

O PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ENTRE O ATIVISMO E A PRECARIZAÇÃO

*Ana Paula de Araújo Lopez**

RESUMO: Com o Brasil figurando, cada vez mais, nas rotas de migração de crise (CLOCHARD, 2007; BAENINGER; PERES, 2017; CAMARGO, 2019), escancaram-se lacunas no sistema de acolhimento dos migrantes no país. Diante disso, a sociedade civil, por meio de ONGs, associações, pastorais, entre outras entidades, assumem um papel de levar a cabo políticas de acolhimento importantes que deveriam ser promovidas pelo Estado, dentre elas o ensino da língua portuguesa para migrantes, área denominada Português como Língua de Acolhimento (PLAc). A discussão que realizamos aqui procura demonstrar como é a prática e a formação do professor de PLAc, um processo entre o ativismo e a precarização. Com base numa metodologia de cunho interpretativista (SOUZA, 2014), analisamos o discurso de 20 professores de PLAc coletados via questionário *online*. Os registros apontam que o lado ativista desse docente está no fato de atuarem no voluntariado, na tentativa de cobrir as lacunas deixadas pela falta de institucionalização de políticas linguísticas para os migrantes. Ao mesmo tempo, a dimensão do voluntariado e a falta de formação docente específica colaboram para a precarização da atividade profissional desse docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Português como Língua Adicional; Português como Língua de Acolhimento; Precarização docente; Voluntariado.

Primeiras palavras

No panorama das migrações transnacionais do século XXI (BAENINGER; PERES, 2017), o Brasil se destaca como um país de destino de migrantes de crise (CAMARGO, 2019; CLOCHARD, 2007), principalmente porque dispomos de uma legislação migratória – Lei de Migração (nº 13.445/2017) e Lei do Refúgio (nº 9.474/1997) – considerada como avançada (CLARO, 2020).

* Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Linguística Aplicada pela UFMG. Professora voluntária na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e colaboradora da Universidade da Geórgia (UGA), atuando na área de português língua adicional/estrangeira no Programa Flagship Portuguese (UFSJ/UGA). Na UFSJ, é coordenadora pedagógica do Programa Idiomas sem Fronteiras – Português.

A chegada dos novos migrantes, em sua maioria sírios, haitianos e venezuelanos (CAVALCANTI *et al*, 2019) nos últimos anos, provocou mudanças não apenas na legislação, mas na sociedade brasileira (OLIVEIRA, 2015; LOPEZ, 2018). Apesar dos crescentes casos de xenofobia contra esses migrantes, alguns noticiados pela mídia¹, parte da sociedade civil no país se organiza para auxiliar essas pessoas nos seus processos de adaptação ao país, por meio de Organizações Não-Governamentais (ONGs), associações e pastorais (AMADO, 2013; ANUNCIACÃO, 2017; CAMARGO, 2019; OLIVEIRA; SILVA, 2017). As ações da sociedade nesse contexto vão desde a ajuda com a documentação para regularização da situação migratória no país, passando pela assistência na busca por um emprego até o ensino da língua portuguesa – tudo isso em razão de haver uma lacuna de políticas públicas para a recepção adequada desses migrantes no Brasil, que considere suas necessidades e seus direitos².

A esse respeito, a aprendizagem da língua oficial do país que o recebe é um dos direitos fundamentais do migrante (OLIVEIRA; SILVA, 2017). No caso dos migrantes de crise, o conhecimento da língua portuguesa passa ainda a ser mais importante se considerarmos, por exemplo, que grande parte do seu processo de inserção social passa por trâmites burocráticos e documentais, com alta regulamentação do Estado, cuja língua oficial é o português. Nesse sentido, destaca-se, mais uma vez, o papel da sociedade civil brasileira que tem, cada vez mais, se mobilizado em prol da realização de cursos de idioma para os sujeitos migrantes.

O enorme impacto desse movimento da sociedade civil em favor do ensino de português para os migrantes de crise no Brasil pode ser confirmado não apenas pelo aumento de trabalhos acadêmicos na área, mas principalmente pelo fato de ter motivado o surgimento de uma nomenclatura específica para denominar esse contexto de ensino e pesquisa

¹ MORAIS, P. (2018). Disponível em: <<https://www.politize.com.br/xenofobia-no-brasil-existe/>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

² Camargo (2019), a partir de uma pesquisa com migrantes de crise, sugere um protocolo para encaminhamento de políticas públicas mais adequadas para esse público que inclui, mas não se limite, a políticas linguísticas de ensino de português para essas pessoas.

no âmbito dos estudos em Linguística Aplicada (LA), mais especificamente na subárea do Português como Língua Adicional (PLA)³: o Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Seja pela imagem que recupera pelo nome que recebe, seja pelas suas raízes no trabalho assistencialista de cunho social realizado pelas já mencionadas instituições civis, o PLAc é visto, muitas vezes, sob o paradigma do senso comum, ou seja, como uma área de atuação da caridade e não como um campo de trabalho profissional consistente, em que se buscaria cunhar uma carreira docente, por exemplo. De certo modo, isso acaba autorizando um lugar de prática do voluntariado (BIZON; CAMARGO, 2018) que, por consequência, retira do Estado brasileiro a sua responsabilidade de promover políticas, dentre elas, políticas linguísticas de ensino da língua portuguesa para os migrantes de crise⁴.

Nesse sentido, com base em uma memória discursiva (ORLANDI, 2001) que sua área de atuação docente evoca, o professor de PLAc é significado, por extensão, como um profissional de caráter quase missionário, cujo papel seria realizar uma prática benevolente, ou seja, ajudar os migrantes em uma das suas necessidades consideradas “principais” que seria a aprendizagem do português⁵. Tal visão sobre o docente de PLAc, como já tivemos a oportunidade de expor em trabalhos anteriores (LOPEZ, 2016; 2018), funciona perversamente, em contrapartida, ao reforçar o lugar de “desamparo” ao qual o migrante de crise é geralmente relegado e contribuindo, assim, para subalternização de sua subjetividade ao país de acolhimento, metonimicamente representado pela sua língua oficial – neste caso, o português no Brasil. Em outras palavras, se acreditamos que a esse sujeito migrante tudo “falta” (LOPEZ, 2016; DINIZ; NEVES, 2018), o português aparece como algo que pode

³ Preferimos o termo “língua adicional” em detrimento de “língua estrangeira” por acreditarmos que, alinhando-nos a Schlatter e Garcez (2009), a noção de adicional seja menos excludente e não hierárquica.

