

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE “ACOLHIMENTO”: RESSITUANDO O CONCEITO

PORTUGUESE AS A “HOST” LANGUAGE: REFRAMING THE CONCEPT

Francisco Leandro Oliveira Queiroz¹

¹ Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), Campo Grande, MS, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-0628-8610>
leandroqueiroz@hotmail.com

Recebido em 14 mar. 2023

Aceito em 04 abr. 2023

Resumo: Nos últimos anos, estamos presenciando no Brasil o crescimento de um “novo” campo de estudos de português para falantes de outras línguas, qual seja, Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O PLAc pode ser entendido como uma proposta linguística/educacional cuja intenção é contextualizar o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa para refugiados e outros (i)migrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade. Para evitarmos uma postura de “vale-tudo” em defesa de uma suposta prática de justiça social por meio da língua, o que pode resultar em português instrumental para esse público, precisamos fazer duas perguntas. Primeiro, de que acolhimento estamos falando? Segundo, a institucionalização do PLAc torna o lócus do (i)migrante universal e homogêneo? Isso posto, o objetivo deste artigo é problematizar questões de Português como Língua de Acolhimento, focalizando a noção de acolhimento enquanto correspondência direta de hospitalidade e proteção, sustentada pelo viés humanitário. As teorias que orientam o trabalho são complementadas por perspectivas decoloniais (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2016), no sentido de combaterem a universalização. A metodologia é de natureza qualitativa e interpretativista, considerando as experiências do pesquisador, a escolha da literatura e as expectativas educacionais atuais. Os resultados sugerem que acolhimento está sendo usado como argumento humanitário institucionalizado. Apontam, ainda, na direção de que o PLAc precisa ser ressignificado em outras bases, se não quiser reproduzir a lógica das competências interculturais.

Palavras-chave: Português. Língua de acolhimento. Ressituando o conceito.

Abstract: In the last years, we have been witnessing in Brazil the growing of a “new” study field of Portuguese for speakers of other languages, in other words, Portuguese as a Host Language (PHL). PHL may be understood as a linguistic/educational purpose whose intention is to contextualize the teaching and learning of the Portuguese Language for refugees and other migrants that are in a vulnerability situation. In order to avoid a free-for-fall posture in defense of a supposed practice of social justice through language, which may result in Portuguese for Specific Purposes for this public, at this moment we need to make two questions. First, what kind of hosting are we talking about? Second, does the institutionalization of PHL becomes the migrant locus universal and homogeneous? Knowing that, the goal of this article is to problematize questions of Portuguese as a Host Language, focusing on hosting language notion as a straight correspondence of hospitality and protection, sustained by a humanitarian bias. The theories that guide this search are supplemented by decolonial perspectives (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2016) to combat the universalization. The methodology is from a qualitative and interpretative nature, considering the researcher’s experiences, the literature choice and the current educational expectations. The results suggest that the host is being used as an institutionalized humanitarian argument. Moreover, they may point to a direction that PHL needs to be resignified on other bases, if it does not intend to reproduce the logic of the intercultural competences.

Keywords: Portuguese. Host Language. Reframing the concept.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, estamos presenciando no Brasil o crescimento de um “novo” campo de estudos de português para falantes de outras línguas, qual seja, Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Percebe-se isso tanto pela expansão de cursos de língua portuguesa (na modalidade acolhimento) em universidades quanto pelo aumento no número de pesquisas em programas de pós-graduação e publicações acadêmicas sobre o tema. Nesse cenário, o PLAc é entendido como uma proposta linguística/educacional cuja intenção é contextualizar o ensino e a aprendizagem de português para refugiados e outros (i)migrantes¹ em situação de vulnerabilidade, que supostamente necessitam dominar a língua da sociedade de “acolhimento”² para seguirem suas vidas com “igualdade de oportunidades” e “exercício de cidadania plena”, como defende Ançã (2006).

Segundo Grosso, “a língua de acolhimento ultrapassa a noção de língua estrangeira ou de língua segunda” (GROSSO, 2010, p. 68), uma vez que na primeira as trajetórias sociais dos aprendizes e os diferentes contextos de aprendizagem são valorizados. Isto é, “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, p. 68) pelo público adulto inserido em uma realidade linguístico-cultural inédita. Seguindo essa lógica, muitos estudos em contexto brasileiros têm pensado o PLAc ancorado na i) urgência na aquisição da língua, ii) afetividade na relação ensino-aprendizagem e iii) integração dos (i)migrantes à sociedade local (SÃO BERNARDO, 2016; SÃO BERNARDO e BARSOSA, 2018).

De fato, quando pensamos o ensino e a aprendizagem do português em contextos migratórios, emergem questões novas que precisam ser enfrentadas pelos linguistas/educadores. Por exemplo, que estratégias ou metodologias podemos adotar para ensinar/aprender português com adultos não alfabetizados em suas línguas maternas? Como promover práticas com justiça

¹ Aqui, o termo (i)migrantes inclui tanto aqueles que chegam com intenção de ficar quanto os que estão de passagem.

² As aspas sinalizam que o termo merece ser problematizado.

social por meio do português? Certamente, salas de aulas com migrantes adultos, com demandas e questões bastante específicas, exigem pedagogias que consigam transformar diferenças em produtividades, em uma relação migração-letramentos-sociedade.

No entanto, para evitarmos uma postura de “vale-tudo” em defesa de uma suposta prática de justiça social por meio da língua, o que pode resultar em português instrumental para esse público, precisamos fazer duas perguntas. Primeiro, de que acolhimento estamos falando? Segundo, a institucionalização do PLAc torna o lócus do (i)migrante universal e homogêneo?

Isso posto, o objetivo deste artigo é problematizar questões de Português como Língua de Acolhimento, focalizando a noção de acolhimento enquanto correspondência direta de hospitalidade e proteção, sustentada pelo viés humanitário. As teorias que orientam o trabalho são complementadas por perspectivas decoloniais (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2016), no sentido de combaterem a universalização. A metodologia é de natureza qualitativa e interpretativista, considerando as experiências do pesquisador, a escolha da literatura e as expectativas educacionais atuais.

