



# Por uma outra terminologia teórica do Português como Língua de Acolhimento no Brasil

Marcus Vinícius da Silva<sup>1</sup>

---

## RESUMO:

Este artigo se soma a diferentes problematizações que têm surgido no Brasil (ZAMBRANO, 2021; LOPEZ, 2016; 2018; BULLA, KUHN, 2020; ANUNCIACÃO, 2018) em torno da transposição terminológica do termo Português como Língua de Acolhimento (PLAc), cunhado primeiramente em Portugal. Nosso objetivo é (re)significar as práticas discursivas materializadas pelas relações de saber-poder no âmbito desse campo e, conseqüentemente, discutir sobre os desdobramentos em torno da nova dimensão social para o ensino de português para migrantes. Para tanto, nos filiamos aos Estudos Discursivos Foucaultianos em diálogo com os Estudos Decoloniais, com a finalidade de problematizar a incorporação da terminologia de PLAc aos estudos linguísticos brasileiros. Portanto, buscamos com este texto propor uma nova (re)formulação conceitual do PLAc em perspectiva decolonial.

---

## PALAVRA-CHAVE:

Português como língua de acolhimento; relações de saber-poder; (re)formulação conceitual; estudos decoloniais.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara). Professor de Língua Portuguesa e Língua Espanhola do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (Cap/UFRR). E-mail: [marcus.silva@ufr.br](mailto:marcus.silva@ufr.br)

## INTRODUÇÃO

A história das línguas não é lógica e o seu desenvolvimento está recheado de situações paradoxais, na maioria das vezes motivadas por eventos de caráter sociopolítico (MEYER, 2015, p. 9).

Língua é poder na medida em que o domínio sobre ela e seu uso produz e legitima posições, proposições, preconceitos. E, por esse motivo, é utilizada como recurso: ela é poder e instrumento [...]. O estabelecimento de uma legislação linguística que vai determinar quais instrumentos linguísticos serão instituídos com valor de verdade para a sociedade, além dos valores definidos para ela perpassam, justamente, pela relação entre língua, poder, política (ALMEIDA, 2021, p. 56).

Neste texto<sup>2</sup>, revisitamos as condições de possibilidades históricas que inauguram a complexidade e a singularidade da área de Português como Língua Estrangeira (PLE), haja vista o “boom” de desenvolvimento dessa área nos últimos 30 anos nos estudos linguísticos brasileiros, sobretudo, no campo de ensino de línguas estrangeiras (ROCHA, 2019). Cabe esclarecer, de antemão, que nosso propósito não é trazer uma perspectiva cronológica, simples e linear de desdobramento da área neste artigo (FOUCAULT, 2008 [1969]).

Na primeira e segunda seções, buscamos evidenciar as práticas discursivas instituídas pelas relações de saber-poder no âmbito desse campo de ensino e investigação no Brasil e, conseqüentemente, discutir sobre os desdobramentos dessa área para a nova dimensão social para o ensino de português para migrantes, denominada Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Na terceira e quarta seções, promovemos um diálogo teórico entre o PLAc e Estudos Decoloniais, de modo a entender a profundidade social que o ensino de português como língua de acolhimento nessa perspectiva exige. Para tal, refletimos, de forma breve, considerações sobre a perspectiva teórica decolonial e sua relação ao ensino de línguas, visto que as relações desiguais de poder e a hierarquização social, cultural e linguística de diferentes grupos foram inauguradas durante o período colonial, mas não se encerraram com o fim do colonialismo. Portanto, buscamos, neste

---

<sup>2</sup> Este artigo compõe parte da tese de doutorado em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP-Araraquara), intitulada “Dispositivo Colonial e Ensino de Português como Língua de Acolhimento na Universidade Federal de Roraima: Entre discursos, saberes e poderes”, sob orientação Profa. Dra. Maria Rosário Valencise Gregolin.

texto, propor uma nova (re)formulação conceitual do termo PLAc em diálogo com os estudos decoloniais.

