

Artigos

Problematizando a noção de acolhimento linguístico a partir de uma perspectiva intercultural e translíngue

Problematizing the notion of linguistic reception from an intercultural and translingual perspective

Juliana Harumi Chinatti Yamanaka*
Kleber Aparecido da Silva**
Antonia Olmos Alcaraz***

RESUMO

O programa Portugal Acolhe se caracterizou por ser uma política de tipo assimilacionista, traço infundido no termo acolhimento. No contexto europeu, a concepção pressuposta ao português concebeu a língua de maneira reificada, associada a uma lógica nacionalista moderna e a um multiculturalismo de tipo liberal. Diferentes linguistas apresentaram visões críticas a abordagens subtrativas que esperam de aprendizes minoritários a substituição de suas línguas por línguas nacionais. Este ensaio tem como objetivo problematizar a noção de acolhimento linguístico. Para tanto, inicialmente situa a discussão sobre educação e linguagem em contextos diversos, colocando em evidência a interculturalidade crítica enquanto um modelo de interação mais dialógico e dinâmico, que considera as relações de poder e dominação que permeiam as interações sociais. Em seguida, aborda a translinguagem como uma resposta crítica e prática à colonialidade da linguagem. Por fim, retoma noções de acolhimento linguístico tradicionais no Brasil. Muitos dos debates que atravessam a questão da aproximação diferencial não são novidades frente à experiência linguística de grupos autóctones latino-americanos. Antigas questões de linguagem são atualizadas no contexto das migrações internacionais.

Palavras-chave: acolhimento; interculturalidade; translinguagem

* Instituto Federal de Brasília (IFB). Brasília, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5783-5939>. E-mail: julianalapsis@gmail.com

** Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7815-7767>. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br

*** Universidad de Granada. Granada, Espanha. <https://orcid.org/0000-0001-5852-6492>. E-mail: antonia@ugr.es

ABSTRACT

The Portugal Acolhe program was characterized as an assimilationist policy, a trait embedded in the term “reception.” In the European context, the conception assumed by the Portuguese policy regarded the language in a reified manner, linked to a modern nationalist logic and a liberal type of multiculturalism. Different linguists have presented critical views on subtractive approaches that expect minority learners to replace their languages with national ones. This essay aims to problematize the notion of linguistic reception. To this end, it initially situates the discussion on education and language in diverse contexts, highlighting critical interculturality as a more dialogical and dynamic interaction model that considers the power and domination relations permeating social interactions. Subsequently, it addresses translanguaging as a critical and practical response to the colonality of language. Finally, it revisits traditional notions of linguistic reception in Brazil. Many of the debates surrounding the issue of differential approaches are not new when compared to the linguistic experience of Latin American indigenous groups. Long-standing language issues are revisited in the context of international migrations.

Keywords: *reception; interculturality; translanguaging*

1. Introdução

Embora seja frequente pensar que, no século XXI, fluxos migratórios ampliaram o espaço e o escopo da língua portuguesa no contexto transnacional, atribuindo-lhe caráter pluricêntrico ao redesenhar a paisagem de uso da língua por novos falantes, as mudanças que alguns atribuem a este tempo sequer se comparam com o que foi a imposição lusófona nestas terras (Moya, 2018). O discurso de uma demanda socioeducativa particular ressurge em atendimento à necessidade de aprendizagem da língua majoritária, em países de língua portuguesa, por parte de falantes de outras línguas, construídos socialmente como imigrantes. Talvez o que seja mais particular de nosso tempo sejam as estratégias e os enfoques a serem dados nesses cenários não tão novos.

A América e suas línguas se instauraram como realidades inventadas no interior de um dispositivo colonial cujo objetivo foi controlar povos e terras (Severo, 2016). Eventos ocorridos no período colonial, com a dominação, a exploração e o aniquilamento de povos originários e povos africanos aqui escravizados, ou no período industrial, com a chegada de grande contingente de italianos, alemães e japoneses como mão de obra assalariada, podem

contribuir para pensarmos alguns efeitos que deslocamentos internacionais tiveram sobre a linguagem, as práticas sociais e as políticas linguísticas no país. Sob o mote da unificação pela norma (linguística) de sujeitos socialmente posicionados em lugares distintos, bem como de suas comunidades, o que se alcançou muitas vezes foi uma contradição: se fragmentou, se separou ou se aniquilou parte da diversidade social em busca de pretensa unidade.