⁴ Assim como Oliveira e Silva (2017), não acreditamos que as políticas linguísticas para esses migrantes devem ser apenas centralizadas no ensino de línguas. O PLAc, nessa perspectiva, seria uma política linguística possível, mas não a única, para a melhor recepção dos migrantes de crise no Brasil e deve fazer parte de uma política ampla de acolhimento, como aquela sugerida por Camargo (2019).

⁵ Usamos “principais” aqui entre aspas porque, geralmente, a prioridade é pautada sob o ponto de vista de quem acolhe e não de quem é acolhido, reforçando, muitas vezes, o caráter de obrigatoriedade do PLAc.

preencher essas lacunas, “amortecer” o (pressuposto) impacto causado pela migração, tornando-se, na maioria das vezes, uma obrigação mais do que uma necessidade (LOPEZ, 2018).

A parte disso, no entanto, não podemos desconsiderar outro aspecto importante do professor de PLAc que é a posição que assume um papel de colaborador, e muitas vezes até de representante, das causas dos migrantes, atuando na politização do migrante e na educação do entorno (MAHER, 2007), além de pressionar as instâncias governamentais para a promoção de legislações que atendam outras demandas dos migrantes, que (passam pela e) vão além da questão da aprendizagem da língua portuguesa. Cabe dizer, ainda, que esses professores cumprem com essas empreitadas superando, na maioria das vezes, certa precarização da sua atuação docente, que é manifestada, na maioria das vezes, pela falta de formação e acompanhamento adequados, falta de infra-estrutura para as aulas, dentre outras questões.

Diante desse panorama, de modo a contribuir para a discussão proposta no presente dossiê sobre a formação e atuação docente do profissional de língua portuguesa, o presente trabalho buscará discutir estes aspectos no que tange ao professor de PLAc no Brasil: a importância do trabalho ativista desse docente para a visibilidade de demandas dos migrantes e a certa precarização profissional que esses professores enfrentam.

Para tanto, esse trabalho contará com a análise e discussão das respostas de 20 docentes que atuam ou já atuaram no âmbito do PLAc a um questionário organizado por nós utilizando a ferramenta *Google Forms*. Todos os participantes assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e são, nas discussões realizadas aqui, referenciados por números, para garantir seu anonimato.

No que diz respeito ao perfil geral dos participantes, dos 20, são em sua maioria mulheres (16), com formação em Letras (19) e com ampla experiência no ensino de PLA (13 pessoas, entre 1 ano e 15 anos de experiência) e em PLAc (5 professores têm entre 1 e 3 anos de experiência em PLAc; 4 professores entre 3 e 5 anos; 2 entre 6 e 12 meses e 2 entre 5 e 8 anos, 3 há mais de 10 – somente 1 professor teve uma experiência de cerca de um mês com o PLAc), tendo atuado com alunos de todos os níveis de proficiência, desde

o iniciante ao avançado⁶. Desses professores participantes da pesquisa, metade atua/atuou em entidades da sociedade civil enquanto a outra metade no âmbito de projetos de extensão realizados por Instituições de Ensino Superior.

Para a análise e discussão dos registros da pesquisa lançamos mão de uma abordagem qualitativa (SOUZA, 2014) de cunho interpretativista (MOITA LOPES, 1994). De acordo com Souza (2014, p. 95), as pesquisas qualitativas diferenciam-se das quantitativas pois “se baseia, principalmente, na percepção e compreensão humana”. O autor ressalta, no entanto, que a pesquisa qualitativa pode conter quantificação de dados, sem que sua natureza seja alterada, uma vez que se adota uma perspectiva interpretativista sobre tais dados.

Além dessa introdução, esse trabalho está dividido em outras quatro partes: uma apresentação inicial sobre o termo PLAc, seguida das análises e discussões que foram divididas nas duas seções subsequentes e as considerações finais.

Português como Língua de Acolhimento: discussões necessárias

“Português como Língua de Acolhimento” é como tem sido denominado o contexto de ensino de português para migrantes de crise no Brasil. Esse termo nasce no âmbito de uma política de estado de Portugal em 2001, o Portugal Acolhe – Português para Todos, e se populariza no nosso país por meio do texto da Profa. Rosane Amado, da Universidade de São Paulo, em 2013. Apesar de concordarmos com Anunciação (2017; 2018), para quem devemos ter cautela ao nos apropriarmos de um vocábulo que foi “importado” da realidade europeia – mais especificamente no cerne de uma política assimilacionista portuguesa que condiciona os direitos dos migrantes à comprovação da proficiência linguística em português-, acreditamos que o PLAc possa ser ressignificado e, cada vez mais, amparado pelo

⁶ Tendo como referência os níveis de proficiência do exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

seu aspecto político, que promove a visibilidade para um grupo minoritarizado (MAHER, 2007), demandantes de políticas públicas no país (CAMARGO, 2019).