## 1. O arquivo do português como língua estrangeira no Brasil: passado, presente, futuro

Elaborar um arquivo<sup>3</sup> sobre o campo de estudos de português como língua estrangeira/adicional (PLE/PLA)<sup>4</sup> no Brasil de longe não é uma tarefa fácil, simples e linear. Isso, porque nos alinhando a uma perspectiva foucaultiana do discurso, compreendemos que as condições históricas de emergência dessa área perpassam inúmeras complexidades, singularidades, distintas perspectivas teóricas, identitárias, entre outras questões teórico-epistemológicas, que se entrecruzam para seu estabelecimento como possibilidade de saber científico e campo de investigação e atuação profissional na área de estudos da linguagem.

Nesta seção, temos como interesse reanalisar “flashes de memórias” de leituras teóricas sobre o PLE/PLA no panorama brasileiro, “como aquilo que é possível no aqui e agora” de constituição e do amadurecimento desse campo de investigação e de trabalho (ROCHA, 2019, p. 102). É importante esclarecer também que a finalidade desta seção não é esgotar a discussão sobre o assunto, mas sim resgatar determinados aspectos históricos da fundação do PLE no cenário brasileiro e, conseqüentemente, discutir sobre uma perspectiva imbricada em questões relacionadas ao hoje e ao futuro dessa área.

Desde o início do período de colonização no território brasileiro, no século XVI, com advento do “descobrimento” do Novo Mundo, a Coroa Portuguesa já estabelecia determinadas tecnologias de poder (FOUCAULT, 2008), ou seja, procedimentos que visavam o controle disciplinar sociopolítico para a colonização linguística falantes de outras línguas-culturas (indígenas, africanas, de migração, entre outras) que já habitavam ou circulavam no Brasil (MARIANI, 2004).

---

<sup>3</sup> O arquivo foucaultiano é entendido como um sistema que transforma enunciados discursivos em acontecimentos e em coisas. Para Foucault (1999), o arquivo é a lei do que pode e do que não pode ser dito em um determinado momento histórico e social. Isto é, não se trata apenas de um registro histórico de acontecimentos, significa, também, um sistema em meio à discursividade de conexão entre diferentes discursos, que também exclui tantos outros.

<sup>4</sup> Neste texto, optamos por utilizar as duas nomenclaturas teóricas mais citadas na/da literatura sobre ensino de línguas no Brasil, sem fazer distinção epistemológica entre seus usos, embora saibamos as diferenças de ancoragem. Muitos autores, tais como Almeida Filho (2011;2012) e Rocha (2019), entre outros, defendem o emprego da nomenclatura tradicional de inauguração da área, ou seja, Português como Língua Estrangeira (PLE) pela sua extensão na abordagem teórico-prática, enquanto outros, tais como Diniz (2018), Zambrano (2019;2022), defendem a operacionalização do Português como Língua Adicional (PLA), para se distanciar da dicotomia entre o nativo e o estrangeiro, problematizações que são advindas do campo de estudos da Linguística Aplicada (LA).

Essas tecnologias se materializavam na sociedade como formas de polarização e padronização linguística, com o objetivo claro de instauração do ideal de homogeneização linguística-cultural do novo território, mediante a imposição do ensino de língua portuguesa para outros povos, principalmente os povos indígenas, por meio do que denominamos nesta tese como dispositivo colonial, que remonta à colonialidade do poder (QUIJANO, 2010).

Corroborando essa afirmativa, Almeida Filho (2012) destaca que o ensino de português para falantes de outras línguas se instituiu como uma prática desde período colonial, com a catequização dos povos indígenas e imposição da aprendizagem de língua portuguesa. No entanto, advoga que o campo de atuação profissional e de pesquisas na área, ou seja, o de Português como Língua Estrangeira (PLE) surge há pelo menos trinta anos, com a promoção e a difusão da língua portuguesa no mundo globalizado.