A partir do cenário de novas migrações no contexto brasileiro, a discussão sobre a inclusão social de atores outrora marginalizados, construídos socialmente como imigrantes, passou a ser orientada por uma noção europeia de “acolhimento”, especialmente, o acolhimento em língua nacional, aspecto que precisa ser debatido de forma crítica. Este ensaio tem como objetivo problematizar a noção de acolhimento linguístico a partir de uma perspectiva intercultural e translíngue. Para tanto, inicialmente situa o ponto de partida para discutir educação e linguagem em contextos diversos, colocando em evidência a interculturalidade crítica enquanto um modelo de interação mais dialógico e dinâmico, que considera as relações de poder e dominação que permeiam as interações sociais (Dietz, 2007; Walsh, 2010). Em seguida, aborda a translíngua como uma resposta crítica e prática à colonialidade da linguagem (Makalela; Silva, 2023; Vogel; García, 2017). Por fim, retoma noções de acolhimento linguístico *mainstream* no cenário do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) e apresenta considerações finais (Diniz; Neves, 2018; Zambrano, 2021). Embora nosso foco se volte mais particularmente à discussão sobre educação para a diversidade no contexto migratório, como veremos adiante, algumas reflexões podem ser estendidas também a outros contextos.

Da cruzada colonialista, da subjugação de povos originários, da escravização de pessoas africanas, da chegada de trabalhadores livres vindos da Europa aos movimentos de direitos civis que levantam políticas diferencialistas vimos maneiras particulares de se abordar a língua(gem) (Heller; McElhinny, 2017). Dentre os marcadores sociais da diferença, temos a língua, sistema heterogêneo cujas variações informam processos identificacionais e posicionalidades assumidas/atribuídas por atores em articulação com outros marcadores, tais como raça, origem, classe, gênero, etc (Flores; Rosa, 2015). Em tempos de recrudescimento de nacionalismos, a classificação adquire um lugar relevante na organização da alteridade. Nesse contexto, ideias sobre língua(gem) desempenham papel central na construção da diferença social e também da desigualdade (Heller; McElhinny, 2017).

2. De onde partimos para pensar a educação linguística em contextos diversos?

A América e suas línguas se instauram como realidades inventadas no interior de um dispositivo colonial cujo objetivo foi controlar povos e terras. Passíveis de nomeação, descrição e classificação, as línguas foram - e podem ser - tomadas como instrumento colonizador. Um exemplo disso é como as línguas são usadas como critério de diferenciação étnica com base em censos ou mapas linguísticos elaborados em relação aos povos e territórios. Nesse cenário, a gramatização das línguas, por meio da produção de instrumentos linguísticos (gramáticas e dicionários) não somente possibilita o letramento em sociedades orais, como viabiliza a construção de novas hierarquias. Os novos Estados americanos adotaram o modelo estatal europeu, que associava a língua à identidade nacional. Essa ideia de uma língua única para unir um povo e formar uma nação era uma característica marcante dos Estados Nacionais modernos (Severo, 2016). Diferente do que ideologias nacionais nos fizeram acreditar, a homogeneidade linguística não é uma característica natural dos Estados nacionais que remete a tempos imemoriais, mas é, antes de mais nada, um complexo processo construído ao longo do tempo (Dias, 2002) por meio de diversas ações, como a criação de gramáticas, dicionários e a padronização da escrita, instituição de políticas linguísticas restritivas ou assimilacionistas que contribuíram para a formação de uma língua nacional (Moya, 2018; Severo, 2016). Ignorar as mais de 210 línguas, sendo estimadas 180 línguas indígenas (chamadas de línguas autóctones) e 30 línguas faladas em comunidades de descendentes de imigrantes (chamadas de línguas alóctones) ou ainda a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) não deve ser tomado como uma ação ingênua por parte do Estado, mas sim como um posicionamento orientado politicamente (Brasil, 2007).

