

Subjetividades em trânsito: interações de imigrantes com o português como língua de acolhimento sob a ótica da formação docente e da psicanálise

Subjectivities in transit: immigrants' interactions with portuguese as a language of welcome from the perspective of teacher education and psychoanalysis

Patrícia Rafaela de Moraes Honorato Lima¹
Weidila Nink Dias²
Ivonete Nink³

Resumo: O artigo discute o ensino de português brasileiro como língua de acolhimento em contextos migratórios, a partir da interlocução entre a psicanálise, a educação linguística crítica e perspectivas decoloniais de formação docente. O objetivo é refletir sobre os efeitos subjetivos da aprendizagem do português como língua de acolhimento por sujeitos em situação de migração, bem como sobre as implicações desses efeitos para a formação de professores de línguas em contextos migratórios. O referencial teórico articula contribuições da psicanálise (Freud, Lacan, Melman, Gebrim), dos estudos da linguagem e da educação crítica e decolonial (Freire, Walsh, Moita Lopes). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base interpretativa, fundamentada em relatos de experiências vividas em turmas de nivelamento de português brasileiro ofertadas a imigrantes haitianos e venezuelanos no âmbito de um programa de extensão universitária. A análise de episódios de recusa e esquecimento linguístico evidencia que a aprendizagem da língua de acolhimento envolve conflitos simbólicos relacionados à filiação, ao desejo e ao pertencimento. Conclui-se que a formação docente precisa deslocar-se de modelos técnicos e assimilacionistas para assumir uma ética do cuidado, da escuta e do acolhimento da heterogeneidade, reconhecendo o professor como agente de transformação social em contextos de migração.

Abstract: The article discusses the teaching of Brazilian Portuguese as a language of welcome in migratory contexts, through a dialogue between psychoanalysis, critical language education, and decolonial perspectives on teacher education. The objective is to reflect on the subjective effects of learning Portuguese as a language of welcome by subjects in situations of migration, as well as on the implications of these effects for the education of language teachers in migratory contexts. The theoretical framework articulates contributions from psychoanalysis (Freud, Lacan, Melman, Gebrim), language studies, and critical and decolonial education (Freire, Walsh, Moita Lopes). Methodologically, this is a qualitative, interpretive study grounded in reports of experiences lived in Brazilian Portuguese leveling classes offered to Haitian and Venezuelan immigrants within the scope of a university extension program. The analysis of episodes of refusal and linguistic forgetting shows that learning the language of welcome involves symbolic conflicts related to affiliation, desire, and belonging. It is concluded that teacher education needs to move away from technical and assimilationist models in order to assume an ethics of care, listening, and the welcoming of heterogeneity, recognizing teachers as agents of social transformation in migratory contexts.

¹ Doutora em Psicologia (PUCRS), docente na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-0236-3409>. E-mail: patricia.lima@unir.br

² Doutoranda em Psicologia (UFRGS), docente na Faculdade de Tecnologia SENAI Porto Alegre. ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-9183-5334>. E-mail: weidilanink@gmail.com

³ Doutora em Estudos de Linguagens (UFMS), docente no Instituto Federal do Acre (IFAC) e professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-0040-1811>. E-mail: ivonetenink@hotmail.com

Palavras-chave: Língua de acolhimento. Formação docente. Subjetividade.

Keywords: Language of welcome. Teacher education. Subjectivity.

Recebido em: 14/12/2025

Aceito em: 16/03/2026



Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Introdução

Este trabalho tem como motivação algumas observações das interações dos sujeitos imigrantes com a língua e as culturas brasileiras em uma sala de aula de ensino de português brasileiro como língua de acolhimento. Nessas interações, foram observados movimentos de esquecimento, apagamento, recusa e adesão que emitem indícios de algumas tramas e tensões entre as línguas e o processo de aculturação, implicando em afetações na linguagem e na expressão da subjetividade dos participantes envolvidos no processo de aprendizagem.

Situar essas experiências no campo do ensino de línguas implica reconhecer que a sala de aula de português brasileiro como língua de acolhimento não se configura apenas como um espaço de compartilhamento de conteúdos linguísticos, mas como um território ético, político e afetivo. Em contextos marcados por deslocamentos forçados, desigualdades estruturais e vulnerabilidades sociais, o ensino de línguas assume uma dimensão de justiça social, na medida em que pode tanto reproduzir práticas assimilacionistas e excludentes quanto promover o reconhecimento da dignidade cultural, da singularidade subjetiva e do direito à palavra dos sujeitos migrantes.

Na migração ocorrem inúmeras mudanças que não incidem somente sobre a territorialidade, mas também as filiações e afiliações simbólicas, as narrativas, a cultura e as relações com os concidadãos e com os sujeitos do novo país. Tais incidências reverberam nas experiências cotidianas com a língua e nas relações sociais que incluem várias dimensões da vida, como, por exemplo, o trabalho, a educação, o acesso às políticas públicas. Essas mudanças podem ser abordadas a partir da noção conceitual de deslocamento, que é “tanto um conceito da psicanálise como um substantivo que define a ação de mudar de lugar” (Gebrim, 2018, p. 25).