A promoção sobre a gestão da língua portuguesa como língua estrangeira a nível mundial não se deu de uma forma rápida ao longo da história dos Estados Nacionais. A mudança na perspectiva de gerenciamento do português, sobretudo do Brasil e de Portugal, foi em decorrência dos processos de globalização e de internacionalização dos respectivos países, como por exemplo, a inclusão da língua portuguesa como uma das línguas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU) e à ascensão desses países nos mercados econômicos globais.

A língua portuguesa começa a ser vista como língua transnacional (ZOPPI FONTANA, 2009) a partir do movimento de capitalização linguística em torno da aprendizagem de português, isto é, a partir do valor de troca que a língua portuguesa tem ganhado no mercado econômico internacional (ROCHA, 2019). Para Zoppi Fontana (2009, p. 21) a língua transnacional é uma:

[...] projeção imaginária sobre as outras com as quais se encontra em relação de disputa pela dominação histórica de um espaço de enunciação transnacional, representando-se como cobertura simbólica e imaginária das relações estabelecidas entre falantes das diversas línguas que integram esse espaço. Trata-se de uma língua nacional que transborda as fronteiras do Estado-Nação no qual foi historicamente constituída e com o qual mantém fortes laços metonímicos.

Essa transnacionalização do português na comunidade internacional surge alicerçada em determinados mecanismos de saber-poder, tais como:

**1) Acontecimentos linguísticos:** como formas singulares que irrompem na história, são eles a criação da SIPLÉ (1992), criação do CELPE-Bras (1993, com o primeiro exame aplicado em 1998), cursos de licenciatura em PLE (UnB em 1998, UFBA em 2016 e Unicamp em 2015);

**2) Instrumentos linguísticos:** como por exemplo o próprio Exame CELPE-Bras, os livros didáticos de PLE produzidos em grande número nos últimos 20 anos (mesmo assim há uma reconhecida necessidade de produção de material didático em PLE), Novo Acordo Ortográfico, mesmo considerando suas contradições (parece ser um processo de descolonização do Brasil, mas talvez uma nova colonização às avessas);

**3) Institucionalização do saber metalinguístico:** criação de cursos de formação na área de PLE, vários estudos na área tanto de monografia, especializações, mestrados e doutorados, inúmeras publicações;

**4) Monumentalização da língua portuguesa:** seminários e congressos, criação do COLIP – Comissão para definição política de ensino e aprendizagem, pesquisa e promoção da língua portuguesa, Museu da Língua Portuguesa (2006), Dia Nacional da Língua Portuguesa (12/06/2006) (ROCHA, 2019, p. 111 *apud* ZOPPI FONTANA, 2009, grifos do autor).

Outro fator importante que merece destaque e que contribuiu para o avanço da área profissional de atuação e de pesquisas, especialmente, a do Brasil, foi motivada pela ascensão do país no mercado econômico internacional, pois “o ensino e a aprendizagem por esta língua expandem e estabelecem os interesses econômicos dos países e, concomitantemente, seus interesses pela gestão do idioma” (ALMEIDA, 2021, p. 76).

Os investimentos públicos para a promoção da aprendizagem de português a nível mundial começaram a ser desenhados a partir da valorização econômica do Brasil no mundo e, conseqüentemente, da capitalização linguística do português como moeda de troca nas ações de políticas econômicas e internacionais, sendo concebida como língua do futuro, mesmo após frequentes cortes desde 2016 (ROCHA, 2019).

A inserção do Brasil no mercado econômico internacional pode ser percebida desde o início do século XXI, em meados dos anos de 2000, quando a língua portuguesa desperta um determinado destaque no cenário geopolítico-econômico contemporâneo, principalmente com a entrada do Brasil no BRICS<sup>5</sup> - grupo constituído por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul - países com notável crescimento econômico (ALMEIDA, 2021). De acordo com Roncarati; Silva e Ponso (2012), o crescimento do espaço da língua portuguesa no mundo:

---

<sup>5</sup> O BRICS é um agrupamento de países emergentes que tem como objetivo principal o fortalecimento econômico desses países, bem como o estabelecimento de cooperação em diferentes frentes, tais como: científica, cultural, acadêmica, entre outras.