A unificação para o fortalecimento de um suposto Estado-Nação, enquanto ideologia fundamentada na homogeneidade linguística e na sobrevalorização de uma variante, atenta para a sobrevivência da pluralidade de línguas e suas variantes linguísticas existentes no país (Dias, 2002). Conforme aponta relatório de atividades do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL), “A política linguística principal do Estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (eliminação de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa” (Brasil, 2007, p. 3). As políticas atuais de ensino de línguas, em muitos contextos, continuam a reproduzir práticas

que marginalizam e desvalorizam determinadas línguas e culturas. Essa situação, conhecida como deslocamento linguístico, ocorre quando uma língua é privilegiada em detrimento de outras, levando à perda de diversidade linguística e cultural. Principais formas pelas quais as políticas de ensino de línguas perpetuam o deslocamento linguístico: (i) imposição de uma língua padrão; (ii) desvalorização das línguas indígenas e de comunidades tradicionais; (iii) falta de reconhecimento da diversidade linguística, inclusive de comunidades estrangeiras.

De 1.078 línguas indígenas faladas em 1500, restaram cerca de 180 nos anos 2000 (um decréscimo de 85%), o que representa não somente o desaparecimento de línguas como também o apagamento de conhecimentos e culturas de diversos povos. O relatório do GTLD afirma que não somente as línguas indígenas foram vítimas de tentativas de glotocídio por parte dos Estados lusitano e brasileiro, mas também as línguas africanas, a língua de sinais, bem como as línguas faladas por imigrantes e seus descendentes. Para essas últimas, “o Estado Novo (1937-1945) marcou o ponto alto da repressão às línguas alóctones, através do processo que ficou conhecido como “nacionalização do ensino” e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração – taxadas como estrangeiras [...]” (Brasil, 2007, p. 3).

Sob o mote da unificação pela norma de sujeitos socialmente posicionados em lugares distintos, bem como de suas comunidades, o que se alcança muitas vezes é uma contradição: se fragmenta, se separa ou se aniquila parte da diversidade social em busca de pretensa unidade. Enquanto referência, modelo ou padrão (im)posto, a norma se configura como via contraditória: se por um lado pode ser instrumento de inclusão ou ascensão social, por outro se materializa como instrumento de exclusão ou bloqueio social de parcela da população, seja ela autóctone ou alóctone. Nesse sentido, os processos relacionados à língua nacional apresentam duas faces. São, a um só tempo, direito (enquanto oferta de ensino) e obrigação (enquanto imposição de aprendizagem) (Lopez, 2018).

Essa compreensão aponta para a impossibilidade de simplificar as questões de linguagem que muitas vezes se apresentam aparentemente como dicotômicas. O ensino de línguas, em nosso tempo, possui, inevitavelmente, dupla característica que gira em torno da possibilidade de transformação e da permanência da reprodução de um estado de coisas. Assim, o desafio da educação linguística, no contexto das migrações, em sociedades capitalistas modernas é mobilizar ferramentas próprias desta vida racionalizada e

desigual a favor dos atores sociais, o que não significa tomar a língua como instrumento, pois esta é, antes de qualquer outra coisa, elemento constitutivo do próprio sujeito e vice-versa. De tal sorte que língua e norma não se confundem.

3. A translinguagem como um caminho possível na educação linguística intercultural

O discurso de uma demanda socioeducativa particular surge em atendimento à suposta necessidade de aprendizagem da língua majoritária por parte de falantes de outras línguas (Diniz & Neves, 2018). Nesse contexto, muitas vezes, o plurilinguismo é visto como um “problema a ser resolvido” (Lopez, 2018). A seguir, discorreremos brevemente sobre essa questão.

Nos anos 80, especialmente nos Estados Unidos, um conjunto heterogêneo de movimentos sociais (afro-americanos, indígenas, feministas, gay-lésbico, terceiro-mundista, etc.) empreendem institucionalização social, política e acadêmica, passando a serem reconhecidos sob a expressão do “multiculturalismo”. Tais movimentos foram importantes na disseminação da noção de “diferença” cultural e na luta pela pluralização de sociedades até então autorreferenciadas de forma monoculturais (Dietz, 2012). De modo geral, esses movimentos colaboraram para o debate sobre multiculturalismo e interculturalidade. Este último representa um dos grandes temas sobre os quais giram as problemáticas sociais, culturais e educacionais que envolvem comunidades étnicas autóctonas e/ou alóctonas do século XXI.

