigrantes, cuja primeira edição foi lançada em 2017. O livro é de autoria de Marina Reinoldes, Paola de Souza Mandalá e Rosane de Sá Amado por meio de cooperação entre o Centro de Línguas da USP e a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) de São Paulo. O livro é disponibilizado gratuitamente para *download* na internet pelo site da prefeitura de São Paulo. De acordo com o texto de abertura do material, assinado pelas autoras:

O livro PORTAS ABERTAS é parte dos processos de recepção de imigrantes e refugiados, pois **trata o Português como Língua de Acolhimento**, a qual se ocupa da capacitação linguística, mas, sobretudo, conduz o aprendizado pelo caminho do esclarecimento dos Direitos dos Migrantes, pelo domínio e conhecimento do espaço, pela inserção digna na sociedade e no trabalho, pela troca intercultural (REINOLDES; MANDALÁ; AMADO, 2017, s/p).

O material, hoje, tem uma segunda edição, disponibilizada também para *download* gratuito pela internet, no entanto, agora se apresenta em formato de coleção, contendo materiais diferentes em três níveis: básico, intermediário e avançado¹⁵⁰ (SÃO PAULO, 2021b; 2021c; 2021d). O texto de apresentação, assinado pelas autoras (REINOLDES; MANDALÉ; AMADO, 2021), cita PLAc nas mesmas palavras do destacado anteriormente, de 2017. A capa do material que estampa as três versões da coletânea está disponível no anexo A desta tese.

Além desses, podemos citar outros dois materiais didáticos de PLAc disponibilizados gratuitamente na *internet*. Em ordem cronológica, o material *Passarela – Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos* (RUANO; CURSINO, 2020), publicado em 2020, organizado por pesquisadores/as e professores/as da UFPR – IES afiliada à CSVM –, que, segundo suas organizadoras:

[...] se destina a migrantes e refugiados que necessitam do português brasileiro para (inter)agir no contexto universitário. Por esse motivo, **adotamos a nomenclatura Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos**, a qual engloba quatro fios-condutores. O primeiro diz respeito a gêneros textuais próprios do ambiente acadêmico (Conteúdo linguístico-metodológico). O material abrange, ainda, conteúdos que proporcionam um maior entendimento da estrutura institucional e cultural de diversas esferas da universidade (Conteúdo Institucional).

L.; COTINGUIBA, G. C.; NOVAES, M. L., 2014b), organizados pela equipe do SESI de Florianópolis. Além desses, em 2015, foi publicado o *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados*, de autoria de Oliveira, J. F. et al. (2015). O material foi organizado pelo Cursinho Popular Mafalda e contou com o apoio da Cáritas Arquidiocesana de São Paulo e o ACNUR. Os três materiais mencionados não apresentam a designação *língua de acolhimento*, por isso não foram citados no corpo do texto. Existem, ainda, referências ao material *Recomeçar: Língua e Cultura brasileira para refugiados*, de Rocha, Candido e Reinoldes (s/d), mas que circulava internamente no âmbito do MemoRef – Cultura, Memória e Identidade, da Universidade de São Paulo, antes de 2015, contudo, não sabemos precisar quando. O material também não utiliza a designação *língua de acolhimento*. Além desses, existem outros materiais voltados para o público de migrantes haitianos, de características de cartilha, datados de 2012 (AUGUSTIN et al., 2012) e de 2018 (COTINGUIBA et al., 2018).

¹⁵⁰

Disponível

em:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/programas_e_projetos/portas_abertas/index.php?p=259310. Acesso em: 14 de jun. 2022.

Apresentamos também atividades que promovem a diversidade cultural desses alunos, valorizando a cultura do outro e impulsionando um diálogo intercultural no contexto acadêmico (Conteúdo cultural). Além disso, tivemos a preocupação que as unidades deste livro didático contemplassem propostas nas quais as culturas, línguas e trajetórias dos estudantes fossem valorizadas, visto que esses fatores ajudam o aluno a melhor se situar culturalmente na nova sociedade e dão lugar ao aprendizado do novo idioma (Conteúdo pessoal) (RUANO; CURSINO, 2020, s/p, grifos nossos).

Importa observarmos como o PLAc, nesse material, já aparece enquanto algo consolidado, de modo que apresenta inclusive a variação “para fins acadêmicos”. Sabemos que a subdivisão da língua em razão de demandas de ensino-aprendizagem específicas é típica no âmbito da LA, haja vista designações consolidadas historicamente, tais como “língua instrumental”, “língua para fins específicos”, “língua de herança”, “língua estrangeira”, dentre outras. Interessa-nos pontuar, porém, que a língua para fins acadêmicos, aqui, encontra-se subordinada à língua de acolhimento, na designação “Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos”, que tem efeitos de sentido de algo tão institucionalizado a ponto de ser possível ter desdobramentos a partir da nomenclatura “base”: o PLAc. Tal funcionamento está no mesmo patamar das designações “PLAc-inho/Plaquinho” (COSTA, 2022) e “PLAczinho” (SENE; MATOS; GILENO, 2021), sobre as quais discorreremos na seção anterior deste capítulo. Reiteramos que entendemos tais derivações da designação PLAc como um gesto de autoria dos pesquisadores brasileiros frente ao construto *PLAc*, que por meio de tais “novidades” afasta-se, cada vez mais, de Portugal enquanto local de concepção dessa terminologia.

Outro material didático de PLAc que podemos citar é a coletânea *Vamos Juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento*, coordenada pelos professores Ana Cecília Bizon (Unicamp) e Leandro Diniz (UFMG), que contará com quatro livros principais disponibilizados gratuitamente na internet¹⁵¹. Dois volumes da coletânea – *Trabalhando e estudando* (BIZON; DINIZ, CAMARGO, 2020) e *Me virando no dia a dia* (BIZON; DINIZ; RUANO, 2021) – já foram publicados, enquanto os outros dois estão em processo de edição e deverão ser disponibilizados em breve. Nos textos de apresentação dos livros da coletânea, que, vale dizer, são os mesmos em todos os livros da coletânea, o PLAc é citado, mas em referência ao título do material. No entanto, já apresenta uma certa desestabilização no discurso que coloca língua de acolhimento como língua nacional/oficial. Vejamos o funcionamento disso a partir do trecho destacado:

¹⁵¹ Uma característica inovadora desta coletânea é que seus materiais são multiníveis e multilíngues, e seguem uma perspectiva crítica e decolonial. Para mais informações sobre os livros e sua concepção, cf. Anúnciação, Camargo e Lopez (2021) e Diniz e Cotinguiba (2021).

E é justamente para você, migrante ou refugiado(a), jovem ou adulto(a), que, em conjunto com um grupo de docentes e pesquisadores(as), idealizamos a coleção **Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento**. Procuramos, por meio dela, trazer subsídios para a garantia de um direito seu: aprender a língua mais falada no Brasil – o português. Esperamos, desse modo, contribuir, em alguma medida, para sua melhor inserção nos espaços em que você deseja, ou precisa, estar (BIZON; DINIZ, CAMARGO, 2020, p. III, grifos nossos).

Na passagem, os autores reafirmam o público-alvo do PLAc como sendo composto por migrantes, incluindo, mas não se limitando a refugiados, como pode ser observado pela utilização da conjunção alternativa “ou” em “migrante ou refugiado”. Sobre a língua portuguesa, afirma-se que é a “língua mais falada do Brasil”, o que marca uma cisão em uma memória, até então, de significar o português como o (único) idioma do país, em construções como “língua do país de acolhimento”. Além disso, no trecho destacado, os autores apontam para uma outra possibilidade de uso da língua majoritária no Brasil, a de veículo para uma “melhor inserção” em espaços que o migrante “deseja” ou “precisa” circular no país. Nesse contexto, o material de PLAc apresenta-se como “subsídio” para que o migrante alcance seu objetivo. É interessante verificar uma tomada de posição diferente nesse discurso, principalmente porque, ao falar em “desejo” e “necessidade” (“precisa”), tem efeito de sentidos de que o aprendizado da língua portuguesa pode ser, para o migrante, fruto de uma escolha ou de necessidade, mas, de qualquer forma, não coloca tal aprendizagem como fundamental para sua inserção social.

Esses materiais didáticos foram realizados no âmbito de IES brasileiras, o que afirma o papel dessas instituições na estabilização da designação PLAc no Brasil. Não podemos ignorar o fato de que, além da CSVN, as IES no Brasil estão cada vez mais afetadas pelo discurso da internacionalização¹⁵² – fomentado pelo próprio Ministério da Educação do país¹⁵³ –, o que pode contribuir para a disponibilização de mais cursos para migrantes, incluindo migrantes de crise, além do impacto do próprio discurso, bastante veiculado, da situação de refugiados no Brasil. Nessas IES, há alguns anos, vem crescendo a quantidade de cursos de PLAc ofertados e também de formação de professores da atuação no contexto de migração. Marques (2018) apresenta um levantamento de cursos de PLAc em IES brasileiras em que identifica 44 IES ofertantes de cursos de PLA, de maneira geral, das quais 14 afirmaram ofertar cursos específicos de PLAc.

Cabe ressaltar que, apenas por não utilizar a denominação PLAc, não significa que a IES não ofereça cursos de língua portuguesa para migrantes de crise. Apesar de, segundo nosso

¹⁵² Cf. Fossati; Miranda; Moehlecke (2015).

¹⁵³ Cf. Relatório CAPES (2017).

arquivo de leitura (Quadro 1), termos observado muitas teses, dissertações e TCCs que utilizam a designação, este uso não é consensual. Alguns autores preferem outras designações, como já apontamos com o termo “acolhimento em línguas”, proposto por Bizon e Camargo (2019) ou, ainda, outras nomenclaturas já estabelecidas no âmbito da LA brasileira. A esse respeito, achamos interessante o discurso de uma postagem de divulgação de um curso de PLAc na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na rede social *Facebook* em março de 2022 (anexo B). Na postagem, é possível observar o título do projeto “PLAM: **Português como Língua de Acolhimento** para Imigrantes” (PLAM, 2022). No cartaz anexo à publicação, no entanto, aparece como oferta as aulas *online* de “Português para Falantes de Outras Línguas”, cujo público é formado por “imigrantes maiores de 15 anos”, moradores da região. Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) é uma designação comumente utilizada no lugar de PLE, e já é um termo estabelecido na LA brasileira. Talvez seja por isso, por acreditar que PFOL seria “mais fácil” de ser compreendido por mais pessoas, que o PLAM tenha decidido utilizar tal designação em vez de PLAc na postagem. Ademais, pela presença do nome do Projeto, PLAM, que inclui o sintagma *língua de acolhimento*, e a presença da designação PFOL, provoca-se um efeito de sinonímia entre PLAc e PFOL. Isso porque ambos apresentam o mesmo público-alvo: o programa Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes oferta cursos de “Português para Falantes de Outras Línguas”, cujo público é “imigrantes maiores de 15 anos” (PLAM, 2022). Qualquer que seja o motivo, é interessante observarmos como essa situação demonstra o conflito ou a ruptura que o PLAc provoca em termos, no âmbito do PLA, como PFOL, e como isso evidencia que o uso de PLAc pode não ser consensual, nem mesmo dentro de um mesmo grupo de pesquisadores/professores como o PLAM/UFSC.

Além dos congressos, grupos de pesquisa, oferta de cursos e materiais didáticos específicos, chamou-nos a atenção o fato de a designação *PLAc* constar no *Portal do Professor de Português Língua Estrangeira* (PPPLE). O PPPLE é um *website* que disponibiliza unidades didáticas de ensino de PLA em diferentes níveis, bem como roteiros de ensino. O portal é “concebido, desenvolvido, alimentado e gerido de forma multilateral, funcionando como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP)” (IILP, s/d, s/p), portanto, as unidades didáticas e roteiros disponibilizados têm uma perspectiva pluricêntrica, sendo publicados materiais de todos os países de língua oficial portuguesa. Mediante *login*, qualquer pessoa pode fazer *download* de unidades didáticas e, caso queira, *upload* de unidades elaboradas por ela, desde que siga os padrões estabelecidos pelo portal para a criação desses materiais. Fizemos uma busca no acervo

do PPPE e encontramos onze unidades didáticas de nível 1 identificadas como PLAc (Apêndice D).

Infelizmente, não é possível identificar a autoria das unidades disponibilizadas no portal, mas, em uma análise rápida, percebemos que cinco delas são unidades elaboradas no Brasil ou relacionam-se a esse país. Além disso, três são de Portugal, uma é de Moçambique, uma de Angola e uma de Timor-Leste. Apesar de não analisarmos essas unidades, o fato de estarem em um ambiente identificado como da CPLP, com acesso gratuito e fácil para professores de PLA de todo o mundo, é interessante para notarmos como o PLAc já aparece como um nicho dentro do portal. Sabe-se, ainda, que as identificações das unidades no PPPE são realizadas pelos próprios autores, então a presença de algumas unidades apresentadas como PLAc nesse portal pode demonstrar certa estabilização da nomenclatura enquanto uma especialidade do PLA.

Uma última iniciativa que citaremos, que diz respeito à associação de professores, levada à cabo especificamente no Brasil é a *Rede brasileira de Português como Língua de Acolhimento*. A rede conta com um *website*¹⁵⁴ em que é identificada como “rede de professores e pesquisadores no âmbito do ensino e aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)”. O *site* parece estar fora do ar atualmente, o que nos impediu de verificar, com mais detalhes, tanto sua autoria como outros discursos sobre o PLAc dentro do seu ambiente. No entanto, chama-nos a atenção a criação de tal rede que, por si só, é um gesto de institucionalização do PLAc, cujo efeito de evidência aparece já no trecho da descrição “rede de professores e pesquisadores de PLAc”. Para se identificar como “professor e pesquisador” no âmbito de algo, é preciso que este “âmbito” de que se fala seja algo consolidado, a fim de que haja identificação de outros profissionais que possam se juntar à rede. Isso é um funcionamento, em nossa concepção, típico do PLAc no Brasil, já que, em Portugal, o PLAc aparece bastante vinculado à dimensão da língua nacional/oficial, e nem tanto como uma “área” de ensino e pesquisa.

Para explorarmos um pouco mais os gestos de interpretação sobre o que é o PLAc, passaremos a analisar, na próxima seção, os estatutos que a designação recebe, de acordo com o nosso arquivo de leitura.

4.3 Os estatutos do PLAc: conceito, abordagem, área, termo ou língua?

¹⁵⁴ Disponível em: <https://www.redebrasileiraplac.com.br/>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

Em nossas análises, observamos que, na construção do saber sobre PLAc, autores portugueses e brasileiros oscilam em considerar a designação ora como conceito, ora como termo/nomenclatura, ou como área. O PLAc também é significado, diante disso, como *contexto* de ensino/aprendizagem, ou, em contrapartida, como uma maneira alternativa para nomear a língua nacional/oficial, principalmente em construções como “português *enquanto* língua de acolhimento”.

Sobre os estatutos, identificamos alguns pontos de estabilização do PLAc definido pelos autores como conceito, abordagem, área, termo/nomenclatura ou simplesmente com a reafirmação como “língua” (sendo *a* língua nacional/oficial). Apesar de os autores, frequentemente, fazerem uso de mais de uma maneira de identificação para a língua de acolhimento, de maneira geral, ou quanto ao PLAc, de maneira específica, elaboramos o quadro a seguir para oferecermos um resumo para o/a leitor/a. Diante disso, analisaremos, nesta seção, essas diferentes maneiras que os autores utilizam para definir o que *é* língua de acolhimento/PLAc e buscaremos apontar como constroem discursividades distintas que provocam deslocamentos sobre outros conceitos, tais como *língua, acolhimento, integração*, entre outros.

Quadro 3 - Estatutos que o PLAc recebe, de acordo com o arquivo de leitura

Como entende a “língua de acolhimento”	Desdobramentos da concepção	Alguns autores que fazem referência a esse estatuto
Conceito	Ligado à proposta portuguesa, da língua como “integração” (embora não se defina integração). Aparece como intercambiável com outros vocábulos como “proposta” ou “concepção”	Anúnciação (2017), Bergamasco (2018), Cabete (2010), Caldeira (2012), Lopez (2016), Ruano (2019), Vieira (2019)
Abordagem	Associada a uma visão ampla de “conceito”, que inclui ideias de como operacionalizar a língua no contexto de migração	Marques (2015), Lopes (2019), Sene (2017), Vieira (2019)
Área	Área de ensino/ área relacionada ao PLA. Aparece como intercambiável com outros vocábulos como “especialidade” ou “vertente”	Camargo (2019), Lopez (2016), Marques (2018), Oliveira, D. A. (2019), Sene (2017)
Termo / nomenclatura	Aparece como intercambiável com outros vocábulos como “expressão” ou “designação”	Lopes (2019), Lopez (2016), Marques (2018), Rizental (2017), Ruano (2019), Sene (2017)
Língua	Língua de acolhimento como <i>a</i> língua nacional/oficial do país de destino do migrante	Ançã (2003a, 2006, 2016), Amado (2013), Cabete (2010), Cruz (2017), Branco (2012), Marques (2015), Peres (2015), Rajput (2012)

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com nossa pesquisa, a maioria das produções acadêmicas sobre PLAc que compõem o arquivo de leitura tratam da designação *língua de acolhimento* como um “conceito”. Segundo Caldeira, pesquisadora portuguesa:

O conceito de língua de acolhimento é um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, e, geralmente, a um público adulto, que aprende o português não como língua materna veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas à resolução de questões de sobrevivência (CALDEIRA, 2012, p. 50).

Para Caldeira (2012), há um efeito interessante de evidência de que língua de acolhimento é um conceito definido, a ponto de a autora cometer o deslize (ato falho) da repetição da própria palavra em “o conceito ... é um conceito...”. Para que algo seja um conceito, é preciso que haja uma delimitação ou uma definição para tal, mas, nessa passagem, a pesquisadora apenas afirma que o conceito se sustenta pela sua ligação contextual (com o “acolhimento”) e com seu público-alvo (“público adulto que aprende a língua por necessidades, também, contextuais”). Nesse sentido, percebemos o emprego recorrente do termo “contexto” ou “contextuais”, que remete às condições de recepção do migrante no país de destino, aqui definido como algo dado *a priori*, como “contexto de acolhimento”. Da maneira como o discurso é construído, entende-se que são essas mesmas condições que serão decisivas na aprendizagem do idioma pelo migrante, pois elas cercearão as demandas da pessoa. Notamos que há, aqui, uma projeção de que as necessidades impostas ao sujeito migrante se relacionam “à resolução de questões de sobrevivência” (CALDEIRA, 2012, p. 50). Já discutimos anteriormente como as questões de sobrevivência a que muitos autores se referem estão associadas ao modo de socialização das sociedades capitalistas, por meio principalmente do trabalho.

Na passagem de Caldeira ainda é possível verificar o diálogo com Grosso (2010)¹⁵⁵, pela também repetição da afirmação de que o público-alvo da língua de acolhimento é composto por “geralmente um público adulto” e “que aprende o português não como **língua materna** veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais” (CALDEIRA, 2012, p. 50). É interessante observar que Caldeira (2012) acrescenta a caracterização “materna”

¹⁵⁵ A autora define PLAc como “o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. **É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes**, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática” (GROSSO, 2010, p. 74, grifos nossos).

nesse trecho inspirado em Grosso (2010). Esta diferencia língua estrangeira e segunda língua também pelo viés contextual, em que a língua estrangeira seria aquela aprendida em um lugar em que não é utilizada socialmente, e língua segunda como a língua adicional aprendida em contexto de imersão. Grosso (2010) refere-se bastante, em seu texto, à diferença entre o migrante adulto e aquele migrante jovem que aprende português na escola, para o qual Portugal tem uma política de língua nomeada diferentemente, o PLNM. Nesse sentido, Caldeira (2012), ao mobilizar palavras de Grosso (2010), em um ato falho, afirma que o migrante, aluno de língua de acolhimento, não aprende o português como língua materna, como se houvesse a possibilidade de algum migrante aprender a língua do país de destino em condição de “materna”. Com esse paradoxo, a autora, pelo discurso, acaba revelando que o português, no âmbito da escola, é língua materna. Dessa forma, apaga-se a existência tanto dos migrantes em ambiente escolar, como da possibilidade de que estes tenham outra(s) língua(s) materna(s).

Outros pesquisadores portugueses que afirmam que a língua de acolhimento é um conceito também o fazem a partir de Grosso (2010):

Sintetizando, o **conceito de língua de acolhimento** aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. **É um conceito** que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (Grosso, M.J., 2010:74) (GRIANI, 2017, p. 38).

Griani (2017) remete à língua de acolhimento como conceito pela repetição das palavras de Grosso (2010), que, neste caso, acaba provocando o sentido da autora enquanto uma especialista, uma voz de autoridade. Nesse ponto, é importante ressaltar que o texto de Maria José Grosso em questão é intitulado “Língua de acolhimento, língua de integração” e, como se constitui em uma referência, faz ecoar, em outros discursos, a ideia de língua de acolhimento como sinônimo de integração. Nesse sentido, Marques afirma:

No fundo, a língua é um importante fator de integração e a **língua de acolhimento e o seu ensino devem ter a integração como (um dos) objetivo(s)**. Em Portugal **este conceito - língua de integração** - está também a ser aplicado, nos casos em que se definem cursos ou medidas relativas à língua de acolhimento. Mas, as características de língua de integração, descritas na transcrição acima, vão de encontro às características tidas em conta, em Portugal, quando abordado o tema do processo de ensino da língua a este público-alvo tão específico - os imigrantes (MARQUES, 2015, p. 95-96).