Sendo assim, reiteramos as palavras de Lopez e Diniz (2018) de que o PLAc é a especialidade no panorama do PLA

que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (BIZON, 2013, p. 123). Tais saberes, sublinhamos, podem, facilmente, ser atravessados por um discurso essencialista e totalizador, que significa os imigrantes pela falta e, dessa forma, como sujeitos carentes e dignos de pena. [...] tal discurso representa, no limite, a própria interdição da possibilidade de interculturalidade na especialidade de PLAc: os imigrantes deslocados forçados teriam antes o que receber, para suprir suas (supostas) faltas, do que o que compartilhar. Daí a necessidade imperativa de um olhar sempre problematizador, que lance dúvidas sobre certezas que facilmente podem ir se construindo na especialidade em questão. (s/p)

Seria em razão deste aspecto político-pragmático que

o PLAc não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos no PLA. Tampouco pode ser considerado uma especialidade “completamente diferente” de todo e qualquer outro contexto de ensino de PLA, como temos podido observar em certo discurso que já se sedimenta na área, sem uma efetiva discussão sobre quais são essas especificidades, para além dos aspectos da superfície. Em um contínuo movimento reflexivo, sensível a semelhanças e diferenças em relação a outros contextos de ensino de PLA, é preciso que, a todo momento, professores e pesquisadores se interroguem sobre as práticas identitárias desses sujeitos migrantes, as relações que estabelecem com os diferentes territórios e línguas que (os) constituem e os modos como se pode dar o ensino de português para esse público. Esse movimento deve, em última instância, abrir espaço para o questionamento da própria designação “Português como Língua de Acolhimento” – que temos empregado, sobretudo, por reconhecer que ela favorece a visibilização de certos grupos minoritarizados, que necessitam estar na agenda de ações da área de PLA. Questionamentos dessa natureza, junto a outros, se alimentam de – ao mesmo tempo em que podem fomentar – discussões na LA

de maneira mais geral, e no PLA de maneira particular. (LOPEZ; DINIZ, 2018)

Por ter esse caráter crítico e de natureza intervencionista, é que consideramos que o PLAc é

uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil [...] (LOPEZ; DINIZ, 2018)

A atuação em PLAc: o ativismo

Conforme apontamos na introdução, devido a falta de mobilização do Estado brasileiro para a consolidação de uma política linguística para migrantes de crise que chegavam ao país significativamente a partir de 2010, a sociedade de civil, por estar na linha de frente dos atendimentos aos migrantes que recorriam às suas ONGs, pastorais, grupos religiosos, etc. e, portanto, (re)conhecendo direitos e possíveis demandas dessa população, assumiu a responsabilidade não só de acolhimento – auxiliando com moradia, alimentação e documentação, principalmente para os recém-chegados – como também de promoção do ensino da língua portuguesa para esses indivíduos.

Não obstante, o impacto desse trabalho voluntário é significativo no que diz respeito ao desenvolvimento de políticas migratórias voltadas para os migrantes de crise no Brasil. Segundo Fieldman-Bianco,

[...] várias ações governamentais, foram, em última análise, resultado de demandas da sociedade civil. A aprovação da nova lei da migração. (Lei nº3.445, de 2017) foi, em última análise, uma conquista dos movimentos sociais de migrantes transnacionais que, **em conjunto com organizações que atuam junto aos migrantes e refugiados**, há muito demandavam uma legislação com foco nos direitos humanos. (FELDMAN-BIANCO, 2018, p. 19, grifos nossos)

Além da importância para a visibilidade das causas migrantes que, em alguma medida, corrobora para o desenvolvimento de políticas públicas para esses indivíduos, como acabamos de apontar, uma outra dimensão não menos importante do trabalho do profissional de PLAc é aquela da promoção da justiça social, realizada pelo professor de PLAc.

Na medida em que colabora para a emancipação do migrante, seu aluno de português, buscando dotá-lo de ferramentas para se posicionar, entender e lutar pelos seus direitos, o docente de PLAc está atuando de forma ativista. Em outras palavras, a prática docente crítica em PLAc é uma forma de ativismo. Entendemos esse ativismo, social e político, em consonância com Costa (2007) para quem estas são ações e/ou atividades cujo objetivo seria “provocar mudanças de índole social e política em questões relacionadas com a democratização” (p. 1). Também concordamos com Rajagopalan (2003) que, retomando Paulo Freire, afirma que “o pedagogo crítico é um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência” (p. 106).

Para explicarmos melhor o ponto que estamos defendendo – da dimensão ativista do professor de PLAc, vejamos as respostas dos participantes desta pesquisa para a pergunta que pedia que definissem o que entendiam por “PLAc”:

Excerto 1 – Professora 1

LP [Língua Portuguesa] direcionada às necessidades básicas do dia a dia do migrante, como **questões do mundo do trabalho** e comunicação imediata em seu cotidiano. (grifos nossos)

Excerto 2 – Professor 4

Respondendo de forma mais espontânea, entendo o **PLAc como um programa transdisciplinar** que, considerando-se seu público, deveria abranger áreas como Linguística, Políticas Linguísticas, Direito, Sociologia, Psicologia, História, Geografia, Ciência Políticas, Saúde, Políticas Públicas, Antropologia, entre outras. Poderia ser visto como um dos braços do PLA, uma vez que partimos do ensino de português para falantes de outras línguas, mas em contextos e circunstâncias que fazem com que língua portuguesa seja, para esse público, **um meio de instrução e, muitas vezes, de defesa**. Um público que, algumas vezes, busca a língua portuguesa não por opção, mas por *falta*⁷ dela. (grifos nossos)

Excerto 3 – Professora 6

Eu **não gosto muito do termo PLAc**, porque, a meu ver, **coloca os imigrantes em situação de subalternização em relação ao país que os recebe**. Mas entendo que quem usa esse termo não pensa assim. Imagino que, para esses usuários do termo, PLAc se refira ao português aprendido por imigrantes de crise. (grifos nossos)

⁷ Para um aprofundamento sobre o discurso da falta, expresso pelo trecho destacado do Professor 4, cf. Lopez, 2016; 2018, Bizon; Camargo (2018) e Diniz; Neves (2018).