O conceito de deslocamento [*Verschiebung*] é explorado na teoria freudiana desde a obra inaugural da psicanálise, *A interpretação dos sonhos* (1900/2001). Naquele

contexto, Freud (1900/2001) apresentava a noção de deslocamento referindo-se a um mecanismo de economia psíquica que opera no processo de elaboração do sonho. Por meio desse mecanismo, nas palavras de Freud (1900/2001, p. 155), “representações que originalmente só tinham uma carga fraca de intensidade recebem a carga de representações que eram originalmente mais intensamente ‘catexizadas’, e acabam por adquirir força suficiente para lhes permitir forçar entrada na consciência”. Assim, representações psíquicas que antes não eram imbuídas de intensidade passam a ser e se tornam materiais relevantes para a produção do sonho e da vida psíquica. Na perspectiva da psicanálise, portanto, o termo deslocamento refere-se a um mecanismo de defesa que produz efeitos de transferir, mudar a direção de um afeto em relação ao objeto que o provoca.

Por outro lado, na acepção relacionada à ação de “mudar de lugar”, conforme proposta por Gebrim (2018), o deslocamento conjuga processos tanto de ordem territorial quanto de ordem subjetiva. Todavia, não se trata de um deslocamento entre dois pontos, que seja de alguma forma demarcado por um limite. Frequentemente, tais sujeitos encontram-se em trânsito, deslocando-se por diferentes espaços globais e remontando trajetórias. Nesse sentido, a expressão subjetiva provocada por mudanças territoriais e, consequentemente, pelo processo de aquisição de uma nova língua – típico das experiências migratórias –, é revestida de afetos que não dizem respeito exclusivamente à migração em si, mas à historicidade individual que compõe o sujeito migrante.

Partindo dessa perspectiva, sob a ótica da psicanálise em diálogo com o campo pedagógico, alude-se à noção de um sujeito dividido pela linguagem, sujeito do inconsciente. Um inconsciente que viaja com o sujeito, mas que também o coloca na estrada (Antonelli, 2016). Esse desejo que o impulsiona ao movimento atravessa sua posição diante do outro, da língua e da cultura desse outro e, de modo particularmente relevante para o campo da educação, diante do saber.

Nessa direção, o ensino de línguas é compreendido como um espaço de resistência a lógicas homogeneizadoras e de abertura para práticas pedagógicas decoloniais entendidas como “aquelas pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora” (Walsh, 2009, p. 27). Trata-se de uma concepção de educação linguística que reconhece o professor como agente ético e político, capaz de sustentar práticas de acolhimento diante das tensões subjetivas e culturais que atravessam os processos de aprendizagem.

Assim, a partir do relato da experiência como professoras em uma turma do curso de nivelamento em português brasileiro, ofertado pelo Programa de Extensão Universitária *Migração Internacional na Amazônia Brasileira: linguagem e inserção social em Porto Velho*, no período entre o terceiro trimestre de 2019 e todo o ano de 2020, propõe-se uma discussão a respeito das interações entre culturas e línguas em contexto migratório, considerando o processo de ensino e a presença de um sujeito cindido em trânsito. Cabe ressaltar que o curso acolhia alunos migrantes de diversas nacionalidades, recém-chegados ao Brasil e sem proficiência em português brasileiro.

As atividades de sala de aula ocorreram em modalidade presencial (2019 e início de 2020) e, posteriormente, de forma remota (de março a dezembro de 2020), em decorrência da pandemia provocada pelo patógeno SARS-CoV-2, causador da Covid-19. Embora as diferenças entre as modalidades não constituam o foco deste artigo, é importante sinalizar a peculiaridade do espaço em que os episódios relatados ocorreram, uma vez que tais condições incidiram diretamente sobre os modos de escuta e de circulação da palavra.

Espera-se que, ao lançar um olhar psicanalítico e pedagógico, entendido aqui como prática ética de escuta e acolhimento dos movimentos singulares observados no contato de imigrantes com outra língua e cultura, em contexto de sala de aula, seja possível discutir sobre a aquisição de língua e os processos de aculturação na mudança de país, a partir das subjetividades em trânsito.

Metodologia

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e natureza interpretativa, orientada pela perspectiva psicanalítica em diálogo com o campo da educação linguística, com o objetivo de refletir sobre os efeitos subjetivos da aprendizagem do português como língua de acolhimento por sujeitos em situação de migração, bem como sobre as implicações desses efeitos para a formação de professores de línguas em contextos migratórios. A pesquisa está ancorada na experiência das autoras como professoras voluntárias em uma turma de nivelamento em português brasileiro, ofertada no âmbito do Programa de Extensão Universitária *Migração Internacional na Amazônia Brasileira: linguagem e inserção social*, vinculado à Universidade Federal de Rondônia (UNIR), entre o terceiro trimestre de 2019 e o final de 2020.