1. PROBLEMATIZANDO A NOÇÃO DE ACOLHIMENTO

O emprego do substantivo acolhimento costuma estar relacionado ao campo semântico do adjetivo humanitário. Jubilut (2007) afirma que este surgiu em 1755, como “resposta dos filósofos iluministas à crença popular, corroborada por intelectuais, de que forças misteriosas haviam causado um terremoto em Lisboa, que destruiu a cidade e matou 2000 pessoas” (JUBILUT, 2007, p. 145). Conforme a crença na qual a história humana era resultado de causalidades irracionais, “os filósofos criaram então o adjetivo humanitário para designar os indivíduos que se entendem parte da humanidade e que como parte de um todo são responsáveis por ele” (JUBILUT, 2007, p. 145). Após a Segunda Guerra Mundial, quando os direitos humanos se consolidaram como uma nova ordem jurídica ocidental, com a internacionalização dos direitos humanos, o termo humanitário aproximou-se do princípio da dignidade da

pessoa humana. Por consequência, o direito dos refugiados também ganhou força jurídica, simultaneamente com o direito humanitário ou direito internacional humanitário.

No *dicionário Caldas Aulete*, o termo acolhimento é definido como “ação ou resultado de acolher”, “modo como se acolhe, como se recebe alguém ou alguma coisa”, “hospitalidade”, “abrigo, refúgio, proteção”. É fundamentalmente nessa última acepção que o conceito língua de acolhimento se ancora. Isto é, ao vocábulo está atrelado um viés humanitário bastante forte, de tal maneira que é difícil problematizá-lo sem o risco de ser lido como uma crítica contra a justiça social para (i)migrantes, ou mesmo uma crítica de caráter “desumano”. No entanto, observando que nos últimos anos universidades brasileiras e organizações da sociedade civil têm lançado mão da noção de acolhimento para promover cursos de português e outras ações direcionadas ao público migrante em situação de vulnerabilidade, é necessário problematizar o termo, chamando atenção para o lócus do conceito e tentando compreender como o humanitário, o educacional e o linguístico se articulam.

No Brasil, a Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que institui a lei de migração, traz as expressões *acolhida humanitária* e *acolhimento humanitário*, mas sem defini-los. Por sua vez, a Lei n.º 13.684, de 21 de junho de 2018 (BRASIL, 2018), traz as expressões *situação de vulnerabilidade*, *proteção social* e *crise humanitária*.

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; (BRASIL, 2018, *on-line*).

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 (BRASIL, 2018, *on-line*).

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, *on-line*).

Parágrafo único. A situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária, no território nacional, será reconhecida por ato do Presidente da República (BRASIL, 2018, on-line).

Como se percebe, acolhimento é entendido como medida de assistência emergencial para pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária, ou seja, conjunto de ações pontuais que busca atender determinadas demandas urgentes da população migrante que se encontre nessas condições. As leis supracitadas também não explicitam a concepção de acolhimento, apesar de ficar subentendido no art. 5º, da Lei n.º 13.684, do qual destaco o inciso X (mobilidade, contemplados a distribuição e a interiorização no território nacional, o repatriamento e o reassentamento das pessoas mencionadas no caput deste artigo), colocado em prática por meio da Operação Acolhida.

Pode-se dizer que Operação Acolhida é a principal medida de assistência emergencial de acolhimento realizada pelo Estado brasileiro cujo objetivo é garantir atendimento humanitário aos migrantes venezuelanos. É coordenada pelo Exército e está em funcionamento desde 2018. A Presidência da República, por meio da Casa Civil, informa: “de 2017 até junho de 2021, mais de 610 mil venezuelanos entraram no País e 260 mil solicitaram regularização migratória para buscar oportunidades e melhores condições de vida” (CASA CIVIL, [201-] *on-line*). A Operação baseia-se em três pilares: ordenamento da fronteira, abrigamento e interiorização. O Acnur substitui o termo *abrigamento* por *acolhimento e assistência humanitária*, referindo-se “ao amparo emergencial de abrigo, alimentação e atenção à saúde, dispondo respostas às necessidades mais imediatas e urgentes no atendimento da população venezuelana” (ACNUR, [20--] *on-line*).

No âmbito da Operação Acolhida, o Governo federal colocou em prática o processo de interiorização, “para diminuir a pressão sobre os serviços públicos do estado de Roraima [...], e para promover a inclusão socioeconômica dos nossos vizinhos na sociedade brasileira” (CASA CIVIL, [201-], *on-line*). A partir de abril de 2018, foram interiorizados mais de 64 mil venezuelanos para 778 municípios brasileiros. De acordo o relatório da primeira fase de um estudo

realizado em 2021 pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, pelo Fundo de População das Unidas (UNFPA) e pela ONU Mulheres, os dados “revelam que há grande potencial de expansão da Estratégia de Interiorização junto à população abrigada em Roraima” (ACNUR, *et al.*, 2021, *on-line*). Considera que “76,2% dos abrigados têm interesse em sair do estado e 59,3% já realizaram algum cadastro para participar da Estratégia e serem realocados de Roraima” (ACNUR *et al.*, 2021, *on-line*).

Além disso, os dados indicam que os venezuelanos interiorizados estão potencialmente ganhando salários mais altos (R\$ 1.325,00), acima do salário mínimo no Brasil, enquanto “os venezuelanos que permanecem abrigados em Roraima recebem uma renda média de R\$ 595, inferior a um salário mínimo e quase três vezes inferior à renda média da população residente em Roraima” (ACNUR *et al.*, 2021, *on-line*). Outro dado produzido pela pesquisa se dá em relação à língua portuguesa, apontando que a “maioria dos beneficiários da Estratégia de Interiorização (68%) disse que entendia bem ou perfeitamente o português, embora mais mulheres do que homens indicassem dificuldade de compreensão (35% versus 28%)” (ACNUR *et al.*, 2021, *on-line*). No entanto, será que a Operação Acolhida é, de fato, uma medida emergencial inclusiva, colaborativa e ética?