Excerto 4- Professora 8

Português como língua de acolhimento é um **instrumento de mediação**, que deve considerar o migrante na sua totalidade, suas histórias, memórias, construções culturais e sociolinguísticas. As práticas pedagógicas devem contemplar o potencial do ensino de língua para **promoção da interculturalidade**, que se distanciem de posições autoritárias, padronizadas, normatizadoras e assimilacionistas. (grifos nossos)

Ao definir PLAc pelos temas que ele veicularia, a Professora 1, no excerto 1, deixa transparecer sua preocupação com aspectos não apenas superficiais da cultura brasileira que são difundidos pelo ensino da língua: “questões do mundo do trabalho” dizem respeito a configurações típicas de trabalho, direitos trabalhistas, especificidades do contexto laboral no Brasil. No exercício de análise discurso de pensar que o que se diz não só poderia ser dito dessa forma, observamos que seria diferente se a professora tivesse mencionado “questões sobre o mercado de trabalho” ou “questões sobre como arranjar um emprego”, que poderiam se referir à apenas situações comunicativas pontuais. No entanto, pela sua escolha vocabular em “mundo do trabalho” deixa transparecer sua visão crítica na medida em que coloca que a sala de aula de PLAc seria lugar para questionar aspectos mais profundos que perpassam as relações laborais brasileiras.

Os demais professores demonstram uma visão crítica do termo em questão, que é um exercício necessário para a prática do PLAc como ato político (LOPEZ, 2016). Segundo o Professor 4, no excerto 2, PLAc seria um “programa transdisciplinar”, apontando para um caráter que extrapola o simplesmente linguístico, sendo significado, ainda, como um “meio de instrução” que serviria para instrumentalizar o migrante de uma ferramenta que pudesse ser usada em prol de seu bem-estar, representado pela relação de paralelismo expressa pelo “e, muitas vezes,” no trecho “meio de instrução e, muitas vezes, de defesa” no excerto 2. Um sentido semelhante pode ser abstraída da resposta da Professora 8 (excerto 4) com o “instrumento de mediação” – não é uma língua cujo fim seria ela mesma mesma, mas sim uma mediação, ou seja, aquilo no entremio do “eu” e o “outro” – levando à “promoção da interculturalidade”. Para a Professora 6, excerto 3, PLAc não é um termo adequado pois coloca o migrante em uma posição inferior àquele que “acolhe”, ou seja,

nós. Exaltamos, mais uma vez, o olhar crítico que esses docentes demonstram e consequentemente seu caráter ativista, intervencionista, que procura uma mudança social e portanto política. Concordamos com a visão da professora e também acreditamos, com base em Anunciação (2017; 2018) que o termo PLAc deve ser problematizado⁸.

Ainda sobre as respostas desses professores, representadas nos excertos 1 a 4, é perceptível que os professores se posicionam como detentores de uma visão amadurecida sobre o PLAc, transpassada por discursos de outras discussões da LA, que se manifesta pelo uso de colocações tais como “transdisciplinar”, “subalternização” e “interculturalidade”. Isso se deve, provavelmente, pela alta formação acadêmica em Letras dos profissionais participantes desta pesquisa – em sua maioria mestres e doutores –, mas também pela presença, cada vez maior, da pesquisa em PLAc na academia. No excerto 5, destacamos o discurso da Professora 20, cujo tema de doutoramento é PLAc, para demonstrar o exercício de análise crítica que esta professora realiza ao tentar conceituar essa especialidade do PLA:

Excerto 5 – Professora 20

Essa é uma questão ainda em **reflexão** para mim. **Em meu doutorado, ainda estou refletindo sobre o uso do termo PLAc.** Em geral, sempre tendi a pensar no PLAc como um contexto de maior vulnerabilidade, sobretudo, financeira. Porém, **depois de alguns anos estudando mais a fundo** e participando de muitas discussões com colegas de pesquisa e trabalho, **passei a entender** que o termo “vulnerabilidade” é muito opaco. [...] (grifos nossos)

A repetição do vocábulo “reflexão/refletindo” indica a preocupação dessa professora em não apresentar um posicionamento acabado sobre o uso do termo. Somente a partir de um estudo profundo, tal qual como aquele realizado por ela sobre o conceito de vulnerabilidade, como ela coloca, seria capaz de tomar uma decisão sobre o uso ou não da sigla PLAc. Essa atitude expressa no discurso da Professora 20 vai de encontro com perspectivas mais recentes e críticas na pesquisa em PLAc no Brasil, que defendem o repensar, principalmente do docente, a todo momento, sobre o que significa “acolhimento”⁹ e seu

⁸ Em Lopez (2018) discutimos mais sobre essa questão da problematização do termo e reafirmamos a ideia do seu uso de maneira ressignificada, como ato político.

⁹ Alinhamo-nos a Bizon e Camargo (2018) cuja noção de acolhimento é “uma relação que não pode ser construída de maneira unilateral, a partir da perspectiva, muitas vezes assimilacionista e proibicionista do país receptor. Deve,

papel como mediador da relação entre o migrante e a língua-cultura brasileiras (cf. BIZON; CAMARGO, 2018; CAMARGO, 2019; LOPEZ, 2016; LOPEZ; DINIZ, 2018).

A nosso ver, tal posicionamento deixa entrever uma mudança de paradigma que poderia diferenciar o docente de PLAc de outros docentes em PLA, de maneira geral, que é o desejo de provocar a emancipação política daqueles migrantes por meio da língua portuguesa. Ainda que saibamos que somente a aprendizagem da língua portuguesa não é a única maneira e nem é, se realizada de forma isolada, suficiente para o empoderamento desse grupo minoritarizado na nossa sociedade – pois esse processo dependeria não apenas da politização do migrante, mas também de avanços na legislação em seu favor e da educação do entorno (MAHER, 2007) –, a aprendizagem do português é um direito do migrante e pode servir a seu favor, contribuindo para processos de des(re)territorialização menos precários (BIZON, 2013; CAMARGO, 2019).

A atuação em PLAc: a precarização

Os professores de PLAc, por atuarem principalmente no contexto do voluntariado, em parceria com entidades sem fins lucrativos da sociedade social, sofrem com diferentes percalços na realização da sua prática docente (LOPEZ, 2016). Além da falta de formação adequada previamente à sua atuação – dos 20 participantes dessa pesquisa, apenas 4 afirmaram ter tido algum tipo de preparação prévia à sua prática docente –, não raramente esses docentes se deparam com a falta de materiais didáticos a seu dispor¹⁰, infraestrutura adequada para a aula e acompanhamento pedagógico sistematizado.

sim, ser pensada e operacionalizada multilateralmente, ou seja, no atravessamento dos eixos vertical e horizontal (SANTOS, 2001) que estruturam a construção dos espaços sociais. [...] antes de ser um elenco de ações a serem realizadas, acolhimento é uma perspectiva, uma atitude que se constrói no diálogo possível entre os agenciamentos verticais e horizontais — sem, no entanto, apagar as tensões e relações de poder inerentes a qualquer diálogo (p. 716).