As aulas ocorreram na modalidade presencial até o início de 2020 e, a partir de março do mesmo ano, passaram a ser realizadas remotamente, em decorrência da pandemia de Covid-19. As turmas de nivelamento eram compostas por estudantes recém-chegados ao Brasil, principalmente de nacionalidades haitiana e venezuelana, falantes do Ayisyen Krèyol e do espanhol, respectivamente. A proposta pedagógica fundamentava-se na criação de um espaço de acolhimento linguageiro – entendido como um espaço de escuta, circulação da palavra e valorização das línguas maternas –, no qual os sujeitos fossem convidados a se expressar em suas línguas maternas e a construir pontes com o português brasileiro, favorecendo o trânsito simbólico entre diferentes culturas e reconhecendo a dimensão afetiva, ética e política do ensino de língua em contextos migratórios.

A análise dos episódios vivenciados em sala de aula é realizada à luz dos referenciais teóricos da psicanálise, especialmente dos conceitos de deslocamento, recalçamento, desejo, filiação e alienação, conforme desenvolvidos por autores como Freud, Lacan, Melman e Gebrim, em diálogo com contribuições da educação crítica e da educação linguística de orientação decolonial, como as de Freire, Walsh e Moita Lopes. Trata-se, portanto, de um trabalho que articula prática pedagógica e teoria, escuta e reflexão docente, buscando compreender os modos como o sujeito imigrante se constitui e se reinscreve na linguagem ao adentrar um novo território simbólico e, simultaneamente, refletir sobre as implicações dessa experiência para a formação de professores de línguas em contextos de diversidade e migração.

A psicanálise, a língua e a formação docente em contextos de migração

Uma reflexão que constantemente norteia a nossa atividade em sala de aula é sobre como sustentar um ensino de português que considere os movimentos subjetivos e a singularidade, em confluência com uma ética do desejo. Inicialmente, pode parecer uma tarefa impossível articular o olhar da psicanálise ao da pedagogia. Entretanto, entendemos ser possível conceber um ensino que confronte o lugar do mestre, ao propor a circulação do saber na sala de aula entre os sujeitos-alunos. Esse posicionamento, construído no cotidiano da prática pedagógica, constitui-se também como um processo de formação docente, na medida em que tensiona concepções teóricas, de ensino, de língua e de formação de professores, especialmente em contextos de diversidade e migração.

Essa discussão desemboca nas relações – muitas vezes conflitivas – da Educação com a Psicanálise, tensão que se torna particularmente significativa quando se pensa a formação de professores. Freud enxergava na educação uma preocupação que se estendia à psicanálise, tendo em vista as tensões causadas pelas divergências entre o sujeito psicanalítico e o sujeito da pedagogia. Tal tensão incide diretamente sobre os processos formativos docentes, na medida em que questiona concepções de ensino fundadas na centralidade do saber e na previsibilidade dos efeitos educativos. Como afirma Lajonquiére (1999), a discussão freudiana a respeito da educação se insere no mesmo momento em que as reflexões sobre o papel da cultura e as relações entre indivíduo e civilização.

No desdobramento dessas tensões entre Educação e Psicanálise, Freud (1913/1934) em *O múltiplo interesse da psicanálise* fala sobre o interesse da psicanálise pela pedagogia. Para ele, se a educação estiver atenta aos avanços da psicanálise, evitará subjugar os impulsos de ordem sexual e poderá vislumbrar o papel que esses impulsos desempenham na aprendizagem por meio da sublimação. O autor também destaca a origem social das neuroses, atrelada às exigências sociais informadas pela educação e pela cultura. Com isso, deparamo-nos com a questão central aqui desenvolvida: a educação como espaço de aculturação.

No campo do ensino de línguas, essa temática se manifesta, muitas vezes, na expectativa de que o sujeito aprendiz se aproxime de um ideal normativo de língua e cultura, associado à figura do falante nativo. Como problematiza Moita Lopes (1996), a “exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo” e da incorporação de hábitos culturais hegemônicos não se apresenta como um objetivo pedagógico neutro, mas como um mecanismo de regulação e hierarquização cultural, no qual a imitação total do outro implica o apagamento da identidade do próprio sujeito. Trata-se, segundo o autor, de um processo de alienação, na medida em que a identificação absoluta com o modelo legitimado conduz ao abandono de referências culturais próprias.

Em contextos de migração, essa lógica de aculturação se intensifica, uma vez que a língua do país de acolhimento passa a operar como marcador de pertencimento, legitimidade e reconhecimento social. A exigência de adequação linguística, frequentemente naturalizada nos espaços de aprendizagem, pode produzir efeitos de silenciamento e de desautorização do sujeito migrante, cujo modo de falar denuncia uma estrangeiridade que não se deseja ouvir. Longe de promover integração, tende a

intensificar o mal-estar, uma vez que incide sobre a própria constituição desejante do sujeito.

