

DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/rcc.v16e2201151-159>

Recebido em 01/11/2021. Aprovado em 08/12/2021.

LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: ESCUTA DO OUTRO E DE SI HOST LANGUAGE: LISTENING TO THE OTHER AND OURSELVES

Andréia da Silva Daltoé*

Carla Aparecida Marinho Borba**

Resumo: *O presente artigo procura trazer uma reflexão sobre os desafios do processo de ensino e de aprendizagem do português como língua de acolhimento de migrantes e refugiados. Para isso, partimos da experiência trazida pelo nosso envolvimento com o Projeto de Extensão Acolhida ao Migrante da Unisul e discussões sobre língua, cultura e escuta oriundas do diálogo entre o dispositivo teórico da Análise do Discurso de linha francesa (AD) e outros campos do saber. Baseados nesta nossa vivência, e auxiliando pessoas que precisaram deslocar-se forçadamente de sua terra natal, buscamos refletir sobre complexidades implicadas no processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira para, com isso, contribuir para uma melhor compreensão da questão imigratória no Brasil.*

Palavras-chave: *Ensino de Língua Estrangeira. Língua de Acolhimento. Migração.*

Abstract: *This paper aims to shed light on the challenges inherent in the process of teaching and learning Portuguese as a host language for migrants and refugees. For this purpose, we have benefited from our experience as members of Unisul Embracing the Migrant Project as well as the debates around language, culture and listening found within the dialogue between the French Discourse Analysis (AD) framework and other fields of study. Based on our experience assisting people who were forced to flee their homes, we aim to think through the complexities surrounding the foreign language teaching and learning process, to contribute to a better understanding of immigration in Brazil.*

Keywords: *Foreign Language Teaching. Host Language. Migration.*

1. QUESTÕES INICIAIS

*Olha, não sou daqui
Me diga onde estou
Não há tempo não há nada
Que me faça ser quem sou
Mas sem parar pra pensar
Sigo estradas, sigo pistas pra me achar*
John; Fernanda Takai; Tarcísio Moura

* Doutora em Letras (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Líder do Grupo de Pesquisa Relações de Poder, Esquecimento e Memória (GREPEM- CNPq/UNISUL) e do Coletivo Pró-Educação (Tubarão/SC); Integrante do Grupo de Estudos Pecheutianos (GEP-CNPq/Unipampa). Email: andreiadaltoa@gmail.com

** Mestre em Inglês (2007) pela Universidade Federal de Santa Catarina - UNISUL, Doutoranda em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina, Coordenadora do Projeto Acolhida ao Migrante (2014 a 2019), integrante do Grupo de Pesquisa Relações de Poder, Esquecimento e Memória (GREPEM-CNPq/UNISUL); do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Dinâmicas Globais e Regionais (GIPART - CNPq/UNISUL) e da organização não-governamental Círculos de Hospitalidade. E-mail: cborba60@gmail.com.

Participando do Projeto de Extensão Acolhida ao Migrante¹ da Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul, de 2014 a 2019, estreitamos o contato com pessoas em condição de migração forçada² ali atendidas, o que tornou possível conhecer um pouco o desafio que enfrentam em terras estrangeiras. Entre as ações desenvolvidas pelo Projeto, a mais procurada, sem dúvida, eram as aulas de Língua Portuguesa, uma necessidade justificada, principalmente, como condição urgente para se conseguir um trabalho.