Pelo trecho, percebe-se que a integração, assim como o acolhimento, é apresentada como conceito que tem efeitos de pré-construído, de saberes “já dados” e que, portanto, não exigem explicações. Como é afirmado que a integração é um objetivo da língua de acolhimento¹⁵⁶, a autora conclui que o conceito de língua de integração pode ser *aplicado* na operacionalização da língua de acolhimento – não sabemos de que tipo de integração se está tratando: integração numa perspectiva assimilacionista ou não? Integração como sentimento do migrante? Integração como inclusão no mercado de trabalho? A perspectiva de um conceito que pode ser aplicado revela que a autora percebe a concepção como uma espécie de “abordagem”, a partir da qual se desenvolveriam “cursos ou medidas relativas à língua de acolhimento” (MARQUES, 2015, p. 95). Esse atravessamento de ideias provoca efeito de sentidos de que, apesar de se partir de um senso comum da língua de acolhimento como conceito, há uma dificuldade de delimitar, de fato, o que seria essa língua de acolhimento, ou de integração, fora do argumento de que se trata da língua nacional/oficial ensinada para “imigrantes” em Portugal.

Ainda que estejam tratando do contexto de ensino da língua de acolhimento no Estado português, as pesquisas portuguesas tendem à definição de língua de acolhimento, uma dimensão que a língua portuguesa assume. No Brasil, é frequente a especificação *português* como língua de acolhimento, apesar de muitos autores utilizarem somente a designação *língua de acolhimento*, principalmente ao conceituá-la. Chamou-nos a atenção a compreensão de Souza, em diálogo com pesquisas portuguesas, em que afirma:

Tendo isso em vista, Grosso pontua o porquê da necessidade da **nova conceituação**. Para autora, Língua de Acolhimento vem suprir o que os conceitos de Língua Materna, Língua Segunda, Língua Adicional e Língua Adotiva até então não podiam abarcar: a realidade situada dos imigrantes e refugiados e sua situação social no país acolhedor, Portugal. **Nenhuma outra conceituação poderia refletir a realidade de aprendizagem desse público específico** (SOUZA, 2019, p. 40).

Para Souza (2019), o surgimento da língua de acolhimento, aqui definida como “nova conceituação”, justifica-se pela necessidade de nomear o contexto de aprendizagem de um público específico, os imigrantes e refugiados. Para tanto, a autora assevera que “nenhuma outra conceituação poderia refletir a realidade de aprendizagem desse público específico” (SOUZA, 2019, p. 40). Os efeitos de sentido aqui provocados pelo uso de “nenhuma outra” oferece um senso de autoridade para a língua de acolhimento, posicionada como aquela que “supre” as

¹⁵⁶ Afirmação que vem de uma memória construída a partir do texto de Ançã, para quem “A intenção é, com efeito, fazer corresponder essa acepção [de acolhimento] à finalidade que deve ter a LP [língua portuguesa], a de acolher aqueles que chegam e que ficam, proporcionando-lhes o acesso à LP.” (2006, s/p, grifos nossos).

necessidades deixadas por outras nomenclaturas. Ao mesmo tempo, ela é única, já que “nenhuma outra” poderia abarcar o contexto que a língua de acolhimento abarca: a de capturar a realidade de aprendizagem do seu público-alvo. É interessante observarmos como essa língua, pela sua designação, no ponto de vista da autora, estaria refletindo a realidade de aprendizagem dos imigrantes e refugiados. Pode-se afirmar que a realidade dessa aprendizagem seria o acolhimento? Dessa forma, o acolhimento, novamente, parte de um efeito de pré-construído, que posiciona o migrante no lugar de aprendiz e elemento de um “público específico”. Além disso, a língua de acolhimento, segundo esse discurso, teria a capacidade de dizer sobre a situação social de migrantes, o que nos permite entender tal cenário como sendo a sua condição de refúgio ou migração, razão que faz o público ser “específico”. Essa especificidade exige uma nova maneira de nomear, embora não se dê mais detalhes sobre que especificações estão sendo consideradas.

Sonai, assim como Souza (2019), também entende e significa o PLAc como designação “suficiente” para refletir o contexto em que o migrante está inserido: “[...] podemos concluir que a formação dos professores para esse contexto, precisa estar embasada **no conceito de Português Língua de Acolhimento (PLAc)**, por este considerar todas as implicações envolvidas no processo de imigração” (SONAI, 2019, s/p, grifos nossos).

Apesar de Sonai (2019) não afirmar que PLAc é a única ou a melhor maneira de designação, afirma que o *conceito* considera “todas as implicações envolvidas no processo de imigração”, ou seja, que o PLAc é indispensável, pois tem a capacidade de sintetizar não apenas algumas, mas “todas as implicações” advindas da situação de migração. Além disso, o emprego de “o conceito”, no singular, apaga qualquer tensão na formulação da designação enquanto conceito. Portanto, nesse discurso, PLAc seria um “conceito” determinado, suficiente e, novamente, diretamente relacionado do contexto a que se refere.

Outras autoras brasileiras que também consideram PLAc como conceito têm seus discursos baseados em outros movimentos discursivos, seja para justificar ou para demonstrar o PLAc como algo estabelecido:

Entendemos, em última instância, **o conceito de Língua de Acolhimento** como uma proposta de visibilizar, no contexto de ensino-aprendizagem de PLA, a situação em que se encontram inúmeras pessoas deslocadas forçadamente na atual conjuntura internacional. Ainda que sua **prática** fosse realizada de forma semelhante a outras de PLA de maneira geral, acreditamos na necessidade de utilizarmos uma designação diferente – neste caso, PLAc – pelo ato político que representa (LOPEZ, 2016, p. 52-53, grifos nossos).

Para Barbosa e São Bernardo (2017), **o conceito de língua de acolhimento**, 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, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar (SANTOS, 2018, p. 22, grifos nossos).

Lopez (2016) entende o *conceito* PLAc como estando relacionado ao público-alvo e que, portanto, sua utilização poderia contribuir para a visibilidade das pessoas migrantes. Em seu discurso, diferentemente de outros autores que destacamos até aqui, aponta para a possibilidade de o PLAc poder ser implementado de maneira “semelhante” a outras esferas do PLA, o que, paradoxalmente, estaria confrontando a existência do termo ou apontando para uma possível sobreposição de terminologia. No entanto, a autora afirma que é necessária a utilização de uma designação específica, pois pode ser um ato político de visibilização dos migrantes de crise. O PLAc tem sua existência justificada, ainda que enquanto conceito não tenha sido totalmente definido no trecho destacado.

Em Santos (2018), para sustentar a ideia de PLAc como conceito, a autora dialoga com Barbosa e São Bernardo (2017), autoras do verbete *língua de acolhimento*. O verbete, como sabemos, é um gênero que faz parte de dicionários, enciclopédias etc., tendo uma função informativa. Dessa forma, se um conhecimento chega a ser consolidado em um verbete, ele já se constitui como algo “pronto”, sobre o qual alguém já se debruçou e delimitou.

Nos discursos sobre PLAc como *conceito*, é comum, portanto, que apareça como algo já estabelecido ou como uma forma de designação que é justificada pela necessidade de contemplar seu contexto de ensino-aprendizagem, que está, segundo os autores, diretamente relacionado ao público-alvo.

O PLAc entendido como *abordagem*, como maneira de conduzir a prática pedagógica, aparece, segundo nossas pesquisas, de modo um pouco menos evidente, sendo possível compreendê-lo dessa forma pela análise dos textos dos autores. Primeiramente, observemos as palavras da portuguesa Cabete, após mencionar como o programa Portugal Acolhe havia sido premiado internacionalmente e como passa por modificações para se ajustar à realidade dos migrantes que atende: “Através da análise efectuada aos dados obtidos, comprova-se que **a aprendizagem da língua de acolhimento tem um objetivo específico que a distingue de outros contextos de aprendizagem da língua portuguesa**” (CABETE, 2010, p. 109). A menção aos objetivos da aprendizagem da língua de acolhimento, objetivo este que é entendido como “específico”, faz com que essa língua seja distinta; em outras palavras, a maneira como se encara a língua é como uma espécie de abordagem de ensino.

Para Marques, a língua de acolhimento tem um caráter “prático”:

Ora, este carácter prático da língua de acolhimento na vida dos indivíduos, sendo tido em conta no momento de ensino/ aprendizagem da língua, **dá aos aprendentes e aos professores/formadores a possibilidade de aproximar a aprendizagem de língua às necessidades específicas dos aprendentes e de tornar todo o processo mais eficiente e produtivo para os indivíduos** que se querem integrar e precisam conhecer, dominar e perceber a língua de acolhimento e tudo o que lhe está associado, precisam de conhecer a língua no seu contexto real (2015, p. 94, grifos nossos).

Pelo trecho em destaque, é possível verificar como o autor se refere à maneira como a língua é conduzida na relação entre professores e alunos, em que o processo deve ser pautado pelas **“necessidades específicas dos aprendentes”**. Nesse sentido, a compreensão das especificidades de aprendizagem do migrante é para tornar o ensino/aprendizagem eficiente, portanto, a língua de acolhimento assume um “carácter” novo, uma perspectiva diferente.

Lopes também entende a língua de acolhimento como um fazer didático específico. Para a autora:

A aquisição da língua de acolhimento tem um carácter de necessidade urgente, uma vez que dela depende a integração dos indivíduos imigrados. Portanto, **qualquer língua de acolhimento irá, ou deverá fornecer aos aprendentes um ambiente tranquilo e pacífico de aprendizagem**, de modo a que os mesmos adquiram a língua por etapas, tendendo adquirir expressões idiomáticas, um léxico memorizado, e construções já prontas, devido à sua necessidade de comunicação (2019, p. 10, grifos nossos).

Percebe-se, pela passagem destacada, que, diante da emergência da aprendizagem do idioma, o PLAc deve ser encarado, de acordo com a autora, como uma perspectiva a partir da qual se trabalha, que permitirá “fornecer aos aprendentes um ambiente tranquilo e pacífico de aprendizagem” (LOPES, 2019, p. 10). A presença de “dicas” da autora para o que deve ser ensinado pela língua de acolhimento – a “língua por etapas, tendendo adquirir expressões idiomáticas, um léxico memorizado, e construções já prontas” – permite-nos notar que a autora a encara como uma abordagem de ensino.

Além do PLAc como conceito e como abordagem, também observamos autores que o compreendem como uma área, que pode estar relacionada à esfera do PLA/PLE ou não. Para Lopez (2016), “o PLAc é uma área emergente no país”. Nesta passagem, a autora afirma o PLAc como uma área em si, não dependente de outras. Em outros momentos, a autora já não parte do mesmo efeito de evidência e afirma o PLAc como uma “especialidade” do PLA. Sene, ao apresentar sobre o que tratará sua pesquisa, também entende o PLAc como especialidade:

o português como língua de acolhimento, especialidade que norteia a pesquisa aqui relatada, cujo sentido concerne ao ensino-aprendizagem de português como língua de acolhida em contextos migratórios como, por exemplo, para refugiado(a)s e

para população de imigrantes que se encontram em condição de vulnerabilidade. (2017, p. 25).

No caso de Sene (2017), podemos inferir que a autora entende o PLAc como parte de uma área “maior”, provavelmente o PLA, pois não se pode falar de uma especialidade sem assumir que exista uma área genérica à qual a especialidade se afilia. Para nós, é interessante tal entendimento, pois indica uma forte estabilização da designação PLAc, que já aparece como área ou especialidade. Sabemos, na perspectiva da HIL, que toda construção do conhecimento produz seus especialistas, o que nos leva a pensar que o PLAc se apresenta, nesses discursos, como um objeto do saber que já foi apropriado por pesquisadores a ponto de se consolidar como “área ou especialidade”.

Por último, destacamos o discurso de Oliveira (2019) que, ao entender PLAc como uma forma de especialidade, posiciona Portugal no centro de produção desse conhecimento:

Como **vertente da área de PLA**, o PLAc é relativamente novo no Brasil – com uma história mais longa em Portugal, local onde o termo se originou –, tendo ganhado maior visibilidade e alcançado maior desenvolvimento nas duas últimas décadas, em razão do trágico e exponencial aumento de deslocamentos forçados no mundo, o que resultou na vinda de milhares de refugiados e outros imigrantes para o Brasil (OLIVEIRA, 2019, p. 22, grifos nossos).

Enquanto vertente, ou seja, uma subárea ou especialidade, vinculada ao PLA, o PLAc, segundo a autora, “tem uma história mais longa em Portugal, local onde o termo se originou” (OLIVEIRA, 2019, p. 22). Dessa forma, afirma-se tal especialidade como emergente no Brasil, vinculada não a qualquer área de PLA, mas ao conhecimento de PLA construído em Portugal.

Por fim, trataremos de discursos que posicionam o PLAc como “termo” ou “nomenclatura”. Vejamos os trechos de textos de autores brasileiros e portugueses, organizados em ordem cronológica, do mais antigo para o mais recente, em que PLAc aparece como termo:

No entanto, diferentemente de Portugal, onde o **termo** é empregado com um sentido mais abrangente, aqui, em trabalhos como o de Amado (2013), São Bernardo (2016) e Lopez (2016), o conceito tem sido utilizado prioritariamente para tratar do ensino de língua portuguesa para imigrantes deslocados forçados. Neste trabalho, assim como fazem essas autoras, utilizo o **termo** para tratar do ensino de língua portuguesa para esse grupo [...] (MARQUES, 2015, p. 54).

Essa designação [PLAc] não será explorada nesta dissertação, mas damos a saber sobre ela e deixamos a entrada para investir, em futuras pesquisas, nos efeitos de sentido produzidos por este modo de qualificar o Português do Brasil ensinado aos estrangeiros em situação de refúgio (RIZENTAL, 2017, p. 18).

A **expressão língua de acolhimento** surge no contexto português após o aumento dos movimentos migratórios para Portugal, sobretudo no ano 2000, procedentes de países do leste europeu e dos continentes africano e asiático. De acordo com o Dicionário

Priberam, a palavra acolhimento traduz-se no ato de acolher, refúgio, amparo, hospitalidade. Assim, acolhimento pressupõe rececionar, cuidar dos que estão sem apoio (LOPES, 2019, p. 9).

Desse modo, vemos emergir conceitos conforme as situações socioeducativas que vivemos, que tentam se adaptar às demandas impostas por novas configurações político-sociais, **como é o caso da nomenclatura** Português como Língua de Acolhimento, que será explorada neste subcapítulo (RUANO, 2019, p. 60).

Pelas passagens destacadas acima, percebemos que dois autores, Marques (2015) e Lopes (2019), fazem referência a Portugal. Marques (2015) refere-se ao “termo” para afirmar que, em Portugal, ele se refere a um público mais abrangente e, depois, afirma sua preferência pela utilização da nomenclatura de acordo com a “tradição” brasileira. A autora ainda usa “termo” e “conceito” como sinônimos. Por outro lado, Lopes (2019) trata do surgimento da “expressão” em contexto português e reafirma o significado da palavra “acolhimento”. Percebe-se, por esses discursos, um efeito de afastamento de uma naturalização do que seja a língua de acolhimento. Tratar de PLAc como “termo” refere-se ao processo de designação de algo, que não necessariamente exige do autor um movimento de concordar ou não com aquilo que se entende por esse termo. Rizental (2017) já assume que “designação” se refere ao modo de qualificar algo, ainda que deixe a entender que, a depender de como se designa, efeitos de sentido diferentes são convocados.

Para ilustrar esse ponto, é perceptível que Marques, depois de apresentar o PLAc como um “termo”, numa paráfrase, fala do PLAc como um “conceito” e logo explica a que esse conceito se refere: “tem sido utilizado prioritariamente para tratar do ensino de língua portuguesa para imigrantes deslocados forçados” (MARQUES, 2015, p. 54). O mesmo acontece no discurso de Ruano (2019), que, quando utiliza a palavra “conceito”, acaba afirmando algo sobre ele – que “conceitos” emergem a depender das situações socioeducativas, na tentativa de atender a demandas de diferentes “configurações político-sociais” –, enquanto, em seguida, refere-se apenas ao PLAc como uma nomenclatura que será explorada adiante em seu trabalho

“Termo” ou “expressão” são, nos recortes anteriores, por vezes vocábulos utilizados como sinônimos de “conceito”, mas, diferentemente do que se espera de conceitos, não exigem nenhum tipo de explicação. Isso se relaciona com o efeito de evidência de que uma palavra corresponde a algo no mundo, como se os sentidos fossem dados *a priori*.

Sobre a outra maneira de caracterizar a língua de acolhimento ou o PLAc, conforme demonstramos no Quadro 3, em que a designação aparece como sinônimo de “língua”, seja enquanto a língua portuguesa ou como “a língua do país”, faremos nossas análises na próxima

seção, concomitantemente com a discussão sobre como essa maneira de entender o PLAc provoca novos movimentos de sentido para a língua nacional/oficial.

Antes de encerrarmos, é importante mencionar, como afirmamos no início desta seção, que os autores utilizam diferentes maneiras para se referirem ao PLAc. No entanto, apesar disso, observamos que não há muito consenso, ainda, sobre como tratar o PLAc enquanto objeto do conhecimento.

4.4 O PLAc e os deslocamentos de sentido de língua nacional/oficial em Portugal e no Brasil

Mencionamos algumas vezes, nesta tese, que a utilização da designação *PLAc* em trabalhos acadêmicos – considerados, por nós, como instrumentos linguísticos (AUROUX, 1992; 2009) – parece estabelecer uma dimensão diferente para a língua nacional/oficial de Portugal e do Brasil, neste caso, o português. Apresentaremos, nesta seção, algumas análises de trechos das produções acadêmicas que compõem nosso arquivo de leitura para demonstrarmos esse funcionamento.

Primeiramente, é comum, principalmente em pesquisas portuguesas, que *língua de acolhimento* seja empregada de maneira intercambiável com o termo “língua do país de acolhimento”, como podemos perceber nos trechos destacados abaixo:

No entanto, a sociedade portuguesa não pode, de forma alguma, negar aos que chegam a possibilidade de aprender **a língua do país**. Se assim for, o efeito será perverso: **de língua de acolhimento, a LP** transformar-se-á em língua de afastamento, amputando aos sujeitos oportunidades de agir socialmente (ANÇÁ, 2006, s/p, grifos nossos).

Contudo, não só os fatores linguísticos devem ser considerados. As condições psicossociais do refúgio, como alertam Villalba Martínez e Hernández (2005), podem gerar barreiras para o aprendiz **da língua do país** de acolhida (AMADO, 2013, s/p, grifos nossos).

Tendo em vista a importância das questões religiosas, por exemplo, e a sua perpetuação nas comunidades sírias como um fator importante de manutenção de identidade cultural, é fundamental que estejam inseridas nas práticas de ensino **da língua do país de acolhida** (PERES, 2015, p. 29, grifos nossos).

No Brasil, na última década, tem havido um aumento considerável no número de pedidos de refúgio e na solicitação de vistos humanitários, conforme mostraremos mais adiante. Por esse motivo, justifica-se uma preocupação sobre o ensino de língua, que neste trabalho chamaremos de ensino de *português como língua de acolhimento*, com base na necessidade de proporcionar a integração social desses grupos, que é facilitada por meio da aquisição **da língua do país** de acolhimento. Essa população, de grande diversidade linguística e cultural, enfrenta problemas de diversas ordens e a barreira linguística é recorrentemente referida como um dos impedimentos para a integração, além de ser um fator que promove mal-entendidos e alimenta o

preconceito entre quem chega e quem acolhe (SÃO BERNARDO, 2016, p. 17, grifos nossos).

Conhecer **a língua do país acolhedor** é, portanto, fator fundamental para que o migrante possa integrar-se a essa sociedade, possibilitando a ele tornar-se um ator social e a agir livremente nesse novo ambiente (CRUZ, 2017, p. 23, grifos nossos).

A língua do país de acolhimento - língua de acolhimento - é a língua de comunicação e da sociedade em geral, pelo que se torna indispensável que o indivíduo imigrante a aprenda e a domine, de modo a ser capaz de não só sobreviver e resolver todas as suas questões de vida, mas também para que se possa integrar e sentir-se parte da nova sociedade (LOPES, 2019, p. 10, grifos nossos).

Ainda que a maneira de designar o “país de acolhimento” possa variar, seja como “país de acolhida” ou “país acolhedor”, como vimos nos trechos destacados acima, o que permanece é a reafirmação do monolinguismo constitutivo dos Estados nacionais por meio do uso do singular em “a língua” (do país de acolhimento/de acolhida/acolhedor). Dessa forma, parece haver uma relação constitutiva que diz respeito ao acolhimento: se o país é significado como “de acolhimento”, logo, sua língua nacional/oficial também será significada da mesma forma. O contrário também é verdadeiro.