Nessa perspectiva, a formação de professores de línguas é convocada a problematizar práticas pedagógicas que, ao invés de acolher a heterogeneidade linguística, reforçam modelos assimilacionistas e normativos, contribuindo para a produção de subjetividades alienadas em relação à própria história e cultura. Assim, pensar a educação para além da aculturação implica reconhecer que o ensino de línguas não deve operar como espaço de correção do outro, mas como lugar de escuta, de negociação de sentidos e de reconhecimento da incompletude que atravessa toda relação com a linguagem.

Segundo Voltolini, o esforço de Freud nesse campo pode ser entendido “como sendo o de substituir a pretensão pedagógica de um ideal educativo (qual o melhor modo de educar?) por uma discussão sobre as condições de possibilidade de qualquer educação (o que é necessário acontecer para que haja uma educação?)” (2011, p. 11). Ou seja, propõe-se, por meio dessa interlocução, o avessamento do discurso do mestre, questionando as condições subjetivas para que essa educação aconteça, o que implica deslocar a expectativa de domínio do saber e sustentar uma prática pedagógica que reconheça os limites do ensino e a singularidade do sujeito.

Além das tensões da relação entre a psicanálise e a pedagogia, um novo acento é colocado. O caso aqui tomado refere-se ao ensino de português como língua de acolhimento e implica mobilizações no que há de mais próprio de um sujeito: a língua em que ele habita. Nesse contexto, o professor de línguas é confrontado com desafios que extrapolam a dimensão técnica do ensino, incidindo sobre sua formação para atuar em situações de diversidade linguística e cultural.

Ao problematizar a ideia de formação como transmissão unilateral de saberes, Freire afirma que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (1996, p. 23). Assim, em contextos de migração, essa postura se traduz na capacidade do professor de assumir uma posição crítica diante das normas linguísticas, das hierarquias culturais e das expectativas assimilacionistas que frequentemente incidem sobre os sujeitos migrantes, reconhecendo o ensino de línguas como um campo atravessado por relações de poder.

O sujeito se constitui a partir da linguagem. Ela veicula a cultura, a tradição, a história e o desejo do sujeito. Assim, transmite Lacan, é como uma linguagem que o

inconsciente está estruturado. O estatuto do inconsciente é ético e não ontológico. Seu caráter é relacional, está na fenda entre o sujeito e o outro (Lacan, 2008). Desse modo, a psicanálise não pode ser alheia à cultura e à política, pois a produção das subjetividades, dos sintomas endereçados à clínica e as angústias frente ao que faz semblante de desejo são conexas ao campo sociopolítico das relações (Costa; Costa-Rosa, 2020).

Em diálogo com essa compreensão do sujeito situado, Freire (2005, p. 141) afirma que os “homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que *estão*”. Essa visão articula-se diretamente à formação de professores de línguas, ao evidenciar que o ensino, especialmente em contextos de migração, exige posicionamentos que interrogam a língua, a cultura e as relações que nelas se produzem.

A psicanálise entrevê o sujeito da cultura e da linguagem no lugar em que se articulam os discursos. Para se constituir sujeito é preciso que essa criança mítica, na sua relação com o Outro da maternagem, seja falado:

[...] o inconsciente, mais do que o lugar privilegiado da subjetividade, é o discurso do Outro, é o desejo do Outro. E é a esse Outro que antecede a própria existência do indivíduo, que ele tem de se assujeitar para constituir-se como sujeito. Nesse embate com o Outro como linguagem, o sujeito se perde e se aliena (Eckert-Hoff, 2016, p. 138).

O momento da constituição do sujeito remete ao movimento do *infans* na sua condição de impotência, inerente à incompletude do aparelho psíquico do bebê no nascimento que por não poder sobreviver, exceto pelo amparo do Outro da maternagem, aliena ali seu desejo (Lacan, 1998; 1986). Assim, nessa relação especular, o sujeito pode apropriar-se da linguagem, a língua materna, que abriga para ele o objeto (ilusório) de uma satisfação primeira. Língua materna é aquela que traz uma marca de impossibilidade de ser incluída em uma categoria ou de apreensão de seu sentido, de modo que dela sempre escapa algo: “impossível de dizer, impossível de não dizer de uma determinada maneira” (Milner, 1978/2012, p. 27).

Nessa mesma perspectiva, Coracini aponta que:

[...] ao simbolizar, o sujeito deixa escapar, graças à porosidade da língua, fragmentos de *lalangue* (Lacan, 1975 [1985, cap. XI]; Milner, 1978), do inconsciente, que emerge, sob a forma de lapsos, atos falhos, sonhos, deslizes metafóricos ou metonímicos... São esses momentos que acreditamos poder flagrar no e pelo discurso dos enunciadores, para melhor conhecermos a sua subjetividade – alegrias, sofrimentos, angústias, frustrações, por vezes desconhecidas deles próprios... –, além de pontos de identificação que nos

permitam esboçar a sua identidade possível, mas ao mesmo tempo impossível, porquanto ela é, ao mesmo tempo, social e singular (Coracini, 2009, p. 478).

É através da língua, tendo como via a palavra, que se pode escutar o que emerge do inconsciente do sujeito, com suas tensões e tramas languageiras.