Em pesquisa sobre o tema, Borba (2020) discute sobre esta relação entre língua e trabalho e o modo como o migrante a compreende como condição primeira de sobrevivência no país de chegada. No entanto, segundo a autora, “aos imigrantes são lançados muitos outros desafios para além de comunicar-se no/para o trabalho” (BORBA, 2020, p. 236), mostrando-nos que as barreiras passam pela língua, mas há muito mais funcionando aí para além do acesso a um código. No artigo, Borba nos apresenta um casal mulçumano, de origem Síria, no Brasil há 4 anos, com seus dois filhos. Entre as várias conversas, mais com o pai do que com a mãe, uma delas lhe chama a atenção: o episódio em que uma vizinha, que já implicava com o barulho das crianças, chamou o Conselho Tutelar, sugerindo que elas gritavam muito e poderiam estar sofrendo maus tratos. E conta o pai:

Ela falou, mandou policiais. Aí eu falei tu é vizinha, eu sou estrangeiro, eu não sabe ler, mas pode entrar aqui. Eles entra, eu dá pra ele chá árabe [...] pra conversar. Aí eu falei: se eu tenho uma coisa errado, pode falar, eu não vou fazer nada. Mas eu tenho um filho, 1 ano e 7 meses. Como vou deixar ele na cama? (BORBA, 2020, p. 244).

O pai, que não compreendia bem ainda a figura dos representantes do Conselho, os entende como policiais e complementa:

Eu não estava, mas minha esposa ela abriu, ela viu 4 mulheres. Elas falaram: você tem doença? Você tem alguma coisa na tua cabeça? Você vai querer matar os filhos? Ela tremendo, chorando muito. Ela ligar pra mim. Como eu fiquei aqui não sei. Acho que deu 2 minutos do lugar onde eu trabalho até aqui. Eu entrei e quero eles ir embora. (BORBA, 2020, p. 244).

Na pesquisa, Borba (2020) mostra, a partir destes fragmentos que serviram de materialidade de análise no campo teórico da Análise de Discurso (AD) de linha materialista, que o aprendizado de uma língua estrangeira, se pensada apenas enquanto um acesso ao novo código, encobre questões outras que precisam também ser discutidas quando se busca, como no caso do Projeto Acolhida, ajudar este migrante em sua inserção num novo lugar.

¹ Que chamaremos a partir daqui apenas de Projeto Acolhida, como se tornou conhecido.

² Aqui nos referimos aos fluxos migratórios decorrentes de deslocamento forçado oriundos das mais variadas razões, tais como guerras, crises sanitárias, perseguições políticas, religiosas, raciais, crises econômicas e ambientais, violações de direitos humanos que colocam pessoas em situação de perigo ou emergência. De acordo com dados do último relatório Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em 2021 mais de 84 milhões de pessoas no planeta encontravam-se deslocadas forçadamente. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/pessoas-sem-patria-e-terra-a-crise-mundial-de-migrantes-e-refugiados-em-2021/>> Acesso em: 12 fev. 2022.

Partimos deste caso, que nos tocou muito, para refletir sobre a complexidade envolvida no processo de ensino e de aprendizado de uma língua estrangeira, desfazendo o imaginário de que aprender a língua, por consequência, permitiria ao migrante resolver os problemas práticos de sua nova realidade. Para Tatyana Friedrich³, por mais que a Lei nº 9474/97, que implementa o Estatuto dos Refugiados, e a Lei da Migração, nº 13.445/2017 garantam a migrantes e refugiados o acesso a direitos básicos independentemente da situação migratória, o que se percebe, na prática, é que a efetivação da legislação esbarra na questão linguística e tudo que isso implica em termos de cultura, de acesso a saberes locais, etc.

Felizmente, experiências como o Acolhida têm se espalhado pelo país, não só nas Universidades, mas também a partir de grupos organizados da sociedade civil, como a ONG Círculos de Hospitalidade⁴, e contribuído para pensarmos sobre a realidade deste sujeito que chega ao país e, cada vez mais, às nossas escolas. Como educadores e pesquisadores, temos uma responsabilidade neste processo, que, sem dúvida, se refere à questão da língua, mas não só. Muitas vezes, este trabalho com os migrantes precisa se expandir para outras esferas, porque as barreiras por eles encontradas são de diversas ordens.