[...] deve ser analisado a partir dos esforços do Brasil de se projetar internacionalmente como futura potência mundial. Assim, à medida que o Brasil se projeta politicamente, eleva-se o estatuto do português brasileiro como língua transnacional substituindo a primazia que até então tinha o português europeu. Por sua vez, um maior estatuto do português brasileiro favoreceria ainda mais a projeção do país (RONCARATI; SILVA; PONSO, 2012, p. 84).

É evidente, portanto, que a relação entre língua, política e mercado econômico demonstra e materializa a hierarquização no funcionamento das línguas na sociedade e, conseqüentemente, os *status* de valorização e de prestígio no mundo globalizado. Assim, os mercados linguísticos corporificam diferentes discursos sobre o valor econômico que as línguas possuem e desempenham nas sociedades mundiais, evidenciando, assim, uma intrínseca relação entre a estrutura linguística e a estrutura econômica-social dos países nas suas relações com o mundo contemporâneo (CALVET, 2002, 2007). Nas palavras de Bourdieu (1996):

A língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo nem o de definir sua extensão no espaço. Somente esta espécie de criação continuada que se opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas, no seio do campo de produção especializada, na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e de seu valor, ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido (BOURDIEU, 1996 p. 45).

O discurso de valorização de determinadas línguas no mundo é atribuído a partir do valor econômico internacional dos países onde as línguas circulam, ou seja, o valor das línguas no mundo é concedido pelos discursos dos *rankings* dos mercados econômicos internacionais que se configuram como uma vontade de verdade. Sendo assim, quanto mais o país estiver entre as maiores potências econômicas globais mais a sua língua será prestigiada e ganhará o *status* de valorizada economicamente no mercado linguístico, a exemplo, temos a língua inglesa, considerada “franca”.

Nesse contexto, as primeiras ações educacionais e linguísticas para a promoção e difusão da língua portuguesa partiram de diferentes iniciativas com atores variados<sup>6</sup>, tais como: (i) os países que têm a língua portuguesa como língua oficial, especialmente de Portugal, Brasil e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP); (ii) as empresas de iniciativa privada com claros interesses no mercado econômico internacional; (iii) as instituições públicas; (iv) as organizações internacionais e; (v) as próprias sociedades civis desses países, que contribuíram com o desejo da difusão internacional do idioma (SILVA, 2010).

Para Rocha (2019), as primeiras iniciativas com foco científico e pedagógico da área de PLE surgiram somente em meados do século XX, em 1957, com a publicação da primeira obra didática que tratava do ensino de português como língua estrangeira - *O ensino de Português para estrangeiros* -, escrita pela professora Mercedes Marchand. Além disso, outros acontecimentos discursivos<sup>7</sup> ajudaram na historicidade, consolidação e fortificação da área no Brasil ao longo do tempo, tais como:

**Quadro I** - Acontecimentos discursivos da historicidade do PLE/PLA no Brasil

| Década | Acontecimentos  |
|--------|---|
| 1960   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de cursos em PLE nos Estados Unidos;</li> <li>• Publica-se o livro <i>Modern Portuguese</i> (1966), com a participação dos linguistas Francisco Gomes de Matos e Dinah Silveira de Queiroz.</li> </ul> |
| 1970   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de cursos de PLE na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP);</li> <li>• Contratação de docentes para ministrar disciplinas de PLE.</li> </ul>                 |
| 1980   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicação dos primeiros artigos científicos sobre PLE no Brasil, sob coordenação do Prof. Dr. Almeida Filho.</li> </ul>   |
|        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação da Sociedade de Professores de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ);</li> <li>• Criação do Exame de Proficiência em PLE do Brasil, CELPE-Bras (1993-1998);</li> </ul>                                  |

<sup>6</sup> Para Almeida (2021), esse conjunto de iniciativas e atores proporcionaram um discurso de integração, união e desenvolvimento no âmbito internacional dos países falantes de língua portuguesa, pois a língua foi tomada como um elemento simbólico, unificante de culturas e de cooperação econômica e internacional, trazendo a ideia de homogeneidade, a ideia de uma lusofonia, como uma tentativa de reunir esforços linguísticos para criação de políticas transnacionais e transcontinentais em torno de iniciativas econômicas, socioculturais e linguísticas dos países falantes de língua portuguesa.

