

Português como língua de acolhimento pelas vozes de migrantes de crise

Portuguese as a welcoming language through the voices of crisis migrants

Carla Alessandra CURSINO¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é propor reflexões sobre o conceito e as práticas didáticas de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), subárea do Português como Língua Adicional (PLA) dedicada ao ensino-aprendizagem de português para migrantes de crise (CLOCHARD, 2007). Estudos recentes realizados por autoras brasileiras/autores brasileiros questionam a noção original de PLAc veiculada em Portugal por Ançã (2008), Grosso (2010), entre outras. Teóricas/teóricos do Brasil apontam o caráter neocolonizador (DINIZ, 2015) e assimilacionista (ANUNCIACÃO, 2017; 2018) da acepção portuguesa de PLAc, que alça o idioma português à condição fundamental para o êxito da comunidade migrante no território de acolhida, silenciando sua bagagem linguística, cultural e epistêmica em nome de uma pretensa integração social. Face a tais questões, conversei com 6 migrantes, de diferentes nacionalidades e trajetórias migratórias, a fim de compreender suas percepções sobre o ensino da língua portuguesa, no Brasil, em contexto migratório. Neste diálogo, percebo que, para o indivíduo migrante, tão importante quanto conhecer o idioma local - que lhe facilita o trânsito social - é a mobilização de suas línguas, culturas e conhecimentos na sala de aula de PLAc e para além dela, em verdadeiras ações de linguajamento (MATURANA, 1990; VERONELLI, 2019; MIGNOLO, 2020).

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Acolhimento. Português como Língua Adicional. Migração de Crise.

ABSTRACT: This paper aims to propose reflections upon the concept and didactic practices of Portuguese as a Welcoming Language (PLAc), a subarea of Portuguese as an Additional Language (PLA) dedicated to the teaching-learning of Portuguese for crisis migrants (CLOCHARD, 2007). Recent studies conducted by Brazilian authors have questioned the original notion of PLAc conveyed in Portugal by Ançã (2008), Grosso (2010), among others. Brazilian theorists point out the neocolonising (DINIZ, 2015) and assimilationist (ANUNCIACÃO, 2017; 2018) character of the Portuguese meaning of PLAc, which vaults the Portuguese language to the fundamental condition for the success of migrant community within the migrant-receiving country, silencing their linguistic, cultural, and epistemic baggage in the name of alleged social integration. Given these issues, I talked to six migrants from different nationalities and migratory trajectories in order to understand their perceptions about the teaching of Portuguese in Brazil in a migratory context. In this dialogue, I realize that, for the migrant individual, as important as knowing the local language - which facilitates their social transit - is the mobilization of their languages, cultures and knowledge in the PLAc classroom and beyond, in true actions of languaging (MATURANA, 1990; VERONELLI, 2019; MIGNOLO, 2020).

KEYWORDS: Portuguese as a Welcoming Language. Portuguese as an Additional Language. Crisis Migration.

¹ Mestra em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil, e doutoranda na mesma instituição. Bolsista CAPES. Endereço eletrônico: cursino.carla@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1648-6458>.



Introdução

Este artigo tem como objetivo principal (re)pensar a noção de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), faceta do Português como Língua Adicional (PLA) voltada ao ensino-aprendizagem do português em contexto de migração de crise (CLOCHARD, 2007). De maneira mais específica, gostaria de lançar algumas reflexões acerca do conceito e das práticas didáticas de PLAc a partir das vozes e das vivências de seis migrantes, de diferentes nacionalidades, residentes em Curitiba e região metropolitana, que já passaram por processos de aquisição do idioma majoritário do Brasil e que, em diálogos comigo, no papel de pesquisadora da área, compartilharam suas percepções sobre o ensino de português para deslocadas forçadas/deslocados forçados no Brasil.

Convém explicar, primeiramente, o porquê de meu interesse em discutir a acepção de PLAc. O conceito surge em Portugal, no final dos anos 2000/início dos anos 2010, com o trabalho de teóricas como Ançã (2008), Grosso (2010), Cabete (2010) e Oliveira (2011). A ideia portuguesa de língua de acolhimento parte da premissa de que o domínio do idioma nacional do país de acolhida é o fator basilar capaz de garantir a inserção social e a autonomia daquela/daquela que migra forçosamente no novo território. Anos mais tarde, a acepção de PLAc desembarca no Brasil e passa a orientar as ações de acolhimento linguístico das comunidades migrantes desenvolvidas em projetos de extensão universitária, em Organizações Não-Governamentais (ONGs) e afins.

Todavia, o aumento de pesquisas na área torna-se palco para que pesquisadoras brasileiras/pesquisadores brasileiros passem a questionar o programa epistemológico do PLAc. A principal crítica gira em torno da associação entre domínio do idioma do país de recebimento e integração social. Na visão de autoras/autores como Diniz (2015) e Anunciação (2017; 2018), esta vertente do ensino-aprendizagem de português veicula valores neocolonizadores e assimilacionistas, uma vez que suas práticas didáticas são guiadas pela ideia de que a/o migrante precisa falar, escrever, agir e pensar como um nativo, o que a/o força a silenciar sua identidade e seu poder agentivo. Um contraponto à acepção original de língua de acolhimento é a noção de acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018) e do PLAc a partir de uma perspectiva plurilíngue (CURSINO, 2020). Ambas são abordagens que pretendem o vozeamento das línguas e culturas da/do migrante em nome de uma perspectiva de acolhimento outra, que se distancia de práticas autoritárias.