Os efeitos de sentido produzidos nas passagens destacadas nos trechos acima seriam diferentes se a designação utilizada pelos autores fosse “língua nacional/oficial” ou “língua majoritária” em vez de “língua *do* país”, obviamente. Dentre as consequências possíveis desse tipo de funcionamento encontra-se o apagamento discursivo dos países em questão enquanto nações multilíngues – problematização já realizada por alguns autores, tais como Lopez (2016), Anunciação (2017; 2018), Bizon e Camargo (2018), Diniz e Neves (2018). Verifica-se como a nomenclatura “acolhimento” é, como pré-construído, o nome dado à língua nacional/oficial do país de destino do migrante. Não há outras referências, tais como país de destino, país de recepção etc.

A partir desse tipo de relação, parece-nos relevante mencionar como a dimensão de “acolhimento” se estabelece como um espaço de ressignificação da língua nacional/oficial em face de novas condições de produção, marcadas pelo posicionamento de Portugal e Brasil enquanto “nações de acolhimento”.

O que percebemos é que a ideia de língua de acolhimento, então, parece ter um funcionamento metafórico (DINIZ, 2008) que contribui para posicionar o país – supostamente “dono” daquela língua – enquanto um local de acolhida, discurso muito valorizado nas condições de produção em jogo no contexto das migrações internacionais do século XXI. No caso de Portugal, muitas das pesquisas que tratam de língua de acolhimento ou de português como língua de acolhimento, ao traçarem um panorama das migrações naquele país, afirmam

que houve uma mudança na paisagem migratória, em que Portugal começa a receber mais migrantes do que a ter pessoas que saem do país. A partir dessa informação, e principalmente por Portugal, assim como outras nações europeias, ter institucionalizado ações de recepção dos migrantes, dentre elas o ensino de suas línguas nacionais/oficiais, o país vai se estabelecendo como nação “de acolhimento”.

Segundo Grosso – como já afirmamos anteriormente, em um dos textos mais referenciados quando o assunto é PLAc, tanto em Portugal quanto no Brasil –, a partir dos anos 70, Portugal, **“tido como país tendencialmente monolíngue e monocultural (apesar da sua diversidade), se assume e se transfigura em multilíngue e multicultural, atenuando-se a vertente de país de emigração e acentuando-se a de país de acolhimento”** (2010, p. 65, grifos nossos). Vejamos trechos de outros trabalhos que ecoam a mesma memória construída sobre Portugal:

No entanto, esta situação está a mudar, **de país de emigração, o nosso país vai-se tornando, gradualmente, num país de acolhimento** de refugiados e trabalhadores imigrantes, como o comprova o gráfico 1, que nos mostra o grande aumento de estrangeiros residentes em Portugal entre 1981 e 2004 (OLIVEIRA, 2006, grifos nossos).

Portugal tem sofrido, ao longo dos tempos, atrevendo-nos a dizer, desde os primórdios da nacionalidade, alterações importantes. Não obstante esta realidade, **é nos finais do séc. XX, que assistimos à mais profunda manifestação de transição de um país essencialmente de emigração para um de acolhimento de imigração**, começando a surgir entre nós algumas comunidades de imigrantes numericamente significativas, provenientes essencialmente de países africanos, de entre as quais se destaca a comunidade cabo-verdiana (SÉRGIO, 2007, p. 17).

Além dessas passagens, destacamos o texto de Arroiteia (2007) que, nos anais de um evento cujo tema é “Língua portuguesa e integração”, afirma algo no mesmo sentido que as autoras destacadas acima:

São estes alguns dos exemplos que devemos reter quando estudamos os novos fenómenos relacionados com a mobilidade da população migrante, que desde a segunda metade do século passado – inicialmente devido ao fenómeno do turismo, ao processo do crescimento económico do país e aos acontecimentos de natureza política – **levaram a que Portugal, de ‘reserva demográfica’ da velha Europa, viesse a transformar-se no ‘porto de acolhimento’ das migrações internacionais**. Não já a “pátria derramada na gare de Austerlitz”, evocada por Manuel Alegre, mas na “nesga estreita, debruada de mar”, de Miguel Torga, facilitadora do ‘sonho europeu’ de tantos subsarianos, sul-americanos e asiáticos, que ao “cheiro desta pimenta” (Sá de Miranda), ou seja, da democracia europeia, nos procuram e se acolhem entre nós (ARROTEIA, 2007, p. 5, grifos nossos).

Neste trecho, percebe-se um movimento de completo apagamento de Portugal enquanto uma nação colonialista, pois, agora, ela aparece projetada como “facilitadora do ‘sonho

européu”. Portugal “facilita” a realização de tal sonho, inclusive para pessoas de origem subsaariana, sul-americana e asiática, lugares onde, não coincidentemente, o Estado português manteve colônias. Além disso, não é afirmado que migrantes dessas regiões poderiam estar se convergindo para a antiga metrópole enquanto cidadãos dessas ex-colônias, mas sim como pessoas procurando pela “democracia europeia”. Falar em democracia europeia reafirma o *status* de Portugal como uma nação importante, parte do “velho continente”. Nesse sentido, percebemos, pela estabilização da designação PLAc, ou apenas língua de acolhimento, como a imagem que se apresenta é a de um país “aberto” à diferença, de fato, *acolhedor*.

No Brasil, o mesmo processo de se transformar em um país de imigração para os novos fluxos do séc. XXI tem ocorrido principalmente a partir de 2010 (OLIVEIRA, 2015). Essa representação de Estado, além de dizer respeito a uma nova fase na sua história nacional, revela um mecanismo paradoxal que posiciona o país de acolhimento como “multilíngue e multicultural”, enquanto seus valores próprios de nação são reforçados pelo dispositivo de imigração (GOULART, 2018) e pela “língua de acolhimento”, que seria o imaginário dessa língua nacional/oficial ressignificado. Ao mesmo tempo, esses funcionamentos apagam o país como uma nação de emigração.

Como consequência desse “deslizamento metafórico” (DINIZ, 2008) da língua de acolhimento enquanto sendo o próprio país de acolhimento, há o surgimento e reforço do discurso de que “para se integrar, o migrante *precisa*, necessariamente, do português”, numa relação quase de projeção de uma fronteira entre o migrante e a sociedade¹⁵⁷. “Para entrar no país, é preciso cruzar a fronteira”, então, para se integrar, é preciso cruzar a fronteira da língua. Vejamos alguns discursos de textos brasileiros que posicionam o Brasil como “país de acolhimento”:

O conceito Língua de Acolhimento (PLAc) até o presente momento foi pouco discutido dentro da Linguística Aplicada. Este termo começa a ser utilizado em 2001, conforme apresenta Cabete (2010), desde a implementação do programa “Portugal Acolhe” pelo Estado português. Sendo o uso da LAc para se referir à **língua do país de acolhida, como exemplo na situação da família síria que o governo brasileiro concedeu refúgio, por exemplo, como a língua oficial do Brasil é o português, para esta família o português será então a língua de acolhimento** (BERGAMASCO, 2018, p. 9, grifos nossos).

Neste trabalho apresentamos uma discussão acerca da proposta de ensino de Português na perspectiva do conceito de Língua de Acolhimento, em que pretendo compreender e identificar como o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa podem contribuir ou não para a emergência de novas identidades, comunidades imaginadas e oportunidades de acesso à aquisição de Capital Cultural, como proposto por Bourdieu (1991). O conceito de Língua de Acolhimento pode ser validado como

¹⁵⁷ Camargo (2019) afirma que o português pode funcionar como uma política de “*gatekeeping*”.

a língua que recebe e inclui, a língua que possibilita ao migrante acesso à sociedade (...) (TEIXEIRA, 2018, p. 37).

Diante disso, numa relação de consequência dos Estados enquanto nações de acolhimento, além da língua ser colocada como uma entidade em si mesma, com capacidade de “receber” e “incluir”, ou seja, desvinculada de seus usuários, o migrante é colocado numa posição, paradoxalmente, de quem é “obrigado” a aceitar a oferta do país acolhedor. Num exercício metafórico, digamos que se algo lhe é oferecido, como “presente”, é de bom tom aceitá-lo, principalmente se quem dá o presente é alguém que ocupa um lugar de poder na relação social. O discurso de Ançã materializa bem, em outras palavras, tal metáfora do presente. Para a autora, “o entendimento de ‘língua de acolhimento’ como refúgio em casa/forte/prça/cidade e o verbo ‘acolher’ como a ação de receber e/ou hospedar, afetivamente, **para que, por fim, aquele que é acolhido se abrigue e sinta (como) sua a LP**” (ANÇÃ, 2016, p. 72, grifos nossos).

Nesse sentido, é comum que o discurso sobre PLAc reafirme a língua nacional/oficial como *necessária* ou a língua de sobrevivência do migrante. Segundo Caldeira, retomando Grosso (2010), “[a] língua de acolhimento **tem de ser** o elo de interação afetiva como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática” (CALDEIRA, 2012, p. 50). Não existe possibilidade para o migrante, nesse discurso, de uma “interação afetiva” que seja fora da língua de acolhimento. Paradoxalmente, não parece muito democrático que ao migrante não seja dada outras oportunidades de interação afetiva ou de integração.

No que diz respeito a “outras oportunidades”, parece que recai ao migrante, além da necessidade de aprendizagem do idioma, a responsabilidade por ela. Nas pesquisas de Portugal, encontramos discursos que associam o sucesso de integração social do migrante – embora os parâmetros de medir tal “sucesso” não sejam muito claros – ao interesse próprio do migrante na aprendizagem da língua. Há, nesse sentido, quase que uma sugestão de que, para se integrar, é preciso “considerar o português importante e investir nisso”. Há, além disso, o apagamento de fatores externos aos migrantes – próprios da sociedade de acolhimento, como o racismo e a xenofobia – que podem impactar nos processos de integração na sociedade de destino. Observemos um recorte de pesquisa portuguesa em que percebemos tal funcionamento:

Em termos sociais, **os imigrantes que têm mais dificuldade na língua de acolhimento são mais facilmente considerados estrangeiros do que os outros, contribuindo, assim, para uma maior discriminação por parte dos nativos e um maior isolamento social.** Em termos económicos, competências linguísticas fracas, provavelmente, reduzem a produtividade e, conseqüentemente, aumentam o desnível

de salários entre a população imigrante e a população nativa. Para além disso, competências linguísticas fortes elevam o padrão e a qualidade dos empregos que os imigrantes conseguem alcançar [...] **O mesmo estudo realça que nos países que recrutam imigrantes mais qualificados, o nível de fluência linguística é um importante aspecto.** No entanto, na maioria dos países o ensino da língua é realizado no seu nível mais básico, apesar de muitos empregados imigrantes procurarem níveis mais elevados de competências linguísticas [...] (SILVA, 2010, p. 71, grifos nossos).

Neste trecho, o autor afirma que “os imigrantes que têm mais dificuldade na língua de acolhimento são mais facilmente considerados estrangeiros do que os outros, contribuindo, assim, para uma maior discriminação por parte dos nativos e um maior isolamento social” (SILVA, 2010, p. 71). Percebemos que há uma responsabilização do migrante para “desestrangeirar-se”, pela aprendizagem da língua de acolhimento, e, caso não consiga, pode ser responsável pelo próprio processo de discriminação que, muitas vezes, já o abate. Assim, há uma discursividade que desconsidera outros fatores causantes da discriminação de migrantes, em que se pesem clivagens de gênero, raça, religião, dentre outros. Ao mesmo tempo, há o reforço da ideia de que o conhecimento do idioma nacional/oficial pode levar a uma ascensão social – pela passagem “nos países que recrutam imigrantes mais qualificados, o nível de fluência linguística é um importante aspecto” – que, novamente, pode não ocorrer, inclusive pelos mesmos fatores que pautam a discriminação do público migrante.

No que diz respeito a serem responsáveis pelo seu próprio sucesso na aprendizagem, vejamos o discurso de três autoras portuguesas:

em relação à amostra deste estudo, **dos indicadores de integração e dos indicadores que revelam a importância atribuída à LP [Língua Portuguesa], parece que, de facto, estes dois factores estão relacionados.** Podemos observar que **a comunidade ucraniana do estudo é a que reconhece maior importância à LP a diversos níveis e, simultaneamente, a que revela mais sinais de integração na sociedade portuguesa. As representações que têm sobre a necessidade do domínio da língua de acolhimento reflectem-se no esforço que investem nesse sentido, nomeadamente na elevada frequência de cursos de LP direccionados a estrangeiros e nas estratégias de aprendizagem.** como veremos mais adiante, na secção consagrada a esta temática [...] é de destacar que valorizam muito o contacto com os portugueses enquanto meio de melhorarem a sua proficiência em LP [...] **outro factor importante de integração é a valorização e receptividade que demonstram em relação à cultura portuguesa [...] no caso dos cabo-verdianos inquiridos, reconhecem bastante valor à LP,** até porque o facto de a língua ser comum a Portugal e a Cabo Verde (porque oficial neste país) é um dos motivos, a par de factores histórico-culturais, da elevada emigração deste país para o primeiro e porque estão conscientes da mais-valia que constitui o domínio desta língua em Cabo Verde¹⁵⁸. **Por outro lado, no que se refere à integração surgem em último lugar, relativamente aos elementos das outras duas comunidades analisadas, em parte devido ao sentido de pertença à sua cultura e às saudades que sentem da sua terra e das suas famílias, que os leva a conviverem mais com pessoas da sua nacionalidade e**

¹⁵⁸ A nosso ver, esta passagem – “estão conscientes da mais-valia que constitui o domínio desta língua em Cabo Verde” – aponta para o processo de capitalização linguística, que indica a abstração da língua pela lógica mercadológica. A esse respeito, cf. Diniz (2008; 2012; 2010; 2020).

os impede de se abrirem mais à sociedade portuguesa (OLIVEIRA; FANECA; FERREIRA, 2007, p. 14-15, grifos nossos).

No discurso das autoras, notamos como elas mesmas afirmam a associação entre a valorização que o migrante dá à aprendizagem da língua nacional/oficial e o sucesso que obtém no seu processo de integração. Isso se justifica pelo apontamento colocado de que, quanto mais valor o migrante dá ao conhecimento do português, mais ele se dedica a seus estudos: “As representações que têm sobre a necessidade do domínio da língua de acolhimento reflectem-se no esforço que investem nesse sentido, nomeadamente na elevada frequência de cursos de LP direccionados a estrangeiros e nas estratégias de aprendizagem” (OLIVEIRA; FANECA; FERREIRA, 2007, p. 14). No entanto, é preciso considerar que nem sempre os migrantes terão as mesmas oportunidades de aprendizagem, portanto, afirmar que somente o grau de valorização que atribuem à língua majoritária do país de destino seja determinante nas condições de aprendizagem pode não ser suficiente.

Nessa passagem, ainda observamos a responsabilização do migrante por todo o seu processo de integração, bem representada no trecho “que os leva a conviverem mais com pessoas da sua nacionalidade e os impede de se abrirem mais à sociedade portuguesa” (OLIVEIRA; FANECA; FERREIRA, 2007, p. 14), o que demonstra um funcionamento paradoxal se comparado àquilo que geralmente se diz sobre a *língua de acolhimento*. Aqui, o migrante que é posicionado como aquele que deve estar aberto à sociedade que o recebe e nenhuma ressalva, sobre como e se essa sociedade o acolhe, é feita.

Frente ao funcionamento desses discursos, verificamos que a língua nacional/oficial, quando apresentada como língua de acolhimento, promove movimentos em relações de sentido que tem seus efeitos na projeção que se faz do próprio país, que de receptor passa a se apresentar como “acolhedor”. Afinal, como contestar um país construído na discursividade do acolhimento? Assim, é perceptível que a perspectiva do acolhimento, demonstrada no funcionamento discursivo que discutimos nesta seção, é sempre determinado em relação ao agente acolhedor – o país, a sociedade “de acolhimento” – e nunca a partir do sujeito “acolhido”, conforme já anunciavam Bizon e Camargo (2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“se pretende poder ‘dar assistência’ às minorias, colocando-nos em seus lugares, fazendo parecer que lhes damos com uma mão o que na realidade lhes tomamos com a outra: seu direito à história. Nossa resposta a isto é fazer crítica a toda política das boas intenções, de toda política assistencialista, do missionarismo. Propomos uma posição de responsabilidade, relações claras e diretas, explícitas em relação a nossos objetivos, com filiações teóricas assumidas” (ORLANDI, 2013, p. 108-109).

Nesta tese, a partir da inscrição teórico-metodológica aos estudos da HIL como é realizada no Brasil, discutimos os processos e percursos da institucionalização da designação *Português como Língua de Acolhimento* em Portugal e no Brasil.

Para ser possível tal discussão, fizemos um levantamento de produções acadêmicas (Quadros 1 e 2, apêndice A) que tratassem da língua no contexto das migrações transnacionais no séc. XXI, no período de 2001 a 2020. Segundo Castellanos Pfeiffer, podemos entender os âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão na academia como “espaços de circulação de sentidos” (2008, s/p) que, por sua vez, constituem-se em *percursos* da institucionalização de uma determinada área do saber. Na perspectiva da autora, esses espaços não são fixos, pelo contrário, são campos de confronto que mudam e evoluem com o tempo. Nesse âmbito, funcionam *processos* que contribuem para estabilizar, contradizer, reformular, legitimar e/ou apagar tais espaços. Diante disso, entende-se, segundo a autora, que “a relação entre os processos e os percursos é constitutiva” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2008, s/p). É exatamente essa relação, ainda que conflituosa, que é responsável por organizar e legitimar uma “visibilidade”, ou seja, uma unidade para determinado campo científico.

Nesse sentido, lançamo-nos, nesta tese, à árdua tarefa de tentar perceber confluências nos (des)encontros de discursos que compõem o panorama do saber metalinguístico sobre PLAc. Assim, em nossas análises, percebemos algumas estabilizações de sentido que indicam a institucionalização da designação *língua de acolhimento*, de maneira geral, ou *PLAc*, de maneira específica, no âmbito dos estudos da linguagem nos dois países mencionados, ao longo desses quase vinte anos que delimitam nosso período de interesse.

Como resultados, identificamos que uma das políticas de língua que marcaram as condições de produção do discurso sobre PLAc, o PPT, levado a cabo pelo governo português, primeiramente não instituiu a designação PLAc. Foi nos efeitos de sentido e gestos de interpretação dessa política que alguns pesquisadores posicionaram o PPT como a origem da designação *língua de acolhimento*, que reverberou em diversos outros discursos a partir daí,

como no Brasil. Consideramos tal fato como um discurso fundador, pois funda uma tradição de sentidos que colocam PLAc e PPT quase como sinônimos. Segundo Orlandi (1993), ao tratarmos de um discurso fundador, não necessariamente estamos buscando a primeira coisa que foi dita, mas aquela que impactou o suficiente para gerar um deslocamento na memória discursiva. O que caracteriza um discurso como fundador é que “ele cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra” (ORLANDI, 1993, p. 13). Para tanto, não procuramos as palavras exatas, “os enunciados empíricos”, pois “são suas imagens enunciativas que funcionam” (ORLANDI, 1993, p. 12).

Foi possível observar, ainda, que o PPT não foi uma política emergencial de recepção de migrantes de crise em Portugal, mas fruto de diferentes instrumentos compartilhados por países europeus que posicionam suas línguas oficiais/nacionais como “patrimônios culturais” de suas nações e que, portanto, deveriam ser preservadas.

No que diz respeito ao público-alvo do PLAc, percebe-se que, em Portugal, esse é constituído pelo migrante fora da CPLP, do leste europeu e de outras áreas menos desenvolvidas, enquanto no Brasil o discurso é do migrante de crise, destacando-se a figura do refugiado. Em decorrência disso, nota-se que, pelo funcionamento discursivo, a língua de acolhimento, de maneira geral, busca produzir o migrante trabalhador, no país europeu, e o migrante a quem tudo falta, em que a língua portuguesa aparece como “salvação”, no Brasil.

Em Portugal, o discurso sobre língua de acolhimento tende a demonstrar certa relação de causa e efeito entre a aprendizagem da língua portuguesa e o exercício da cidadania, melhores condições de trabalho e de integração. No Brasil, foi possível identificar um movimento de autores que buscam se afastar de uma perspectiva de PLAc como a concebem os portugueses, tendo como base um posicionamento crítico frente à adoção da designação PLAc sem problematizá-la. Há, ainda, certos gestos de autoria de autores brasileiros que projetam o Brasil como um lugar legítimo de realização de pesquisas sobre PLAc, tais como o desenvolvimento de novas nomenclaturas a partir da sigla, tais como as que identificam turmas de PLAc voltadas para crianças, nomeadas como “PLAc-inho/Plaquinho” (COSTA, 2022) e “PLAczinho” (SENE; MATOS; GILENO, 2021).

Por meio desta pesquisa identificamos também quais os principais estatutos que a designação PLAc recebe, sendo construída principalmente como conceito, área, termo/nomenclatura e como *a* língua do país de acolhimento. Cada um desses modos de significar o que *é* PLAc promove efeitos de sentido que recaem sobre o próprio processo de construção desse objeto do saber, como procuramos demonstrar. No que diz respeito especificamente ao PLAc como *o* (único) idioma *do* país acolhedor, além de reforçar a

manutenção da construção imaginária dos Estados-nação como monolíngues, também indica um processo de capitalização linguística (ZOPPI-FONTANA, 2009; DINIZ, 2010; 2020), em que o país “de acolhimento” acaba sendo beneficiado pelas próprias medidas de “acolhimento linguístico” que promove: por sua projeção como nação também “de acolhimento” – discurso muito valorizado nas condições de produção marcadas pela globalização e o capitalismo.