¹⁰ Apesar de não considerarmos livros e outros materiais didáticos tradicionais indispensáveis para a prática docente em qualquer circunstância, um material adequado para o contexto em que atua pode auxiliar, e muito, o professor iniciante em PLAc, principalmente levando em consideração que grande parte desses profissionais não têm formação em Letras, Ensino de línguas adicionais ou mesmo pedagogia.

Apesar de serem desafios significativos, a nosso ver, o que mais precariza a profissão de PLAc é a falta de formação docente específica para atuação nesse contexto. Amado (2013) já relatava que, ainda que alguns grupos da sociedade civil contassem com parceria com escolas de idiomas privadas para a oferta de cursos de PLAc, exceto cursos oferecidos em universidades, grande parte dispunha apenas de voluntários que eram falantes de línguas adicionais, cuja prática baseava-se em “métodos intuitivos e muito autodidatismo” (s/p).

Outra dimensão dessa mesma precarização à qual nos referimos diz respeito a falta de reconhecimento da área de atuação profissional como uma área que exige *expertise* e estabilidade, já que, por mais que os profissionais que atuem nesse contexto sejam bons profissionais, ainda que não sejam formados em Letras ou na educação, trabalhar na dimensão do voluntariado proporciona uma atmosfera de informalidade – e isso pode explicar a alta rotatividade desses professores nos projetos que atuam. A grande rotatividade de professores de PLAc, a nosso ver, teria dois motivos principais: primeiramente por ser um trabalho voluntário, portanto, realizado fora dos horários de “trabalho real” desses profissionais e, em segundo lugar, por não ser um tipo de trabalho em que, ainda, se constrói uma carreira profissional, portanto, algo que não valeria a pena – no sentido prático, não no sentido de satisfação pessoal e contribuição para a sociedade – fazer.

Além disso, ao mesmo tempo em que uma visão simplista de “acolhimento” autoriza o estatuto do professor de PLAc como voluntário (BIZON; CAMARGO, 2018), essa mesma noção de voluntariado corrobora a significação desse campo de ensino como lugar de exercício da caridade e assistencialismo social – e não como algo que demanda políticas públicas amplas e mais adequadas, como aquelas propostas por Carmargo (2019). O Estado, assim, é eximido, mais uma vez, da sua responsabilidade de tomar as rédeas das ações de PLAc no país e promover um ensino de maior qualidade possível para esses migrantes, como parte dos seus direitos humanos (OLIVEIRA; SILVA, 2017). Portanto, manter o *status* do professor de PLAc como apenas voluntário não acarreta benefícios nem para os profissionais nem para seu público-alvo. Nesse sentido, concordamos com Guimarães (*et al*, 2012), para quem

novas formas de trabalho precarizado fazem-se presentes por meio da utilização de estagiários, trabalhadores temporários, de cooperativas de trabalho e/ou associações de produção, bem como, do trabalho voluntário, apologeticamente apresentado na mídia como uma “alavanca ao desenvolvimento do país”, e **o voluntário como um agente de transformação social, especificamente tratando-se da área de atuação na educação** ou idilicamente representado como “amigo da escola”. Nesse sentido, há **um entendimento crítico sobre determinados tipos de trabalho voluntário que servem ao descumprimento das funções básicas do Estado em áreas prioritárias, como educação e saúde, transferindo-se atividades que requerem a presença de profissionais capacitados, com vínculo permanente, para trabalhadores voluntários** que podem ou não ser igualmente capacitados para as mesmas funções. (s/p)

Por outro lado, é compreensível que a questão do voluntariado seja o cenário mais comum no contexto de ensino de português para migrantes de crise (cf. ZAMBRANO, 2019), uma vez que a própria área de PLA, a qual o PLAc se filia, não é ainda totalmente institucionalizada no país (SCHOFFEN; MARTINS, 2016), e conseqüentemente continua escassa a formação específica no âmbito do português como língua não materna (LOPEZ, 2016; 2018). Somente para exemplificar, atualmente, no Brasil, apenas 4 IES oferecem tais cursos de graduação em PLA, são elas: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)^{11 12}.

Quando perguntados sobre se deveria haver algum tipo de formação específica ou pré-requisito para a atuação em PLAc, alguns professores participantes da nossa pesquisa responderam:

Excerto 6 – Professor 12

Sim. Em primeiro lugar ser licenciado em Letras. **Muitos voluntários sequer têm autorização para lecionar. Isso pode ser um problema.** Em segundo lugar, seria ótimo se o professor de PLAc tivesse **algum curso preparatório para a área.** (grifos nossos)

¹¹ Algumas instituições oferecem oportunidades de formação em PLA, tais como pós-graduação e cursos de extensão, segundo levantamento feito por Joseane, colunista do *site* “Superprof”, em 07 de fevereiro de 2020. Disponível em: <<https://www.superprof.com.br/blog/lingua-portuguesa-para-nao-lusofonos/>>. Acesso em 10 mai. 2020.

¹² Cf. Lopez, 2018.