O lugar da língua é bem peculiar nas migrações transnacionais. Para Melman (1992), a língua materna é aquela em que há o interdito da mãe, onde ocorre a incisão do Nome-do-Pai, que coloca um ponto de estofo na cadeia de significante. É o que permite que se constitua para o sujeito um lugar no Outro e que se inscreva para ele o objeto *a*, relativo à falta e mobilizador do desejo. Significa dizer que, com a mudança de língua empreendida pelo imigrante, por não ser falado a partir da nova língua, ele não fala mais em lugar de mestria. O dito sobre o desejo é falho.

À diferença da fala na língua materna, essa língua outra, estrangeira para o imigrante, já não comporta mais o lugar de mestria.

Falar uma língua estrangeira não é só confronto inquietante com o familiar [...] é também, constantemente se empreender em uma certa renúncia do lugar de onipotência, para poder, eventualmente, suportar o lugar infantilizado ou desinvestido pela cultura autóctone que toma língua como logos (Gebrim, 2018, p. 151).

Sobre essa infantilização, é pertinente relembrar a observação de Fanon sobre a forma como alguns franceses costumam dirigir-se aos martinicanos na França. Dirigem-se a eles “exatamente como um adulto com um menino, usa a mímica, fala sussurrando, cheio de gentilezas e amabilidades artificiosas” (Fanon, 2008, p. 44). Por estes falarem uma língua híbrida, mistura do francês e da língua materna, na língua está denunciada a uma estrangeiridade. Na nova língua, o significante perde sua função de representar o sujeito para um outro significante, e passa a designar um sujeito de um lugar Estrangeiro (Melman, 1992). Nesse sentido, a observação de Fanon evidencia aspectos da relação entre o nacional e o emigrado, nas fronteiras simbólicas, mas também fala da relação do sujeito emigrado com a língua do novo país, corroborando com o que aponta Gebrim: “Aprender uma língua é, assim, nunca poder passar impune por ela, é carregar de forma implacável os resíduos do materno impressos no próprio corpo” (Gebrim, 2018, p. 151).

O migrante é o sujeito que sai do seu país em busca de uma nova filiação, seja ele documentado ou não, refugiado ou imigrante. Segundo Sayad (1998), há nos conflitos do contexto da entrada em novo país uma dívida que a sociedade cobra do imigrante e que

atravessa as relações que ele estabelece nesse lugar, que é tanto de ordem econômica quanto de ordem simbólica.

Melman (1992) aponta que para o imigrante a realidade é sustentada por um desejo pelo qual não se paga, pois o próprio desejo é estrangeiro à realidade do novo país. Assim, ainda que o sujeito se coloque na condição de prestar sacrifícios sem cessar para ser aceito como participante, ainda que se submeta ao novo pai – metáfora da função paterna abordada por Melman (2000) –, nunca é suficiente, pois, efetivamente, “não basta pagar” (Melman, 1992, p. 27). Daí surgem uma série de conflitos para que o sujeito se reconheça e seja reconhecido numa nova filiação.

Cesa *et al.* (2000) concordam com Melman (1992) sobre os conflitos que vão se operando na língua falada pelo sujeito. Quando os imigrantes chegam no novo país, a língua de origem continua sendo falada na família, nos grupos de conterrâneos, mas com o processo de constituição de uma nova filiação, essa língua passa por um recalçamento, seja pelas proibições em nível de Lei, como ocorreu em 1932 em que foi proibido falar outro idioma que não o nacional no território brasileiro, seja pelas dificuldades cotidianas de se fazer entender pelo outro. Segundo as autoras:

Para poder participar da comunidade na qual ele entre e ser aceito por ela, o imigrante é levado a recalcar elementos que o distinguem como pertencendo a determinada origem, mas o que é recalçado faz o seu retorno e os lapsos que ele venha a produzir denunciam sua origem (Cesa *et al.*, 2000, p. 146).

Outra situação que pode acontecer é quando os sujeitos, ao passarem por situações de constrangimento devido ao fato de não saberem ainda a língua nacional, buscam aprender o idioma do novo país, reduzindo o uso da língua de origem. O recalçamento, entretanto, não dá conta de suprimir totalmente a língua de origem e ela continua produzindo efeitos na fala, na escrita e nas narrativas do sujeito (Payer, 2008).

Nesse contexto, a língua se movimenta, construindo pontos de articulação entre possibilidades e impossibilidades de expressar(se) e falar do desejo, pois alguns significantes só são possíveis em determinada língua. Isso “nos leva a dizer que há sempre um processo de ruptura, de rejeição, de captura de enraizamento, de hospitalidade, de exílio, na relação do sujeito com a(s) língua(s)” (Eckert-Hoff, 2016, p. 145). São esses movimentos com os quais nos deparamos, nas vivências com nossos alunos, que aqui pretendemos discutir.