Em nosso arquivo de leitura, em gestos de interpretação de autores portugueses e brasileiros na elaboração de suas perspectivas sobre o que é o objeto de estudo ali observado, o PLAc, foi possível notar uma relação de deslizamento metafórico entre a língua e o país de acolhimento. Essa relação é estabelecida com base na associação de evidência estabelecida entre língua de acolhimento e língua nacional/oficial, estas últimas como fruto do próprio processo de construção dos Estados-Nacionais. Nessa relação, a língua nacional/oficial agora é subjetivada em uma nova dimensão, a de acolhimento e, portanto, há um apagamento da imposição e do poder exercido pelo idioma majoritário perante grupos linguísticos minoritarizados, como é o caso dos migrantes de crise, pois uma língua *de acolhimento* não tem como ser negativa. Com isso, projeta-se a imagem de um país, conseqüentemente, “acolhedor”. Buscamos demonstrar tal funcionamento, por meio de trechos retirados de monografias, dissertações e teses e de outros textos relevantes que compõem nosso *corpus*.

Uma pesquisa não está jamais “finalizada”, embora ela precise apresentar um fim. Esta tese, certamente, apresenta lacunas, equívocos e silêncios que são próprios da linguagem. Sendo assim, novas investigações podem e devem ser realizadas a partir dela. Alguns pontos que consideramos ser importante para pesquisas futuras são: como, e em que condições de produção, a nominalização dos Estados-Nacionais europeus passa a ser “país de acolhimento”? O que pode ter motivado a utilização da palavra *acolhimento* nesse contexto das políticas estatais no âmbito do Conselho Europeu? Além disso, pode ser interessante investigar que deslocamentos de sentido a designação PLAc provoca em outros termos já estabelecidos na LA brasileira, tais como *PLE*, *PLA*, *Português como Língua de Herança (PLH)*, entre outros.

Diante disso, esperamos que o trabalho aqui apresentado seja de valia para pesquisadores das áreas de HIL e de LA que buscam estudar a construção do PLAc como objeto de saber. Esperamos, ainda, que as discussões aqui feitas sejam relevantes para professores que atuam com o ensino de língua para migrantes de crise, para que possam avaliar em que medida os discursos sobre PLAc discutidos por nós circulam nos ambientes em que trabalham. Por fim, esperamos poder ter contribuído, a partir das análises aqui engendradas, para a construção de saberes mais democráticos e de políticas de língua(s) cada vez menos pautadas em discursos colonizadores e assimilacionistas para migrantes de crise.

REFERÊNCIAS¹⁵⁹

ACM. Direitos eleitorais dos estrangeiros residentes em Portugal. **Observatório das Migrações**. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, s/d. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/-/direitos-eleitorais-dos-estrangeiros-residentes-em-portugal>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

ACOLHEDOR. **Dicionário Houaiss online**. Rio de Janeiro, Instituto Antônio Houaiss, s.d. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#2. Acesso em: 06 jun. de 2022.

ACOLHIMENTO. **Dicionário Houaiss online**. Rio de Janeiro, Instituto Antônio Houaiss, s. d. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-0/html/index.php#1. Acesso em: 06 jun. de 2022.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, P. M. C.; BELFORT DUARTE, A. L. Ensino do português no contexto do Mercosul: revisitando o passado para compreender o presente e planejar futuras ações. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 13-35, 2010.

ALTHUSSER, L. [1969]. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. de Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo, SP: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, ed. 7, ano 4, n. 2, 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113. Acesso em: 09 de mai. 2018.

AMADO, R. S. O Ensino de PLE para Comunidades de Trabalhadores Transplantados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, ano 2, n. 1, p. 86-97, 2011. Disponível em: <https://assiple.org/revista-siple/>. Acesso em: 27 de jun. 2022.

ANÇÃ, M. H. S. F. Português como língua de acolhimento – o papel da consciência linguística na formação de novos públicos. In: TEIXEIRA E SILVA, R. **Contextos de formação de novas gerações de falantes de português no mundo: perspectivas em política, história, língua e literatura**. Coleção - encontros da língua portuguesa. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém, 2016. p. 69-95.

ANÇÃ, M. H. S. F. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, v. 13, p. 71-87, 2008. Disponível em: [oai:repositorio.esepf.pt:20.500.11796/924](https://oai.repositorio.esepf.pt/20.500.11796/924). Acesso em: 09 de jun. 2022.

ANÇÃ, M. H. S. F. Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais [...]** (CD-ROM). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

¹⁵⁹ As referências das obras que compõem nosso arquivo de leitura estão apresentadas separadamente, para fins de organização sob o item “Textos que integram o arquivo de leitura de pesquisa”.

ANÇÃ, M. H. S. F. À volta da língua de acolhimento. *In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LÍNGUÍSTICA*, 2004, Setúbal. **Actas [...]** (CD-ROM). Setúbal: ESE de Setúbal, 2004.

ANÇÃ, M. H. S. F. Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. *In: ENCONTRO NACIONAL DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE DIDÁCTICA DA LÍNGUA E DA LITERATURA*, 1., 2002, Coimbra. **Actas [...]**. Coimbra: Pé de Página Editores – Lda: 2003a. p. 61-69.

ANÇÃ, M. H. S. F. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR*, 2003, Lisboa. **Actas [...]**. Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003b.

ANDERSON, B. **Imagined Communities**. 3. ed. London: Verso, 2006.

ANUNCIACÃO, R. F. M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. *In: Revista X*, Curitiba, v. 13, n. esp, 2018.

ANUNCIACÃO, R. F. M. **Somos mais que isso**: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2017.986730>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

ANUNCIACÃO, R. F. M.; CAMARGO, H. R. E.; LOPEZ, A. P. A. Pressupostos teórico-metodológicos de um material didático decolonial, multilíngue e multinível para o ensino de Português como Língua de Acolhimento no Brasil. *In: BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar*: pesquisas sobre questões emergentes. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 211-229.

ARENDT, H. **Origens do Totalitarismo** – Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo. Trad. de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARROTEIA, J. Migrações internacionais: Portugal como destino. *In: ANÇÃ, M. H. S. F.; FERREIRA, T. (Orgs.) Atas do Seminário Língua portuguesa e integração*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13609/1/atas%20do%20seminario_lingua%20portuguesa%20e%20integracao.pdf. Acesso em: 30 de jan. 2021.

AUROUX, S. Instrumentos lingüísticos y políticas lingüísticas: la construcción del francés. **Revista argentina de historiografía lingüística**, v.1, n. 2, p. 137-149, 2009.

AUROUX, S. **A questão da origem das línguas, seguido de A historicidade das ciências**. Campinas: RG, 2008.

AUROUX, S. **A Revolução Tecnológica da Gramatização**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

AUROUX, S. (Org.). **Histoire des idées linguistiques**. Tomo I. Paris: Pierre Mardaga, 1989.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

AUGUSTIN, R.; SPEZIA, M.; TRAVIESO, E. **Ann Pale Potigè - Feyè kreyòl ayisyen – potigè, ak kèk enfòmasyon ki kapab itil ou pou Brezil**. Apostila crioulo haitiano - português com algumas informações práticas sobre o Brasil. 2. ed. Brasília, DF: Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil e Instituto de Migrações e Direitos Humanos, 2012. Disponível em: http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C812D3BAA1A77013BB9E601FF6D48/2%20-%20CARTILHA%20KREYOL_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 15 jun. de 2022.

AYDOS, M. R. **Migração Forçada**: Uma abordagem conceitual a partir da imigração de angolanos para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro, Brasil (1970-2006). 2010. 180 fl. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BAENINGER, R. A. **7º Diálogos no CEM**: migração, refúgio e Direitos Humanos: travessias para uma vida digna? (mesa-redonda). Missão Paz: São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.facebook.com/missaopazsaopaulo/videos/1404383829658518/>. Acesso em: 02 de out. 2017.

BAENINGER, R. A.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, vol. 34, n. 1, p. 119-143, 2017.

BAGGIO, M; SUSIN, L. C. O clamor das migrações e o magistério da Igreja. **Rev. Inter. Mob. Hum.**, Brasília, Ano XX, n. 39, p. 211-228, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n39/v20n39a11.pdf>. Acesso em: 30 de jan. 2021.

BARBOSA, L. M. A. **Relatório de Estágio de Pós-doutorado**: Ensino de Português como língua de acolhimento: multi/plurilinguismo em cena. 2017. 75 f. – Relatório (Pós-doutorado) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51187>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. A importância da língua na integração dos/as haitianos no Brasil. **Périplos**: Revista De Estudos Sobre Migrações, v. 1, n. 1, p. 58-67, 2017a. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/5875. Acesso em: 12 de jun. 2022.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI, L; BOTEGA, T; TONHATI, T; ARAÚJO, D. (Orgs.) **Dicionário crítico de migrações internacionais**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2017b. p. 434-437.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. The role of language in social integration of refugees. In: GOROVITZ, Sabine; MOZZILLO, Isabella (Orgs.). **Language Contact: Mobility, Borders and Urbanization**. 1. ed. Cambridge Scholars Publishing, v. 1, p. 107-118, 2015.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. Português para Refugiados: Especificidades para Acolhimento e Inserção. In: SIMÕES, D. M. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 269- 278.

BARROS, M. C. D. M. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 45-85, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012004000100002>. Acesso em: 31 de mai. 2022.

BARROS, M. C. D. M. **Linguística missionária**: Summer Institute of Linguistics. 1993. 755 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

BAYAN, H. **Língua de Acolhimento**: dos Princípios às Práticas. 2009. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009.

BERTRAND, D. Refugees and Migrants, Migrants and Refugees. An Ethnological Approach. **International Migration**, v. 36, n. 1, p. 107-113, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00036>. Acesso em: 06 de jun. 2022.

BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. 2013. 445f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

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

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. “Esta prova é um chumbo ao ensino do português em Cabo Verde”: ideologias linguísticas na exigência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros para examinandos da CPLP. In: SÁ, M. H. A.; PINTO, P. F.; PINTO, S. (Orgs.). **Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP**: questões de língua e cultura. Berna, Suíça: Peter Lang (no prelo). p. 85-105.

BIZON, A. C.; DINIZ, L. R. A.; CAMARGO, H. R. E. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento. Trabalhando estudando. Livro do(a) aluno(a). Caderno de autoestudos. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2020. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/trabalhando_estudando%20%281%29.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2022.

BIZON, A. C.; DINIZ, L. R. A.; RUANO, B. P. (Orgs.). **Vamos Juntos(as)!** Curso de Português como Língua de Acolhimento. Me virando no dia a dia. Livro do(a) aluno(a). Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2021. 246p. Disponível em: https://www.iel.unicamp.br/sites/default/files/trabalhando_estudando%20%281%29.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2022.

BONANI, S. A. **Nacionalidade Originária e por Naturalização**: Uma perspectiva luso-brasileira. Dissertação (Mestrado em Ciências Jurídicas Forenses) – Faculdade de Direito,

Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em:
https://run.unl.pt/bitstream/10362/17210/1/Bonani_2014.pdf. Acesso em: 31 de mai. 2022.

BOTELHO, L. Programa “Portugal Acolhe” - Guia para imigrantes ensina direitos e deveres laborais. **Público**, 26 de maio de 2001. Disponível em:
<https://www.publico.pt/2001/05/26/sociedade/noticia/guia-para-imigrantes-ensina-direitos-e-deveres-laborais-24722>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

BRANCO, I. **A importância da Língua de Acolhimento na integração de imigrantes nepaleses em Portugal**. 94 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PL2/PLE) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9923>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.684, de 21 de junho de 2018. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, edição 119, 22 jun. 2018, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13684.htm. Acesso em: 16 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Poder Executivo, Brasília, DF, 25 mai. 2017, p. 1-10. Disponível em:
<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=25/05/2017>. Acesso em: 16 de mar. 2021.

BRASIL. Resolução Normativa nº 21. Amplia a validade da cédula de identidade de estrangeiro comprobatória da condição de refugiado de dois para cinco anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 21 de set. 2015. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/5784>. Acesso em: 05 de jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, p. 15822, 23 de jul. 1997. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 15 de jun. 2015.

BRITO, P. B. **Migrantes qualificados e o mercado de trabalho**: desafios e oportunidades. 2019. 198f. Relatório de estágio (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2019.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em:
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em: 18 de dez. 2016.

CALDEIRA, P. A. M. **A imigração em Portugal**: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CALZOLARI, Y. C. Gênero textual: Verbete. **EletroBlog**, 16 de novembro de 2015. Disponível em: <http://eletroblogiff.blogspot.com.br/2015/11/genero-textual-verbete.html>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais**: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise. 272 p. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CANAGARAJAH, S. **Translingual Practice**. New York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANGUILHEM, G. **Le cerveau et la pensée**. Cours Publics de MURS, 20 de fevereiro de 1990. p. 1.

CARDOSO, A. J. G. **As interferências linguísticas do caboverdiano no processo de aprendizagem do português**. 2005. 335f. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, Lisboa, 2005.

CASA CIVIL. Sobre a Operação Acolhida. **Gov.br**, Brasília, DF, s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2>. Acesso em: 06 de jun. 2022.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. R. Instauração de um lugar de pesquisa, de uma posição pesquisadora – tributo a Eni Orlandi. **Traços de linguagem**, v. 2, n. 1, p. 29-35, 2018.

CASTELLANOS PFEIFFER, C. R. Linguística e Institucionalização no espaço brasileiro. *In* ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 23., **Anais [...]**, 2008. Disponível em: <https://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/Claudia%20Pfeiffer.pdf>. Acesso em: 06 de jun. 2022.

CASTLES, S. **Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios dos trabalhadores convidados às migrações globais**. Lisboa: Fim de Século, 2005.

CASTRO, E. Países africanos comemoram independência política, mas avançam pouco no combate às desigualdades. **Agência Brasil**, 15 de nov. 2010. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-11-15/paises-africanos-comemoram-independencia-politica-mas-avancam-pouco-no-combate-desigualdades>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

CARRERA, S. A Comparison of Integration Programmes in the EU - Trends and Weaknesses. Challenge Liberty & Security. **Challenge Papers**, n. 1, mar. 2006. Disponível em: <https://www.ceps.eu/ceps-publications/comparison-integration-programmes-eu-trends-and-weaknesses/>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. esp., p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>. Acesso em: 25 de mai. 2022.

CIDTFF. Maria Helena Ançã, investigadora do CIDTFF, em missão no Brasil. **CIDTFF** – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, 6 de jul. 2017. Disponível em: <https://blogs.ua.pt/cidtff/?p=6417>. Acesso em: 11 de jun. 2022.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, n. 2, 2007. Disponível em: <https://echogeo.revues.org/1783>. Acesso em: 10 de out. 2016.

COMITÊ NACIONAL PARA REFUGIADOS (CONARE). Resolução Normativa no 21. Amplia a validade da cédula de identidade de estrangeiro comprobatória da condição de refugiado de dois para cinco anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 3221 set. 2015. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/handle/1/5784>. Acesso em: 05 de jun. 2022.

COMISSÃO EUROPEIA. Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo apresentado pelo Comissário Figel. **Comissão Europeia**, Bruxelas, 20 de set. 2006. Disponível em: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/pt/IP_06_1221. Acesso em: 09 de jun. 2022.

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. **Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa** – CPLP, 1996. Disponível em: <https://www.cplp.org/Files/Filer/Documentos%20Essenciais/DeclaraaoConstitutivaCPLP.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2022.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Coleção: perspectivas actuais/educação. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 27 de jan. 2021.

COPA DOS REFUGIADOS E IMIGRANTES. **Informações adicionais**. 01 de abril de 2014. Facebook: copadosrefugiados. Disponível em: <https://www.facebook.com/copadosrefugiados/about>. Acesso em: 27 de jun. 2022.

CAPES. **A internacionalização na Universidade Brasileira**: resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior, 31 de outubro 2017.

COSTA, E. J. Português Língua de Acolhimento. *In* JANELAS PARA O MUNDO, 6. / JORNADA DE ESTUDOS DA ASSOCIAÇÃO MINEIRA DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS – AMPPLIE, 1. **Mesa redonda**. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

COTINGUIBA, M. L. P.; COTINGUIBA, G. C. ANDRETTA, P. I. S. (Orgs). **Bon Bagay Glossário** - Português-Crioulo Haitiano. Bon Bagay Glosè - Kreyòl Ayisyen-Pòtigè. Porto Velho: Temática, 2018. Disponível em: https://mimcab.unir.br/uploads/28282828/arquivos/BON_BAGAY_GLOS__Krey_1_Ayisyen__P_tig__712505305.pdf. Acesso em 14 jun. de 2022.

DAHLET, P. A. (Re)produzir o inquestionável: nominalização, generalização e naturalização no discurso neoliberal. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 8, p. 206-221, jun. 2015.

DEL VECCHIO, V. A.; ALMEIDA, V. B. F. Panorama do fluxo migratório de venezuelanos no Brasil e América Latina. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J. (Coords.) **Migrações Venezuelanas**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 158-163.

DELA-SILVA, S. C. **O acontecimento discursivo da televisão no Brasil**: a imprensa na constituição da TV como grande mídia. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DÉUS, F. R. Migração haitiana em São Paulo pós-terremoto de 2010: a religião como suporte. **Temáticas**, Campinas, v. 25, n. 49/50, p. 203-232, fev./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v25i49/50.11134>. Acesso em: 07 de jun. 2022.

DINIZ, L. R. A. Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento? Entrevista concedida a M. L. P. Cotinguiba. **Re-Unir** – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia /UNIR, v. 8, n. 1, p. 231-242, 2021.

DINIZ, L. R. A. **Para além das fronteiras**: a política linguística brasileira de promoção internacional do português. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. 2012. 396 fl. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de Línguas**. A instrumentalização brasileira do Português como Língua Estrangeira. Campinas: RG, 2010.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 2008. 201 fl. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. Discursos sobre a relação Brasil/África 'lusófona' em políticas linguísticas e de cooperação educacional. **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 36, p. 125-165, jul.-dez. 2015.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X - Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

DUTRA, C. F.; GAYER, S. M. A inclusão social dos imigrantes haitianos, senegaleses e ganeses no Brasil. In: **XII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas**

Públicas na Sociedade Contemporânea. VIII Mostra de Trabalhos Jurídicos Científicos. Departamento de Direito – Curso de Direito, CEPEJUR. 2015.

FARACO, C. A. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In: LOBO, T.; CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J.; ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 31-50. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-05.pdf>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

FARACO, C. A língua portuguesa no contexto internacional: perspectivas e impasses. In **COLÓQUIO PORTUGUÊS EM CONTEXTO AFRICANO MULTILÍNGUE**, 1., **Anais [...]** Moçambique, UEM, 15 de set. 2011.

FARACO, C. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In **ROSAE – CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA HISTÓRICA**, 1., **Mimeo**, Salvador, jul. 2009.

FELDMAN-BIANCO, B. O Brasil frente ao regime global de controle das migrações: Direitos humanos, securitização e violências. **Travessia** – Revista do Migrante, São Paulo, ano I, n. 83, p. 11-36, mai.-ago. de 2018.

FERNANDES, D.; CASTRO, M. C. G. **Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral**. Ministério do Trabalho e Emprego, Belo Horizonte. 2014.

FERREIRA, A. C. F. A análise de discurso e a constituição de uma História das Ideias Linguísticas no Brasil. **Fragmentum**, n. esp., Santa Maria, p. 17-47, jul/dez. 2018.

FERREIRA, A. C. F. **A Linguística entre os nomes da linguagem** - uma reflexão na História das Idéias Linguísticas no Brasil. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

IORELLI, C. M.; SENE, L. S.; ROCHA, N. A.; BALESTRINI, D. C.S. O ensino de Português Língua de Acolhimento (PLAc) para venezuelanos no interior paulista: trajetória e perspectiva. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S. (org.). **Português, Língua Estrangeira e suas interfaces**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 89-104.

FISHMAN, J. A. **Bilingual education**: an international sociological perspective. Rowley: Newbury House, 1976.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 5, n. esp, p. 183-196, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 de jan. 2021.

FOSSATI, P.; MIRANDA, J. A. A.; MOEHLECKE, C. Internacionalização das IES brasileiras: uma análise crítica ante as dificuldades na gestão. In **COLÓQUIO**

INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., 2015, Mar del Plata. **Anais [...]** Mar del Plata: Universidade Nacional de Mar del Plata, 2015.

FOUCAULT, M. [1979]. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, A. C. S.; MUKAI, Y. Percepções de filhos de imigrantes sobre o auxílio aos seus pais e familiares em um curso de português para estrangeiros: um estudo de caso. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 584-602, 2020.

GERSZTEIN, P. II GEMALP CONVIDA: Como garantir direitos de imigrantes em tempos sombrios. **YouTube** – Canal Gemalp Migrações, 22 de jul. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PjAV1MF8bgU>. Acesso em: 31 de mai. 2022.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**. O discurso na história da linguística. Campinas: Pontes, 2004.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. Malden/Oxford: Wiley/Blackwell, 2009.