Face ao cenário aqui apresentado, tenho o intuito de contribuir com a discussão acerca do ensino-aprendizagem de língua de acolhimento praticado no Brasil não apenas tomando por base discussões puramente teóricas, mas também as experiências de migrantes que já passaram, em diferentes contextos, por cursos de PLAc, e que são muitas vezes desconsideradas/desconsiderados na academia enquanto participantes e coautoras/coautores de pesquisas. Trago, assim, suas vozes e suas opiniões sobre seus percursos de aquisição do idioma português, bem como suas percepções e seus anseios sobre como deve se desenvolver o ensino desta língua para pessoas em deslocamento forçado. Importante ressaltar que suas identidades são mantidas em sigilo e que todas as/todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Organizo o trabalho do seguinte modo: na primeira seção, traço uma linha histórica do surgimento do PLAc, partindo de sua origem em Portugal e de sua chegada às terras brasileiras, com foco em alguns questionamentos sobre a acepção e as práticas didáticas desta vertente de ensino-aprendizagem de português. Na sequência, apresento o estudo realizado para este artigo, explicando a metodologia adotada e o perfil de cada participante. Finalmente, chego aos resultados do estudo e à análise dos dados gerados pelo diálogo com cada coautora/coautor desta investigação. Nas considerações finais, proponho alguns caminhos epistemológicos e didáticos pertinentes a um ensino-



aprendizagem de português em contexto migratório que se pretenda socialmente responsável.

Português como Língua de Acolhimento: seus primeiros passos em Portugal

Nos anos 2000, Portugal passa por um aumento exponencial do número de migrantes que têm como destino as terras portuguesas. O total de estrangeiras/estrangeiros no país salta de 57.760, em 1980, para 440.227 em 2008 (CABETE, 2010). O governo português vê-se, então, forçado a encontrar soluções e firmar acordos que regularizassem o status desses indivíduos em solo português, visto que muitos entravam no país de maneira ilegal, e que os integrasse à sociedade local. No entendimento do Estado, o passo inicial para a inserção da comunidade migrante na vida social, sobretudo no plano econômico, é dado com a aprendizagem do idioma nacional.

Resumidamente, esta é a conjuntura que leva Portugal a apresentar, em 2007, o Plano para Integração dos Imigrantes. As questões linguísticas são consideradas na seção “Cultura e Língua”. O resultado desta iniciativa governamental é a ampliação de um projeto de ensino de português para migrantes, que foi nomeado como *Portugal Acolhe - Português para Todos*.

Os cursos de português ministrados no projeto *Portugal Acolhe - Português para Todos* seguem, de seu início até os dias atuais, as orientações dos manuais “Português para Falantes de Outras Línguas - O Utilizador Elementar no País de Acolhimento”, e “Português para Falantes de Outras Línguas - O Utilizador Independente no País de Acolhimento”, ambos de autoria de Maria José Grosso, Ana Tavares e Marina Tavares. Nesses guias, as autoras detalham o conteúdo programático de cada nível de proficiência linguística, bem como as competências que devem ser adquiridas pela/pelo aprendente.

Grosso, Tavares e Tavares (2008a; 2008b) assumem o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como o único caminho para que Portugal se arranje com a heterogeneidade de sua população estrangeira. Além disso, as autoras também sustentam que o domínio do idioma local é a mais forte porta de entrada para o mercado de trabalho e para a convivência social, com base no entendimento de que “é preciso ser-se proficiente em português para agir, ser um actor social, exercer uma cidadania plena e consciente” (GROSSO; TAVARES; TAVARES., 2008a, p.6).

Os trabalhos das teóricas acima mencionadas, assim como as ações desenroladas no projeto *Portugal Acolhe - Português para Todos*, incentivaram diversos estudos acerca do ensino-aprendizagem de português para migrantes em vulnerabilidade. Neste contexto, surge, no final dos anos 2000, o termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc)² enquanto aporte teórico. Ançã (2008) o define como aquilo que de melhor a sociedade portuguesa pode oferecer às pessoas em situação de deslocamento forçado: acolhida, refúgio em casa, cidade, força. Oliveira (2010), por sua vez, entende o PLAc como o ensino-aprendizagem de português para cidadãs/cidadãos migrantes. Para esta autora, as ações didáticas podem ser facilitadas pelas pressões econômicas e sociais às quais esses indivíduos estão sujeitos. Grosso (2010) é mais uma das autoras a oferecer uma definição para PLAc. Segundo ela, trata-se de um conceito que

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-

² Assumo em meus trabalhos a sigla PLAc para Português como Língua de Acolhimento, uma vez que esta tem sido a mais difundida no Brasil. No entanto, pontuo que em Portugal a sigla corrente é PLA.



comunicativas que devem ser realizadas na língua-alvo (GROSSO, 2010, p.68).

Todas as teóricas aqui citadas, bem como outras que se debruçam nesta vertente do Português como Língua Adicional (PLA), partilham o princípio de que a integração da/do migrante é considerada um dos fatores basilares do PLAc. Ou seja, o domínio do idioma local é alçado à categoria de requisito fundamental para a estrangeira/o estrangeiro que deseja se inserir no mercado de trabalho e na vida em sociedade, daí a urgência de se passar rapidamente por este processo linguístico. Nesta perspectiva, o poder agentivo da deslocada/do deslocado existe tão somente na medida em que ela/ele adquire a língua portuguesa e os modos de viver locais. Ançã (2008) complementa:

O problema da língua de acolhimento coloca-se com toda 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, p.74).

O excerto acima é bastante revelador. Leituras mais atentas (e questionadoras) do trabalho de Ançã (2008) e dos de suas colegas mostram que há um interesse na promoção do PLAc voltado à manutenção das regras sociais em Portugal – e a chegada de outros povos às terras portuguesas não pode desarranjá-las. Por isso, as teóricas portuguesas da área insistem que a deslocada/o deslocado só pode existir em solo português quando atravessa as fronteiras linguísticas e adentra a língua e a cultura portuguesa, pois “não há cidadania sem a língua” (CANDIDE, 2005, p.45 *apud* ANÇÃ, 2008, p.74)³.

São esses estudos que, na primeira metade dos anos 2010, desembarcam no Brasil e passam a ser adotados como embasamento teórico das ações linguísticas face ao público de migrantes forçados recém-chegados ao país. Na seção seguinte, detalho o PLAc praticado no território brasileiro.