A prática de acolhimento e os desafios da diversidade nas turmas de português

Nossa entrada na equipe do Programa de Extensão *Migração Internacional na Amazônia Brasileira: linguagem e inserção social em Porto Velho*, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, se deu no segundo semestre de 2019. Trata-se de um grupo composto por profissionais e estudantes voluntários, que juntos oferecem curso de português de diversos níveis, curso de espanhol para profissionais da rede de políticas públicas, serviço de atendimento e informações sobre documentos e solicitações de residência, dentre outras atividades.

Pela orientação psicanalítica adotada, as primeiras idas ao projeto tiveram como foco participar das atividades, do acolhimento dos sujeitos recém-chegados ao país e ao curso, e das interações com a equipe. Nessa época, as aulas estavam em pleno funcionamento, com turmas de nível básico I, nível básico II e uma classe de nível intermediário, como eram denominadas. Alguns alunos frequentavam o curso há mais de 5 anos e outros tinham acabado de chegar, o que evidenciava a heterogeneidade das turmas devida, principalmente, ao Brasil ser lugar de trânsito e circulação (Cotinguiba; Pimentel-Cotinguiba, 2017).

Visto que todos os sábados chegavam novos alunos e que, alguns dentre eles, não tinham muita familiaridade com o português brasileiro, surgiu a necessidade de que fossem recriadas turmas de nivelamento, destinadas a acolher aqueles que ali chegavam. Foi nesse espaço que começaram nossas experiências na sala de aula de português. Lançamo-nos nos desafios de ensinar uma língua que, para um sujeito vindo de outro país, na condição de imigrante, representava um meio de comunicação que facilitaria o trânsito dele pelos espaços sociais inicialmente, e quem sabe viria a ser meio de expressão de si e de estabelecimento de laços no novo território.

Ressalta-se que referimos a ensino de uma língua considerando que não se tratava apenas da transmissão do português brasileiro de modo instrumental o efeito final das aulas. Apesar de circularmos no campo do ensino de idiomas, não se tratava do conceito normativo e geopolítico, mas tinha como objetivo fornecer um novo elemento, uma nova língua, para a possibilidade enlaçamento social, autonomia e subjetivação.

As nossas aulas eram compostas, majoritariamente, por haitianos e venezuelanos, falantes do *ayisyen Krèyol* e do *español*, respectivamente, idiomas dos quais não tínhamos pleno domínio. Com frequência, utilizávamos outros idiomas como pontes para

estabelecer uma comunicação, como o inglês ou o francês. Nosso foco era favorecer momentos de trocas linguageiras. Pedíamos aos sujeitos que falassem as palavras na língua materna, que repetissem em português brasileiro, propondo diálogos entre culturas. Com isso pretendíamos criar uma cena de acolhida do sujeito na língua dele, para que cada sujeito pudesse se dizer e ser dito.

Essas escolhas pedagógicas, construídas no cotidiano das aulas, não se deram como aplicação de métodos previamente definidos, mas como respostas situadas às demandas que emergiam na relação com os alunos e com suas línguas. Nesse sentido, a experiência no curso de português como língua de acolhimento constituiu-se também como um espaço de formação docente, ao deslocar concepções estabilizadas de ensino de línguas e interpelar o lugar do professor diante da heterogeneidade linguística e cultural.

Ensinar português, nesse contexto, exigiu sustentar a escuta, a negociação de sentidos e a circulação do saber, colocando em questão modelos pedagógicos centrados na homogeneização e na norma, e convocando uma prática docente atenta aos efeitos subjetivos e políticos da língua em situações de migração.

Na turma de nivelamento em português como língua de acolhimento, nas aulas eram abordadas frases e expressões comumente usadas no português brasileiro em contextos reais de conversação, como os cumprimentos, as horas, as apresentações pessoais, endereços etc. Várias vezes os alunos demandavam certos temas, como por exemplo nomes de alguns objetos ou alimentos, frases escutadas no cotidiano e significados de algumas palavras. As demandas eram acolhidas e sempre rendiam boas interações. Com frequência pedimos aos alunos que nos contassem como essas palavras eram ditas na língua materna deles.

Essas interações, ainda que favorecessem o diálogo entre línguas, evidenciavam para o professor em formação que a abertura pedagógica não garante, por si só, a adesão do sujeito à aprendizagem, convocando a reflexão sobre os limites do ensino diante dos processos subjetivos em jogo. Um exemplo disso ocorreu durante uma atividade em que solicitamos aos alunos que repetissem a pronúncia das palavras e um dos alunos presente levantou-se e saiu da sala. Ele chegou ao curso naquele dia e foi encaminhado à turma de nivelamento pela equipe. O ato de levantar-se e sair emitia algum sinal de recusa diante da tarefa de aprendizagem da língua.