Segundo estimativas da ONU, pouco mais de 32 mil venezuelanos vivem em Boa Vista, dos quais em torno de 2 mil estão nos abrigos da Operação. Em setembro de 2021, a jornalista Patrícia Campos Mello escreveu para o jornal Folha de São Paulo o artigo *Número de refugiados venezuelanos desabrigados explode na fronteira brasileira*, denunciando inúmeros problemas enfrentados pelos imigrantes venezuelanos em Pacaraima, com abrigos lotados e mais de 2 mil migrantes dormindo nas ruas da cidade de pouco mais de 18 mil habitantes. Com a reabertura das fronteiras Brasil-Venezuela, o “número de venezuelanos desabrigados em Pacaraima, cidade no estado de Roraima, na divisa com a Venezuela, explodiu – já são 4.015, alta de 243% em relação a maio, mês anterior a reabertura da fronteira” (MELLO, 2021, *on-line*). Ainda segundo o artigo, para as mais de 2 mil pessoas que se encontravam nas ruas de

Pacaraima, havia apenas 16 banheiros químicos e 8 duchas. A imagem a seguir ilustra um pouco essa situação.

Fig. 1 – Migrantes venezuelanos em uma das principais ruas de Pacaraima, no estado de Roraima



Fonte: MISSIONEIRO (2021, *on-line*).

Com o aumento da chegada de venezuelanos no país, são cada vez mais constantes os relatos de violação de direitos humanos dos (i)migrantes e refugiados em Roraima. Para ficar apenas com um exemplo, cito a nota pública de 19 de março de 2021 (IMDH, 2021), por justiça e dignidade, subscrita por 121 organizações da sociedade civil. A nota denuncia a operação realizada em Pacaraima, em 17 de março de 2021, pela Polícia Federal e Polícia Civil de Roraima, a qual teria incorrido em violência policial.

Entre as organizações que assinam a nota, estão a Comissão de Direitos Humanos da OAB/AM, a Comissão dos Direitos dos Imigrantes e Refugiados da OAB/SP, o Laboratório de Estudos Migratórios (LEM/UFSCar) e o Observatório das Migrações no Estado de São Paulo (NEPO/UNICAMP). Cito alguns trechos da nota pública.

A referida operação desalojou mais de 70 pessoas, dentre as quais 21 mulheres, inclusive gestantes, e 40 crianças migrantes, da Casa São José, casa de acolhida gerida pelas Irmãs de São José e Pastoral do Migrante da Diocese de Roraima, bem como da Igreja Assembleia de Deus Águas Vivas (IMDH, 2021, *on-line*).

É alarmante que as forças policiais tenham agido de forma desproporcional, ingressando nas casas sem mandado judicial e conduzindo coercitivamente à Delegacia as pessoas responsáveis pelos locais e retendo indevidamente seus aparelhos telefônicos. Alegou-se que houve flagrante de suposto crime previsto no art. 268 do Código Penal, qual seja “infringir determinação do poder público, destinada a impedir introdução ou propagação de doença contagiosa”, afirmando-se que havia aglomeração no abrigo. Para bem compreender a situação, tenhamos presente que os agentes e as casas de acolhida não trouxeram ou introduziram as pessoas no País, mas agiram humanitariamente em socorro a seres humanos em situação de alta vulnerabilidade e evidente necessidade de acolhida e apoio. Acolher e socorrer a quem foge da fome, da miséria, da grave violação de direitos é um ato de humanidade (IMDH, 2021, *on-line*).

Vale ressaltar que ações como essa causam grande medo na população migrante e refugiada, que, apavorada, acaba deixando de buscar serviços essenciais como de saúde, por temer a detenção ou deportações imediatas, o que seria totalmente ilegal perante as Leis Brasileiras de Migração e Refúgio. As imagens a que tivemos acesso são deploráveis e demonstram que mulheres, algumas delas gestantes, passaram mal com a ação violenta e tiveram de ser socorridas por uma ambulância (IMDH, 2021, *on-line*).

Por todo o exposto, exigimos que as forças policiais e órgãos de segurança não promovam novas buscas no sentido de identificar, punir, desalojar e impedir o acesso a serviços básicos de pessoas migrantes sem status migratório regular. Caso o desalojamento seja imprescindível por questões de segurança das pessoas acolhidas, deverá ser feita a transferência imediata destas para abrigo em condições dignas, conforme estabelecido pela Recomendação nº 10, de 17 de outubro de 2018, do CNDH. Além disso, solicitamos que a Polícia Federal não promova deportações coletivas e imediatas, sem garantia do devido processo legal, especialmente de migrantes considerados hipervulneráveis (IMDH, 2021, *on-line*).

1.1. E o caso moïse?

Na noite de 24 de janeiro de 2022, o Brasil presenciou mais um episódio de violência contra um imigrante. Dessa vez, trata-se do assassinato do congolês Moïse Mugenyi Kabagambe, brutalmente agredido por 3 homens, durante mais de 15 minutos, com socos, estrangulamentos, chutes e 40 pauladas de taco de beisebol. Moïse tinha 24 anos, e desde 2011 residia no Brasil, quando desembarcou com três dos onze irmãos, fugindo dos confrontos violentos na República Democrática do Congo,³ seu país de nascimento.

³ Embora a Guerra Civil na República Democrática do Congo tenha sido encerrada oficialmente em 2003, os confrontos violentos continuaram.

Moïse fugiu dos confrontos no seu país, mas não conseguiu escapar do racismo e da xenofobia no Brasil. O assassinato de Moïse ocorreu em um quiosque na Barra da Tijuca, Rio de Janeiro. Segundo sua família, a tragédia foi motivada após o jovem ter ido ao local cobrar duas diárias atrasadas (cerca de R\$ 200,00), fruto do trabalho sem vínculo empregatício que consistia basicamente em servir mesas e captar clientes para consumirem no local. As agressões começaram às 22h26min, como mostram as imagens do circuito de segurança,⁴ registrando desde o momento dos primeiros espancamentos até horas depois, em que a vítima ainda se encontrava no mesmo local em que fora imobilizada, espancada, amarrada e morta. A equipe do Serviço de Atendimento Médico de Urgência chegou ao quiosque apenas às 23h15min, encontrando a vítima já sem vida.

Na chegada à Delegacia de Homicídios, a mãe de Moïse, a congolesa Lotsove Lolo Lavy Ivone, critica as pessoas que presenciaram a cena e nada fizeram.

É normal alguém ver uma pessoa apanhando e não fazer nada? Quando eu passo na rua e vejo uma pessoa passando mal, eu compro uma água para ajudar. Tento fazer alguma coisa. Vendo aquela cena (das pessoas batendo e outras assistindo) parece que indiretamente eles participam da morte do meu filho. Não me conformo - desabafou a cabeleireira, que foi à especializada para prestar depoimento (SOUZA, 2022, *on-line*).