Excerto 7 – Professora 16

Sim. A pessoa precisa se identificar com questões políticas voltadas para os conflitos sociais e identitários, porque senão ela não vai entender o contexto e vai querer apenas aplicar a aula q ela dá em cursinhos tradicionais como CCAA, Fisk e tantos outros. Além disso **já temos condições de exigir formação acadêmica em língua portuguesa com estudos em ensino de segunda língua**. Muitas universidades já dispõem dessa formação nem que seja por meio de uma ou duas disciplinas. É uma base importante. **E sou totalmente contra pessoas sem formação em Letras ministrarem aulas de línguas.** (grifos nossos)

Percebe-se que os Professores 12 e 16, nos excertos 6 e 7 respectivamente, foram assertivos em se posicionarem contrariamente ao fato de profissionais não licenciados – em Letras, especificamente, segundo o Professor 16 – atuarem no PLAc. Também compartilhamos dessa inquietação, pois, como sabemos, ser falante de um idioma não necessariamente qualifica uma pessoa para ensiná-lo. Segundo a Professora 14, licenciada em Letras – outro idioma que não o português, participante dessa pesquisa, em resposta à pergunta se se sentiu preparada quando iniciou sua prática em PLAc:

Excerto 8 – Professora 14

Não, pois **não sou formada em Letras Português** e por mais que eu tenha esta língua materna, **não é a mesma coisa você saber falar e você saber ensinar. Eu tive que reaprender o meu próprio idioma.** (grifos nossos)

Ou seja, se essa profissional, mesmo licenciada em Letras, se sentiu assim, tendo que “reaprender” metaforicamente sua língua – o que dá uma dimensão do enorme deslocamento pelo qual esse indivíduo sente que teve que passar ao assumir esse novo papel profissional –, imagine aqueles que não são “sequer” licenciados.

Podemos entender essa apreensão dos Professores 12, 14 e 16 tendo em vista que, numa perspectiva subjetiva, aceitar a precarização da profissão docente em PLAc seria, para esses docentes, de certa forma, concordar com a precarização do seu próprio trabalho, enquanto professores de línguas e profissionais de Letras. Reforçando suas convicções, ambos os professores 12 e 16 afirmam que algum tipo de formação é necessária no PLAc: “algum curso preparatório para a aula”, “nem que seja por meio de uma ou duas disciplinas”.

No entanto, sabemos que na maneira em que o PLAc é realizado atualmente no país, como já afirmamos anteriormente, com base em ações pontuais do governo (LOPEZ; DINIZ, 2018) e majoritariamente a cargo da sociedade civil por meio de ONGs, associações, pastorais e das IES, seria impossível exigir que apenas profissionais licenciados em Letras, de maneira geral, ou em PLA/PLAc, de maneira específica, atuassem no ensino de língua portuguesa para os migrantes de crise. Nas palavras da Professora 8:

Excerto 9 – Professora 8

Acho que não existe, mas **talvez devesse existir o de formação na área**. Mas considero isso inviável, **por ora**, em vista de que **isso reduziria ainda mais o número de professores**. (grifos nossos)

Essa redução de número de profissionais de PLAc a que se refere a professora no excerto 9 talvez não seja um risco que possamos correr agora que o Brasil figura, cada vez mais, como país de destino ou passagem na rota das migrações de crise. No entanto é necessário questionarmos essa realidade para sermos capazes de avançarmos no debate sobre a institucionalização e reconhecimento do PLAc como uma área consistente e profissional de atuação docente. Ademais, é preciso questionar, ainda, que tipo de formação seria essa que acreditamos ser adequada para um profissional de PLAc ou, no caso de haver tal formação, como avaliarmos quando um profissional estaria “pronto” para atuar nesse contexto, como fazem as Professoras 2 e 11:

Excerto 11 – Professora 2

[Na sua opinião, existe ou deveria existir algum pré-requisito para se tornar professor de PLAc?] É difícil opinar sobre isso, já que **muitos dos professores de PLAc sem formação atuam na melhor das intenções. Acredito que seria importante ter um pré-requisito se tivéssemos infraestrutura e formação suficiente para tal**, realidade ainda bastante distante aqui. No [nome do curso] por exemplo, os professores só podiam atuar depois de um curso de capacitação. Entretanto, na prática, **3 dias não são suficientes para que ele consiga lidar com as demandas da sala de aula** (lembrando que as primeiras formações foram realizadas com profissionais de diferentes disciplinas). (grifos nossos)

Excerto 12 – Professora 11

[Na sua opinião, existe ou deveria existir algum pré-requisito para se tornar professor de PLAc?] Pergunta difícil. Naturalmente, **o profissional deve ter uma formação em Letras ou Pedagogo-**

gia e deve demonstrar interesse/capacidade de se colocar no lugar do outro, de ler e compreender as necessidades de seus alunos. Como avaliar se o professor contempla tais habilidades? (grifos nossos)

Acreditamos ser imprescindível em pensarmos a formação em PLAc levando em conta os desafios e os questionamentos apontados aqui. Não podemos ignorar que uma formação docente insuficiente – de “3 dias” como ilustra a Professora 2 – pode não ser o caminho para uma prática bem informada e profissionalizada, na altura do desafio que são ministrar aulas de PLAc enquanto um professor consciente, crítico e ativista, como argumentamos na seção anterior.

Como um outro ponto importante de ser considerado, e que aqui queremos evidenciar, é a questão da valorização, em termos financeiros, da profissão docente, mais especificamente no caso do professor de PLAc:

Excerto 13 – Professora 20

[Na sua opinião, existe ou deveria existir algum pré-requisito para se tornar professor de PLAc?] Depende. Em que contexto? Em contextos profissionais, acredito que sim. Já **em contextos de necessidade**, como o que vivemos muitas vezes no Brasil, em que **muitos imigrantes não têm condições de pagar suas aulas e acabam sendo ensinados por voluntários de igrejas, vizinhos e a sociedade civil** por uma questão emergencial, não acho que deva haver pré-requisitos. **O ideal mesmo é que houvesse políticas e investimentos para que professores e professoras de PLA com uma formação profissional ensinassem também para estas pessoas.** (grifos nossos)

Se pensarmos sobre o desafio que é, num sistema capitalista (POSTONE, 2014) no qual vivemos, ser reconhecida a necessidade de haver profissionais que sejam pagos pelo seu trabalho docente ao mesmo tempo em que seus alunos, em sua maioria, não podem pagar pelas aulas, entendemos o porquê de não haver esforços do governo para promover tal profissionalização do professor de PLAc – quem pagaria por isso? Eles devem se perguntar. Contudo, compartilhamos com a opinião da professora 20 que é indispensável (e já passa da hora!) de haver investimentos nessa área, pois é direito dos migrantes terem acesso a um ensino de PLAc de qualidade tanto quanto é direito desses profissionais de serem remunerados pelo seu trabalho.