Para Melman (1992), uma das saídas possíveis para o sujeito frente à realidade do novo país é recusar-se, “uma vez que o sacrifício e o dom se mostram ineficazes e achar

que é melhor ser um fraudador em relação a essa realidade, já que, de qualquer modo, ela jamais aceita os dons que lhe são oferecidos” (Melman, 1992, p. 27). Em outro momento, Melman (2000) discute expressões de recusa com os termos de doação do país de adoção. Ele questiona o porquê de alguns sujeitos recusarem, ainda que o novo país seja liberal e inclinado a integrar os sujeitos. Para ele, essa recusa, quando acontece, mortifica o pessoal educativo que vê rejeitada a oferta. Todavia, a doação requer um comprometimento. “Quando se recebe uma doação, imediatamente se fica comprometido, isto é, uma doação reclama uma doação de volta, ela requereria essa integração que pode ser, em certos casos, recusada pelo jovem” (Melman, 2000, p. 121).

Esse tipo de situação convoca o professor a interrogar não apenas o gesto do aluno – O sujeito quer ser integrado? O que significa essa integração? –, mas o próprio lugar do ensino e as expectativas de integração que atravessam a prática pedagógica em contextos de migração.

O movimento observado lembra-nos ainda o relato veiculado pela Ana Gebrim (2018), no preâmbulo da tese de doutorado dela. Entre as notícias diárias no ano de 2014, uma organização humanitária na França preparou com todo esmero uma refeição típica da região para um grupo de refugiados recém-chegados. Porém, as “quentinhas” foram atiradas ao mar, fazendo com que a reação deste grupo fosse percebida como uma desfeita pelos responsáveis da iniciativa. Os refugiados disseram ter achado a comida intragável porque havia muito condimento, o que permite refletir sobre a recusa como uma forma de sustentar a cultura de origem, de destacar-se do outro, mas também permite questionar aquilo que é da ordem do desejo de quem oferta e de quem aceita um dom.

Um movimento distinto desse também pôde ser observado, não marcado por uma recusa explícita ao país de acolhimento, mas por um certo afastamento da cultura de origem, que se manifesta de forma mais silenciosa e sutil. Em um diálogo com uma imigrante haitiana que reside há algum tempo no Brasil e tem proficiência em português brasileiro, ela relatava seu processo de migração quando, subitamente, fez uma pausa: não conseguiu lembrar como dizer determinada palavra em Ayisyen Krèyol. Diante do “esquecimento”, ela riu e continuou a falar em português.

O episódio, aparentemente banal, permite entrever que, nos processos de migração, a relação com a língua não se organiza apenas por ações explícitas, mas também por movimentos inconscientes que atravessam a memória, o desejo e as identificações do sujeito. Sob uma orientação psicanalítica, o esquecimento não é tomado

como falha cognitiva, mas como efeito de uma economia subjetiva na qual a língua do país de acolhimento passa a ocupar um lugar privilegiado na constituição do laço social. Nesse sentido, a dificuldade momentânea de acesso à língua materna pode ser lida como um sinal de deslocamento na filiação simbólica, em que a língua primeira cede lugar àquela que sustenta, naquele momento, as possibilidades de pertencimento, reconhecimento e circulação social.

A respeito da trajetória de migração, Cesa *et al.* (2000) definem que:

O ato migratório pode atualizar para o sujeito um conflito no que concerne à particularidade da função paterna, na medida em que aquele que passa a ocupar o lugar de excedente, num contexto socioeconômico desfavorável no seu país de origem, lança-se em busca de uma nova referência paterna, de uma nova pátria, de um novo pai que o acolha e que o filie (Cesa *et al.*, 2000, p. 146).

Na promessa de uma nova filiação, promovida pela fantasia de um lugar que suporte oportunidades socioeconômicas mais favoráveis, idealizado como um lugar sem falhas, o sujeito é levado a renunciar ao próprio desejo e seduzir o novo pai. Nesse movimento, podem ocorrer alguns apagamentos e esquecimentos de palavras que referenciam o pai simbólico do antigo país.

Nesse contexto, a língua materna, enquanto lugar de inscrição do desejo e de ligação com o Outro primordial, não é simplesmente substituída, mas recalçada, permanecendo como resto que insiste, ainda que silenciado. A cena do esquecimento evidencia, assim, a tensão constitutiva entre a necessidade de integração e a manutenção da singularidade do sujeito, revelando que o processo de aprendizagem de uma nova língua implica sempre um trabalho psíquico que excede os objetivos pedagógicos e interpela diretamente a formação do professor de línguas em contextos de migração.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitiram problematizar o ensino de português como língua de acolhimento em contextos de migração por meio de uma interlocução entre a psicanálise, os estudos da linguagem e as perspectivas críticas e decoloniais da educação. Ao tomar a língua não apenas como instrumento de comunicação, mas como espaço de inscrição do desejo, da cultura e da história do sujeito, buscou-se evidenciar que os processos de aprendizagem linguística em contextos

migratórios mobilizam dimensões subjetivas que extrapolam os objetivos pedagógicos tradicionalmente atribuídos ao ensino de línguas.

As cenas analisadas – tanto aquela marcada pela recusa quanto aquela atravessada pelo esquecimento da língua materna – mostraram que a relação do sujeito migrante com a língua do país de acolhimento é atravessada por conflitos simbólicos, identificatórios e afetivos. A recusa à aprendizagem ou à integração, longe de poder ser interpretada como resistência ao ensino ou falta de interesse, pode ser compreendida como uma resposta subjetiva às exigências de filiação, pertencimento e reconhecimento impostas pelo novo contexto social. Do mesmo modo, o esquecimento momentâneo da língua materna evidencia os deslocamentos que se operam na filiação simbólica do sujeito, tensionado entre a manutenção de sua singularidade e a necessidade de inserção social.