O caminho do PLAc no Brasil

Na primeira metade da década de 2010, o Estado brasileiro começa a perceber um aumento no fluxo migratório com a chegada, sobretudo, de haitianas/haitianos devido à crise econômica e social intensificada pelo terremoto de 2010, de sírias/sírios, em decorrência da Guerra da Síria, e de congolezas/congolezes, fugindo dos conflitos armados na República Democrática do Congo (CONARE, 2016). Embora o Brasil seja signatário de pactos mundiais de proteção ao refugiado, como a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967, as leis locais de recebimento e de regulamentação de pessoas em situação de refúgio eram bastante frágeis e defasadas. Prevalencia ainda o Estatuto do Estrangeiro, promulgado em 1980, e que, conforme salientam Lopez e Diniz (2018), não contemplava a população migrante de crise.

Tem cabido, assim, às iniciativas sociais o desenvolvimento de políticas, inclusive linguísticas, de acolhimento à comunidade migrante que chega a terras brasileiras. Muitas instituições de ensino superior (IES) passaram, então, a se organizar – de modo geral, a partir de seu eixo extensionista – para ofertar cursos de português para deslocadas forçadas/deslocados forçados⁴. Logo ficou evidente que o Português como

³ Do francês: (...) il n’y a pas de citoyenneté sans la langue.

⁴ Importante pontuar que Organizações Não-Governamentais (ONGs) e instituições religiosas também se mobilizaram em prol do ensino de língua portuguesa a migrantes e refugiadas/refugiados.



Língua Adicional (PLA), enquanto aporte teórico, não é capaz de atender totalmente às necessidades linguísticas deste grupo de aprendentes. Isso porque os materiais didáticos vigentes à época não abordavam as urgências da população migrante de crise, ligadas à aquisição do idioma local voltado para uma rápida participação na sociedade de acolhida, principalmente no mercado de trabalho.

Deste modo, as experiências e as pesquisas portuguesas em PLAc chegam às ações brasileiras como um alento, oferecendo um caminho para o ensino-aprendizagem de português em contexto de migração de crise. Muitos projetos começam a adotar o conceito de PLAc, entendendo que essa concepção de língua vinha justamente atender às demandas do público-alvo dos cursos de português para a comunidade migrante (CURSINO *et al.*, 2016).

Importante ressaltar que desde a chegada deste construto teórico ao Brasil, muitas das ações e pesquisas realizadas em/sobre PLAc no cenário local posicionam a área como uma abordagem teórico-metodológica outra, “cujas especificidades alcançam questões discriminatórias, psicossociais e outros aspectos extralinguísticos considerados fundamentais para que a assistência das demandas que se impuseram no fomento da acolhida de migrantes (...) seja efetiva” (SILVA; COSTA, 2020, p.132). Assim, professoras/professores de PLAc e pesquisadoras/pesquisadores sempre colocaram em discussão alguns aspectos inerentes ao acolhimento linguístico da população migrante desenvolvido no Brasil, como a omissão do Estado, os processos de (re)territorialização vivenciados por sujeitos em deslocamento forçado e a construção identitária dessas pessoas.

Na esteira dessas reflexões, teóricas brasileiras/teóricos brasileiros começam a questionar a noção de PLAc surgida em Portugal e trazida às ações desenvolvidas localmente. Essas autoras/esses autores não negam a relevância do ensino-aprendizagem do português para o público de migrantes de crise, que pode ser entendido como a via pela qual sujeitos antes fragilizados conheçam os funcionamentos da sociedade da qual passaram a fazer parte (SILVA; COSTA, 2020). Indagam, na realidade, o fato de o português ser elevado à condição essencial para a obtenção de êxito na sociedade de acolhimento.

Diniz (2015) defende que a aceção original de PLAc culmina em processos autoritários e neocolonizadores, já que a língua e a cultura do país receptor são impostas aos indivíduos migrantes com base na lógica de que é preciso existir no idioma majoritário do local de acolhida para a ele se integrar. Dessa forma, suas identidades linguísticas e culturais são apagadas. Anunciação (2017; 2018) salienta os processos de desposseção identitária dentro a comunidade em deslocamento forçado, os quais também propagam a redução de migrantes forçados às meras categorias de “migrante” e “refugiado”. É o que provoca a invisibilização das identidades múltiplas desses sujeitos por meio de uma assimilação homogeneizante (ANUNCIÇÃO, 2017). A autora aponta, ainda, que esta postura inicial do PLAc reforça a ideia do Brasil como um país monolíngue⁵.

Bizon e Camargo (2018) chamam a atenção para o fato de o PLAc partir de um discurso essencialista e totalizador, que vê a/o migrante como uma cidadã/um cidadão a quem tudo falta e que, conseqüentemente, a/o toma por alguém cujas sabedorias, experiências e poder agente simplesmente não existem diante da vulnerabilidade imposta pelo deslocamento. As autoras ressaltam que este discurso vinculado ao PLAc limita o acolhimento a um amparo circunstancial, estabelecendo uma relação de dependência entre o acolhedor, que sabe do que necessita o Outro, e o acolhido. Cria-se, assim, uma hierarquização das relações, que aloca o

⁵ Importante esclarecer que o não reconhecimento de outras línguas e culturas no território brasileiro não é uma exclusividade surgida com os novos fluxos migratórios. Maher (2007) aponta, por exemplo, a exclusão das línguas indígenas e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na educação básica brasileira.

migrante numa posição de inferioridade, diminuindo ou impossibilitando diálogos interculturais e mais igualitários.

Diante deste cenário, Lopez e Diniz (2018) trazem uma proposta de PLAc mais pertinente ao contexto brasileiro:

Entendemos *PLAc* como ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) - integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (BIZON, 2013, p. 123). Daí a necessidade imperativa de um olhar sempre problematizador, que lance dúvidas sobre certezas que facilmente podem ir se construindo na especificidade em questão. (LOPES; DINIZ, 2018, n.p.).