O empresário Fernando Mupapa, que era considerado um tio por Moïse, reitera a crítica feita pela congolesa:

Essas pessoas tem (sic) que ser punidas porque não deram assistência para uma pessoa em perigo. Quem assiste a uma pessoa em perigo e na (sic) faz nada, está como coparticipante do crime. Se a pessoa não tem força para tirar o agressor de cima da vítima, chame a polícia. Um rapaz comprou a bebida, pediu o troco e o meu sobrinho estava lá sendo agredido - disse Fernando, que também é presidente do grupo Comunidade Congoleza no Brasil (SOUZA, 2022, *on-line*).

Nos dias seguintes à tragédia, vimos manifestações nas 5 regiões do Brasil, protestando contra a morte do jovem, clamando por justiça racial e questionando o Estado brasileiro sobre a ausência de políticas de acolhimento

⁴ As imagens estão publicizadas nos veículos de imprensa, com fácil acesso em buscas na internet.

aos imigrantes. Uma das manifestações de grande expressão ocorreu em São Paulo, em 05 de fevereiro de 2022, ocupando parte da Avenida Paulista. Nos pronunciamentos, o angolano João Canda pediu oportunidade para o povo negro: "Nós só escolhemos um refúgio no Brasil em razão da nossa cultura, dos nossos ancestrais. Este país é nosso também, temos direitos constitucionais e merecemos respeito" (PETROCILO, 2022, *on-line*). Uma das organizadoras do ato, a congoleza Claudine Sindany, ressaltou que o Brasil está em falta no quesito hospitalidade: "Chega de sermos hostilizados, sermos ridicularizados no trabalho, nas escolas, nos hospitais" (PETROCILO, 2022, *on-line*). Prudence Kalambay, também congoleza, resumiu sua fala em uma única palavra: "crueldade". Ressalto ainda a fala de Adriana Moreira, da Uneafro, que integra a Coalizão Negra por Direitos: "Os imigrantes, sobretudo os africanos, são fragilizados e humilhados no Brasil. Essa indignação aqui [na Paulista] partiu delas, e temos que ajudá-los por toda essa vulnerabilidade" (PETROCILO, 2022, *on-line*).

A imprensa internacional (jornais da Alemanha, Argentina, França, Inglaterra, Espanha, dos EUA, do Oriente Médio, por meio da versão em inglês do site da Al Jazeera,) também repercutiu o assassinato do congolês, denunciando o racismo estrutural no Brasil e evidenciando que até hoje o país reluta em criticar o passado escravista, sendo este o que mais recebeu africanos sequestrados na condição de escravos e o último da região a extinguir a escravidão.

O caso de Moïse não foi isolado. Episódios de violência contra imigrantes estão presentes em todo o Brasil, embora sem visibilidade da "grande mídia". Talvez o caso do congolês tenha chamado atenção da imprensa nacional, mobilizando a sociedade, devido à conjuntura do crime: brutalidade das circunstâncias do assassinato e a rápida circulação das imagens gravadas pelo circuito de segurança do próprio estabelecimento. As imagens mostram a agressividade e a frieza dos agressores, a "normalidade" por parte das pessoas que presenciaram o fato e o descaso dos aparatos de segurança pública.

Voltando a discussão para o cenário educacional, na última década, muito tem sido discutido se as políticas afirmativas (política de cotas, por exemplo)

seriam um primeiro passo tomado pelo Estado rumo a uma educação intercultural, pois são ações que o Estado efetivamente está realizando para integrar populações excluídas do ensino universitário. No contexto da educação linguística, o Português como Língua de Acolhimento também tem sido foco de discussão, sendo constantemente associado ao debate com justiça social.

No entanto, apesar dos esforços por parte do Estado e da sociedade civil, pautados em grande parte no voluntariado, as situações acima evidenciam as fragilidades dessas medidas emergenciais e denunciam o vazio de uma política de acolhimento no Brasil.

2. RESSITUANDO O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE “ACOLHIMENTO”

A noção de acolhimento aplicada à língua portuguesa começa a ser utilizada em Portugal no começo dos anos 2000, para tentar dar conta de uma realidade socioeducacional que cada vez mais se complexificava: o impacto da imigração nas escolas do país. O conceito de Português Língua de Acolhimento⁵ foi desenvolvido inicialmente por Ançã (2003, 2004, 2006, 2008). Um dos primeiros textos a trazer a expressão foi *Português - língua de acolhimento: entre contornos e aproximações*, apresentado no Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor, ocorrido em Lisboa, em 2003. Importa ressaltar que a autora concebe acolhimento em seu sentido literal - acolher, dar refúgio em casa -, em que o ensino do português tem a finalidade de acolher aqueles que chegam e dominar essa língua é a forma mais importante de integração social (ANÇÃ, 2006). Posteriormente, ainda em Portugal, o conceito recebeu contribuições de outros autores, a exemplo de Grosso (2010) e suas orientandas Cabete (2010), Caldeira (2012), Branco (2012) e Batista (2009).

Conforme Grosso (2010), língua de acolhimento é uma designação relacionada ao programa Portugal Acolhe. “Este, criado pelo Estado português,

⁵ Em Portugal, utiliza-se a sigla PLA para designar Português Língua de Acolhimento, conforme se observa na Portaria nº 183, de 05 de agosto de 2020.

desenvolveu, a partir de 2001, cursos de português dirigidos exclusivamente a imigrantes adultos” (GROSSO, 2010, p. 62). De acordo com Cabete (2010), “até 2001, a aprendizagem do português por parte da comunidade imigrante era promovida por instituições religiosas, ONGs, organizações de imigrantes, entre outros, com professores em regime de voluntariado” (CABETE, 2010, p. 56). A autora é categórica ao informar que é no ano de 2001 que nasce o “primeiro programa desenvolvido pelo Estado português, cujo objectivo seria o de ‘favorecer e facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento’ como pretendido e referido na Carta Europeia de 1996” (CABETE, 2010, 56).