GOULART, C. E. **O dispositivo da imigração: subjetividades e políticas linguísticas**. 2018. 223f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198428>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

GRACE, R. **Reflections on the evolution of human language: Robin Dunbar's Social Bonding Hypothesis**. University of Hawaii, 2004. Disponível em: <http://www.ling.hawaii.edu/faculty/grace/dunbar.html>. Acesso em: 25 de mai. 2022.

GRACIELLI, V. O.; OLIVEIRA, O. M.; GIACHIN, I. S. O impacto da transnacionalidade na reconfiguração do conceito de cidadania. In: CAOVIOLA, M. A. L.; LORA, D. H. K. (Orgs.). **Constitucionalismo Latino-Americano, Direitos da cidadania e Justiça Ambiental**. III Seminário Internacional. Vol. I – Direitos Humanos, Desenvolvimento e Internacionalização. São Leopoldo: Editora Karywa, 2019. p. 189-206.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GROSSO, M. J. As competências do *Utilizador elementar* no contexto de acolhimento. In: ANÇÃ, M. H. S. F.; FERREIRA, T. (Orgs.) **Atas do Seminário Língua portuguesa e integração**. 27 de setembro de 2007. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13609/1/atas%20do%20seminario_lingua%20portuguesa%20e%20integracao.pdf. Acesso em: 29 de jan. 2021.

GROSSO, M. J. (Coord.); TAVARES, A.; TAVARES, M. **O Português para Falantes de Outras Línguas**. O utilizador elementar no país de acolhimento. Lisboa: Ministério da Educação, 2008.

GUILHAUMOU, J. **Linguística e História**: percursos analíticos de acontecimentos discursivos. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

GUILHAUMOU, J. Vers une histoire des événements linguistiques. Un nouveau protocole d'accord entre l'historien et le linguiste. In: **Histoire, épistémologie, Langage**, 18/II: 103-126. Paris: SHESL, PUV, 1997.

GUIMARÃES, E. R. J. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. **Fragmentum**, n. 40, p. 49-68, jan.-mar. 2014.

GUIMARÃES, E. R. J. A Língua Portuguesa no Brasil. **Cienc. Cult**, São Paulo, v. 57, n. 2, abr.-jun. 2005.

GUIMARÃES, E. R. J. **História da semântica**. Sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

GUIMARÃES, E. R. J. **Semântica do acontecimento**: um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, E. R. J.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996.

GUZEVA, T; ANÇÃ, M. H. Percepções cruzadas de russofalantes e de portugueses – uma perspectiva da linguística popular. **Revista Porto das Letras**, v. 7, n. 4, p. 12-40, 2021.

HELLER, M; MCELHINNY, B. (Eds). **Language, Capitalism, Colonialism**: Toward a Critical History. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

HENRIQUES, J. G. Em três semanas, chegaram a Portugal 10 mil refugiados, quase tantos como nos últimos sete anos. **Público**, 16 de mar. 2022. Disponível em: <https://www.publico.pt/2022/03/16/sociedade/noticia/tres-semanas-chegaram-portugal-10-mil-refugiados-quase-tantos-ultimos-sete-anos-1998902>. Acesso em: 09 de jun. 2022.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997. p. 13-38.

IILP. **PPPLE** – Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna. Cabo Verde: Instituto Internacional da Língua Portuguesa, s/d. Disponível em: <https://ppple.org/>. Acesso em: 15 de jun. 2022.

KEELY, C. B. Demography and International Migration. In: BRETTELL, C. B.; HOLLIFIELD, J. F. **Migration Theory**: Talking across Disciplines. New York, London: Routledge, 2013. p. 44-60.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London, New York: Routledge, 2006.

KRISHNASWAMY, N.; BURDE, A. **The Politics of Indians' English: Linguistic Colonialism and the Expanding English Empire**. Delhi: Oxford University Press, 1988.

LAGAZZI, S. A Língua Portuguesa no Processo de Institucionalização da Lingüística. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. (Orgs.) **Institucionalização dos Estudos da Linguagem**. A Disciplinarização das Idéias Lingüísticas. Campinas: Pontes, 2002.

LAGAZZI, S. O político na lingüística: processos de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política Lingüística no Brasil**. São Paulo: Pontes, 2007.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.

LEVISKI, C. E. **Da Lusofonia como Dispositivo e as Políticas Lingüísticas**. 2019. Tese (Doutorado em Lingüística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

LIBARDONI, M. Fundamentos teóricos e visão estratégica da *advocacy*. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p._____, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/%25x>. Acesso em: 27 jun. de 2022.

LIMA, T. C. S. de.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LOPES, C. I. C. **Contributos da Língua e da Cultura Portuguesas para a Integração de Imigrantes e Ex-Imigrantes em Portugal**. 2019. 84 p. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2019.

LOPES, M. C. **Nação e Nacionalismo: Uma revisão bibliográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. 20p.

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, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6680>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X - Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

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**, Brasília, ed. Esp., n. 9, 2018.

LÜDI, G.; PY, B. **Etre Bilingue**. Berna: Peter Lang, 1986.

MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A; TÍLIO, R; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 117-134.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MAKONI, S; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 191-213.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Ed.). Desinventando e (re)constituindo línguas. Trad de Cristine G. Severo. **Working Papers em Linguística**, v. 16, n. 2, p. 9-34, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p9>. Acesso em: 25 de mai. 2022.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MANTOVANI, F. Imagem acolhedora do Brasil não se aplica a imigrantes negros, diz sociólogo. **Geledés**, 23 de nov. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/imagem-acolhedora-do-brasil-nao-se-aplica-a-imigrantes-negros-diz-sociologo/>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

MARCELINO, C. Preâmbulo. In: VALENTE, A. C. *et al.* **Imigrantes desempregados em Portugal e os desafios das políticas ativas de emprego**. 1. ed. Lisboa: Estudos 59, 2016. p. 11-12.

MARIANI, B. **Colonização linguística**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MARIANI, B. O político, o institucional e o pedagógico: quanto vale a língua que ensinamos? **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 38, p. 43-63, jan./jun., 2016.

MARQUES, R. O Mapa do Tesouro. OIM. **Mapa de Boas Práticas Acolhimento e Integração de Imigrantes em Portugal**. Lisboa: Organização Internacional para as Migrações / Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P., 2007. p. 5-6. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/296070/mapa+de+boas+praticas.pdf/85a701a1-d02d-420e-853a-10f5aa0d9b72>. Acesso em: 01 jun. de 2022.

MARX, K. [1932]. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MBEMBE, A. [2003]. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. **Revista Arte & Ensaios**, n. 32, p. 123-151, dezembro de 2016. Trad. Renata Santini. Disponível em: <https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA. Curso de Português para refugiados e imigrantes na Universidade de Brasília (UnB). **Portal de Imigração**, Brasília, DF, 2 de mar. 2018. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio/noticias-obmigra/1298-curso-de-portugues-para-refugiados-e-imigrantes-na-universidade-de-brasilia-unb>. Acesso em: 13 de jun. 2022.

MIRANDA, Y. C. C. **Narrativas em curso**: subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. 2019. 296f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MONTEAGUDO, Henrique. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. **Gragoatá**, v. 17, n. 32, p. 43-53, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33031/19018>. Acesso em: 21 de jun. 2022.

MOREIRA, J. B. **Política em relação aos refugiados no Brasil (1947-2010)**. 2012. 377f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MOTA, M. D. O. **Diplomacia Portuguesa no mundo globalizado** - Mudanças e Continuidades. 2020. 154 p. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais e Estudos Europeus) – Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, 2020. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/28726/1/Mestrado-Relacoes_Internacionais_e_Estudos_Europeus-Maria_Dulce_de_Oliveira_Mota.pdf. Acesso em: 09 de fev. 2020.

NUNES, B. F.; CAVALCANTI, L. O imigrante e o direito à indiferença: algumas questões teóricas. In: Santin, Terezinha; Botega, Tuíla. (Org.). **Vidas em trânsito**: conhecer e refletir na perspectiva da mobilidade humana. 1ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, v.1, p. 135-159, 2014.

NYE Jr., J. S. **O paradoxo do poder americano**. Porque a única superpotência do mundo não pode prosseguir isolada. Trad. Luiz Antônio Oliveira de Araújo. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

OLIVEIRA, A. L.; FANECA, R. M.; FERREIRA, T. Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto Aproximações. In: ANÇÁ, M. H. S. F.; FERREIRA, T. (Orgs.) **Atas do Seminário Língua portuguesa e integração**. 27 de setembro de 2007. Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13609/1/atas%20do%20seminario_lingua%20portuguesa%20e%20integracao.pdf. Acesso em: 30 de jan. 2021.

OLIVEIRA, A. L.; ANÇÃ, M. K. From first languages to Portuguese as a “shelter” language: the discourses of two Eastern European students. *In* LMS/FIPLV WORLD CONGRESS, 1., 2006, Gotenburgo. **Research gate**. [Comunicação oral]. Gothenburg, Sweden: Joint Conference of LMS Sweden and FIPLV, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349768413_From_first_languages_to_Portuguese_a_s_a_shelter_language_the_discourses_of_two_Eastern_European_students. Acesso em: 12 de jun. 2022.

OLIVEIRA, A. T. R. Migrações internacionais e políticas migratórias no Brasil. **Cadernos OBMigra**, n. 3, v. 1, 2015.

OLIVEIRA, C. R. (Coord.); GOMES, N. Aprendizagem da Língua Portuguesa. **Imigração em Números** (1). Monitorizar a Integração de Imigrantes em Portugal. Relatório Estatístico Decenal. 2014. Coleção Imigração em Números do OM. Lisboa: ACM, 2014. p. 153-162. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179573/RelatorioDecenalImigracaoNumeros2014web.pdf/d4aaef2b-2e21-4475-9202-70a25433a81b#page=202>. Acesso em: 24 jan. 2021.

OLIVEIRA, C. R. (Coord.); GOMES, N. Aprendizagem da Língua Portuguesa. **Imigração em Números** (2). Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2016. Coleção Imigração em Números do OM. Lisboa: ACM, 2016. p. 77-86. Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2016_.pdf/f276bae0-d128-43b5-8558-cdb410249fd2. Acesso em: 24 jan. 2021.

OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? **Gragoatá**, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017.

OLIVEIRA, J. F.; MARRA, J. A. R.; FASSON, K.; SANTOS, N. M.; PEREIRA, R. C.; OLIVEIRA, T. A. **Pode Entrar**: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados. Livro para estudantes. Curso Popular Mafalda. São Paulo: UNHCR-ACNUR, 2015. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf. Acesso em: 14 de jun. 2022.

OLIVEIRA, S. E. Sobre o funcionamento do político na linguagem. Revista **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 34, p. 41-53, jul-dez, 2014.

ONU. **Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados**. Organização das Nações Unidas, 1967. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2021.

ONU. **Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Organização das Nações Unidas, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 30 de jun. 2021.

OIM. **Mapa de Boas Práticas Acolhimento e Integração de Imigrantes em Portugal**. Lisboa: Organização Internacional para as Migrações / Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P. 2007. Disponível em:

<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/296070/mapa+de+boas+praticas.pdf/85a701a1-d02d-420e-853a-10f5aa0d9b72>. Acesso em: 01 jun. de 2022.

ORLANDI, E. P. [1999]. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

ORLANDI, E. P. Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007a. p. 7-10.

ORLANDI, E. P. **Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007b.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, E. P. Uma história e muitas idéias ou uma idéia e muitas histórias. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 42, p. 5-6, jan.-jun. 2002a.

ORLANDI, E. P. Ir ao congresso: fazer a história das idéias linguísticas? In: ORLANDI, E; GUIMARÃES, E. (Orgs.). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das idéias linguísticas. Campinas, SP: Pontes & Capes, 2002b.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico**. Para uma História das Idéias no Brasil. São Paulo: Cortez Editora, 2002c.

ORLANDI, E. P. (Org.). **História das idéias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 2001.

ORLANDI, E. P. Ética e política linguística. **Línguas e instrumentos linguísticos**, Campinas, n. 1, p. 7-22, jun. 1998.

ORLANDI, E. P. Apresentação. In: GUIMARÃES, E; ORLANDI, E. (Orgs.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 127-138.

ORLANDI, E. P. (Org.). **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.

ORWELL, G. [1945]. *A Revolução dos Bichos*. 19. Ed. São Paulo: Globo, 1990.

OTHEGUY, R; GARCÍA, O. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, p. 281–307, 2015. Disponível em: <https://www.degruyter.com/view/journals/alr/6/3/article-p281.xml>. Acesso em: 23 jan. 2021.

PAYER, M. O. Imigrante: sujeito moderno – dispositivos de objetivação do sujeito e da língua na modernidade. In: ZOPPI-FONTANA, M (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009a. p. 43-58.

PAYER, M. O. Dimensões materna e nacional das línguas. In SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 12., 2009, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2009b. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lg20_artigo_4.pdf. Acesso em: 24 de mai. 2022.

PAYER, M. O. Processos de identificação sujeito / língua. Ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 113-123.

PAYER, M. O. **Memória da Língua**. Imigração e nacionalidade. São Paulo: Ed. Escuta, 2006.

PAYER, M. O. A não coincidência entre língua nacional e língua materna e seus efeitos no ensino. **ALB** – Associação de Leitura do Brasil, s/d. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss06_04.pdf. Acesso em: 24 de mai. 2022.

PAYER, M. O. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. 1999. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. **Subjetivação e Processos de Identificação**. Sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PAYER, M. O.; CELADA, M. T. Relação sujeito/língua(s) - materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. (Org.). **As bordas da linguagem**. Uberlândia/MG: EDUFU, 2011. p. 67- 93.

PÊCHEUX, M. [1982]. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 7-24, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823>. Acesso em: 12 de jan. 2021.

PÊCHEUX, M. [1983]. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes Editores, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. *et al.* (Orgs.). **Gestos de leitura**: uma história no discurso. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997b. p. 55-66.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Trad. de Eni P. Orlandi. In: GADET, F; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1997c. p. 61-161.

PEREIRA, C. Enquadramento e funcionamento da disciplina de PLNPM no sistema educativo português. **Revista de estudos de cultura**, n. 7, jan.-abr. 2017. Disponível em:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28709/1/Conceicao_Pereira.pdf. Acesso em: 28 de jan. 2021.

PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C.; NOVAES, M. L. **Língua portuguesa para haitianos**. 1. ed. Florianópolis: SESI/SC, 2014. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gaire/wp-content/uploads/2016/11/caderno-estudante-HAITIANOS.pdf>. Acesso em: 14 jun. de 2022.

PIMENTEL, M. L. **Língua portuguesa para senegaleses**. 1. ed. Florianópolis: SESI/SC, 2014.

PINTO, P. F. **Política de Língua na Democracia Portuguesa (1974-2004)**. 2008. 329p. Tese (Doutorado em Estudos Portugueses, especialidade de Política de Língua), Universidade Aberta, Lisboa, 2008. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1141/4/TD_PauloFeytorPinto.pdf. Acesso em: 21 jan. 2021.

PLAM: Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes. **As inscrições para o curso de Português online...** 07 de março de 2022. Facebook: projetoplam. Disponível em: <https://www.facebook.com/projetoplam/posts/4973444732766905>. Acesso em: 14 de jun. 2022.

PONSONI, S; BONANI, T. A narrativa do acontecimento de abril de 1964: golpe ou revolução? **ALED**, n. 17, v. 1, p. 77-90, 2017.

PONTIFÍCIO CONSELHO DA PASTORAL PARA OS MIGRANTES E OS ITINERANTES. **Instrução “Erga migrantes caritas Christi”** (A caridade de Cristo para com os migrantes). Vaticano: s/d. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/migrants/documents/rc_pc_migrants_doc_20040514_erga-migrantes-caritas-christi_po.html#Migra%C3%A7%C3%B5es%20e%20hist%C3%B3ria%20da%20salva%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 21 de jan. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 21/2012, de 30 de janeiro. **Diário da República**, Lisboa, n. 21, Série I de 2012-01-30, p. 506-510, 2012a. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/21-2012-543919>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

PORTUGAL. Decreto n.º 12/2012 de 15 de junho. **Diário da República**, Lisboa, 1.ª série, n. 115, p. 3009-3012, 15 de jun. 2012b. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2012/06/11500/0300903012.pdf>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 18476, de 10 de julho de 2008. Aprovação do regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos pelo POPH, no âmbito da formação em língua portuguesa dirigida a cidadãos imigrantes. **Diário da República**, Lisboa, 2008. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/2511194>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A, de 03 de maio de 2007. Aprova o Plano para a Integração dos Imigrantes (PII). **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 2007a. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/415237/details/maximized>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 167, de 03 de maio de 2007. Aprova a orgânica do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 2007b. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/521254/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20167%2F2007%2C%20de+3+de+maio>. Acesso em: 27 de jan. 2021.

PORTUGAL. Lei n.º 23, de 4 de julho de 2007. Aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional. **Diário da República**, Lisboa, n. 127, Série I, 4 de Julho de 2007, p. 4290, 2007c.

PORTUGAL. **Português como Língua Não Materna no Currículo Nacional** – Documento Orientador. Programa para Integração dos alunos que não têm o português como língua materna. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2005. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf. Acesso em: 27 de jan. 2021.

PORTUGAL. Decreto do Presidente da República n.º 54-A/2001 de 17 de Outubro. **Diário da República**, Lisboa, I Série-A, n. 241, p. 6604-(2), 17 de out. 2001a. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2001/10/241a01/00020029.pdf>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

PORTUGAL. Resolução da Assembleia da República n.º 64-A/2001. **Diário da República**, Lisboa, I Série-A, n. 241, p. 6604-(2)-6604-(28), 17 de out. 2001b. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2001/10/241a01/00020029.pdf>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

PORTUGAL. Lei n.º 30-B/2000. Grandes Opções referentes ao Plano Orçamental do ano 2000. **Diário da República**, Lisboa, I Série-A, n. 299, p. 7492-(3), 29 de dez. 2000. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2000/12/299a01/00020138.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

PORTUGAL. **Carta Social Europeia Revista** [versão em português]. Série de Tratados Europeus/163. Estrasburgo: Ministério Público, 1996a. Disponível em: <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/carta-social-europeia-revista-20>. Acesso em: 24 de jan. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei 3-A, de 26 de janeiro de 1996. Institui o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, previsto na lei orgânica do XIII Governo Constitucional, definindo as suas atribuições e o seu estatuto remuneratório. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 1996b. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/72352/decreto-lei-3-A-96-de-26-de-janeiro>. Acesso em: 22 de jan. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 265, de 01 de agosto de 1979. Reestrutura os serviços que têm a seu cargo as medidas privativas de liberdade. **Diário da República Eletrónico**, Lisboa, 1979. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/396771/details/maximized?jp=true>. Acesso em: 22 de jan. 2021.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. **Diário da República** n.º 86/1976, Série I de 10 de abr. de 1976. Disponível em:

<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>. Acesso em: 14 de jun. 2022.

POSTONE, M. **Tempo, trabalho e dominação social**: uma reinterpretação da teoria crítica de Marx. Trad. de Amilton Reis e Paulo César Castanheira. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2009** – Ultrapassar Barreiras: Mobilidade e desenvolvimento humanos. Coimbra: Green Ink, 2009. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2009/>. Acesso em: 21 jan. 2021.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia de Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, I. M. (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2006. p. 76-97.

RASSI, A. P. Do acontecimento histórico ao acontecimento discursivo: uma análise da "Marcha das vadias". **Revista História**, Goiânia, v.1, n.1, p. 43-63, jan.-jun. 2012.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. S.; AMADO, R. S. Apresentação. In: SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Portas Abertas: Português para imigrantes: caderno básico**. São Paulo: SME/COPEP, 2021. p. 8-10 Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/caderno%20basico.pdf. Acesso em: 14 de jun. 2022.

REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. S.; AMADO, R. S. **Portas Abertas: Português para Imigrantes**. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Centro de Línguas da Universidade de São Paulo. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/noticias/index.php?p=247029. Acesso em: 14 de jun. 2022.

REIS, G. O mito do Brasil receptivo. **Comunica.ufu.br**, Uberlândia, 07 de mar. 2022. Disponível em: <https://comunica.ufu.br/noticia/2022/03/o-mito-do-brasil-receptivo>. Acesso em: 17 de jun. 2022.

REVUZ, C. A Língua Estrangeira, entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Linguagem e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 1988.

ROCHA, I. B. F. **MEERU APROXIMA** – Boas práticas no acolhimento a refugiados em Portugal. 2021. 40f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Educação e Psicologia, Especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano. Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2021.

RODRIGUES, G. M. A. ACNUR e Universidades: a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM) no Brasil. In: **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, v.9, n.9, 2014, pp. 13-30.

ROUSSEFF, D. Entrevista coletiva concedida pela Presidenta da República, Dilma Rousseff, após Reunião de Cúpula do G4 - Nova Iorque/EUA. **Biblioteca Presidência da República**,

26 de set. 2015. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/dilma-rousseff/entrevistas-presidenta/entrevista-coletiva-concedida-pela-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-apos-reuniao-de-cupula-do-g4-nova-iorque-eua>. Acesso em: 09 de jun. 2022.