Teóricas/teóricos do PLAc também têm defendido que a aquisição do idioma português, bem como os processos de reterritorialização, não devem ocorrer por meio de abordagens teórico-metodológicas que promovem uma espécie de neocolonialismo linguístico (DINIZ, 2015), silenciando, portanto, as línguas, culturas, sabedorias e vivências de sujeitos já subalternizados na/pela ideologia moderna/colonial. Diniz (2015) advoga pelo desenvolvimento de proficiência em português que aconteça “por meio de experiências de sensibilização para a discursividade e heterogeneidade constitutivas das práticas languageiras, visibilizando vozes e culturas historicamente silenciadas” (DINIZ, 2015, p. 7). Já Bizon e Camargo (2018) unem-se ao autor ao sugerirem um “acolhimento em línguas” e Cursino (2020) defende o processo de aquisição da língua de acolhimento por meio da mobilização do repertório linguístico e cultural do alunado nas aulas de PLAc.

Numa tentativa de promover uma relação dialógica com a comunidade migrante, a partir de uma atitude decolonial (DUBOC, 2020), desenvolvo um estudo em que convido um grupo de deslocadas/deslocados forçosamente a expressar suas visões sobre língua de acolhimento e sobre como pensam que as aulas de português para migrantes de crise devem ser. Apresento os resultados e as análises desta investigação na seção seguinte.

Português como Língua de Acolhimento pelas vozes das acolhidas/dos acolhidos

O estudo que aqui exponho é a base de minha pesquisa de doutoramento, que tem por tema principal a formação de docentes de PLAc⁶. Para fundamentar o construto

⁶ Sob orientação do Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo (PPGL/UFPR), minha pesquisa de doutoramento, ainda em andamento, tem como objetivo discutir a formação docente em PLAc e o despertar para uma competência translíngua e decolonial de professoras/professores de português em contexto migratório. Realizo uma formação docente em PLAc em um projeto sediado em São Paulo/SP e acompanho a trajetória de quatro professoras em seus processos de aquisição de competência em translinguismo e decolonialidade voltada à língua de acolhimento. O primeiro passo para formatar tal curso formativo foi, com base na pedagogia da escuta freiriana, o estabelecimento do diálogo com a comunidade migrante, a fim de compreender suas visões e expectativas relacionadas ao ensino-aprendizagem do português brasileiro. É justamente esta primeira etapa de minha investigação, que busca, então, revisitare a noção de PLAc, que apresento nesta contribuição. A finalização de minha pesquisa de doutoramento está prevista para o início de 2024.



teórico para o preparo de professoras/professores da área, não apenas revisei as teorias sobre língua de acolhimento, como também conversei com algumas/alguns migrantes a fim de compreender suas vivências e, também, suas percepções sobre as aulas de português em contexto migratório para, assim, ajustar as atividades formativas às expectativas e necessidades do público assistido pelas ações em PLAc. Deste modo, o objetivo desta investigação é, justamente, compreender as visões e os anseios de indivíduos em deslocamento forçado no Brasil sobre o ensino-aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento.

A investigação em questão se insere na perspectiva qualitativa (FLICK, 2013) e, portanto, se interessa pela descrição de processos e concepções. Conversei, individualmente, com 6 migrantes de crise, de nacionalidades, ocupação profissional, bagagens linguísticas e culturais e histórias de vidas distintas, tendo em comum a residência atual na cidade de Curitiba e região metropolitana. Interessava-me ouvir as percepções de indivíduos que já tivessem passado por processos de aquisição do português brasileiro em cursos de PLAc ofertados em diferentes contextos⁷.

As conversas ocorreram ao longo do primeiro semestre de 2021, remotamente, pela plataforma Zoom, e foram gravadas com autorização das/dos participantes⁸. Guiei-me por uma entrevista semiestruturada em que realizei as seguintes perguntas (embora cada indivíduo tenha tido abertura para adicionar às suas respostas as vivências e opiniões que desejassem): 1) Fale sobre sua trajetória migratória e sua chegada ao Brasil. 2) Quando começou a aprender português? Onde? Como eram as aulas e que temas eram tratados? 3) A professora/o professor de PLAc permitia que as/os estudantes utilizassem as línguas de seu repertório durante as aulas? Se sim, de que modo? 4) A/o docente focava apenas em práticas sociais do Brasil ou abordava também práticas sociais do alunado? 5) Como você acha que devem ser as aulas de português para migrantes, de modo que o ensino-aprendizagem da língua, o acolhimento e a integração dessas pessoas sejam facilitados?

No Quadro 1 resumo o perfil de cada participante da pesquisa. Seus nomes são, evidentemente, fictícios para que suas identidades permaneçam anônimas.

⁷ A saber, em projetos de extensão de IES, ações voluntárias em escolas, ONGs e afins e em aulas particulares com professoras voluntárias/professores voluntários. Vale ressaltar que as/os participantes também alegam ter adquirido o português brasileiro de maneira espontânea, principalmente no mercado de trabalho.

⁸ Optei por esta abordagem metodológica a fim de respeitar as medidas sanitárias de distanciamento social em decorrência da pandemia de Covid-19.



Quadro 1: Perfil das/dos participantes da pesquisa

Nome	País	Ocupação profissional	Ano de chegada ao Brasil	Cidade(s) em que seguiu curso(s) de PLAc
Jean	Haiti	Assistente administrativo e estudante de graduação	2013	Curitiba
Mariam	Síria	Professora	2015	Curitiba
Will	Togo	Estudante de graduação	2017	São Paulo, Florianópolis e Curitiba
Gustavo	Venezuela	Estudante de graduação	2017	Manaus e Curitiba
Isabelle	República Dem. do Congo	Empreendedora	2018	Curitiba
Sara	Venezuela	Estudante de graduação	2018	Curitiba

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O que dizem as/os migrantes

Todas as migrantes/todos os migrantes com quem conversei foram unânimes ao reconhecer a importância de conhecer o português brasileiro, bem como o funcionamento do país/da cidade em que habitam. Para elas/eles, o domínio do idioma majoritário do Brasil está relacionado com pontos práticos do dia a dia, tais quais a locomoção pela cidade, a procura por um emprego, o acesso a cuidados médicos etc. Aspectos linguísticos formais são menos valorizados. Os excertos 1 e 2, respectivamente da entrevista com Gustavo e com Mariam, ilustram esse apontamento realizado por todas/todos.