A abrangência das demandas e especificidade deste público, seja de migração voluntária, ou forçada em situação de refúgio⁵, nos leva a refletir, a partir do que traz Borba (2020), que, na relação ilusória de causalidade entre língua/trabalho, muitas outras questões estão implicadas aí e importam, a começar por três: a) nossa própria constituição como sujeitos, que só é possível na relação com o outro; b) nossa memória histórica marcada pelo preconceitos com o estrangeiro, com o diferente; c) nosso ser/estar em uma formação social capitalista-neoliberal, em que, segundo Silva Júnior (2021, p. 256), o respeito pela alteridade está ausente.

Nesta preocupação, o trabalho de Pereira (2017)⁶, em suas pesquisas sobre Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc), nos diz que, para além da preocupação com a metodologia no ensino da língua, o cerne estaria na relação de respeito entre o eu e o outro, numa abordagem intercultural que compreenda o migrante em suas particularidades e necessidades. É esta abordagem que leva a autora (2017, p. 119) a preferir a designação PLAc, tomando a expressão do contexto dos movimentos migratórios para Portugal, sobretudo no ano 2000, para falar de situações de aprendizagem da língua portuguesa pelos imigrantes, entendendo que “O português, mais que uma nova língua, é um elemento de mediação do acolhimento e da construção da liberdade” (2017, p. 128).

Vemos com a autora que o ensino da língua do país de chegada precisa ser compreendido ao lado de um trabalho que incida sobre o reconhecimento e valorização

³ Em: <https://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/estar-longe-de-casa-durante-a-pandemia-a-realidade-de-migrantes-e-refugiados-no-brasil-e-as-acoes-de-apoio-da-ufpr/> Acesso em 28/08/2021.

⁴ Em: < <https://circulosdehospitalidade.org> > Acesso em 12/02/22.

⁵ Pensamos aqui em todos aqueles que tiveram que se deslocar forçadamente de seu país de origem, independentemente do reconhecimento legal ou não de sua condição de refugiados pelo Brasil.

⁶ Em: < <https://www.youtube.com/watch?v=qjt54CnAznU> > Acesso em 26/08/ 2021.

da cultura deste migrante e ainda contribua com a conscientização que precisa haver no interior da sociedade que o recebe – um entendimento que reflete, segundo Orlandi (2017, p. 72), “sobre a imigração como movimento de sentidos, silêncios, historicidade, trabalho social, incluindo, assim, os sujeitos e a linguagem”.

Isso nos mostra o quanto o ensino de língua precisa desfazer o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, conforme De Nardi (2009, p. 183), como algo “da ordem da rejeição, da expulsão, da interdição que essa língua representa”, entendendo este migrante como um sujeito que, quando toma a palavra, encontra “um lugar no discurso a partir do qual ele se dirá enquanto sujeito naquela língua”. Daí o alerta em não cair no simplismo de “dar um lugar de fala para estes migrantes”. Eles já o têm, mas, conforme Ribeiro (2020), sua voz é ignorada, ou mesmo suplantada por grupos hegemônicos que se autorizam a falar por eles. Precisamos encontrar maneiras de vivenciar um espaço de troca com eles, de fato escutá-los e escutar a nós no estranhamento que tudo isso nos toma. É algo bastante complexo, por isso nos indagamos sobre como contribuir para que o ensino e aprendizado de língua seja inclusivo e contribua para o reconhecimento de si e do outro no laço social.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A NOÇÃO DE LÍNGUA

Do campo religioso, o mito da torre de Babel, em Gênesis, Antigo Testamento, explica o surgimento das diferentes línguas no mundo, quando Deus, irado com a ousadia do homem em querer construir uma torre tão alta a ponto de alcançar o céu, teria dado a cada um uma língua diferente. Como castigo, os homens não mais se entenderam e, portanto, não terminaram a torre, o que os teria levado a se espalhar pelos diferentes lugares do mundo, falando cada um sua língua.

Desta metáfora, interessa-nos o pressuposto que a fundamenta: a ideia de que, se todos falassem a mesma língua, se entenderiam e não haveria confusão. O pressuposto não ficará restrito ao campo religioso e vai também ocupar nosso imaginário de estudo da língua e da arte da comunicação: “precisamos falar a mesma língua”, “quem não se comunica se trumbica”... expressões que dizem deste entendimento de língua enquanto código e de seu aspecto funcionalista.