Nesse sentido, a formação de professores de línguas, especialmente em contextos de migração, é convocada a deslocar-se de uma lógica normativa, assimilacionista e aculturadora, para assumir uma posição ética de escuta e de acolhimento da heterogeneidade linguística e cultural. Tal deslocamento implica reconhecer os limites do ensino, interrogando as expectativas de integração plena, de domínio da língua e de adaptação cultural que frequentemente recaem sobre o sujeito migrante. Como apontam Freire e Walsh, trata-se de uma formação que se constrói no exercício da criticidade, da interculturalidade e da problematização das relações de poder que atravessam a linguagem e a educação.

Ao articular a experiência no Programa de Extensão *Migração Internacional na Amazônia Brasileira* com aportes teóricos da psicanálise e da educação crítica, este trabalho buscou contribuir para a reflexão sobre o papel do professor de línguas como mediador de encontros – entre línguas, culturas e subjetividades – e não como agente de correção do outro. Assim, mais do que propor respostas ou modelos pedagógicos fechados, o artigo sustenta a necessidade de pensar o ensino de línguas como um campo de tensão, no qual a escuta do sujeito, o reconhecimento da incompletude da linguagem e o respeito à singularidade se tornam condições fundamentais para uma prática educativa ética em contextos de migração.

Em suma, os achados aqui discutidos indicam a pertinência de investigações futuras que ampliem a compreensão da formação de professores de línguas em contextos migratórios, a partir de outros cenários, dispositivos pedagógicos e recortes institucionais, bem como de distintos níveis de ensino e processos formativos.

Referências

ANTONELLI, Cláudia Cristina. *Um corpo estranho na cultura: o estrangeiro*. Federación Psicoanalítica de América Latina, Colombia, 2016.

CESA, Ana Luísa Soares., DAL PONT, Ilza Judite; FONTANA, Maria Olinda; MARTTA, Maria de Kássia; TORRESINI, Sandra Maria Cesa; TONON, Zulema Maria Sebben Oppermann. O recalçamento do dialeto: seu retorno num lugar outro. In: COSTA, Ana Maria Medeiros; MELMAN, Charles; CHEMAM, Roland. *Imigrações e fundações*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

CORACINI, Maria José R. F. *Língua e efeitos de estranhamento: modos de (vi)ver o outro*. RBLA, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 475-496, 2009.

COSTA, Maico Fernando; COSTA-ROSA, Abílio da. *A psicanálise em face à política: uma postura e uma análise*. Ágora, Rio de Janeiro, v. XXIII, n. 2, 2020.

COTINGUIBA, Geraldo; PIMENTEL-COTINGUIBA, Marília. Fronteiras e aspectos do rito de mudança de categoria jurídico-política dos sujeitos haitianos em mobilidade transnacional no Brasil. In: R. Baeninger, R. Peres, & D. Fernandes (eds.), *Imigração haitiana no Brasil*. São Paulo, Brasil: Paco Editorial/UNICAMP, 2017.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. Sujeitos entre-línguas em contextos de imigração: incidências na subjetividade. *Letras & Letras*. Uberlândia, vol. 32/3, p. 135-147, 2016.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de janeiro: Paz e terra, 2005.

FREUD, Sigmund. *A Interpretação dos Sonhos*. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

FREUD, Sigmund. O múltiplo interesse da psicanálise. In: FREUD, Sigmund. *Pensamentos sobre guerra e morte e o múltiplo interesse da psicanálise*. Rio de Janeiro: Machado & Ninitich Editores, (1913) 1934.

GEBRIM, Ana C. C. *Psicanálise no front: a posição do analista e as marcas do trauma na clínica com migrantes*. Tese de Doutorado. São Paulo, 2018.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., p. 96-103, 1998.

LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 1: os escritos técnicos de Freud*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

LACAN, Jacques. *O Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Freud, a educação e as ilusões (psico)pedagógicas. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 16. Porto Alegre: APPOA, 1999.

MELMAN, Charles. A função paterna. In: COSTA, Ana Maria Medeiros; MELMAN, Charles; CHEMAMA, Roland; *et al. Imigração e fundações*. Porto Alegre: Arte e Ofícios, 2000.

MELMAN, Charles. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 1992.

MILNER, Jean Claude. *O amor da língua*. Editora Unicamp, (1978) 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercados das Letras, 1996.

PAYER, Maria Onice. Memória, língua, ensino. In: *XXIII Encontro Nacional da ANPOLL*, 2008, Goiás. GT de Análise de Discurso – Programa de Atividades, 2008.

SAYAD, Abdelmalek. O que é um imigrante? In: SAYAD, Abdelmalek. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Educação e psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 11-42, 2009.