Algumas considerações finais

Nosso objetivo com este trabalho foi discutir o papel do docente em PLAc cuja atuação constitui e é constituída pelas dimensões do ativismo e da precarização. Apesar de podermos entender qualquer professor de língua como um ativista¹³, à sua maneira, é considerável que o ativismo do profissional de PLAc se dá pelo fato de sua prática acontecer para preencher uma lacuna de políticas públicas estatais e, ainda, por dar visibilidade às causas dos migrantes.

A precarização se manifesta pelo estatuto de voluntariado sob o qual maior parte dos docentes em PLAc trabalha e também pela falta de políticas que formação profissional para esses trabalhadores. Um trabalho pautado na perspectiva do voluntariado, como é no caso do professor de português para migrantes de crise, por não ser algo, na maior parte das vezes, regulamentado/institucionalizado, a “obrigação” da formação, bem como a responsabilidade sobre o que se ensina, recai inteiramente sobre esse próprio profissional e seus pares. Portanto, a luta pela valorização, inclusive financeira, do docente nesse contexto do nosso trabalho, por meio da ampliação de possibilidades de formação docente e/ou continuada, é necessária inclusive para promover um melhor atendimento aos migrantes.

Não queremos, com isso, argumentar que não exista já em andamento algumas ações nesse sentido. Ainda que a maioria dos profissionais que exercem docência em PLAc em ONGs e demais instituições não governamentais e sem fins lucrativos sejam pessoas sem formação específica, é possível apontar como diferentes IES pelo Brasil têm se mobilizado em prol do oferecimento de cursos de PLAc, por meio de estudantes de graduação, pós-graduação e professores de Letras como docentes nesses cursos. Tal fato também

¹³ Endossamos as palavras de Cavalcante (2016, p. 142): Em diálogo com a pedagogia crítica (FREIRE, 1996, p. 43) ao conceber que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre fazer”, busca-se garantir que o professor possa questionar as políticas no âmbito formal, quanto aos aspectos econômicos, políticos, socioculturais, discursivos, identitários e ideológicos, no sentido de superar uma visão dicotômica e superficial. Concebe-se o professor de línguas como um ator, que de uma ótica *bottom-up* (ascendente), faz política em seu campo prático, pois seu agir é sempre ativo e pressupõe decisões sobre o seu objeto de ensino, ou seja, sobre as línguas a serem ensinadas e aprendidas.

pode ser observado nesta nossa pesquisa – obviamente levando em consideração o pequeno número de participantes aqui – em que, dos 20 professores que responderam ao questionário, grande parte é formada em letras (6 pessoas), tem mestrado (7 pessoas) e/ou doutorado completos nessa grande área (5 pessoas). Esse é um fato interessante, uma vez que comprova como o tema do PLAc tem ganhado espaço nas IES brasileiras (LOPEZ, 2018).

O que queremos registrar é que, apesar de esse espaço estar sendo conquistado no âmbito da pesquisa¹⁴ nas IES, poucas evidências são encontradas sobre avanços na formação docente em Letras que contemple o contexto do PLAc ainda na graduação¹⁵ e isso precisa mudar para que avancemos na institucionalização e no reconhecimento da profissão do professor de PLAc. Reconhecemos, entretanto, que o desafio para alcançarmos esse patamar encontra-se não apenas na pouca vontade política do governo nesse sentido, mas também na institucionalização ainda incipiente da grande área do PLA, à qual o PLAc se afilia. O testemunho do Professor 12 revela como ainda há um tratamento diferenciado do profissional de PLA quando comparado a profissionais de ensino de línguas consideradas mais prestigiadas no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras – IsF¹⁶ (SARMENTO *et al*, 2016) – um dos maiores programas de internacionalização com foco na formação de docentes em línguas adicionais no Ensino Superior Brasil:

Excerto 14 – Professor 12

[Pergunta 17 do questionário: No contexto de ensino de PLAc em que você atua/atuava, você sente/sentiu falta de alguma ajuda na preparação ou condução das suas aulas? Se sim, que tipo de ajuda?] Talvez uma ajuda financeira. Mas **não diria do PLAc tão somente, mas do Idiomas Sem Fronteiras. Alunos que davam aulas de inglês recebiam uma bolsa de R\$1.500,00. Eu,**

¹⁴ Muitos trabalhos estão sendo realizados sobre PLAc na pós-graduação. Camargo (2019, p. 37-38) apresenta um quadro com algumas das principais produções acadêmicas brasileiras sobre o tema.

¹⁵ Não encontramos, para citarmos aqui, nenhum trabalho que fizesse um levantamento de disciplinas ou cursos de extensão que contemplassem a formação de professores em PLAc nos cursos de Letras no Brasil.

¹⁶ Apesar da sua reconhecida importância (SARMENTO *et al*, 2016), o Programa IsF foi encerrado em dezembro de 2019 pelo governo Bolsonaro. Felizmente, os profissionais participantes e construtores do Programa se organizaram e, com o apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) criaram a Rede Andifes Nacional de Especialistas em Língua Estrangeira, mantendo vivo o espírito do Programa, agora com uma nova configuração. Mais informações sobre a Rede disponíveis em: <<http://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/>>. Acesso em: 11 mai. 2020.

embora tivesse as mesmas demandas, não recebia o valor dessa bolsa. Isso sem dúvida me desmotivava, ainda mais porque eu me deslocava da cidade onde morava para dar aulas na cidade onde o campus da universidade é sediado...os gastos eram muitos (transporte, alimentação etc.).

Além do mais, na esteira da falta de reconhecimento do professor de PLA, é preciso considerar o baixo número ainda de vagas voltadas especificamente para a área de Linguística Aplicada – PLA nos concursos docentes do Ensino Superior. Também por serem poucas as IES que oferecem graduação em PLA – somente 4 atualmente no Brasil: UFBA, UNB, UNILA e UNICAMP.