Pêcheux ([1975] 1988) traz esta abordagem de língua como elemento de comunicação, mas para falar do interesse que isso tem para a base econômica e jurídica de uma formação social capitalista como a nossa: uma língua que sirva para a comunicação e que, em sua unidade, responda à necessidade “de organização do trabalho, da mecanização e da standardização que impõem uma *comunicação* sem equívocos – clareza ‘lógica’ das instruções e diretivas” (1988, p. 26). Uma comunicação que é, ainda segundo o autor, uma *não-comunicação* que separa os trabalhadores da organização da produção e os submete a uma retórica de comando (1988, p. 26).

Descolamo-nos, portanto, da língua enquanto código a ser aprendido, que, em muito ainda cerca, enquanto processo de decodificação, o próprio ensino da Língua Portuguesa como língua materna, para entendê-la como base material que coloca em jogo os processos discursivos e ideológicos que a determinam. Tal perspectiva nos leva, segundo Rasia (2007, p. 67), a um trabalho com a língua que aborde a gramática, mas como lugar

também de interpretação, e que considere as realizações não formais de língua como constitutivas da língua, cabendo ao professor trabalhar “a língua viva, a língua que produz sentidos e se dá aos sentidos, sejam eles da ordem da escrita ou da oralidade”.

Este compromisso nos afasta de entender a língua estrangeira como língua adicional, como alguns autores a nomeiam, para dizer da diferença entre a língua que é ensinada assim que o migrante chega e a que viria depois. Estamos compreendendo o PLE como PLAc, pois consideramos que esta designação daria conta da relação posta em jogo no trabalho do eu com o outro, o que envolve, conforme De Nardi, algo sobre:

[...] o fascínio e o terror que provoca o estrangeiro, que depõe sobre a fragilidade de nossa identidade, tomada como forma de nos diferenciarmos do outro, desse exterior do qual nos “separamos”, mas que nos constitui. Pensar no estrangeiro é, portanto, colocar-se nesse lugar do estranhamento, desse estranho que perturba, incomoda, desestabiliza; aquilo que ameaça justamente por ser de fora, pelo seu não pertencimento (DE NARDI, 2009, p. 183).

Esta questão reforça a importância não só em acolher o migrante que precisa aprender outra língua, mas também em cuidar de quem cuida deste ensino: o professor de PLAc, que precisará de atividades de formação e de planejamento que o ajudem a compreender a especificidade de seu trabalho, como, segundo Petri (2007, p. 48), “alguém que lê o mundo, que é capaz de reconhecer a heterogeneidade de sua turma, as diferenças linguísticas e culturais, e, sobretudo, o seu papel na formação de cidadãos conscientes e responsáveis”.

É nesse sentido que o PLAc, conforme Pereira (2017, p. 128), diferencia-se do PLE por conta das especificidades deste novo grupo de aprendizes da língua portuguesa, cuja carga cultural e ideológica é marcada pelo contexto social do refúgio, ou seja, uma condição de emergência imposta aos precisam deslocar-se forçadamente de seu lugar de origem porque não podem ou não querem se valer da proteção de seu país.

Parece, então, que a pedagogia envolvida neste trabalho deve contemplar um aprendizado sobre si, tanto para aluno, quanto para professor, considerando que a língua aí ensinada, em palavras de De Nardi, é tomada enquanto:

[...] forma material por meio da qual o sujeito fala de si mesmo e de sua relação com os saberes que o constituem, é a língua que suporta nossa identidade; por isso, é perturbador o estar na língua do outro, movimento que mobiliza todas essas relações que se estabelecem pela língua e nela e que afetam a estruturação psíquica do sujeito, solicitando suas bases (DE NARDI, 2009, p. 184).

Entender o processo de subjetivação do sujeito pela língua pode nos ajudar no entendimento do outro, que sempre passará pelo entendimento de si, já que nos constituímos a partir do outro: deste desconhecido que fala do que não sei de mim.