Na discussão anglo-saxã, a proposta de multiculturalização do sistema educacional se constrói pela via da ação afirmativa que permite empoderar determinadas minorias; já na Europa continental, ao contrário, a necessidade de uma educação intercultural está mais centrada na incapacidade dos grupos majoritários de lidar com os desafios de uma sociedade complexa e heterogênea que nas necessidades particulares das minorias. Por sua vez na América Latina, a educação intercultural surge, especialmente, como um discurso de redefinição das relações entre Estado e os povos originários (Dietz, 2007). Para alguns pesquisadores brasileiros (Costa et al., 2021), no sistema educacional do país, predomina a perspectiva hegemônica que desconsidera a manifestação de diversidade social e cultural. A exemplo disso, tem-se a idealização do Brasil como país monolíngue, fundado exclusivamente sobre as bases da língua portuguesa.

Assim como aconteceu com o conceito de cultura, por muito tempo, uma visão moderna de tintes colonial concebia a língua como: 1) um objetivo ideal, discreto e autônomo, portanto, único, 2) de características definidas e naturalmente partilhadas, 3) de sujeitos homogêneos. Embora algumas formas históricas de se fazer linguística tentassem reduzir a relevância dos indivíduos e das variações da linguagem visando pensá-la “idealmente” em seu fazer científico, essas tentativas deixaram escapar predileções sobre práticas linguísticas particulares de sujeitos e grupos específicos. Tais processos e escolhas levaram à criação e à manutenção de hierarquias linguísticas, que eram inevitavelmente hierarquias culturais e também étnico-raciais (Flores & Rosa, 2015)

Consequências dessa abordagem foram vistas em estudos voltados para a educação em línguas que superdimensionaram a falta, o erro, o desvio. Tal como sugerem Diniz e Neves (2018), o “discurso da falta” é um discurso essencialista e totalizador que representa certos atores sociais a partir daquilo que supostamente “não possuiriam”, desde uma posição etnocêntrica, e ignoram experiências, saberes e agências. Sobre a questão da migração no Brasil, há, por exemplo, registros de encaminhamento de discentes - que não possuem o português como língua materna - a unidades de saúde para avaliação médica e psicológica, em proporção maior quando comparado a estudantes brasileiros (Brandalise, 2017). Como efeito disso, naturaliza-se a ideia de que esses atores não estariam aptos a ocupar determinados lugares sociais.

Frente a isso, discursos contemporâneos passaram a questionar a concepção moderna para a qual as línguas, enquanto sistemas fechados, também estariam armazenadas na mente de maneira independente. Tais discursos redescreveram processos bilíngues ou multilíngues a partir de uma nova lente teórica: a translíngua. Para essa concepção, não existem dois sistemas linguísticos independentes, mas um único sistema semiótico que integra várias características lexicais, morfológicas, gramaticais e práticas sociais (ex.: o ato de inclinar levemente a cabeça ou o torso para frente na cultura japonesa) que os indivíduos incorporam à sua comunicação. Esses recursos multimodais são aprendidos dinamicamente por meio de atividades desempenhadas no mundo e usados em diferentes circunstâncias para atingir diferentes fins (Wei, 2018).