ROVIRA, C.; CODINA, L.; LOPEZOSA, C. Language Bias in the Google Scholar Ranking Algorithm. **Future Internet**, v. 13, ed. esp. - The Current State of Search Engines and Search Engine Optimization, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/fi13020031>. Acesso em: 18 de fev. 2022.

RUANO, B. P.; CURSINO, C. (Orgs.) **Passarela** - Português como língua de acolhimento para fins acadêmicos. Curitiba: Editora Peregrina, 2020.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A. Portuguese as a welcoming language: teaching experiences with Haitian and Syrian students from PBMIH-UFPR project. **Latin American Studies Association (LASA)**, San Juan, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/26147993/Portuguese_as_a_welcoming_Language_teaching_experiences_with_Haitian_and_Syrian_students_from_PBMIH_UFPR_project. Acesso em: 11 de jun. 2022.

SÁ, P. R.; FERNANDES, D. M. A vulnerabilidade social de migrantes: uma análise qualitativa dos haitianos e sírios residentes na Região Metropolitana de Belo Horizonte a partir dos critérios da CEPAL. *In* ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 20.; CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE POBLACIÓN, 7., 2016, Poços de Caldas, MG. **Anais [...]**. Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2016. Disponível em: <http://www.abep.org.br/~abeporgb/publicacoes/index.php/anais/issue/view/41>. Acesso em: 28 de set. 2021.

SAMARIN, W. Review of Adebija Efurshina, Language Attitudes in Sub-Saharan Africa: A Sociolinguistic Overview. **Anthropological Linguistics**, n. 38, v. 2, p. 389-395, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como Língua de Acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. **Mapeamento de Cursos de Português para imigrantes**. 3. ed. São Paulo: Cidade de São Paulo – Direitos Humanos e Cidadania, 2021a. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/3%20Edicao%20Mapeamento%20de%20Cursos%20de%20Portugues%20para%20Imigrantes_compressed%20\(3\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/3%20Edicao%20Mapeamento%20de%20Cursos%20de%20Portugues%20para%20Imigrantes_compressed%20(3).pdf). Acesso em: 14 de jun. 2022.

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

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/caderno%20basico.pdf. Acesso em: 14 de jun. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Portas Abertas: Português para imigrantes: caderno intermediário**. São Paulo: SME/COPEP, 2021c. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/caderno%20intermediario.pdf. Acesso em: 14 de jun. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Portas Abertas: Português para imigrantes: caderno avançado**. São Paulo: SME/COPEP, 2021d. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/caderno%20avancado.pdf. Acesso em: 14 de jun. 2022.

SÃO PAULO. Lei nº. 16.478, de 08 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2016a. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016>. Acesso em: 29 jan. 2021.

SÃO PAULO. Decreto nº 57.533, de 15 de dezembro de 2016. Regulamenta a Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2016b. Disponível em: <http://leismunicipa.is/jovlm>. Acesso em: 07 jun. de 2022.

SAYAD, A. O retorno: elemento constitutivo da condição do migrante. **Travessia**, São Paulo, ano XII, v. 13, n. esp., p. 7-32, jan. 2000.

SAYAD, A. **A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SCHERMACK, K. Q; FREITAS, E. C. A formação discursiva e as condições de produção no discurso vieiriano: uma análise do sermão de Santo Antônio. **Revista MOARA**, n.37, p.45-59, jan./jun. 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e Língua Inglesa. In: **Referencial Curricular**. Lições do Rio Grande. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. Língua Portuguesa e Literatura. Língua Estrangeira Moderna. Volume 1. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009. p. 127-172. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 18 de fev. 2022.

SCHMITT, C. **O conceito do político**. Petrópolis: Vozes, 1992.

SEF. **Relatório de Autorizações de Permanência – 2001**. Lisboa: Ministério da Administração Interna / Núcleo de Planeamento / Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: https://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2001.pdf. Acesso em: 27 de jan. 2021.

SENE, L. S.; MATOS, T. L. C.; GILENO, R. S. S. Português como língua de acolhimento para venezuelanos(as): estratégias e práticas de ensino em tempos de pandemia. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, p. e021157 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15490/12443>. Acesso em: 14 jun. de 2022.

SERRANI, S. Ressonâncias Fundadoras e Imaginário de Língua. In: ORLANDI, E. (Org.). **Discurso Fundador**. A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional. Campinas: Pontes, 1993. p. 113-125.

SEVERO, C. G. Lusofonia, Colonialismo e Globalização. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1321-1333, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2016v13n3p1321>. Acesso em: 20 de mai. 2022.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. **Revista Língua e Instrumentos Linguísticos**, v. 43, p. 192-216, 2019.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. **Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil**: Estado, práticas e educação superior. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SIGALES-GONÇALVES, J. S.; ZOPPI-FONTANA, M. G. O direito como instrumento de políticas linguísticas no espaço de enunciação brasileiro: questões para a Análise materialista de Discurso. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, p. 625-645, jul.-set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/issue/view/1031>. Acesso em: 31 de mai. 2022.

SILVA, A. R. C. **Imigrantes africanos solicitantes de refúgio no Brasil**: cooperação para o desenvolvimento e humanitarismo no Atlântico Sul. 2018. 315f. Tese (doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-20092018-103623/pt-br.php>. Acesso em: 27 de jan. 2021.

SILVA, L. M. M.; LIMA, S. S. Os imigrantes no Brasil, sua vulnerabilidade e o princípio da igualdade. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 7, n. 2, p. 385-403, agosto de 2017.

SILVA, L. F.; LOPEZ, A. P. A. O programa Idiomas sem Fronteiras – Português como possibilidade de acolhimento a migrantes de crise no ensino superior brasileiro. In: SOUZA, R. F.; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M. B. N. P. (Orgs.) **Português como língua de acolhimento**: práticas e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021. p. 57-63.

SILVEIRA, S. A. Governo dos Algoritmos. **Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 1, p. 267-281, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v21n1p267-281>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

SOARES, M. B., MACIEL, F. (Orgs.). **Alfabetização**. Série Estado do Conhecimento, n. 1. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUSA, E. N. B. de. A situação dos refugiados no Brasil e as políticas linguísticas: um recorte histórico. In: SOUSA, S. C. T. de; ROCA, M. del P. **Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas**. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2015a. p. 423-462.

SOUSA, E. N. B. de. **Políticas Linguísticas no Ensino de Português como Língua Estrangeira aos Refugiados no Brasil**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015b.

SOUZA, A. R.; RUSEISHVILI, S. As organizações cristãs de abrangência nacional em face da questão dos refugiados. **Contemporânea**, v. 10, n. 2, p. 537-555, maio–ago. 2020.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/348480420_As_organizacoes_cristas_de_abrangencia_nacional_em_face_da_questao_dos_refugiados. Acesso em: 31 jan. 2021.

SOUZA, C. M. V. N. Que língua falamos/escrevemos? O olhar da criança aprendiz sobre a sua língua. **Revista Científica da FAI**, Santa Rita do Sapucaí, MG, v. 9, n.1, p. 26-37, 2009.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

THOMAZ, K. M. A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do Mercosul: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. **Revista Línguas & Letras**, v. 11, n. 21, 2º Semestre de 2010.

TOSATTI, N. M. **O desempenho de estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa no certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras)**. 260f. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

UNHCR-ACNUR. 7 mitos sobre refugiados. **Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados**. 14 de nov. 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/11/14/7-mitos-sobre-refugiados/>. Acesso em: 06 de jun. 2022.

UNHCR-ACNUR; CSVN. Relatório Anual CSVN. **Cátedra Sérgio Vieira de Melo**, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>. Acesso em: 14 de jun. 2022.

UNHCR-ACNUR; CSVN. Termo de Referência. **Cátedra Sérgio Vieira de Melo**, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/03/Termo-de-refer%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

UNHCR-ACNUR; CSVN. **Cátedra Sérgio Vieira de Melo**, s/d. <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>. Acesso em: 12 de jun. 2022.

VIAAS. **Guia de Boas Práticas para a Integração de Imigrantes e Refugiados nos Centros de Formação Profissional**. Vias de Interculturalidade na Área do Asilo / Comissão Europeia, 2008. Disponível em: <http://ec.europa.eu/migrant-integration/index.cfm?action=media.download&uuid=FBDD21B6-F36D-0D3D-811E5602E3ECCE62>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

WEI, L. Trans-ing Language and Cognition: Debates and Directions of Translanguaging Research. Debates and directions of translanguaging research [s.l., s.n], 2020. **YouTube - Abralin ao Vivo: Linguistics Online**, 4 de maio a 31 de julho de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/RxBBaRaO9jk?t=231>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

WIKIPÉDIA. Ajuda: Guia de edição/Como começar uma página. **Wikipédia**, a enciclopédia livre, 22 de out. 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ajuda:Guia_de_edi%C3%A7%C3%A3o/Como_come%C3%A7ar_uma_p%C3%A1gina. Acesso em: 06 de jun. 2022.

WIKIPÉDIA. Língua de acolhimento. **Wikipédia**, a enciclopédia livre, 15 de set. 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_de_acolhimento. Acesso em: 06 de jun. 2022.

WOLKMER, A. C. Pluralismo jurídico: um referencial epistêmico e metodológico na insurgência das teorias críticas no direito. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 4, p. 2711-2735, out.-dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/45686>. Acesso em: 31 maio de 2022.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Acontecimento linguístico: o discurso político e a comemoração da língua. *In* SEMINÁRIO DE ESTUDOS DE ANÁLISE DE DISCURSO 1969-2009, 4., 2009, Porto Alegre. **Anais [...]** Porto Alegre: UFRS, 2009a.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, SP: Editora RG, 2009b.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. 2007. *In* SEMINÁRIO DA ANÁLISE DO DISCURSO, 4., 2007, Salvador. **Anais [...]** Salvador: UFBA, 2007.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do Mercado: institucionalização do Português Língua estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, p. 89- 119, 2008.

REFERÊNCIAS DOS TEXTOS QUE INTEGRAM O ARQUIVO DE LEITURA DA PESQUISA

ALBUQUERQUE, J. I. A. **Caminhos dinâmicos em inteligibilidade e compreensibilidade de línguas adicionais**: um estudo longitudinal com dados de fala de haitianos aprendizes de português brasileiro. 2019. 338p. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/207592>. Acesso em: 08 de fev. 2021

ALMEIDA, M. S. N. **Educação para refugiados congolese em Duque de Caxias/RJ**: A (in)devida inclusão de crianças e adolescentes. 2017. 53f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira**, ed. 7, ano 4, n. 2, 2013.

Disponível em:

http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=70&Itemid=113. Acesso em: 09 de mai. 2018.

ANÇÃ, M. H. S. F. Português como língua de acolhimento – o papel da consciência linguística na formação de novos públicos. In: TEIXEIRA E SILVA, R. **Contextos de formação de novas gerações de falantes de português no mundo: perspectivas em política, história, língua e literatura**. Coleção - encontros da língua portuguesa. Santarém: Instituto Politécnico de Santarém, 2016. p. 69-95.

ANÇÃ, M. H. S. F. Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais [...]** (CD-ROM). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

ANÇÃ, M. H. S. F. À volta da língua de acolhimento. In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, 2004, Setúbal. **Actas [...]** (CD-ROM). Setúbal: ESE de Setúbal, 2004.

ANÇÃ, M. H. S. F. Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência. In: ENCONTRO NACIONAL DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE DIDÁTICA DA LÍNGUA E DA LITERATURA, 1., 2002, Coimbra. **Actas [...]**. Coimbra: Pé de Página Editores – Lda: 2003a. p. 61-69.

ANÇÃ, M. H. S. F. Português-língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR, 2003, Lisboa. **Actas [...]**. Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003b.

ANUNCIACÃO, R. F. M. **Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/325573>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

ARROTEIA, J. Migrações internacionais: Portugal como destino. In: ANÇÃ, M. H. S. F.; FERREIRA, T. (Orgs.). **Atas do Seminário Língua portuguesa e integração**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13609/1/atas%20do%20seminario_lingua%20portuguesa%20e%20integracao.pdf. Acesso em: 30 de jan. 2021.

BAPTISTA, A. F. S. **Ensino da língua portuguesa em contexto de acolhimento: a comunidade ucraniana em Portugal**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. A importância da língua na integração dos/as haitianos no Brasil. **Périplos: Revista De Estudos Sobre Migrações**, v. 1, n. 1, p. 58-67, 2017a. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/5875. Acesso em: 12 de jun. 2022.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. Língua de Acolhimento. In: CAVALCANTI, L; BOTEGA, T; TONHATI, T; ARAÚJO, D. (Orgs.) **Dicionário crítico de migrações internacionais**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2017b. p. 434-437.

BARROS, W. S. **Mobilidade humana e pluralismo religioso**: a Missão Paz e o diálogo inter-religioso na acolhida de imigrantes e refugiados. 2017. 258 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BAYAN, H. **Língua de Acolhimento**: dos Princípios às Práticas. 2009. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais), Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009.

BERGAMASCO, G. **O ensino de português como língua de acolhimento para uma família síria refugiada em Bagé-RS**. 2018. 29p. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/4660>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

BEZERRA, G. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento em instituições sociais de apoio a imigrantes**. O caso do Centro Comunitário São Cirilo. 2020. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/130303>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

BORGES, R. A. **Ensino de língua portuguesa para estudantes surdos/surdas**: sobre a possibilidade de português como língua de acolhimento. 2020. 159p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/13039>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

BOTTURA, E. B. **“Como é no seu país?”** Estudo autoetnográfico de uma prática Pedagógica em português língua de acolhimento para mulheres Migrantes no Brasil: implicações para a formação. 2019. 247p. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11460>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

BRANCO, I. **A Importância da Língua de Acolhimento na integração de imigrantes nepaleses em Portugal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

BRASIL. Lei n.º 13.684, de 21 de junho de 2018. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, edição 119, 22 jun. 2018, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13684.htm. Acesso em: 16 de mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, p. 15822, 23 de jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 15 de jun. 2015.

CABETE, M. A. C. S. S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento.** 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf. Acesso em: 18 dez. 2016.

CALDEIRA, P. A. M. **A imigração em Portugal:** o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa), Universidade de Lisboa, Lisboa: 2012.

CAMARGO, H. R. E. **Diálogos transversais:** narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise. 2019. 272p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335052>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

CARDOSO, S. M. A. **Uma língua que acolhe:** desafio para os professores de português na inclusão das crianças refugiadas. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna), Universidade Aberta, Lisboa, 2017.

CORTEZ, D. **Políticas linguísticas em Criciúma:** promoção e ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento. 2018. 326p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7009>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

CRUZ, I. S. **Português Língua de Acolhimento:** reflexões sobre avaliação. 2017. 117 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31104>. Acesso em: 07 fev. 2021.

CRUZ, J. M. **Ações de acolhimento em cursos de Português para Estrangeiros:** Preparatório para o PEC-G e Português como Língua de Acolhimento para imigrantes. 2018. 96f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FERREIRA, T. A. S. **Apropriação do Português por adultos eslavófonos:** o Tempo e o Aspecto. Tese (Doutorado em Didática) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2012.

FREITAS, L. G. **Discurso e identidade em narrativas de migrantes.** 2008. 248 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3861/1/2008_LuciaGoncalvesFreitas.pdf. Acesso em: 07 de fev. 2021.

GIACOMINI, T. **Experiências de ensino de língua portuguesa para haitianos em contextos educativos formais e não formais:** um estudo no município de Pato Branco (PR). 2017. 185f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

GONÇALVES, J. S. S. **Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil**: Estado, práticas e educação superior. 2018. 170 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7140298. Acesso em: 07 de fev. 2021.

GOULART, C. E. **O dispositivo da imigração: subjetividades e políticas linguísticas**. 2018. 223 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198428>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

GROSSO, M. J. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

GROSSO, M. J. As competências do *Utilizador elementar* no contexto de acolhimento. In: ANÇÃ, M. H. S. F; FERREIRA, T. (Orgs.) **Atas do Seminário Língua portuguesa e integração**. 27 de setembro de 2007. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13609/1/atas%20do%20seminario_lingua%20portuguesa%20e%20integracao.pdf. Acesso em: 29 de jan. 2021.

KUHLMANN, M. C. M. A. **Os fios de Ariadne**: um estudo sobre retratos e valores linguísticos no contexto do refúgio. 2018. 116p. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-20022019-143746/pt-br.php>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

LIMA, B. B. M. **Acolhimento**: Linguistic Integration of migrants and refugees in Brazil. 2020. 94f. Dissertação (Master's Degree Programme in Intercultural Encounter) – Faculty of Arts, University of Helsinki, Helsinki, 2020.

LIMA, D. S. S. **Implementação de políticas públicas para refugiados**: o ensino do Português como língua de acolhimento no Distrito Federa. 2019. 155p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37323>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

LOPES, C. I. C. **Contributos da língua e da cultura portuguesas para a integração de imigrantes e ex-imigrantes em Portugal**. 2019. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2019.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 260 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/RMSA-AJTNHQ>. Acesso em: 21 de dez. 2020.

MACEDO, P. M. **O português como língua de acolhimento e elemento facilitador no processo de inclusão de venezuelanos na paraíba**: uma perspectiva prática do estudante de letras- espanhol. 2020. Monografia (Especialização em Letras) – Universidade Federal da

Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17518>. Acesso em: 08 de fev. 2021

MANDALÁ, P. S. **Aspectos fonético-fonológicos e culturais da produção textual de alunos brasileiros e bolivianos de uma escola pública paulistana**. 2015, 115f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-09062015-131019/pt-br.php>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

MARQUES, A. A. M. **Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais**. 2018. 136f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARQUES, M. L. T. S. **A imigração e a língua de acolhimento em Portugal: questões de identidade e integração**. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa - Língua Estrangeira / Língua Segunda) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

MARTINS, M. F. B. **O Ensino não Formal na Aprendizagem de Português Língua Estrangeira em Contexto de Acolhimento - Um Estudo de Caso**. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

MIRANDA, H. P. **Do Kreyòl ao Português: Uma análise sobre o curso “Inclusão pelo Português”**. 2017. 170f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal Catarinense, Camboriú, 2017.

MORAES, K. K. F. **Refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade: Estudo de caso sobre o ensino de português como língua de acolhimento**. 2018. Monografia (Especialização em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: um estudo de caso**. 2018. 185p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-B64H2A>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

OLIVEIRA, A. L. N. **Repercussões e (re)configurações do Projeto Falar Português na investigação sobre o currículo do ESG em Timor-Leste**. Dissertação (Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda) – Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2019.

OLIVEIRA, A. L.; FANCA, R. M.; FERREIRA, T. Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto Aproximações. In: ANÇA, M. H. S. F.; FERREIRA, T. (Orgs.). **Atas do Seminário Língua portuguesa e integração**. 27 de setembro de 2007. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007. Disponível em:
https://ria.ua.pt/bitstream/10773/13609/1/atas%20do%20seminario_lingua%20portuguesa%20e%20integracao.pdf. Acesso em: 30 de jan. 2021.

OLIVEIRA, B. S. **Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar**. 67p. 2017. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

OLIVEIRA, C. F. **O ensino de português como língua de acolhimento: um relato de experiência de estágio com imigrantes haitianos**. 2018. 58 p. Monografia (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/193051>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

OLIVEIRA, D. A. **A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem**. 2019. 295p. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32655>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

OLIVEIRA, M. C. M. **O ensino do português a adultos imigrantes: orientações e práticas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2006.

PENA, I. M. **Boas Práticas para a Integração de Populações Imigrantes: Governamentalidade, Gestão e Bem-Estar num Centro de Acolhimento Temporário em Lisboa, entre 2011-2012**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Saúde Global) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2012.

PEREIRA, G. F. **Práticas para o ensino de português como língua de acolhimento em contexto escolar não formal: uma pedagogia intercultural**. 244 f. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

PERES, G. P. **Situação linguística de refugiados sírios no Brasil: o ensino de português como língua de acolhimento**. 2015. 52 p. Monografia (Graduação em Línguas e Literaturas Vernáculas) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167112>. Acesso em: 07 fev. 2021.

POLME, M. M. G. N. **Dois Pontos de Partida para a Aprendizagem do Português como Língua Segunda**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda ou Estrangeira) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 21/2012, de 30 de janeiro. **Diário da República**, Lisboa, n. 21, Série I de 2012-01-30, p. 506-510, 2012a. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/21-2012-543919>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

PORTUGAL. Decreto n.º 12/2012 de 15 de junho. **Diário da República**, Lisboa, 1.ª série, n. 115, p. 3009-3012, 15 de jun. 2012b. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2012/06/11500/0300903012.pdf>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

PORTUGAL. Despacho n.º 18476, de 10 de julho de 2008. Aprovação do regulamento que define o regime de acesso aos apoios concedidos pelo POPH, no âmbito da formação em

língua portuguesa dirigida a cidadãos imigrantes. **Diário da República**, Lisboa, 2008. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/2511194>. Acesso em: 28 de jan. 2021.