Além da determinação do plano inconsciente e do plano ideológico, não podemos desconsiderar que, se o outro, sua língua, seus costumes, sua cor provocam estranheza, é porque temos em nós rastros da história que nos formou, uma história de negação à nossa origem indígena, miscigenada, somando-se à determinação de uma formação social como a nossa, que nos conduz cada vez mais ao individualismo, à meritocracia, ao egoísmo, à dessensibilização e desmobilização do laço social.

Pensar em um ensino de PLAc para o migrante e para a própria sociedade como um todo envolve, portanto, pensar toda a complexidade que atravessa a própria concepção de língua.

3 O DESAFIO DA ESCUTA DO OUTRO NO TRABALHO COM A LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Quando falamos da dificuldade em reconhecer o outro diferente de nós, precisamos resgatar, conforme já apontamos, que nossa memória é atravessada por uma ideia de nação marcada por inúmeras negações. A escravidão, a dizimação do indígena, a marginalidade relegada aos quilombolas, a proibição da língua italiana, alemã e japonesa da Era Vargas durante a segunda Guerra Mundial apontam para o modo como nossa história é constituída por interditos em relação a este outro tomado como estrangeiro. Um apagamento duplo: apaga-se o outro que nos constitui enquanto mistura fundante de nação; apaga-se o fato de que, mesmo dentro da própria língua, segundo Anjos (2020, p. 183), “A estrangeiridade cinge nossa relação com o que concebemos enquanto materno, atravessando-nos e deslocando-nos nessa língua que ilusoriamente carrega o conforto do dizer”.

Este passado, que vai sempre reverberar em alguma medida no presente reclamando sentidos e justiça, precisa ser problematizado e ressignificado o tempo todo, por isso nosso propósito em pensar sobre um ensino de língua implicado na ideia de acolhimento às diferenças. Para tanto, é preciso desnaturalizar os sentidos que colocam este outro como ameaça, afinal, segundo De Nardi,

[...] o refugiado, depois de ser perseguido em seu país de origem, vê-se obrigado a fugir, esperando encontrar uma nova situação de vida. No entanto, muitos acabam sofrendo preconceito étnico, relatando que o desconhecimento de sua realidade leva a população do país de asilo a pensar que o refugiado é um fugitivo criminoso (DE NARDI, 2017, p. 128).

Deve ser muito difícil tal sentimento e um pouco dele conseguimos dimensionar quando, numa aula de Sociolinguística no Curso de Letras em 2019, levamos alguns dos alunos atendidos pelo Acolhida para conversar com os licenciandos. Na conversa, foi possível perceber o quanto o relato de suas histórias de vida, as dificuldades de chegada no Brasil, a urgência em aprender português, a separação da família foram importantes para os alunos de Letras compreenderem que a questão da língua é uma parte de um todo bastante abrangente e o quanto precisamos olhar para eles e realmente lhes oferecer uma escuta. Imprescindível, portanto, criar laços de confiança para podermos intervir com metodologias que privilegiem este falar de si, de sua cultura, de suas raízes e sonhos, algo possível quando estamos abertos para conhecer o outro.

Em meio a uma proliferação de discurso de ódio e políticas de exclusão ao diferente, é que procuramos, em nossa prática como professores de língua, trabalhar a necessidade de escuta, encontrando o trabalho de Dunker (2020), que, ao articular Psicanálise e Educação, Freud/Lacan e Paulo Freire, nos alerta que vivemos em uma *sociedade desescutadora*.

Para o autor, o professor, na injunção do sempre falar – falar para ensinar, falar para ocupar o silêncio da sala de aula, priva-se do tempo do escutar, reforçando um processo colonizador que sempre começa assim: “*fale a minha língua, porque assim a gente se entende*” (DUNKER, 2020, p. 14, grifos do autor).