Outros termos concorrentes (políngüismo, metrolíngüismo, práticas translíngüais) surgem para transmitir noções semelhantes à ideia de que, em

casos de heteroglossia, as línguas são recursos móveis dentro de contextos sociais, culturais, políticos e históricos (Blommaert, 2010; Vogel & García, 2017). Em translanguagem, o prefixo “trans” sugere como as práticas linguísticas de sujeitos multilíngues vão além dos sistemas linguísticos endossados pelo velho trinômio: um estado, uma nação, uma língua. Para construir esse argumento, faz-se distinção entre formas externas e internas de uso da linguagem. As formas externas dizem respeito às maneiras como a sociedade compreende e classifica os usos individuais de duas línguas; já as formas internas tem a ver com os recursos e apropriações feitas pelos falantes. Noções como “Língua 1 ou Língua 2”, “falante nativo” ou mesmo as línguas nomeadas “Português”, “Espanhol” não são fatos linguísticos, mas sim construções sociais para descrever determinadas práticas (Vogel & García, 2017). A questão é que uma certa tradição de linguagem orientou noções como pureza linguística e higiene verbal (permeadas por ideologias raciais, de classe e de gênero) promovidas em projetos coloniais ao redor do mundo (Makoni & Pennycook, 2007; Quijano, 2005).

Uma perspectiva translíngue potencializa uma linguagem fluída visando aprofundar o envolvimento e a compreensão em textos complexos, privilegiando performances multilíngues ao invés de puramente monolíngues. Práticas translíngues podem organizar um conjunto diverso e multifacetado de agenciamento, entre os quais podemos citar: 1) promoção ao acesso a recursos de práticas de linguagens plurais, 2) reconhecimento e validação de repertórios marginalizados, 3) fortalecimento de disposição empática e solidária frente ao desenvolvimento multilíngue (Rocha & Megale, 2023).

4. Qual a noção de acolhimento linguístico *tradicional*?

A questão da heteroglossia¹ e da educação em línguas em países com tendências políticas monolíngue e monocultural ressurge atenuando as diferenças locais para acentuar as diferenças que se dão no encontro com atores construídos como imigrantes. Esse é o caso, por exemplo, de Portugal, país que se assume multilíngue e multicultural quando pautada a migração externa (Grosso, 2010). Naquele país a discussão sobre a inclusão social de imigrantes passou a ser orientada pela noção de “acolhimento” em língua nacional, prática difundida no Brasil enquanto adaptação do conceito europeu ao contexto brasileiro de migração e refúgio (Anunciação, 2017).

Segundo Lopez (2022, p. 230), efeitos de sentidos e gestos de interpretação por parte de alguns pesquisadores produziram o discurso fundador que associa o termo Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc) ao programa Portugal Acolhe – Português para Todos, que compunha o Plano de Integração dos Imigrantes, criado em 2001.

Ainda que a política linguística do Estado português restringisse o acesso a direitos (nacionalidade e autorização de residência permanente) como condicionado à comprovação de proficiência na língua, o PLAc passou a projetar a língua nacional como ferramenta para a emancipação social (Grosso, 2010), ignorando o papel de outras línguas nesse processo. Os trabalhos portugueses desenvolvidos por Ançã (2005), Cabete (2010), Caldeira (2012) e Grosso (2010) foram pontos de partida para a compreensão do que seria o PLAc, quais seriam seus valores e público-alvo em estudos brasileiros.

No contexto português, a concepção pressuposta ao PLAc concebeu a língua de maneira reificada, associada a uma lógica nacionalista moderna e a um multiculturalismo de tipo liberal. Numa linha tênue entre o direito e o dever de aprender uma nova língua, o PLAc passa a ser projetado como um território ao qual o imigrante adulto “necessitaria” adentrar sob risco de um segundo exílio. Tal como o ensino da língua portuguesa para indígenas no período colonial, sob o mote emancipatório, algumas didáticas podem acabar por constituir um *modus operandi* de viés assimilacionista que visa adequar as diferentes experiências às dinâmicas da vida social de grupos majoritários.

Embora não haja políticas linguísticas estatais que promovam o ensino de português e/ou de outras línguas para migrantes no Brasil, certa preocupação em projetar a língua nacional começa a ganhar força a partir de 2010 diante do aumento das novas imigrações (Lopez, 2022). Aqui o termo PLAc é citado pela primeira vez por Amado (2013) em seu artigo que trata do ensino de português para refugiados. A partir deste trabalho, o PLAc vai sendo associado com maior frequência a um grupo particular um tanto diferente do português: “migrantes de crise e refugiados” os quais vão sendo construídos no mundo acadêmico brasileiro também a partir da falta, da precariedade e da impossibilidade de realizar escolhas (Diniz & Neves, 2018; Lopez, 2016).