Em 2007, viu-se a necessidade de ampliar o programa *Portugal Acolhe*, sendo substituído pelo programa *Português para Todos* (PPT). Em 2009, foram criados os cursos *Português para Falantes (adultos) de Outras Línguas* (PFOL), por meio da Portaria n. 1262, de 15 de outubro de 2009 (PORTUGAL, 2009). Atualmente, vige a Portaria n. 183, de 5 de agosto de 2020 (PORTUGAL, 2020), a qual criou os cursos de *Português Língua de Acolhimento* (PLA), revogando a Portaria de 2009 e substituindo a nomenclatura anterior.

No Brasil, as pesquisas em Português como Língua de Acolhimento⁶ começaram a ganhar corpo a partir da segunda década dos anos 2000. Um dos primeiros projetos na área foi implementado na Universidade de Brasília, em 2013, sob a coordenação da professora Lúcia Maria de Assunção Barbosa, o *ProAcolher: Português como Língua de Acolhimento*. Nos anos seguintes, por meio de dois projetos de pesquisa, foram realizados estudos sobre os perfis dos imigrantes e suas demandas linguísticas, com vistas a subsidiar os cursos. Os projetos são i) *Proacolher: português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio (2014-2016)* e ii) *Português como língua de acolhimento em contexto de imigração e refúgio: proposta de inserção linguístico-laboral no Distrito Federal (2016-2017)*.

Sob orientação de Lúcia Barbosa, São Bernardo (2016), em sua tese de doutorado, tenta compreender a função da língua de acolhimento na inserção

⁶ No Brasil, PLAc é a sigla amplamente utilizada para significar Português como Língua de Acolhimento (DINIZ e NEVES, 2018; SÃO BERNARDO, 2016), inclusive para estabelecer a diferença com Português Língua Adicional (PLA).

social, no desenvolvimento da sensibilidade intercultural e na integração do indivíduo em situação de imigração forçada. Conforme a autora, 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” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66). Isso ocorre em decorrência da “situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66). Para a autora, cabe ao professor a responsabilidade de 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” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66). Ainda segundo a autora, a língua deve ser percebida “como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 66).

De fato, quando (i)migrantes em situação de vulnerabilidade chegam ao Brasil, a apropriação da língua portuguesa vai muito além do cognitivo, ou da proficiência em si. Na mesma pesquisa, São Bernardo apresenta um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em parceria com o Ministério da Justiça, o qual demonstrou que “a principal barreira de integração que imigrantes enfrentam na chegada ao Brasil não é acesso a emprego, moradia ou trabalho, mas o idioma” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 57). A falta do domínio da língua portuguesa citada pelos entrevistados imigrantes seria o maior problema enfrentado por eles, “justamente por ser ela que dificulta a busca por emprego, moradia, atendimento médico e outras situações de comunicação. O problema da falta de comunicação se dá desde a chegada ao Brasil” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 57).

De acordo com São Bernardo e Barbosa (2018), os imigrantes em situação de vulnerabilidade, além das dificuldades linguísticas, enfrentam também dificuldades “com a cultura e com os costumes locais - problemas financeiros, emocionais, de saúde e o preconceito de algumas pessoas, sobretudo por não serem de origem europeia e caucasiana” (SÃO BERNARDO

e BARBOSA, 2018, p. 477). Para as autoras, no que se tange à aprendizagem do português, é necessário um auxílio inicial para que esses sujeitos consigam se inserir na sociedade de “maneira satisfatória”. Essas ações, visando atender à aprendizagem inicial do português, vêm sendo realizadas na maioria das vezes pela sociedade civil, no formato de voluntariado, tentando preencher uma ausência de políticas linguísticas pensadas para e com os sujeitos imigrantes (SÃO BERNARDO e BARBOSA, 2018). As autoras entendem a língua como um construto língua-cultura, “como um processo que envolve não só o conhecimento linguístico estrutural de uma língua, mas também suas variantes sociais e os elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano” (SÃO BERNARDO e BARBOSA, 2018, p. 483). De todo modo, reafirmam que o desconhecimento da língua do país de destino é a principal barreira para os estrangeiros no processo de adaptação e integração na sociedade de acolhimento.

Sim, não há como negar que, nesse contexto, o conhecimento da língua portuguesa pode aumentar as chances de experienciar situações marcadas pela justiça social. No entanto, há ressalvas a serem feitas. Em pesquisa de doutorado, realizada entre 2019 e 2022 na Cidade A,⁷ problematizei o PLAc a partir do meu lócus de enunciação e das epistemologias decoloniais, chamando atenção para o local particular do (i)migrante, com suas diferenças e heterogeneidades (QUEIROZ, 2022). Na pesquisa, de acordo com alguns relatos de (i)migrantes com quem conversei no curso de PLAc, na UPB, a língua portuguesa não é o maior obstáculo enfrentado por eles. Segundo Manuel, aluno venezuelano, mesmo com o domínio do português suficiente para compreender os brasileiros e conseguir conversar “com clareza”, não conseguia emprego além de serviços gerais em restaurantes ou na construção civil. O venezuelano afirmou que na construção civil o trabalho dele se restringia aos serviços mais pesados, além de ganhar menos que os brasileiros. Manuel foi enfático ao afirmar que conhecer o português não é garantia de inserção social ou de melhoria de qualidade de vida, pois, se assim

⁷ Nomeia-se a cidade onde foi realizada a pesquisa de Cidade A. A IES onde foi ministrado o curso de português nomeio de Universidade Pública Brasileira (UPB). Os professores e os alunos também recebem nomes fictícios.

fosse, muitos de seus conterrâneos estariam em *situación muy bien en Brasil*, pois já dominam a língua portuguesa com fluência.

Repito a pergunta que fiz na introdução: a institucionalização do PLAc torna o lócus do (i)migrante universal e homogêneo? A esse respeito, observe alguns diálogos.

Aluno Omar: - não ser fluente em português impede eu de conseguir trabalho melhor.

Aluno Juan: - aprender português não serve para muita coisa. (QUEIROZ, 2022, p. 58).