É pela escuta que o trabalho do Psicanalista encontrou Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira que, desde a proliferação do Escola Sem Partido⁷, principalmente depois de 2017, passou a ser atacado como o grande culpado dos problemas da educação. É o pernambucano Paulo Freire quem tão bem mostrou como incluir as pessoas na escola, guiando sua pedagogia a partir do que cada um trazia de si, da sua vida, da sua história, dos seus medos. Precisamos lembrar que, na década de 60, Paulo Freire alfabetizou 300 cortadores de cana em 45 dias no Rio Grande do Norte. Com a Ditadura de 1964, acabou se exilando, mas não deixou de produzir todo o legado, espalhado pelo mundo todo e traduzido em várias línguas, ao qual devemos voltar sempre que pensarmos em uma educação democrática, inclusiva, propulsora de cidadania e de autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa reflexão procurou pensar que, mais do que não ouvir as diferenças, não as enxergamos de fato, porque turvados estamos pelo pragmatismo do vencer currículos, do preencher linhas de caderno, do atender a diretrizes sem discussão, do se ocupar de mais de um emprego para conseguir sobreviver com o salário de professor e uniformizar o máximo possível de nossa metodologia. Por isso, quando falamos de respeitar o outro, acabamos falando de uma necessidade para todos, e devemos isso a Paulo Freire: “A questão da identidade cultura, de que fazem parte a dimensão individual e de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (2019, p. 42).

Para Dunker, “a escuta é uma ética e não uma técnica ou ferramenta” (2020, p. 15), o que nos fala de um compromisso com a formação de professores que os coloque numa relação produtiva com a ignorância, numa “relação potente com o não-saber, ou com o não-ainda-sabido” (DUNKER, 2020, p. 16).

Esta discussão nos lembra de que é preciso um trabalho de formação docente, inicial e continuada, comprometida com uma educação escutadora, inspirando-nos no livro citado, para que se retire a escola deste lugar que recebe normativas e diretrizes e segue, sem discussões, sem pensar no processo de formação ali envolvido; para que se reflita também que não se pode planejar metodologias das chamadas “aulas diferentes” se o entendimento sobre o compromisso ético diante da educação não for pensado.

Podemos recorrer à pedagogia freireana, que nos leva a entender que o aluno aprende a partir de sua posição no mundo, de sua história, e se inspira em Adiche (2019), que, ao compreender os efeitos de uma literatura estadunidense sobre sua própria visão do que seria seu país, a Nigéria, e seu continente, a África, nos apresenta: “As histórias

⁷ A respeito, sugerimos: DALTOÉ, Andréia S.; FERREIRA, Ceila M. Ideologia e filiações de sentido no Escola Sem Partido. Revista Linguagem em (dis)curso (online), do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul, v. 19, p. 209-227, 2019.

importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar” (2019, p. 32).

É neste comprometimento social e político que podemos nos enlaçar e tentar desfazer ou diminuir um pouco as barreiras que nos separam um do outro e o modo como a língua pode ser importante meio para isso.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948⁸, lemos, em seu art. 1º, que todos nascemos livres e iguais em dignidade e direitos e, em seu art. 15, que ninguém pode ser privado de uma nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade. Ou seja, migrar é um direito humano. Todavia, se migrar é um direito do homem, parece que não é para todos, e nosso imaginário está lotado de cenas de horror pelas quais muitos passaram e continuam passando para buscar um lugar melhor de vida: quem não lembra da imagem da criança síria, Aylan Kurdi, encontrada na praia turca após naufrágio? Ou do garoto que, em maio deste ano, chega à costa espanhola, aos prantos, amarrado a garrafas de plástico para boiar? Ou a cena mais recente, de agosto também este ano, em que afegãos tentam se agarrar ao avião em movimento no aeroporto de Cabul, para fugir do país depois que o grupo Talibã ocupou a capital?

Conforme Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra)⁹ de 2020, no Brasil, de 2011 a 2019 foram registrados 1.085.673 imigrantes. Deste total, destacam-se mais de 660 mil imigrantes de longo termo (cujo tempo de residência é superior a um ano), população composta principalmente por pessoas oriundas da América Latina, com destaque para haitianos e venezuelanos.