Ainda que a tradição portuguesa seja bastante difundida no Brasil, a partir de 2016, passa a ser problematizada por diferentes linguistas brasileiros que apresentaram visões críticas a abordagens subtrativas, assimilacionais-

tas e assistencialistas como essas que esperam que aprendizes minoritários substituam suas variedades de língua (maternas) pelas línguas padronizadas (língua nacional) (Anunciação, 2017; Bizon & Camargo, 2018; Lopez, 2016; Zambrano, 2021):

esse discurso produz a imagem do PLAc como um lugar de prática da caridade, ao mesmo tempo em que posiciona o migrante como desamparado, uma pessoa que só teria o que receber para suprir o que (supostamente) lhe falta [...] (Lopez, 2022, p. 26).

Obviamente o problema não reside na aprendizagem de português em si, que, antes de mais nada, é também um direito daquele que migra. O cerne da questão está em advogar pela língua nacional como a única alternativa política possível ou como uma obrigação daquele que migra (Lopez, 2018). Assim, ainda que resida sobre o PLAc um discurso de inclusão social, é preciso questionar até que ponto se trata efetivamente de inclusão (Bizon & Camargo, 2018) ou de uma integração linguístico-cultural de tipo assimilacionista, portanto, vertical e unilateral (Oliveira & Silva, 2017).

Por esse motivo, na esteira de outros pesquisadores (Diniz & Neves, 2018; Zambrano, 2021), preferimos colocar em suspensão o termo acolhimento e, em seu lugar, optamos por língua adicional em práticas translíngues. O termo “adicional” é uma proposta mais abrangente que não discrimina contexto geográfico (língua estrangeira, língua franca ou internacional), características individuais do estudante (segunda ou terceira língua) ou mesmo objetivos relacionados à aprendizagem (para fins específicos). Nesse caso, a língua adicional pressupõe a existência de ao menos uma língua a partir da qual se constrói relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição subjetiva (Leffa & Irala, 2014).

5. Conclusão

Embora o século XXI tenha renovado a ênfase dada às questões da linguagem destinadas aos grupos alóctones, ou seja, aqueles grupos que não fazem parte originariamente daquele local, muitos dos debates que atravessam a questão da aproximação diferencial (diversidade, multiculturalismo, interculturalidade e, por que não dizer, translinguagem) não são novidades frente à experiência linguística de grupos autóctones latino-americanos (Dietz, 2012), tais como povos indígenas, surdos ou mesmo grupos de di-

ferentes camadas sociais. De tal sorte que falar em diversidade linguística no contexto brasileiro chega a ser um truísmo.

O discurso de uma demanda socioeducativa particular surge em atendimento à suposta necessidade de aprendizagem da língua majoritária por parte de falantes de outras línguas (Diniz & Neves, 2018). Nesse contexto, muitas vezes, o plurilinguismo é visto como um “problema a ser resolvido” (Lopez, 2018).

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, processo 88887.717336/2022-00. Além disso, contou com apoio do Instituto Federal de Brasília/Brasil, da Universidade de Brasília/Brasil e da Universidade de Granada/Espanha.

Conflito de interesses

Declaramos não ter qualquer conflito de interesse, em potencial, neste estudo.

Contribuição dos autores

Todos nós participamos da conceptualização do estudo, metodologia, desenho do estudo, análise formal dos dados. Todos os autores aprovam a versão final do manuscrito e são responsáveis por todos os aspectos, incluindo a garantia de sua veracidade e integridade.

Dados disponíveis mediante solicitação

Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo está disponível mediante solicitação a autora Juliana Harumi Chinatti Yamanaka. O conjunto de dados não está publicamente disponível devido a extensão do trabalho.

Referências

Amado, R. de S. (2013). O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista Siple*, 4(2), 6-14. (Accessed 07 August, 2021). https://biblio.fflch.usp.br/Amado_RS_16_2685141_OEnsinoDoPortuguesComoLinguaDeAcolhimentoParaRefugiados.pdf.