Em conversação em sala de aula acerca dos objetivos com o curso de português, Omar, aluno senegalês, relatou-me que ser fluente em língua portuguesa era o que estava impedindo de conseguir um emprego melhor em uma cidade brasileira. Já Juan, aluno venezuelano que residia na Cidade A há pouco mais de 1 ano, relatou o contrário, ou seja, que aprender o português não serve para muita coisa, além do que já tinha conseguido, uma vez que outras questões são mais importantes, como o fato de muitos brasileiros terem preconceitos contra negros e imigrantes venezuelanos. No decorrer da aula, percebi que a fala de Juan estava embasada em suas experiências em Pacaraima, Boa Vista e na Cidade A, sempre recebendo tratamento semelhante e realizando as mesmas atividades laborais, independentemente de qual cidade estivesse no Brasil. E isso, para Juan, não estava relacionado ao fato de dominar ou não o português, mas sim a questões de raça, classe social, origem geográfica etc., denominadas por ele genericamente de “preconceitos”.

A língua carrega fatores culturais, históricos e políticos atrelados a relações de poder, que demarcam e acentuam posições sociais. Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua portuguesa por refugiados e (i)migrantes em situação de vulnerabilidade que chegam ao Brasil não é garantia de direitos (obtenção de visto, por exemplo), nem garantia de melhoria de qualidade de vida, como muito se propaga no senso comum, ancorado na satisfação do trabalho voluntário, e nos meios acadêmicos influenciados pelo viés humanitário do Acnur. Assim como não é garantia para esses sujeitos conseguirem “melhorar de vida”, também não é condição necessária. Não por

acaso, é comum presenciarmos (i)migrantes brancos oriundos do Norte Global, principalmente de países de língua oficial inglesa, chegarem ao Brasil e conseguirem empregos com “altas” remunerações, mesmo sem formação de nível superior e sem conhecimento da língua portuguesa.

Já presenciei (i)migrantes do Norte Global exercendo função de professor de inglês (mesmo sem formação em nível superior) e gerente de hotel para assuntos internacionais. Na Cidade A, presencio (i)migrantes venezuelanos e haitianos com formação de nível superior trabalhando nos serviços braçais da construção civil e em serviços gerais de limpeza, mesmo conhecendo “bem” a língua portuguesa. Em concreto, cito o caso de uma advogada venezuelana, que em seu país era uma servidora pública com “alto” cargo e na Cidade A trabalha com faxina. Também cito um haitiano, que em seu país trabalhava como engenheiro civil e na Cidade A trabalha como servente na construção civil. Ambos deixaram para trás suas atividades intelectuais e se submetem a atividades que não condizem com seus potenciais laborais, se considerarmos suas formações universitárias (QUEIROZ, 2002).

Se o fator conhecimento da língua portuguesa fosse garantia ou condição de sucesso, ascensão social, qualidade de vida etc., muitos brasileiros que têm o português como língua materna não estariam nas piores condições possíveis, em situação de pobreza extrema, enfrentando todas as formas de desigualdades e violências. Também, não tem a ver com o domínio da “norma culta” (nem com “sotaque”, no caso dos migrantes), pois se assim fosse os professores de língua portuguesa (pressupondo que dominam com “excelência” os aspectos normativos) teriam os melhores salários e as melhores posições sociais. Em verdade, as pessoas marginalizadas estão mais suscetíveis às consequências das desigualdades sociais e epistêmicas. Nessa situação, encontram-se muitos (i)migrantes, que geralmente são oriundos do Sul Global, enfrentando a xenofobia, o racismo, entre outras violências.

Com isso, não quero deixar subentendido que a aprendizagem do português por refugiados e imigrantes em situação de vulnerabilidade não seja importante. A língua portuguesa para esse público que decide continuar suas vidas no Brasil representa uma porta de acesso ao mundo local, podendo criar

e ressignificar práticas com justiça social e linguística. Além disso, é importante para o exercício da cidadania, uma vez que muitos dos instrumentos de acesso a esses direitos pedem o domínio do português, como acesso à educação básica e superior (exames/testes). Se contextualizado ao lócus do migrante e ressignificado com a interculturalidade crítica (WALSH, 2012), o PLAc pode promover importantes emancipações sociais e políticas.

Por isso, o PLAc merece ser repensado em outras bases. Um dos momentos em que percebi que o PLAc na UPB desconsiderava o lócus do (i)migrante ocorreu na formação pedagógica, com intervenção da professora formadora.

Professora Ana Felipa: - não podemos falar de raça, de religião ou outras questões que possam constranger o migrante... temos que focar na língua portuguesa, em fazer com que o aluno aprenda a se virar no dia a dia usando a língua (QUEIROZ, 2022, p. 60).

A partir da fala de Ana Felipa, fiquei pensando se é isso mesmo que queremos com o PLAc, um português que apague e silencie o Outro, com base em um acolhimento que não considera a diferença, o que configura uma forma de violência. Se é por meio da língua que, como afirma Fanon (2008), assumimos um lugar no mundo, qual a natureza da nossa agentividade, em termos freirianos (FREIRE, 2018), quando escondemos as diferenças e, consequentemente, negamos o Outro enquanto Outro?

No contexto acima, o PLAc pode ser lido como uma perspectiva instrumental de ensino e aprendizagem do português, sem espaço para o intercultural ou o decolonial. No entanto, se houver mudança de postura, pode-se passar de uma pedagogia instrumentalista, que se tenta negar questões inerentes ao lócus de enunciação dos (i)migrantes, para uma pedagogia intervencionista que questione o *status quo*. Uma estratégia para essa mudança de postura pode ocorrer com a inclusão dos sujeitos migrantes nos processos de planejamentos dos cursos, que podem ocorrer com interações durante as aulas (inclusive em forma de atividades coletivas).

Entendo que o principal diferencial dessa perspectiva de língua seria justamente poder considerar a relação Sul-Sul como foco geo-ontoepestêmico e pedagógico, o que geralmente não está contemplado na perspectiva tradicional

de ensino de língua estrangeira, em que o sujeito aprendiz está desvinculado de uma história e de um local específico, em que são mais relevantes os aspectos cognitivos e linguísticos. Em uma aula de PLAc, a interculturalidade (WALSH, 2005) imprime o imprevisível, requerendo habilidades interculturais para lidar com as diferenças, com as heterogeneidades e as particularidades.