Estes dados nos mostram que cada vez mais precisamos entender como acolher esta diversidade e que cada vez mais os professores do ensino regular também precisarão estar preparados para acolher as crianças destas famílias que aqui chegam.

Talvez não possamos fazer muito, mas como pesquisadores e professores que refletem estas questões, devemos entender que, segundo Pêcheux (1988), não há prática científica dissociada de uma prática política, daí nosso compromisso para que o conhecimento produzido no interior da academia contribua para a formação social em que estamos inseridos. O ensino de língua se reveste, desse modo, de uma responsabilidade singular, quando entendemos que tratar da língua que falamos ou da que precisamos falar é tratar da nossa própria subjetivação nesta língua, de entendimento de si e do outro, de uma autonomia sempre relativa porque atravessados pelo inconsciente e pela ideologia. O ensino de língua não pode, portanto, segundo Coracini, se resumir a regras, formas, modelos, mas se abrir a:

[...] acolher, hospedar o diferente, aprendendo com ele e dando-se a ele. E nesse movimento heterogêneo em direção ao e do outro, transformam-se um e outro, formam-se laços, cadeias, tecem-se redes, tecidos, órgãos, apagam-se as dicotomias, as fronteiras, os abismos intransponíveis... (CORACINI, 2007, p. 112).

⁸ Em: https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=CjwKCAjw4KyJBhAbEiwAaAQbE6vPtUHEQdDRnN3ft2jpsp2cQB62KVFcOJLNvroxo0EEkkU8XuldhoCpsEQAvD_BwE> Acesso em 29/08/2021.

⁹ Em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf> Acesso em 29/08/2021.

Esta ilusão de homogeneidade e unidade recupera a memória de “uma só língua, uma só nação”, sobre a qual se assenta todo apagamento das diferenças, das contradições de nossa constituição desde sempre plural. Sem olhar para toda esta diversidade, o ensino de língua corre o risco de, sob a justificativa de garantir o direito e acesso ao código a todos, continuar como instrumento de colonização.

REFERÊNCIAS

- ADICHE, Chimamanda N. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ANJOS, Camila B. *Sujeitos à deriva: migração, refúgio e processos de subjetivação*. Tese Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2021 (aguardando postagem no Repositório da UFRGS).
- BORBA, Carla A. M. *(Des)entendimentos e integração: o acesso à língua pelo imigrante forçado*. Revista Memorare, Tubarão, v. 7, n. 2, maio/ago. 2020.
- CORACINI, Maria José. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- DE NARDI, Fabiele S. *Entre a rejeição e o acolhimento na língua do outro*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 5 - n. 2 - p. 182-193 - jul./dez. 2009.
- DUNKER, Christian. *Paixão da Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 62. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- ORLANDI, Eni P. *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- PEREIRA, Giselda F. *O Português como Língua de Acolhimento e Integração: a busca por autonomia por pessoas em situação de refúgio no Brasil*. Cadernos de Pós-Graduação em Letras. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2017. v17n1p118-134.
- SILVA JUNIOR, Nelson da. *O Brasil da barbárie à desumanização neoliberal: do “Pacto edípico e pacto social, de Hélio Pellegrino, ai “E daí?”, de Jair Bolsonaro*. In: SAFATLE, W.; SILVA JUNIOR, N.; DUNKER, C. (Orgs.). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1988.
- PETRI, Verli. *O Ensino de Língua Estrangeira: uma perspectiva discursiva*. In: CAZARIN, Ercília; RASIA, Gesualda S. *Ensino e Aprendizagem de Línguas: Língua Portuguesa*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- RASIA, Gesualda S. *O ensino de línguas e a vazão dos sentidos*. In: CAZARIN, Ercília; RASIA, Gesualda S. *Ensino e Aprendizagem de Línguas: Língua Portuguesa*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2020.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.