EXCERTO 1:

Quando fui para a aula de português, não foram aulas de regras de gramática, de ortografia... Isso parece mais para o ensino fundamental, é mais uma coisa de criança. Aqui é um público adulto, que trabalha ou que quer trabalhar e que quer se comunicar. Isso tinha nas aulas. (Gustavo).



EXCERTO 2:

Os professores Roberta, Natan e Tatiana não ajudavam a gente só a falar português. Era com qualquer dúvida... para sair em Curitiba... era quase em tudo, na vida em geral, né? Não era só na língua (Mariam)⁹.

Os excertos 1 e 2 atestam que o ensino-aprendizagem de PLAc é motivado, sobretudo, pelo desejo e/ou necessidade de participar de diversas instâncias da vida social do local de acolhida. Isto é, na visão das/dos participantes, a capacidade de comunicação em língua portuguesa facilita a agentividade da/do migrante no novo país, severamente prejudicada pela falta de políticas públicas de integração desta parcela da população à sociedade brasileira. O ensino-aprendizagem do idioma é, portanto, visto como um facilitador de trânsitos locais diante das reterritorializações precárias (LOPEZ; DINIZ, 2018) vivenciadas por essas/esses sujeitos.

As narrativas das/dos participantes revelam, contudo, que o sucesso de pessoas em deslocamento forçado não está, necessariamente, ligado ao domínio da língua local, como defendem as teóricas portuguesas do PLAc. Mariam, por exemplo, conta a história de seu marido, também refugiado sírio, que chegou ao Brasil pouco antes dela e que não teve a oportunidade de seguir um curso de português. Acolhido pelos tios, que já moravam em Curitiba há alguns anos, o esposo de Mariam logo se inseriu no mercado de trabalho e, posteriormente, abriu uma loja na cidade. Segundo a entrevistada, até hoje seu esposo “não fala muito bem” a língua portuguesa.

EXCERTO 3:

Meu marido não teve a mesma oportunidade, começou a trabalhar assim que chegou no Brasil. Eu cheguei com meus filhos e fiz dois níveis de português na universidade. Depois parei porque precisei ajudar meu marido na loja. (Mariam).

Gustavo, por sua vez, acredita que falar português é muito importante, mas que percebe que muitos conterrâneos apresentam resistência à aprendizagem do idioma, pois consideram que é possível se comunicar em portunhol.

EXCERTO 4:

Tenho percebido que muitos venezuelanos não querem aprender português porque acham que se falarem devagar, os brasileiros vão entender... é o que eles falam, que dá pra se virar bem em portunhol. (Gustavo).

Ambas as experiências ressaltam que a língua do país de acolhida pode facilitar o acesso à participação social da/do migrante de crise no novo país, mas não é condição essencial e absolutamente necessária à integração desta parcela da população, como defendem as teóricas portuguesas. Face a esses relatos, o monolinguismo característico ao PLAc se sobressai menos como o fator de base para a inserção social de pessoas em deslocamento forçado e mais como

⁹ Modifiquei o nome das professoras e do professor citados pela participante Mariam a fim de manter suas identidades anônimas.

um modo de controle dessas/desses indivíduos por meio da homogeneização de práticas linguísticas e culturais nos territórios que as/os recebem. Trata-se do silenciamento de sujeitos historicamente subalternizados, o que caracteriza um cenário de violência linguística.

Também era meu intuito verificar o lugar do repertório linguístico e cultural do alunado migrante nas aulas de PLAc. Pude perceber nas entrevistas que, ainda que as/os docentes tentem estimular (e, muitas vezes, impor) o português como única língua possível no espaço da sala de aula, é praticamente impossível impedir a presença dos idiomas das/dos estudantes neste espaço. É sobre isso que fala Mariam no excerto 5.

EXCERTO 5:

A gente estava obrigado a falar português porque os professores eram brasileiros e era pra gente aprender super rápido, né? Mas a gente, os colegas, a gente falava em árabe, na frente dos professores. Não tinha outro jeito. (Mariam).

Considerando que “não tem outro jeito”, isto é, que a bagagem linguística e cultural das alunas deslocadas/dos alunos deslocados forçosamente faz parte da paisagem linguística da sala de aula, é importante que o ensino-aprendizagem de PLAc abandone seu caráter monolíngue, que força o português como única língua desejada no ambiente de aprendizagem (e, também, na sociedade), e adote uma perspectiva teórico-metodológica plurilíngue (CURSINO, 2020), em que o repertório linguístico-cultural do alunado faça parte da aquisição do português brasileiro¹⁰. Parece-me que alunas/alunos se apoiam naturalmente em suas bagagens linguísticas e culturais para buscar construção de sentido na língua alvo. Isabelle, por exemplo, conta que, antes de chegar ao Brasil, viveu quase um ano em Cuba, onde aprendeu espanhol. Este idioma, segundo ela, a ajudou em seu processo de aquisição do português. Além disso, nas aulas de PLAc, ela conseguia ajudar suas/seus colegas hispanofalantes.

EXCERTO 6:

Eu via que para os venezuelanos da turma era muito difícil porque eles misturavam tudo. Mas os professores ajudavam e eu também, se eu soubesse. Por exemplo, teve um dia em que a colega não sabia a palavra “chave”, mas eu sabia “llave”, então, ajudei ela. (Isabelle).

Na didática plurilíngue, a aquisição do português, objetivo comum das/dos estudantes migrantes, ocorre no encontro de várias línguas e culturas – e do que nasce dessa confluência. Além disso, tal perspectiva pode assegurar ao alunado, “pelo menos em termos de tolerância linguística, uma cidadania democrática por meio do agir entre línguas” (CURSINO, 2020, p.422).