A universidade ocidentalizada (GROSFOGUEL, 2016) ensina-nos a olhar para frente e a nos esquecermos de olhar para trás. Essa ideia de linearidade para o futuro e apagamento do passado está sintetizada no prefixo pós, como em pós-moderno, pós-estruturalismo ou em pós-pandemia. Contudo, não dá para esquecer, por exemplo, os horrores da Segunda Guerra Mundial apenas olhando para o pós-moderno ou Pós-Segunda Guerra. Não é possível esquecermos o nosso passado colonial olhando para o “pós-colonial”, uma vez que ainda vivemos os seus efeitos. No ensino e aprendizagem de línguas, essa ideia se manifesta no cognitivismo linguístico, ou seja, a língua pela língua, desvinculada da historicidade.

Precisamos olhar para além do ambiente de sala de aula de PLAC, o que significa interagir com o contexto social, político e ético local, sem desconsiderar os *loci* de enunciação dos sujeitos envolvidos. Encobrir questões coloniais, patriarcais, de raça, de classe, de origem geográfica, entre outras, sob a justificativa do acolhimento humanitário, da afetividade na relação professor-aluno e da integração do (i)migrante à sociedade local, não deve estar no horizonte do PLAc, se queremos problematizá-lo a partir das pedagogias decoloniais (WALSH, 2016), objetivando a construção de cidadanias problematizadoras (FREIRE, 2018).

Recuperar a relação migração-letramentos-sociedade é altamente criativo e autocrítico, pois desloca os mediadores de linguagem (professores, tradutores ou intérpretes) do centro das atenções. Segundo relatos de alguns alunos (i)migrantes, para “se virar no dia a dia”, o domínio do português não é indispensável, uma vez que há outros recursos disponíveis que ajudam na interação com as pessoas locais. Enfim, há outros repertórios semióticos para além do verbal/linguístico. Isso implica afirmar que o PLAC, como qualquer outra pedagogia linguística, não é suficiente em si. Ao contrário, estará sempre

em construção localmente, sempre pressupondo os (i)migrantes como coautores desse processo.

Como vimos, o conceito de língua de acolhimento foi importado de Portugal. Apenas por isso, o PLAc já merece ser problematizado e colocado sob desconfiança no que se refere a seus objetivos éticos. Ademais, quando focamos a noção de interculturalidade⁸ mobilizada por alguns estudos em PLAc, percebemos que em suas bases está a noção de competência. Em Portugal, no contexto de língua de acolhimento, o intercultural é abarcado pelas competências interculturais presentes em vários documentos europeus como um dos pilares da educação para o século XXI. Logo, é abordado na perspectiva funcional ao neoliberalismo.

Embora para os defensores do neoliberalismo, essa corrente tenha revisado os princípios éticos do liberalismo, não podemos esquecer que este se funda a partir de um grande paradoxo moderno/colonial: defesa da liberdade para uns e negação dessa mesma liberdade para outros. Por exemplo, defesa da liberdade para “proprietários” de escravos, industriais, banqueiros etc. e defesa da escravização para negros nas Américas. Então, quando o intercultural é lido como sinônimo de multicultural, a relação é de reconhecimento apenas, ou seja, reconhecem-se as diferenças dos sujeitos (i)migrantes, mas em termos linguísticos e racionais o objetivo é transformá-los no mais “parecido” possível com os portugueses, por meio de pedagogias assimilatórias de língua e cultura. Ainda sim, em se considerando atingido o objetivo, será que, após a aquisição dessas competências mínimas, os (i)migrantes estariam aptos para usufruírem os “mesmos” direitos que os nacionais?

Vale mencionar que se destacam pelo menos duas dimensões da interculturalidade, uma funcional e uma crítica, conforme propõem Tubino (2019, 2013) e Walsh (2008, 2005). Na dimensão funcional, a interculturalidade filia-se aos projetos globais de poder, não sendo mais que uma importação conceitual do multiculturalismo inglês e norte-americano, logo é funcional ao

⁸ Pensar interculturalidade na Europa é geo-ontoepistemicamente diferente de pensar no contexto brasileiro. Os objetivos éticos e pedagógicos são distintos.

imperialismo. Na dimensão crítica, a interculturalidade é um projeto decolonial do poder (QUIJANO, 2007), do ser (MALDONADO-TORRES, 2007) e do saber (LANDER, 2000). É uma postura de refundação e reinvenção da sociedade e está declaradamente contra as lógicas ocidentais que desumanizam e mercantilizam as vidas humanas. No viés crítico, que é a única dimensão que nos interessa perseguir, interculturalidade é fundamentalmente um projeto ético-político e dialógico-epistemológico para pensar sociedades anti-imperiais, com outros processos de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem.

No Brasil, parte dos pesquisadores tende a lançar mão de perspectivas interculturais como epistemologias para embasar o PLAc, sob o guarda-chuva das competências interculturais, nos moldes, por exemplo, da *competência comunicativa intercultural* desenvolvida por Michel Byram (BYRAM, 1997, 2000) cujo lócus de enunciação é a Inglaterra, em que as políticas linguísticas voltadas para o contexto migratório têm forte influência do multiculturalismo. Um dos efeitos práticos desse fazer linguístico/educacional é correr o risco de se conceber a perspectiva instrumental de língua como suficiente e necessária para o público migrante, deixando de lado uma formação para a criticidade e para a transformação social e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, pode-se concluir que a noção de acolhimento, quando sai da comunidade e chega às instituições, perde o senso de colaboração. Isto é, a noção de acolhimento passa a ser usada como argumento humanitário institucionalizado, o que tende a universalizar e homogeneizar os *loci* de enunciação dos (i)migrantes, apagando as diferenças, as heterogeneidades.

O conceito de Português como Língua de Acolhimento, considerando que está em processo de institucionalização, ganhando espaço em instituições ocidentalizadas, precisa ser questionado em suas premissas e ressignificado em outras bases, sob o risco de reproduzir a lógica das competências interculturais. Além disso, a universidade ocidentalizada precisa rever sua concepção de excelência social e sua lógica de produção, que funcionam para

seus próprios interesses, se quiser abarcar o PLAc como formação outra e não apenas como “vitrine pedagógica”.

Professores/as e alunos/as, nos seus locais de atuação, podem lançar mão de perspectivas decoloniais (MIGNOLO, 2003; WALSH, 2016) e ressituar o PLAc geo-ontoepistemicamente. Não se trata de terceirizar a interpretação do PLAc, mas sim de compreender que os atores envolvidos podem ressignificá-lo localmente, levando em conta aspectos sociais, culturais, políticos, éticos e interculturais performativizados em cada aula. Portanto, a perspectiva instrumental não é uma opção para promover uma formação crítica para (i)migrantes em um Brasil tão desigual e carente de justiça social.