PORTUGAL. Resolução do Conselho de Ministros n.º 63-A, de 03 de maio de 2007. Aprova o Plano para a Integração dos Imigrantes (PII). **Diário da República Eletrônico**, Lisboa, 2007a. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/415237/details/maximized>. Acesso em: 25 de jan. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 167, de 03 de maio de 2007. Aprova a orgânica do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P. **Diário da República Eletrônico**, Lisboa, 2007b. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/521254/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%20167%2F2007%2C%20de+3+de+maio>. Acesso em: 27 de jan. 2021.

PORTUGAL. Lei n.º 23, de 4 de julho de 2007. Aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional. **Diário da República**, Lisboa, n. 127, Série I, 4 de Julho de 2007, p. 4290, 2007c.

PORTUGAL. **Português como Língua Não Materna no Currículo Nacional** – Documento Orientador. Programa para Integração dos alunos que não têm o português como língua materna. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2005. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf. Acesso em: 27 de jan. 2021.

PORTUGAL. Decreto do Presidente da República n.º 54-A/2001 de 17 de Outubro. **Diário da República**, Lisboa, I Série-A, n. 241, p. 6604-(2), 17 de out. 2001a. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2001/10/241a01/00020029.pdf>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

PORTUGAL. Resolução da Assembleia da República n.º 64-A/2001. **Diário da República**, Lisboa, I Série-A, n. 241, p. 6604-(2)-6604-(28), 17 de out. 2001b. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2001/10/241a01/00020029.pdf>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

PORTUGAL. Lei n.º 30-B/2000. Grandes Opções referentes ao Plano Orçamental do ano 2000. **Diário da República**, Lisboa, I Série-A, n. 299, p. 7492-(3), 29 de dez. 2000. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2000/12/299a01/00020138.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2022.

PORTUGAL. **Carta Social Europeia Revista** [versão em português]. Série de Tratados Europeus/163. Estrasburgo: Ministério Público, 1996a. Disponível em: <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/carta-social-europeia-revista-20>. Acesso em: 24 de jan. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei 3-A, de 26 de janeiro de 1996. Institui o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, previsto na lei orgânica do XIII Governo Constitucional, definindo as suas atribuições e o seu estatuto remuneratório. **Diário da República Eletrônico**, Lisboa, 1996b. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/72352/decreto-lei-3-A-96-de-26-de-janeiro>. Acesso em: 22 de jan. 2021.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 265, de 01 de agosto de 1979. Reestrutura os serviços que têm a seu cargo as medidas privativas de liberdade. **Diário da República Eletrônico**, Lisboa, 1979. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/396771/details/maximized?jp=true>. Acesso em: 22 de jan. 2021.

PORTUGAL. Constituição da República Portuguesa. **Diário da República** n.º 86/1976, Série I de 10 de abr. de 1976. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>. Acesso em: 14 de jun. 2022.

RAJPUT, D. **A aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento: a comunidade Punjabi em Portugal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

REZENDE, P. S. **A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira**. 2010. 255 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL., Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10613. Acesso em: 07 de fev. 2021.

RIZENTAL, S. S. **Refugiados: tensões em um imaginário de acolhimento**. 2017. 138 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/3843/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final.pdf>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

RODRIGUES, C. V. **“Nunca vai ser suficiente pra mim”**: língua, identidade e acolhimento em experiências de alunos migrantes refugiados na Universidade Federal do Paraná. 2019. 136 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/66431>. Acesso em: 08 de fev 2021.

RUANO, B. P. **Programa Reingresso-UFPR - Aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados: ações de acolhimento**. 2019. 432 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/67641>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

RUANO, B. P.; GRAHL, J. A. Portuguese as a welcoming language: teaching experiences with Haitian and Syrian students from PBMIH-UFPR project. **Latin American Studies Association (LASA)**, San Juan, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/26147993/Portuguese_as_a_welcoming_Language_teaching_experiences_with_Haitian_and_Syrian_students_from_PBMIH_UFPR_project. Acesso em: 11 de jun. de 2022.

SANTANA, R. T. **Português brasileiro para migração humanitária (PBMIH): impactos da extensão universitária na trajetória acadêmica e profissional dos professores**. 2019. 50p. Monografia (Graduação em Letras) – Setor de Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3j0Iaug>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

SANTOS, E. B. **Português língua de acolhimento**: Interação e inserção social de imigrantes por meio do WhatsApp. 2018. 138p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32929>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como Língua de Acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. **Mapeamento de Cursos de Português para imigrantes**. 3. ed. São Paulo: Cidade de São Paulo – Direitos Humanos e Cidadania, 2021a. Disponível em: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/3%20Edicao%20Mapeamento%20de%20Cursos%20de%20Portugues%20para%20Imigrantes_compressed%20\(3\).pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/3%20Edicao%20Mapeamento%20de%20Cursos%20de%20Portugues%20para%20Imigrantes_compressed%20(3).pdf). Acesso em: 14 de jun. 2022.

SATALECKA, M. **A resposta do estado às barreiras linguísticas dos imigrantes**. O caso português. 2011. Dissertação (Mestrado em Migrações, Interetnicidades e Transnacionalismo) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

SENE, L. S. **Objetivos e Materialidades do Ensino de Português como Língua de Acolhimento**: um estudo de caso. 2017. 206 p. (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23980>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

SEMEDO, M. G. V. **Políticas de Integração**: O ensino/aprendizagem de língua portuguesa no contexto de acolhimento e integração de adultos imigrantes. 2011. Dissertação (Mestrado em Migrações, Interetnicidade e Transnacionalismo) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2011.

SENRA, T. C. L. **Sprachkompetenz der 2. Generation portugiesischer Migranten in Hamburg**: unvollständiger Erwerb? Título em português: Competência linguística da 2ª geração de emigrantes portugueses em Hamburgo: aquisição incompleta? 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos Luso-Alemães: formação bilingue e intercultural) – Universidade do Minho, Braga, 2010.

SÉRGIO, P. C. C. **Língua Portuguesa e Integração**: um estudo com aprendentes não nativos no 1º CEB. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2007.

SILVA, M. A. P. T. **Contos e Lendas Populares Portugueses nas Aulas de PLE**. 2012. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Universidade do Porto, Porto, 2012.

SOARES, L. F. **“Rakonte Mwen”**: um projeto de ensino do português brasileiro como Língua de Acolhimento para imigrantes haitianos. 2016. 41p. Trabalho de conclusão de curso

(Graduação em Letras) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1484>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

SOARES, L. F. **Proposta de material didático multinível para a aula de português como língua de acolhimento**. 2019. 131p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/212983>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

SOUSA, G. C. S. **Português como língua de acolhimento: uma análise do livro Pode Entrar**. 2020. Monografia (Graduação em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18137>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

UNHCR-ACNUR; CSVN. Relatório Anual CSVN. **Cátedra Sérgio Vieira de Melo**, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>. Acesso em: 14 de jun. 2022.

VALENTIM, C. S. **Para falar com as pessoas**. Uma análise contextual de apropriações diferenciadas da língua portuguesa por sujeitos migrantes. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social e Cultural: Mediação Cultural e Conflitualidade no Mundo Contemporâneo) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2009.

VIEIRA, L. R. **O ensino de língua portuguesa como língua de acolhimento a imigrantes: por uma contribuição sociolinguística**. 2019. 154p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/5244>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

VIEIRA, M. E. **Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural**. 2010. 179 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-113848/pt-br.php>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

WALDMAN, T. C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. 238 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-15082013-101420/pt-br.php>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

XIAOYI, M. **A aprendizagem da língua portuguesa pela comunidade chinesa a residir em Portugal: um estudo sobre diferentes gerações**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

ZANCHETTA, H. B. **As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem de PLE em contexto de imersão**. 2019. 193p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/190992>. Acesso em: 08 de fev. 2021.

**APÊNDICE A - Quadro de outros instrumentos linguísticos que compuseram nosso
arquivo de leitura**

	Autor/a/e(s)	Ano de publicação	Tipo de produção
PORTUGAL	Ana Luísa Oliveira Rosa Maria Faneca Teresa Ferreira	2007	Artigo em anais de evento científico
	Jorge Carvalho Arroiteia	2007	Artigo em anais de evento científico
	Maria Helena Ançã	2003a	Artigo em anais de evento científico
	Maria Helena Ançã	2003b	Artigo em anais de evento científico
	Maria Helena Ançã	2006	Artigo em anais de evento científico
	Maria Helena Ançã	2016	Capítulo de livro
	Maria Jose Grosso	2007	Artigo em anais de evento científico
	Maria Jose Grosso	2010	Artigo em periódico
	Portugal - Aprova o Plano para a Integração dos Imigrantes (PII)	2007a	Decreto-lei
	Portugal - Carta Social Europeia Revista	1996a	Tratado
	Portugal - Constituição da República Portuguesa	1976	Lei
	Portugal - Institui o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas	1996b	Decreto-Lei
	Portugal - Português como Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento orientador	2005	Programa
	Portugal - Reestrutura os serviços que têm a seu cargo as medidas privativas de liberdade.	1979	Decreto-Lei
BRASIL	Brasil - Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária	2018	Lei
	Brasil - Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências	1997	Lei
	Bruna Ruano e João Grahl	2015	Artigo em anais de evento
	Lucia Barbosa e Mirelle São Bernardo	2017a	Artigo em periódico
	Éric Junior Costa	2022	Tese
	Lucia Barbosa e Mirelle São Bernardo	2017b	Verbete – Dicionário de migrações internacionais

	Relatório da Cátedra Sérgio Vieira de Mello	2021	Relatório
	Rosane de Sá Amado	2013	Artigo em periódico
	São Paulo - Mapeamento de Cursos de Português para imigrantes	2021	Mapeamento

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE B - Quadro de artigos (publicados em anais de eventos e periódicos) e capítulos de livro que tratam da temática do ensino de língua para migrantes de crise no Brasil

Ano	Tipo de produção	Título	Autor(a)	Instituição de publicação da obra
2021	anais de evento	Análise da proficiência linguística de imigrantes haitianos egressos do curso de extensão de língua portuguesa	Julia Sonaglio Pedrassani, Carina Fior Postinger Balzan, Leandro Rocha Vieira	IFRS - 9º Seminário de Iniciação Científica (SICT)
2021	artigo em periódico	Análise de materiais didáticos de português língua de acolhimento (PLAc)	Bruna Souza de Oliveira; Laura Fontana SOARES	PUC-SP (Revista Intercâmbio)
2021	artigo em periódico	Momentos Críticos: Formação Informada no Ensino-Aprendizagem de PLA em Contexto de Migração Forçada	Maria Gabriel; Jeniffer Imaregna Alcantara De Albuquerque	Universidade Federal de Santa Catarina (Fórum Linguístico)
2020	artigo em periódico	Aproximando na Distância: uma Reinvenção do Ensino de Língua-cultura para Migrantes em Contexto de Pandemia	Suelene Vaz da Silva, Mirelle Amaral de São Bernardo, Cleide Araújo Machado	Revista Limiares Migração Vista pelo Sul (UFRGS)
2020	artigo em periódico	Migrantes e refugiados Surdos em Roraima: experiências do Programa de Extensão “MiSordo”	Thaisy Bentes; Paulo Jeferson Pilar Araújo	Revista Limiares Migração Vista pelo Sul (UFRGS)
2020	artigo em periódico	Análise de possíveis impactos do ensino de PLAc para imigrantes e refugiados em escola da rede pública na periferia de Brasília, Distrito Federal	Maria Aparecida Neves da Silva	Revista Limiares Migração Vista pelo Sul (UFRGS)
2020	artigo em periódico	Português Brasileiro para Migração Humanitária: um projeto de extensão universitária	Cláudia Helena Daher; Maria Cristina Figueiredo Silva; Maria Gabriel; Natalia Verônica Lemos; Rafaela Tschöke Santana; Viviane Araújo	Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)

			Alves da Costa Pereira	
2020	artigo em periódico	Análises de políticas educacionais de acolhimento: a integração de alunos haitianos e o projeto “Escola sem Fronteiras” em Contagem/mg	Roberta Garcia; Juliana Machado	Universidade Federal de Ouro Preto (Caletoscópio)
2020	artigo em periódico	Língua como Acolhimento e Construção Identitária	Lovani Volmer; Pietra Da Ros	Unitins (Revista Humanidades & Inovação)
2020	artigo em periódico	Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados: relato de uma experiência no IFRS - Campus Bento Gonçalves	Carina Fior Postingher Balzan; Andréia Kanitz	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves (LínguaTec)
2020	artigo em periódico	Vozes silenciadas das migrações de crise no Brasil: “Para que Língua de Acolhimento?”	Vinicius Villani Abrantes; Thiago Giovani Romero	Centro Universitário de Belo Horizonte - Uni-BH (E-civitas)
2020	capítulo de livro	Necessidade de políticas públicas linguísticas para a construção da agentividade do migrante no Brasil.	Vinicius Villani Abrantes	Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira; Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa; Filipe Pereira da Silva Dias; Henrique Miguel de Lima Silva. (Org.). Línguas, Tecnologia, Inclusão e Ensino: caminhos que se entrecruzam. 1ed. Cajazeiras: IDEIA – Inst. De Desen. Educ. Interd. e Aprendizagem, 2020, v. 1, p. 82-94.

2020	capítulo de livro	Tarefas em perspectiva: um estudo das competências leitora e multimodal no contexto de português brasileiro como língua de acolhimento	Rodrigo Albuquerque; Larisse Lázaro Santos Pinheiro	Ana Adelina Lôpo Ramos; Rogério Lima (orgs.). Mobilidades linguístico-culturais: reflexões epistêmicas para o ensino. Brasília, DF/Rio de Janeiro, RJ: Edições Makunaíma, 2018.
2020	capítulo de livro	Língua de Herança e Língua de Acolhimento: Pontos de encontro no Ensino-aprendizado de Português	Ana Souza; Lucia Barbosa	O Ensino de Português do Brasil – uma herança, um acolhimento Publisher: JNPBooks
2020	anais de evento	O papel da língua portuguesa sob o olhar de imigrantes alunos do NEPPE-UEMS	Isabella Saliba Pereira Chilante; João Fábio Sanches Silva	Primeira Escriv. 7, n. 12020 ISSN 2359-0335 Revista do Curso de Letras Câmpus de Aquidauana Universidade Federal de Mato Grosso do Sul Trabalhos completos do II Seminário Nacional de Línguas e Linguagens da UFMS/CPAQ (II SELLIAQ) e III Seminário da Sociedade dos Leitores Vivos.
2020	artigo em periódico	Análise de livros didáticos de português como língua de acolhimento: um estudo das variações linguísticas e socioculturais	Camila Solino Rodrigues; Eliane Pereira Machado Soares	Web Revista SOCIODIALETO
2020	artigo em periódico	Contribuições do plurilinguismo para o aprendizado do português brasileiro como língua de acolhimento em contexto migratório	Teurra Fernandes Vailatti	Universidade Estadual do Centro-Oeste (Revista Eletrônica Interfaces)
2020	Anais de congresso	Português: língua de acolhimento para imigrantes haitianos	Flávia Walter, Helen Parnes Miranda & Luciana Colussi	Atas do VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - Ensino da Língua Portuguesa – dimensões, contextos, pedagogias e práticas
2020	Anais de congresso	Português: língua de acolhimento para imigrantes haitianos	Alexandra Espíndola, Flávia Walter, Helen Miranda, Luciana Colussi & Rosana Cuba	Atas do VII SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa - Ensino da Língua Portuguesa – dimensões, contextos, pedagogias e práticas
2020	artigo em periódico	Momentos interculturais em aulas de português como língua de acolhimento	Danielle Paiva Dantas	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (Cadernos do Sedia)

2020	artigo em periódico	Análise do discurso e formação de professores de português como língua de acolhimento	Edmundo Gasparini Hiago Higor de Lima	Universidade Federal de Viçosa (Gláuks)
2020	artigo em periódico	Reflexões sobre o ensino de Português como Língua de Acolhimento pelo viés da pedagogia translanguaging	Bruna Souza de Oliveira, Mariana Bulegon	UNESP (Revista EntreLínguas)
2020	anais em evento	Diálogos e estranhamentos culturais no ensino de português como língua de acolhimento para refugiados sírios	Daniela Moro Clara Zeni Camargo Dornelles	Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão,
2020	artigo em periódico	Acolhimento pela língua: vivências de aprendizagem na universidade estadual do Mato Grosso do Sul	Danielle Paiva Dantas; Gabriella Carvalho Lanzarini	TraHs Números especiais N°6 2020 :
2020	artigo em periódico	Português como língua de acolhimento no interior do Rio Grande Do Norte: projeto SOS português & aldeias infantis	Márcia Oliveira Correio	UFPR (Revista Extensão em Foco)
2019	livro (8 capítulos)	Língua de Acolhimento: Experiências no Brasil e no mundo.	Luciane Corrêa et al. (Org.).	FERREIRA, Luciane Corrêa et al. (Org.). Língua de Acolhimento: Experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico, 2019.
2019	artigo em periódico	Língua portuguesa como elemento de acolhimento e comunicação para imigrantes e refugiados venezuelanos em Boa Vista – Roraima	José Ângelo Almeida Ferreira; Francisca Ângela de Oliveira Souza; Alessandra de Sousa Santos	Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (Revista Philologus)
2019	artigo em periódico	Política linguística em contexto de imigração e refúgio: o planejamento do ensino de português como língua de acolhimento no âmbito do Distrito Federal	Lorena Poliana Silva Lopes; Eduardo Melo Rebouças; Umberto Euzebio	Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades
2019	artigo em periódico	Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social	Cora Elena Gonzalo Zambrano	UFPR (Revista X)
2019	artigo em periódico	“Passar a visão”: reflexões sobre acolhimento pelo ensino do português do Brasil a refugiados	Sabrina Sant'Anna Rizental	UFPR (Revista X)

2019	artigo em periódico	O ensino de português como língua de acolhimento em um contexto de imigração	Maiane Machado Sá; Vanessa Ferreira Camilo	Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. (Revista Philologus)
2019	capítulo de livro	Português como língua de acolhimento para imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo: políticas e práticas.	Rosane de Sá Amado	-
2019	artigo em periódico	Português como língua de acolhimento para acesso a direitos humanos: políticas linguísticas e reflexões a partir da análise de materiais didáticos para migrantes	Priscila de Pinho Valente	UFAC (Muiraitã- Revista de Letras e Humanidades)
2019	artigo em periódico	Ensino e aprendizagem de português como língua de acolhimento (plac): subsídios para práticas docentes direcionadas	Isabella Saliba Pereira Chilante; João Fábio Sanches Silva	UFAC (Muiraitã- Revista de Letras e Humanidades)
2019	artigo em periódico	Português língua de acolhimento - cursos de extensão e capacitação para professores de português língua materna: abordagens e práticas	ELIETE SAMPAIO FARNEDA	Boavista Press, Roosevelt (Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais em Foco)
2019	artigo em periódico	O ensino de português como língua de acolhimento e seu papel como facilitador do processo de integração de imigrantes venezuelanos em Roraima	Gustavo da Frota Simões, Carolyne de Melo Ribeiro Tavares	Universidade Federal da Grande Dourados (Monções - Revista de Relações Internacionais da UFGD)
2019	artigo em periódico	Impactos sociais dos novos fluxos migratórios e políticas linguísticas no Brasil: o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc)	Mariana Bulegon; Laura Fontana Soares	UNESP (Revista on line de Gestão e Política Educacional)
2019	artigo em periódico	Português língua de acolhimento - cursos de extensão e capacitação para professores de português língua materna: abordagens e práticas	ELIETE SAMPAIO FARNEDA	Ensino e Aprendizagem de Línguas Adicionais em Foco Boavista Press, Roosevelt, NJ, 2019
2019	Anais de evento	Português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados no NEPPE/UEMS: desafios e perspectivas	Isabella Saliba Pereira Chilante	Seminário De Dissertações Em Andamento
2019	artigo em periódico	Português língua de acolhimento para migrantes senegaleses em rio grande, rs, brasil	Lucia Lovato Leiria; Luciana Pilatti Telles; Adriano Luiz Ribeiro de Freitas	Universidade do Minho - Portugal

2019	capítulo de livro	Português como língua de acolhimento: relato de experiência didática à luz das teorias de gêneros textuais/discursivos	Ana Paula de Araújo Lopez	Osório, Paulo; Gonçalves, Luís (Orgs.). O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA: Metodologias, Estratégias e Abordagens de Sucesso. Coleção AILP. Vol. 2 Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.
2019	capítulo de livro	O papel do português como língua de acolhimento nas políticas públicas de integração de migrantes de crise: uma visão jurídico-linguística	Ana Carolina Fontana de Oliveira; Vinicius Villani Abrantes; Thiago Giovani Romero	Reflexões iniciais sobre direito internacional [recurso R332 eletrônico] / organização de Raquel Castilho da Silva, Vinicius Villani Abrantes – Curitiba: Brazil Publishing, 2020.
2019	Anais de evento	Relato de experiência de ensino de português como língua de acolhimento para refugiados venezuelanos	Daniele Jurgina Aden Rodrigues Pereira Clara Zeni Camargo Dornelles	Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNIPAMPA
2018	artigo em anais de congresso	Desenvolvimento do jogo Nós para ensino e aprendizagem de Português Língua de Acolhimento	Jamile Maeda; Camila Torres; Julia Teixeira	13º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design, Univille, Joinville (SC)
2018	artigo em periódico	Aprendizagem de uma segunda língua e identidades: uma abordagem discursiva das identidades de haitianos aprendentes do português como língua acolhimento.	SILVA, D. ; AMADO, R. S.	-
2018	anais em evento	Imigração, raça e linguagem: tecendo um fio diaspórico entre os conceitos de língua de acolhimento, reexistência e de colonialidade	Kassandra Muniz; Mikaela Gabriele	-
2018	artigo em periódico	Elaboração de material didático para o ensino de português como língua de acolhimento: parâmetros e perspectivas	Izabel Cristina Silva Diniz, Júnia Moreira da Cruz	PUC-SP (The Specialist)
2018	artigo em periódico	A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?	Ana Paula de Araújo Lopez	UFPR (Revista X)

2018	artigo em periódico	A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “português como língua de acolhimento”	Renata Franck Mendonça de Anunciação	UFPR (Revista X)
2018	artigo em periódico	Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento	Helena Regina Esteves de Camargo	UFPR (Revista X)
2018	artigo em periódico	Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro	Leandro Rodrigues Alves Diniz, Amélia de Oliveira Neves.	UFPR (Revista X)
2018	artigo em periódico	Competência lexical e o uso dos dicionários numa abordagem para o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento	Alan Tocantins Fernandes	Universidade do Minho - Portugal (Revista Diacrítica)
2018	artigo em periódico	O processamento de pistas de contextualização por estudantes haitianos no contexto de ensino do português brasileiro como língua de acolhimento	Rodrigo Albuquerque; Ana Quésia de Sousa Silva	Universidade do Minho - Portugal (Revista Diacrítica)
2018	artigo em periódico	Legislação migratória e português como língua de acolhimento: reflexões sobre políticas linguísticas e língua(gem)	Eric Júnior Costa; Flávia Campos Silva	Letra Magna - Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura
2018	artigo em periódico	Cursos de português para imigrantes na cidade de São Paulo: ações locais de acolhimento à luz da Educação Social	Adriana de Carvalho Alves	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Paranaíba (Interfaces da educação)
2018	artigo em periódico	Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc)	Laura Fontana Soares, Gabrielle Sirianni	UERJ (Matraga)
2017	verbete	Língua de Acolhimento.	Lúcia Maria de Assunção Barbosa; Mirelle Amaral de São Bernardo	In: CAVALCANTI, L. [et al.], (org.). Dicionário crítico de migrações internacionais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017, p. 434-437.