Importante notar, contudo, que a transformação da sala de aula em um ambiente plurilíngue é licenciada, de alguma maneira, pelas professoras/pelos professores, como narra Isabelle ao dizer que “os professores ajudavam” as/os aprendentes venezuelanos, recorrendo à comparação entre espanhol e português. Tenho defendido em meus trabalhos recentes o preparo de docentes de PLAc em abordagens plurilíngues para que elas/eles saibam como mobilizar o repertório linguístico e cultural do alunado em suas classes e para que percebam

¹⁰ O repertório linguístico e cultural do alunado migrante de crise pode ser mobilizado ao longo do processo de aquisição do português brasileiro por meio do trabalho com as abordagens plurais. Para uma introdução a esta ferramenta didática, ver Cursino (2020).

que as interações, reflexões e conhecimentos inerentes a este contexto de ensino-aprendizagem podem acontecer no encontro das línguas e culturas presentes em seus locais de atuação. A formação docente é fundamental para que professoras/professores tenham atitudes mais parecidas como a narrada por Jean (excerto 7), em que o professor encorajou estudantes a buscar a compreensão textual por meio da intercompreensão entre línguas (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2019), e mais distantes da situação vivenciada por Sara (excerto 8), na qual sua professora diminuía a capacidade comunicativa de hispanofalantes (e, em última instância, subjugava esses sujeitos).

EXCERTO 7:

No começo eu queria muito usar o Google Tradutor sem nem olhar para a frase e buscar sentido. E aí o professor falava: Mas olha bem, não é tão diferente do francês... E aí eu aprendi a comparar as línguas e vi que dava pra entender português se eu pensasse em francês. (Jean).

EXCERTO 8:

Às vezes, a gente misturava tudo e aí ela [a professora] intervinha: “Não, não pode! Ninguém vai entender você assim. Tem que perder esse sotaque”. (Sara)

Os diálogos com as/os participantes deste estudo também revelam que tão importante quanto conhecer as práticas culturais do Brasil é ter a oportunidade de falar de si própria/próprio, de seu país e das vivências de seus povos. As narrativas emergidas de nossas conversas me fazem considerar que alunas/alunos migrantes buscam nas salas de aula de PLAc relações de empatia entre si e, sobretudo, com suas professoras/seus professores. Muitas vezes, essas/esses são as primeiras brasileiras/os primeiros brasileiros com as/os quais se tem contato. Os excertos 9 e 10, de Will e Jean, respectivamente, ilustram o quanto as/os estudantes valorizam os momentos em que as/os docentes demonstram interesse por aprender sobre o país e a cultura de suas alunas/seus alunos.

EXCERTO 9:

Aprender a cultura do país ajuda a gente a viver aqui. Mas não é só isso. Os brasileiros também precisam aprender sobre a gente, né? Eu acho que eles querem porque sempre perguntam: “E lá no seu país? Como é isso?” (Will).

EXCERTO 10:

A gente também falava do nosso país. A gente compartilhava o que a gente traz do nosso país e o professor compartilha do país dele. Às vezes, a gente usava o Google para mostrar o que a gente tava falando porque tinha essa dificuldade pra explicar em português. Era uma relação de compartilhamento, não de troca, que é uma coisa comercial. Era compartilhamento. Compartilhar é dar e receber conhecimento. (Jean).

Neste quesito, é preciso que a área de PLAc tenha atenção e sensibilidade para não cair na armadilha de tratar as práticas culturais do Brasil e, principalmente, as dos países do



alunado migrante, a partir do exótico e de visões estereotipadas. Jean fala em compartilhamento como dar e receber conhecimento, o que confere à deslocada/ao deslocado poder agentivo para que possam, elas próprias/eles próprios, falar de suas culturas e de suas vivências. Assim, a sala de aula de língua de acolhimento se transforma em um espaço que ultrapassa o idioma e a vida do Brasil, bem como os componentes meramente linguísticos, acolhendo também as dimensões transculturais (CÉSAR; CAVALCANTI, 2007) e translíngues (CANAGARAJAH, 2013) do alunado. As alunas/os alunos atuam como mediadoras/mediadores culturais, uma vez que são as/os *experts* em suas culturas e experiências de vida.

Quando Jean destaca a relação de compartilhamento nas aulas de PLAc como doação e recebimento de conhecimentos, ele deixa claro que não está interessado em apenas mostrar curiosidades de seu país. Ele deseja – e trata-se de um desejo partilhado por todas as/todos os participantes deste estudo – o reconhecimento de sua identidade (que é diferente daquela do local de acolhida) e de sua agentividade, sem valorações e hierarquizações. O desejo é, em última instância, ser reconhecido como “alguém”, não reduzido ao “ser migrante”, ao “precisar de ajuda” e ao “precisar dominar o idioma e as práticas locais”. Trago mais um exemplo dessa vontade, desta vez na voz de Isabelle.

EXCERTO 11:

Eu acho legal quando os professores pedem pra falar do nosso país. É muito importante porque eu sou africana e aqui as pessoas não sabem quase nada da África (...). Pras pessoas, todo preto é haitiano, todo preto é *desfavorizado* e precisa de ajuda. As pessoas têm que aprender que nem todo preto em Curitiba é haitiano. Não tem nada errado de ser haitiano, mas as pessoas precisam aprender a fazer a diferença entre os pretos. E dentro da África tem muitos países. Não estou dizendo que os africanos são melhores que os haitianos, mas que as pessoas têm que fazer a diferença entre os pretos. E eu quero falar: eu sou uma mulher africana, eu sou uma mulher negra da República Democrática do Congo. (Isabelle)

Chega-se, assim, a uma espécie de encruzilhada do PLAc. De um lado, há a ideia do ensino de português como um direito à comunidade migrante de crise e como um facilitador de trânsitos face às reterritorializações precárias experienciadas por deslocadas forçadas/deslocados forçados, capaz de quebrar barreiras ao acesso de direitos básicos, como saúde, educação, trabalho etc. De outro, há um desejo perceptível entre as/os migrantes de manutenção de suas identidades linguísticas e culturais, no sentido de que elas/eles não querem somente aprender a língua majoritária do Brasil e suas práticas culturais, mas também que brasileiras/brasileiros aprendam sobre suas origens, suas línguas, suas culturas, suas vivências anteriores à migração. Almejam, ainda, não se esconder por detrás de mimetizações do “ser brasileiro”, mas existir a partir de suas próprias identidades.