REFERÊNCIAS:

ACOLHIMENTO. *In*: DICIONÁRIO online Caldas Aulete. [on-line]. [S. l.]: Aulete Digital, [20--]. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/acolhimento>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ACNUR. **Interiorização** [on-line]. [S. l.]: Acnur Brasil, [20--]. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/temas-especificos/interiorizacao/>. Acesso em: 14. abr. 2023.

ACNUR *et al.* **Limites e desafios à integração local de refugiadas, refugiados e pessoas migrantes da Venezuela interiorizadas durante a pandemia de Covid-19**. [S. l.]: UFMG Cedeplar, 2021. Disponível em: https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/sumario_executivo_-_limites_e_desafios_a_integracao_local_de_refugiadas_refugiados_e_pessoas_migrantes_da_venezuela_interiorizadas_durante_a_pandemia.pdf. Acesso em: 15 abr. 2023.

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. **Actas** [...]. Lisboa: FCSH/Universidade Nova, 2003.

ANÇÃ, M. H. S. F. À volta da língua de acolhimento. *In*: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGÜÍSTICA. **Actas** [...]. Setúbal: ESE de Setúbal, 2004. (CD-ROM)

ANÇÃ, M. H. S. F. Entre língua de acolhimento e língua de afastamento. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. **Anais** [...]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 23-26 abr. 2006. (CD-ROM).

ANÇÃ, M. H. S. F. Língua portuguesa em novos públicos. **Saber (e) Educar**, Porto, v. 13, p. 71-87, jan. 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/62496628.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BAPTISTA, A. F. F. dos S. **Ensino da língua portuguesa em contexto de acolhimento**: a comunidade ucraniana em Portugal. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009.

BRANCO, I. **A importância da língua de acolhimento na integração de imigrantes nepaleses em Portugal**. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 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. Brasília, DF: Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13684.htm. Acesso em: 12 mar. 2023.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M.; HU, A. **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. London: Routledge, 2000.

CABETE, M. **A aprendizagem da língua de acolhimento**: a perspectiva do Portugal Acolhe. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, PLE/PL2) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

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 do Porto, Porto, 2012.

CASA CIVIL. **Acolhida: Sobre a Operação Acolhida** [on-line]. [S. l.]: GOV.BR. [201-]. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2>. Acesso em: 14 abr. 2023.

DINIZ, L. R. A; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 87-110, out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225/36629>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: Editora EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 6. ed. São Paulo: Editora Paz & Terra, 2012.

GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/6956350/L%C3%ADngua_de_acolhimento_%C3%ADngua_de_integra%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 14 abr. 2023.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://biblioteca.acasatombada.com.br/items/show/1759>. Acesso em: 14 abr. 2023.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. **Nota pública por justiça e dignidade, contra a violência**. São Paulo: MDH, 19 março 2021. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/migracoes/imdh-e-organizacoes-da-sociedade-civil-reafirmam-os-direitos-da-populacao-migrante-e-refugiada/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

JUBILUT, L. L. **O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento brasileiro**. São Paulo: Método, 2007.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, E. (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 8-23.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). **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, Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MELLO, P. C. Número de refugiados venezuelanos desabrigados explode na fronteira brasileira. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 set. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/09/numero-de-refugiados-venezuelanos-desabrigados-explode-na-fronteira-brasileira.shtml>. Acesso em: 15 abr. 2023.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MISSIONEIRO, M. Migrantes venezuelanos em uma das principais ruas de Pacaraima, no estado de Roraima. **Folhapress**, Boa Vista, set. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/09/numero-de-refugiados-venezuelanos-desabrigados-explode-na-fronteira-brasileira.shtml>. Acesso em: 14 abr. 2023.

PETROCILO, C. Imigrantes ocupam a avenida Paulista e protestam contra morte de Moisés. *In*: **Folhapress**, São Paulo, 5 fev. 2022. Disponível em: <https://www.clickpb.com.br/brasil/imigrantes-ocupam-avenida-paulista-e-protestam-contramorte-de-moise-323258.html>. Acesso em: 26 mar. 2022.

PORTUGAL. **Portaria nº 1262, de 15 de outubro de 2009**. Cria os cursos de Português para Falantes de Outras Línguas, assim como as regras a que obedece a sua leccionação e certificação. Lisboa: Diário da República, 2009. Disponível em: https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/1262-2009-483078?_ts=1654732800034. Acesso em: 15 abr. 2023.

PORTUGAL. **Portaria nº 183, de 05 de agosto de 2020**. Cria os cursos de Português Língua de Acolhimento, assim como as regras a que obedecem a sua organização, funcionamento e certificação. Lisboa: Diário da República, 2020. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2020/08/15100/0001800023.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

QUEIROZ, F. L. O. **Geo-ontoepistemologias decoloniais**: educação linguística e “Português como Língua de Acolhimento”. 2022. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (ed.). **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. 93-126.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como Língua de Acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

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

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045/3417>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUZA, R. N. de. Caso Moïse: 'Era uma facada no meu coração', diz mãe de congolês morto em quiosque após ver o vídeo do crime. **O Globo**, São Paulo, 2 fev. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/caso-moise-era-uma-facada-no-meu-coracao-diz-mae-de-congoles-morto-em-quiosque-apos-ver-video-do-crime-1-25377355>. Acesso em: 22 mar. 2022.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *In*: TRAPNELL, L.; ZAVALA, V. (ed.). **Dilemas educativos ante la diversidad**: siglos XX-XXI, volume 14. Lima: Derrama Magisterial, 2013.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. **Forum Historiae Iuris**, Zurique, mar. 2019. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2019/08/004.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 14 abr. 2023.

WALSH, C. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

Sobre o autor

Leandro Queiroz

Doutor e mestre em Estudos de Linguagens (Linguística e Semiótica) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, graduado em Português pela Universidade de Coimbra, Portugal, e em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará. É professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS, onde atuou como formador de professores de 2017 a 2021. Atualmente, está chefe da Divisão

de Literatura, na Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande – MS. É autor do livro *Decolonialidade e concepções de língua: uma crítica linguística e educacional*.