2017	artigo em periódico	Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro: relatos de práticas pedagógicas	Graziela Hoerbe Andrighetti, Cristina Becker Lopes Perna, Martha Machado Porto	PUC-RS (Brazilian English Language Teaching Journal)
2017	artigo em periódico	A importância do português como língua de acolhimento na integração de alunos imigrantes e refugiados no Instituto Federal de Brasília – IFB	Fátima Bandeira Hartwig; Perpétua Santos Silva	Instituto Politécnico de Santarém (Revista da UI_IPS)
2017	capítulo de livro	Português como Língua Estrangeira para Refugiados: Inserção Social em Consonância com o Interculturalismo.	Júnia Moreira da Cruz	COURA-SOBRINHO, Jerônimo; TOSATTI, Natália Moreira; NEVES, Liliane de Oliveira; LEROY, Henrique Rodrigues; DA SILVA, Mariana F. Valentin (Org.). Estudos em Português como Língua Estrangeira: Um Panorama da Área. Belo Horizonte: Cefet-MG, cap. 3, p. 45-56, 2017.
2017	artigo em periódico	Processo de Ensino da Língua Portuguesa para Imigrantes Haitianos	Maria Lourdes de Moura; Terezinha da Conceição Costa-Hübes	Editora CLAEAC - Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura
2017	artigo em periódico	O português como língua de acolhimento e interação: a busca pela autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil	Giselda Fernanda Pereira	Universidade Presbiteriana Mackenzie
2017	artigo em periódico	Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo	Giselda Fernanda Pereira	Revista CBTecLE
2017	capítulo de livro	Ensino-aprendizagem de português e acolhimento de crianças imigrantes recém chegadas em Brasília (Distrito Federal)	Lúcia Maria de Assunção Barbosa	Osório, Paulo; Simões, Darcília; Rosa, M ^a Carlota (Orgs.). Da Constituição Histórica do Português ao seu Ensino. Estudos de Linguística Portuguesa. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.
2017	artigo em periódico	O Idioma como Facilitador do Processo de Integração de Refugiados e Imigrantes: a Experiência do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH)	Paula Coury; Julia Rovey	Caderno de debates

2017	artigo em periódico	A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil	Lúcia Maria de Assunção Barbosa; Mirelle Amaral de São Bernardo	PERIPLO Revista de Investigación sobre Migraciones
2016	artigo em periódico	Português língua de acolhimento: o ensino de aspectos culturais de segunda língua para imigrantes refugiados de diferentes níveis	Eliete Sampaio Farneda; Fabiana Hirae	GONÇALVES, L. PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA, DE HERANÇA E MATERNA: abordagens, contextos e práticas. AOTP – American Organization of Teachers of Portuguese. Roosevelt, New Jersey: Boavista Press, 2016.
2016	capítulo de livro	Material didático para inserção linguístico-laboral de imigrantes e o uso de metodologias participativas em projetos de design gráfico	Lucia Maria de Assunção Barbosa; Fátima Aparecida dos Santos	FIGUEIREDO, FRANCISCO JOSÉ QUARESMA; SIMÕES, DARCILIA (Org.). LINGUÍSTICA APLICADA, PRÁTICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS. Pontes Editores, 2016 – ISBN 978-85-7113-792-9
2016	capítulo de livro	O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania	Jeniffer Albuquerque; Maria Gabriel Renata Franck Mendonça de Anunciação	GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. (Orgs.). Refúgio e Hospitalidade. Curitiba: Kairós Edições, 2016, p. 359-
2016	artigo em periódico	Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para migrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná.	Lucia Maria de Assunção Barbosa; Bruna P. Ruano	GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. (Orgs.). Refúgio e Hospitalidade. Curitiba: Kairós Edições, 2016, p. 321-336.
2016	artigo em periódico	Língua e alteridade na acolhida a refugiados: por uma micropolítica da linguagem	Poliana Coeli Costa Arantes; Bruno Deusdará; Ana Karina Brenner	Fórum Linguístico
2016	artigo em periódico	Immigration et défis de l'enseignement du portugais langue d'accueil à l'Université de Brasília	Lúcia Maria de Assunção Barbosa	Forma breve - revista de literatura

2015	anais de evento	Portuguese as a welcoming language – teaching experiences with Haitian and Syrian students from PBMIH-UFPR project.	Bruna Ruano; João Arthur Pugsley Grahl	Anais Latin American Studies Association (LASA), San Juan, 2015.
2015	artigo em periódico	The role of language in social integration of refugees.	Lúcia Maria de Assunção Barbosa; Mirelle Amaral de São Bernardo	Sabine Gorovitz, Isabella Mozzillo (Org.). Language Contact: Mobility, Borders and Urbanization. 1ed.: Cambridge Scholars Publishing, v. 1
2015	artigo em periódico	Língua Adicional e Integração? Análise de Duas Propostas de Curso de Língua Adicional no Brasil e na Alemanha para Reflexão de Temas e Novas Possibilidades Levando em Conta os Recentes Fluxos Migratórios	Mariane V. Barrantes	PUC-RS (Brazilian English Language Teaching Journal)
2015	capítulo de livro	PORTUGUÊS para Refugiados: Especificidades para Acolhimento e Inserção	Lúcia Maria de Assunção Barbosa; Mirelle Amaral de São Bernardo	Simões, D. M. P.; Figueiredo, F. J. Q.. (Org.). Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas. 1ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, v. , p. 7-.
2013	artigo em periódico	O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados.	Rosane de Sá Amado	Revista Siple, Brasília-, v. 4, n. 2, 2013
2010	capítulo de livro	Educação em Português e Migrações - o caso da Rondônia	Maria do Socorro Pessoa	GROSSO, Maria José dos Reis.(dir.) Educação em Português e Migrações.Lisboa: Lidel, 2010
2010	artigo em periódico	O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal	Marilena Somavilla Bomfim de Andrade; Percília Lopes Casemiro dos Santos	UNB (Horizontes de Linguística Aplicada)

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE C - Quadro de artigos (publicados em anais de eventos e periódicos) e capítulos de livro que tratam da temática do ensino de língua para migrantes de crise em Portugal

Ano	Tipo de produção	Título	Autor(a)	Instituição
2017	artigo em periódico	A comunidade portuguesa de Macau: integração e língua de acolhimento	Inês Branco	Daxiyanguo – Revista Portuguesa de Estudos Asiáticos. Nº 22. Instituto do Oriente, Unidade de Investigação do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. ISCSP. Lisboa
2013	anais em evento	Língua portuguesa: percursos, aprendizagem e integração – na voz de três estrangeiras em Portugal	Maria Helena Ançã	Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos sobre o Português (SIMELP). Língua portuguesa: ultrapassando fronteiras, unindo culturas, Simpósio 25. Goiânia Faculdade de Letras, UFG,
2013	artigo em periódico	Novos públicos, novos desafios: alguns traços comuns a imigrantes adultos eslavófonos na apropriação do Português	Teresa Ferreira	Segundas Lenguas e Inmigración em red.
2013	artigo em periódico	Estrategias y materiales para la enseñanza de Portugués Lengua No Materna: um projecto desarrollado com escuelas de educación básica.	Luísa Solla	Segundas Lenguas e Inmigración em red.
2013	artigo em periódico	Portugal y las políticas de integración para los inmigrantes	Perpétua Santos Silva	Segundas Lenguas e Inmigración em red.

2013	capítulo de livro	Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística	Cristina Flores	Universidade do Minho
2012	artigo em periódico	A LÍNGUA PORTUGUESA E OS MÉDIA NAS VIVÊNCIAS DE IMIGRANTES NEPALESES EM PORTUGAL	Inês Miradouro Branco	Revista Comunicando,
2012	artigo em periódico	Ensino e aprendizagem do Português Língua Não Materna: necessidades e representações dos alunos	Carolina Gonçalves	Universidade do Minho (Revista Portuguesa de Educação)
2010	anais em evento	Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração.	Ana Maria oliveira	Congresso Internacional Línguas 2010
2010	artigo em periódico	Língua de acolhimento, língua de integração	Maria José dos Reis Grosso	UNB (Revista Horizontes de Linguística Aplicada)
2010	artigo em periódico	Língua portuguesa: representações de caboverdianos e de ucranianos em Portugal	Maria Helena Ançã	Revista Electrónica de investigación e didáctica
2010	capítulo de livro	Crianças da Europa Leste face à aprendizagem em Português e Integração	Patrícia Sérgio	GROSSO, Maria José dos Reis. (dir.) Educação em Português e Migrações. Lisboa: Lidel, 2010
2010	capítulo de livro	Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração.	Ana Maria oliveira	GROSSO, Maria José dos Reis. (dir.) Educação em Português e Migrações. Lisboa: Lidel, 2010
2009	artigo em periódico	O ensino do Português em contexto multilingue - o que aprendemos com o Projecto	MARIA HELENA MIRA MATEUS, FAUSTO CAELS,	Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (Medições)

		Diversidade Linguística	NUNO CARVALHO	
2008	artigo em periódico	Língua portuguesa em novos públicos	Maria Helena Serra Ferreira Ançã	Saber (e) Educar 13 2008
2007	artigo em periódico	Língua e integração: representações sociais de imigrantes	PARDAL, L., FERREIRA, H. & AFFONSO, E. (2007)	PARDAL, L., FERREIRA, H. & AFFONSO, E. (2007). "Língua e integração: representações sociais de imigrantes", in Aproximações à Língua Portuguesa. Aveiro: Cadernos do LEIP - Laboratório de Investigação em Educação em Português
2007	anais em evento	Migrações internacionais: Portugal como destino	Jorge Carvalho Arroiteia	ANÇÃ, M. H.; FERREIRA, T. (Eds.). Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração. Aveiro. 2007.
2007	anais em evento	As competências do Utilizador elementar no contexto de acolhimento	Maria José dos Reis Grosso	ANÇÃ, M. H.; FERREIRA, T. (Eds.). Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração. Aveiro. 2007.
2007	anais em evento	Integrar em Língua Portuguesa: considerações finais do Projecto Aproximações	Ana Luísa Oliveira; Rosa Maria Faneca; Teresa Ferreira	ANÇÃ, M. H.; FERREIRA, T. (Eds.). Actas do Seminário Língua Portuguesa e Integração. Aveiro. 2007.

2005	anais em evento	À volta da língua de acolhimento.	Maria Helena Ançã	O ensino das línguas e a Linguística. Encontro regional da Associação Portuguesa de Linguística (pp. 1-10), Setúbal: ESE/IPS. (Edição em CDROM).
2005	capítulo de livro	Etnização e estratégias de relação cultural entre os imigrantes e os países de acolhimento: reflexões a partir do caso português.	Jorge Vala	In BARRETO, A. (org.) Globalização e Migrações, ICS, Lisboa, p. 274 a 289, 2005.
2005	artigo em periódico	Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda - o caso de duas alunas guineenses do 10º ano	Ana Luísa Nunes de Oliveira	Instituto Camões
2003	artigo em anais de congresso	Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações	Maria Helena Ançã	Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor. Universidade Nova de Lisboa

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE D – Quadro de unidades didáticas de PLAc no PPPLE

Nome da unidade	Identificação /Nível	Situação de uso	Expectativas de aprendizagem	País a que se relaciona (* para aqueles que não tenho muita certeza)	Disponível em: Acesso em: 16 jun. de 2022
Unidade - O pão nosso	Língua de Acolhimento / Nível 1	Promoção das relações sociais através da partilha do pão.	- Assistir a uma animação e expressar-se sobre ela. - Compreender o valor da partilha e da solidariedade a partir da leitura de uma lenda. - Compreender e escrever recomendações. - Descrever receitas. - Expressar-se sobre temas do país de origem	Portugal*	https://ppple.org/unidade-didatica/o-pao-nosso
Unidade - O meu negócio	Língua de Acolhimento / Nível 1	Abertura de negócio.	- Ler textos para identificar os diferentes tipos de negócios. - Relacionar esses negócios com os mais praticados no seu país. - Falar sobre o tipo de negócio que pretende abrir. - Identificar os diferentes documentos e procedimentos para a abertura de um negócio. - Fazer um requerimento para abertura de negócio. - Dar indicações sobre os procedimentos para a abertura de um negócio.	Moçambique	https://ppple.org/unidade-didatica/o-meu-negocio
Unidade - O imóvel dos sonhos	Língua de Acolhimento / Nível 1	Pesquisa de imóvel para comprar	- Compreender vocabulário relativo a imóveis. - Ler anúncios em sites de imóveis. - Identificar as características essenciais para compra de imóveis. - Descrever o imóvel dos sonhos e explicar porquê.	Portugal	https://ppple.org/unidade-didatica/o-imovel-dos-sonhos
Unidade - O batuque de Angola	Língua de Acolhimento / Nível 1	Compreensão das características da música folclórica angolana.	- Compreender informações sobre o batuque como um instrumento tradicional na música angolana. - Identificar as diferentes mensagens veiculadas pelo uso do batuque com recurso às canções.	Angola	https://ppple.org/unidade-didatica/o-batuque-de-angola
Unidade - Não me sinto bem!	Língua de Acolhimento / Nível 1	Primeira consulta médica.	- (Re)conhecer vocabulário de partes do corpo. - Expressar oralmente sintomas e doenças. - Compreender vídeo sobre remédios e medicamentos. - Dialogar na primeira consulta médica.	Brasil	https://ppple.org/unidade-didatica/nao-me-sinto-bem
Unidade - Juntos estamos mais perto	Língua de Acolhimento / Nível 1	Visita a uma cidade portuguesa.	- Compreender e dar instruções. - Pedir informações. - Interpretar um quadro de horários de um aeroporto. - Planejar visitas de pontos turísticos. - (Re)conhecer vocabulário de meios de transporte.	Portugal	https://ppple.org/unidade-didatica/juntos-estamos-mais-perto

Unidade - Já tem seu cartão de ônibus?	Língua de Acolhimento / Nível 1	Aquisição de cartão para transporte público em Porto Alegre.	Falar sobre meios de transporte que usa. - Ler para compreender informação sobre o cartão de transporte integrado em Porto Alegre. - Preencher formulário para solicitar um cartão de transporte.	Brasil	https://ppple.org/unidade-didatica/ja-tem-seu-cartao-de-ônibus
Unidade - Na cozinha da alegria	Língua de Acolhimento / Nível 1	Convívio entre amigos.	- Identificar os utensílios relacionados com atividades de culinária. - Reconhecer os nomes dos alimentos da receita de arroz de pato. - Utilizar expressões relacionadas com a preparação dos alimentos. - Utilizar verbos na forma adequada para indicação de ação em receita culinária.	Brasil*	https://ppple.org/unidade-didatica/na-cozinha-da-alegria
Unidade - Abertura de conta bancária no Brasil	Língua de Acolhimento / Nível 1	Abertura de conta bancária no Brasil.	- (Re)conhecer alguns documentos utilizados em território brasileiro e tipos de contas bancárias. - Compreender os documentos necessários para a abertura de conta bancária. - Preencher formulário de cadastro de cliente bancário. - Identificar siglas.	Brasil	https://ppple.org/unidade-didatica/abertura-de-conta-bancaria-no-brasil
Unidade - Um cartão para o meu telemóvel, por favor!	Língua de Acolhimento / Nível 1	Compra e carregamento de cartões telefónicos.	- Ler e interpretar textos verbais (publicitários) e não-verbais (imagens). - Pedir e compreender informações específicas às telecomunicações. - Re(conhecer) e utilizar vocabulário e expressões relativos à aquisição e uso de produtos e serviços de telecomunicações. - Usar expressões de delicadeza e cortesia.	Timor	https://ppple.org/unidade-didatica/um-cartao-para-o-meu-telemovel-por-favor
Unidade - Porta de entrada	Língua de Acolhimento / Nível 1	Diálogos sobre acolhimento.	- Interpretar textos imagéticos. - Ampliar vocabulário relativo à hospedagem/acolhimento – materiais, objetos e ações. - Identificar locais de acolhimento. - Conversar sobre situações de acolhimento. - Escrever e falar usando o vocabulário explorado na Unidade.	Brasil	https://ppple.org/unidade-didatica/porta-de-entrada

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXO A – Cartazes dos eventos nacionais sobre PLAc no Brasil: I e II ENPLAc

ENPLAc
 Encontro Nacional de
 Português Língua de
 Acolhimento

**Universidade
 de Brasília**

**21 e 22
 de Junho**

Inscrições de 26 de Abril
 até 5 de Junho

Mais informações:
enplac.unb@gmail.com

NEPPE UnB pgla UNHCR ACNUR

II ENPLAc
 Encontro Nacional de
 Português Língua de
 Acolhimento

UEMS 20 de junho
 CAMPO GRANDE - MS à 22 de 2018

Inscrições de 26 de abril até 05 de junho
 para mais informações enplac.uems@gmail.com

UEMS SEDHAST GOVERNO DO ESTADO NEPPE UCDB

ANEXO B – Postagem de divulgação de um curso de PLAc na UFSC (2022)



PLAM: Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes

7 de março · 🌐

⋮


As inscrições para os cursos de Português online do Projeto PLAM 2022.1 da UFSC estão abertas até 19/03/2022. Para se inscrever, preencha o formulário em: <https://forms.gle/8wW1dAarbU1Gdu7S8>. Mais informações você encontra em: <https://projetoplam.paginas.ufsc.br/calendario/>

Sobre os cursos:

O Projeto PLAM – Português como língua de acolhimento oferece cursos gratuitos de português voltados para estudantes iniciantes e intermediários de português com no mínimo 15 anos de idade, preferencialmente, para imigrantes refugiados, pessoas com visto humanitário e em situação de asilo político residentes na Grande Florianópolis.

O curso não possui um lugar físico devido à pandemia da COVID-19, por isso acontecerá em plataformas online como Google Meet e Whatsapp.

#cursodeportugues #cursodeportuguêsonline #cursodeportuguês #portuguesparaestrangeiros #portuguesparaestrangeiros #portuguesparaimigrantes #portuguesparaimigrantes #portuguesparaimigranteshaitianoserefugiados #imigrantes #portugueslinguaestrangeira #portuguêslínguadeacolhimento #portugueslinguadeacolhimento #ufsc





Português para Imigrantes

Aulas online Português para Falantes de Outras Línguas

Público alvo

Imigrantes moradores da região da Grande Florianópolis, maiores de 15 anos, com visto humanitário, ou de refugiado, ou em situação de asilo político.

Inscrições

De 02/03/2022 a 19/03/2022

no endereço: <https://forms.gle/Ee4f2WHKH1argiS97>

Aulas gratuitas

De abril de 2022 a agosto de 2022

Aulas online a cada 15 dias + atividades de autoestudo (assíncronas)

Certificado para estudantes que completarem 75% das atividades do curso

Informações detalhadas em projetoplam.paginas.ufsc.br

Fonte: PLAM, 2022.