Abre-se aqui um convite à reflexão sobre as práticas didáticas em língua de acolhimento. Questiono(-me) se não é o momento para a área se preocupar menos com a(s) língua(s) e mais com o linguajar (MATURANA, 1990). Sob este olhar, deixa-se de lado a ideia de línguas nacionais, bem como a de língua enquanto um sistema fechado e se passa a pensar

no linguajar, que é ação “sempre praticada por alguém, em um tempo e um espaço, e está sempre atada à materialidade da vida cotidiana” (VERONELLI, 2019, p.152)¹¹.

Mignolo (2020), por sua vez, denomina de linguajamento a interação entre seres humanos e é justamente por meio dela que o linguajamento figura como condição da possibilidade de língua. Ou seja, este conceito nega os idiomas nacionais, frutos da colonialidade do poder (MALDONADO-TORRES, 2007), e se afasta da ideia de signos linguísticos regradados nas gramáticas – noções implícitas no conceito de PLAc, que tem se esforçado, erroneamente, para produzir sujeitos que assimilem práticas linguísticas e culturais do local de acolhida tal qual um nativo.

No cenário das subalternizações, de todos os tipos, impostas às comunidades migrantes de crise, não se pode ignorar o poder da língua. No contexto migratório aqui abordado, a língua é, acima de tudo, um instrumento de acesso ao sistema opressivo, como defende hooks (2020)¹². Contudo, o linguajamento propõe que se olhe para as línguas marginais, para aquelas que nascem das interações nas fronteiras. Anzaldúa (1987), por exemplo, aborda o espanhol chicano, que surge do que os corpos de mulheres, homens, meninas e meninos constroem na “mudança de códigos do inglês para o castelhano e deste para o dialeto do norte do México e para o Tex-Mex, com umas pitadas de nahuatl” (ANZALDÚA, 1987, prefácio *apud* MIGNOLO, 2020, p.335). Essa língua liminar é vista pelas/pelos puristas, bem como pelo senso comum, como um erro linguístico. A autora, todavia, insiste que se trata de sua língua, uma língua que surgiu naturalmente, “un lenguaje que corresponde a un modo de vivir” (ANZALDÚA, 1987, p. 85 *apud* MIGNOLO, 2020, p. 339).

Anzaldúa (1987) provoca, ainda, ao lançar a seguinte indagação: Que recurso resta, então, a não ser criar sua própria língua? Uma língua que reflita a identidade dessas/desses migrantes, que comuniquem suas realidades e seus valores. De igual modo, o linguajamento pode trazer ao PLAc um novo viés epistemológico e didático, no qual a sala de aula é o primeiro local a se interessar não apenas pelo português brasileiro como idioma nacional, mas também – e sobretudo –, pela(s) língua(s) liminar(es) que pode(m) nascer desses encontros. Língua(s) que comuniquem suas identidades reconfiguradas pelo processo migratório, suas realidades e seus valores. Língua(s) que veicule(m) o compartilhamento de conhecimentos almejado por Jean (excerto 10).

Considerações finais

Os diálogos que estabeleci com representantes das comunidades migrantes no Brasil evidenciam a urgência de um reposicionamento do conceito e, principalmente, das práticas didáticas de PLAc. O esforço deve ocorrer na direção de ações de sala de aula que se afastem de um conceito *sloganizado* de língua de acolhimento, como ressalta Anunciação (2018), que circunscreve aquela/aquele que migra como alguém que precisa, necessariamente, de amparo e a quem todas as portas serão abertas pelo domínio do português. Essa concepção de língua limitada, ao invés de promover um ensino crítico e libertador do idioma majoritário do Brasil, nos moldes de Freire (2020), propaga valores modernos/coloniais (QUIJANO, 1991), uma vez que, em nome de uma pretensa inserção social, silencia indivíduos, negando-lhes o direito de mobilizar suas identidades no país de acolhida. Ou seja, essas mulheres/esses homens,

¹¹ Do espanhol: (...) siempre practicada por alguien, en un tiempo y espacio, y está siempre atada a la materialidad de la vida cotidiana.

¹² Grafo o nome de bell hooks em letras minúsculas, como solicitava a própria autora.



nascidas/nascidos em locais de subalternização, encontram no Brasil, já no ensino-aprendizagem do idioma majoritário do novo país, práticas que as/os subalternizam. Encontram mais do mesmo.

Também é evidente que a aceção de PLAc é regida por uma ideologia monolíngue, com a finalidade de assegurar configurações sociais ao território de acolhida, que não podem ser desestabilizadas pela chegada das populações em deslocamento forçado – como se isso fosse algo possível. Partindo do princípio de que o mundo é desafiado pela ideia de fronteiras, inclusive linguísticas, fluidas e instáveis (BAKHTIN, 2015), a área de PLAc deve assumir sua sala de aula, bem como seus construtos teórico-metodológicos, como um espaço em que a língua alvo e aquelas que compõem o repertório do alunado, não livres de tensões, coexistem e se cruzam. Entendo que este seja um primeiro passo para o acolhimento em línguas discutido por Bizon e Camargo (2018). A bagagem linguística, cultural e epistêmica da/do aprendente, ao invés de ser vista como uma barreira para alguém que precisa, urgentemente, da língua portuguesa, passa a ser uma ferramenta no processo de aquisição do idioma que facilitará à/ao migrante o acesso aos direitos de todo e qualquer cidadão residente no Brasil. Ainda que não saibam nomeá-la, a abordagem plurilíngue é desejada nas aulas de PLAc pela comunidade migrante, como mostram os trechos de entrevistas aqui apresentados.