- Ançã, M. H. (2005). À volta da língua de acolhimento. *Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística*, 27-28 setembro 2004, Setúbal: ESE/Instituto Politécnico de Setúbal (CD-ROM).
- Anunciação, R. F. M. de. (2017). *SOMOS MAIS QUE ISSO: Práticas de (Re) existência de Migrantes e Refugiados Frente à Despossessão e ao Não Reconhecimento*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Bizon, A. C. C., & Camargo, H. R. E. (2018). 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 R. Baeninger, L. M. Bógus, J. B. Moreira, L. R. Vedovato, D. Fernandes, M. R. Souza, C. S. Baltar, R. G. Peres, T. C. Waldman, & L. F. A Magalhães (Eds.), *Migrações Sul-Sul* (pp. 712–726). 2ª ed. Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp.
- Blommaert, J. (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511845307>
- Brandalise, V. H. (2017). Autista, não: imigrante. *O Estado De São Paulo*. (accessed 20 June, 2023). https://www.estadao.com.br/educacao/autista-nao-imigrante/?srsId=AfmBOoqKD57dHt-45u9LPZswFsaVh_cK-LJOXacx64nhKeDcijnwKpgt.
- BRASIL. (2007). Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística no Brasil. *Relatório do Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística no Brasil/ GTDL*. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Cabete, M. A. (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Caldeira, P. A. M. (2012). *A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural*. [Dissertação de mestrado]. Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa.
- Costa, R. D. C., Santos, E. C., & Silva, K. A. (2021). *Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente*. Editora da ABRALIN.
- Dias, J. B.. (2002). Língua e poder: transcrevendo a questão nacional. *Mana*, 8(1), 7–27. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132002000100001>.
- Dietz, G. (2007). Integración. In A. Barañano, J. L. García, & M. Cátedra (Eds.), *Diccionario de Relaciones Interculturales: diversidad y globalización* (pp. 192–196). Editorial Complutense.
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. Fondo de Cultura Económica.
- Diniz, L. R. A., & Neves, A. D. O. (2018). Políticas linguísticas de (in) visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, 13(1), 87. <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225>

- Flores, N., & Rosa, J. (2015). Undoing Appropriateness: Raciolinguistic Ideologies and Language Diversity in Education. *Harvard Educational Review*, 85(2), 149–171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Grosso, M. J. dos R. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61–77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>
- Leffa, V. J., & Irala, V. B. (2014). *Uma Espiadinha na Sala de Aula. Ensinando línguas adicionais no Brasil*. EDUCAT.
- Lopez, A. P. D. A. (2018). A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? *Revista X*, 13(1), 9. <https://doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60301>
- Lopez, A. P. de A. (2016). *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. [Dissertação de mestrado]. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Lopez, A. P. de A. (2022). *Processos e percursos da institucionalização da área de português como língua de acolhimento em Portugal e no Brasil*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Makoni, S., & Pennycook, A. (2007). *Disinventing and reconstituting languages*. Multilingual Matters.
- Moya, J. (2018). Migration and the historical formation of Latin America in a global perspective. *Sociologias*, 20(49), 24–68. <https://doi.org/10.1590/15174522-02004902>
- Oliveira, G. M. de, & Silva, J. I. da. (2017). 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? *Gragoatá*, 22(42), 131–153. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v22i42.33466>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In A. Quijano (Ed.), *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 227–278). CLACSO.
- Rocha, C. H., & Megale, A. H. (2023). Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA: Documentação De Estudos Em Lingüística Teórica E Aplicada*, 39(2), 202339251788. <https://doi.org/10.1590/1678-460X202339251788>
- Severo, C. G. (2016). A invenção colonial das línguas da América. *Alfa: Revista De Linguística (São José Do Rio Preto)*, 60(1), 11–28. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1604-1>
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. Em *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viana, C. Walsh, & L. Tapia (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wei, L. (2018). Linguistic (super)diversity, post-multilingualism and translanguaging moments. In A. Creese, & A. Blackledge (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. (pp.16-29). Routledge.
- Zambrano, C. E. G. (2021). *Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima*. [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais.

Recebido em: 30.07.2024

Aprovado em: 05.03.2025

EDITORA GERAL: Marcia Veirano Pinto 