Gostaríamos de encerrar nossa discussão com uma ressalva importante. Esse ativismo, a nosso ver, levado a cabo na prática ao professor crítico de PLAc, pode ter uma dimensão perversa para a qual devemos nos atentar a fim de não causarmos mais danos do que benefícios aos nossos alunos: que o fato de “subalternizarmos” – para ecoarmos as palavras da Professora 6, participante desta pesquisa (excerto 3) – esses migrantes, posicionando-os pelo discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018; LOPEZ, 2016; 2018). É em razão disso que nós, profissionais de PLAc, devemos repensar, a todo momento, nossas crenças sobre esse contexto de ensino, lutar contra o discurso da obrigatoriedade que paira sobre o migrante forçando-o a aprender o português, repensar nosso lugar de acolhimento (BIZON; CAMARGO, 2018), não totalizarmos os nossos alunos (MAHER, 2007), dar espaço para as línguas e subjetividades dos nossos estudantes, reconhecendo o que sabem e suas maneiras de verem o mundo. Para tanto, é preciso, de uma forma ainda mais ativista, superar essas precarizações.

THE TEACHER OF PORTUGUESE AS A WELCOME LANGUAGE: BETWEEN ATIVISM AND PRECARIZATION

ABSTRACT: As Brazil appearing more and more on the crisis migration routes (CLOCHARD, 2007; BAENINGER; PERES, 2017; CAMARGO, 2019), gaps in the reception system for migrants in the country were wide open. In view of this, civil society, through NGOs, associations, pastorals, among other entities, assume a role in carrying out important reception policies that should be promoted by the State, among them the teaching of Portuguese for migrants, an area called Portuguese as a Welcoming/Host Language (PWLg). The discussion we do here seeks to demonstrate what the practice and training of the PWLg teacher is, a process between activism and precariousness. Based

on an interpretative methodology (SOUZA, 2014), we analyzed the speech of 20 instructors collected via an online questionnaire. The records point out that the activist side of the PWLg teacher is in the fact that they work in volunteering, in an attempt to cover the gaps left by the lack of institutionalization of linguistic policies for migrants. At the same time, the dimension of volunteering and the lack of specific teacher training contribute to the precariousness of the professional activity of that same teacher.

KEYWORDS: Educational formation; Portuguese as an Additional Language; Portuguese as a Host Language; Teacher precariousness; Volunteer work.

REFERÊNCIAS

- AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)*. Edição 7, Ano 4, Número 2, s/p, 2013.
- ANUNCIACÃO, R. F. M. *Somos mais que isso: práticas de (re)existência de migrantes e refugiados frente à desposseção e ao não reconhecimento*. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, 2017.
- _____. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito Português como Língua de Acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n.1, p. 35-56, 2018.
- BAENINGER, R. A.; PERES, R. G. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.
- BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 445 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- _____; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER et al (orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.
- CAMARGO, H. R. E. *Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos às políticas de acolhimento a migrantes de crise*. 272 p. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2019.
- _____. Portas entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. *Revista X*, Curitiba, v. 13, n. 1, p.57-86, 2018.

- CAVALCANTE, R. P. *Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos institutos federais*. 2016. 292f. Tese (Doutorado em Linguística – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2016.
- CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T. de.; MACEDO, M. (orgs.) *Imigração e refúgio no Brasil – A inserção de imigrantes, solicitantes de refúgio e refugiados no mercado de trabalho*. Relatório Anual 2019. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.
- CLARO, C. A. B. Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração: avanços e expectativas. *Boletim de Economia e Política Internacional*, Brasília, n. 26, p. 41-53, Set. 2019/ Abr. 2020.
- CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. In: *EchoGéo* (online), n. 2, 2007.
- COSTA, F. J. R. Atualidade da FAEB/CONFAEB para a arte/educação e a formação inicial do professor de arte (comunicação). Anais do XVII CONFAEB. IV Colóquio sobre o ensino de Arte. Florianópolis, 2007. Disponível em: <http://www.aeduc.udesc.br/confaeb/main.php?l=lista_comunicacoes>. Acesso em: 25 abr. 2020.
- FELDMAN-BIANCO, B. O Brasil frente ao regime global de controle das migrações: Direitos humanos, securitização e violências. *Travessia – Revista do Migrante*, São Paulo, ano I, n. 83, p. 11-36, Maio – Agosto de 2018.
- LOPEZ, A. P. A. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? *Revista X - Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. BIZON & DINIZ (Orgs.) Curitiba, v. 13, n. 1, pp. 9-34, 2018.
- _____. DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Edição especial n. 9, 2018.
- _____. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. 2016. 260f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, MG.
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

- OLIVEIRA, A. T. R. Migrações internacionais e políticas migratórias no Brasil. *Cadernos OBMigra*, n. 3, v. 1, 2015.
- OLIVEIRA, G. M.; SILVA, J. I. Quando barreiras linguísticas geram violação de direitos humanos: que políticas linguísticas o Estado brasileiro tem adotado para garantir o acesso dos imigrantes a serviços públicos básicos? Niterói, *Gragoatá*, v. 22, n. 42, p. 131-153, 2017.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.
- POSTONE, M. *Tempo, trabalho e dominação social*. Uma reinterpretação da teoria crítica de Marx. Boitempo, São Paulo: 483p., 2014.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D.; MORAES FILHO, W. (orgs) *Do inglês sem fronteiras ao idioma sem fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 315 p. 2016.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais curriculares para o ensino de língua espanhola e língua inglesa*. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Estado, 2009, p. 127-172.
- SCHOFFEN, J. R. MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, n. 26, p. 271-306, 2016.
- SOUZA, R. F. *Implicações do uso de material didático virtual livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2 – a perspectiva dos Problemas de Ensino*. Tese (doutorado em Língua e Literatura Italiana). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ZAMBRANO, C. E. G. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. *Revista X*. Curitiba, v. 14, n. 3, p. 16-32, 2019.

Recebido em: 13/05/2020.

Aprovado em: 03/06/2020.