O PLAc, todavia, pode ir além do mero trabalho com as línguas nacionais, aceitando as línguas e os conhecimentos que se constroem nas fronteiras – e aqui penso a sala de aula como um lugar fronteiro, local de encontro de múltiplas línguas, culturas e epistemes. As conversas com as/os participantes revelam que elas/eles desejam falar de si, de seu país, de suas origens, de suas vivências. Querem mostrar à sociedade de acolhida que elas/eles podem agir socialmente sem precisar fingir ser uma nativa/um nativo do Brasil. Seus corações, suas mentes e suas bocas desejam, na realidade, o direito à fala para, com ela, compartilhar suas identidades, seus valores, suas visões de mundo.

Trata-se, a meu ver, de um desejo que não pode ser ignorado, sobretudo quando nós, pesquisadoras/pesquisadores de Linguística Aplicada, pretendemos a educação enquanto ato político (FREIRE, 2020). A fala não pode ser um direito restrito a quem tem uma certa cor, uma certa nacionalidade e domina um certo idioma. Nesse sentido, proponho que pensemos em uma noção de PLAc que ultrapasse o trabalho com a(s) língua(s) como um sistema fechado e assuma o que Anzaldúa (1987) chama de língua viva, que é um estilo de vida no cruzamento de duas ou mais línguas. Além de trabalhar por meio de uma perspectiva bi/plurilíngue, que é uma habilidade de mobilizar duas ou mais variedades linguísticas, convido à reflexão do conceito de Português como Língua de Acolhimento a partir do bi/plurilinguajamento, um “viver-entre-línguas” (MIGNOLO, 2020), em que as/os migrantes não precisam sentir medo nem vergonha, tampouco se desculpar pela língua que constroem e que usam para falar no lugar que ora ocupam e edificam, com muitos desafios, suas moradas. E, como salientou Isabelle ao final da nossa entrevista, nós – acadêmicas/acadêmicos, brasileiras/brasileiros – precisamos ouvir o que a comunidade migrante tem a dizer.

Referências

ANÇÁ, M.H. Língua portuguesa em novos públicos. *Saber (e) Educar*, n. 13, p. 71-87, 2008

ANUNCIACÃO, R.F.M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à despossessão e ao não reconhecimento*. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

ANUNCIACÃO, R.F.M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. In: BIZON, A.C.C.; DINIZ, L.R.A. (Orgs). *Revista X: Dossiê Especial Português como Língua Adicional em contexto de minorias. (Co)construindo sentidos a partir das margens*. Curitiba: v.13, n.1, p.35-56, 2018.

ANZALDÚA, G. *Boderlands / La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Spinters / Aunt Lute, 1987.

BAKHTIN, M. *Teoria do Romance I: A estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.

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, R. *et al.* (orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, p. 712-726, 2018.

CABETE, M. *O Processo de Ensino-Aprendizagem do Português enquanto Língua de Acolhimento*. 2010, 146f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.

CANDIDE, C. Apprentissage de la langue: vers une lente émergence d'un droit. In: *VEI Enjeux*, n° 125, Paris, 2005.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. New York: Routledge, 2013.

CÉSAR, A.; CAVALCANTI, M.C. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.(Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas,SP: Mercado de Letras, p. 45-66, 2007.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. *EchoGéo*, v. 2, 2007. Disponível em: <http://echogeo.revues.org/1696>.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). *Sistema de Refúgio Brasileiro: desafios e perspectivas*. Ministério da Justiça, 2016. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016. Acesso em: 18 dezembro 2021.



- CURSINO, C.A. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de migrantes / refugiados. In: *Calidoscópico*, v.18 n.2, p. 415-434, 2020.
- CURSINO, C.A.; ALBUQUERQUE, J.; FIGUEIREDO SILVA, M.C.; GABRIEL, M.; ANUNCIÇÃO, R.F.M. Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMH): reflexões linguísticas e pedagógicas para o ensino de PLE em contexto de migração e refúgio. In: RUANO, B.P.; PERIN, J.M.; SALTINI, L.M.L. (Orgs.). *Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Editora UFPR, 2016, p.317-336.
- DINIZ, L.R.A. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. *Entremeios: Revista de Estudos do Discurso*. Porto Alegre. v. 10, 2015.
- DUBOC, A.P.M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Org.). *(De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes, 2020, p.151-178.
- ESCUDE, P.; CALVO DEL OLMO, F. *Intercompreensão: a chave para as línguas*. São Paulo: Parábola, 2019.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.
- GROSSO, M.J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. *O Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento*. DGIDC, IEFP, ANQ, Lisboa, 2008.
- GROSSO, M.J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. *O Português para falantes de outras línguas: sugestões de actividades e exercícios*. DGIDC, IEFP, ANQ, Lisboa, 2008.
- HOOKS, B. *Ensinando a transgredir. A educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.
- LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. In: *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, 2018.
- MAHER, T. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: M.C. CAVALCANTI; S.M. BORTONI-RICARDO (Orgs.), *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMÉS, S.; GROSFUGUEL, R. (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.127-168.

MATURANA, H. *La democracia como obra de arte*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 1990.

MIGNOLO, W.D. Bilinguajando o amor. Pensando entre línguas. In: MIGNOLO, W.D. *Histórias locais / Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020, p.331-366.

OLIVEIRA, A. Processamento da Informação num Contexto Migratório e de Integração. In: GROSSO, M.J. (dir.) *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/539>.

QUIJANO, A. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú Indígena, v. 29, p. 11-20, 1991.

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

VERONELLI, G.A. La colonialidad del lenguaje y el monolenguajar como práctica lingüística de racialización. In: *Polifonia*, Cuiabá-MT, v.26, n.44, p.146-166, 2019.