<sup>7</sup> Para Foucault 2008 [1969], o conceito de acontecimento discursivo está ligado à noção de acontecimento enunciativo, proporcionando uma inter-relação entre os acontecimentos de diferentes ordens, tais como: técnica, política, social, econômica, entre outras.

|      |   |
|------|---|
| 1990 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação do primeiro curso de Licenciatura em Português para falantes de outras línguas, na Universidade de Brasília (UnB), em 1998;</li> <li>• Criação de cursos de formação de professores em várias universidades da Argentina;</li> <li>• Criação de revistas acadêmicas especializadas em PLE;</li> <li>• Divulgação das pesquisas de mestrado e doutorado sobre PLE.</li> </ul> |
|------|---|

**Fonte:** Elaboração do autor, a partir de informações de Rocha (2019a, p. 109) e Almeida Filho (2012, p. 726-727).

Nesse sentido, concordamos com Almeida Filho (2012) quando o autor evidencia que as condições de emergência desse campo de estudos possibilitaram diferentes frentes de pesquisa, além da formação acadêmica e continuada de pesquisadores e professores de inúmeras regiões, assim como a visibilização de especialistas no Brasil e no exterior.

No entanto, até meados de 2007, não se possuía um panorama da qualidade do desenvolvimento de pesquisas na área, gerando, então, muitas barreiras, principalmente por falta de investimentos e políticas públicas em prol do desenvolvimento sólido de uma política linguística de promoção e difusão da língua portuguesa no mundo por parte do governo brasileiro (ALMEIDA FILHO, 2012).

Durante essas três décadas de existência da área houve e - ainda há - importantes inquietações teórico-práticas que emergem a todo momento a partir de cenários de atuação profissional e de investigação distintos, seja no contexto nacional e/ ou internacional de ensino de PLE, , a exemplo, a recente emergência da subárea de PLAc que têm despertado inquietações dos pesquisadores brasileiros, devido à escassez de pesquisas, bem como em relação às especificidades teórico-práticas, como veremos na próxima seção.

Sendo assim, os maiores desafios e barreiras enfrentadas pela área de PLE hoje, em 2022 e, pensando também em uma perspectiva futura de atuação da área, são: (i) a falta de consciência estratégica do ensino de PLE por parte do Estado brasileiro em suas ações exteriores; (ii) a privação da incorporação de disciplinas na formação acadêmica e continuada de professores e pesquisadores nos cursos de Letras; (iii) a falta de valorização acadêmica desses profissionais formados; bem como (iv) a supressão da valorização da língua portuguesa em uma perspectiva de ensino de uma língua estrangeira (ALMEIDA FILHO, 2012) e; por último; (vii) os novos desafios em



torno do ensino de português em diferentes perspectivas, tais como o português como língua de acolhimento (PLAc).

Somando-se a isso, Rocha (2019) pontua que ainda é necessário investimento na área de formação de professores, haja vista a emergência da área nos últimos anos, pois há uma carência de mão de obra especializada para atuação profissional. Nas indagações de Rocha (2019), destacamos que:

Ensinar hoje a língua portuguesa para estrangeiros recai, para mim, em outras questões também problemáticas, para além das brevemente traçadas. Pergunto-me na complexidade de se ensinar e formar professores de PLE: - que língua ensinar? Somente o português do Brasil? Mas que português é esse? Que Brasil é esse? Complexo, múltiplo e por vezes contraditório, um vasto mundo a ser apreendido. - deve-se ensinar língua na inter-relação com a cultura do povo que fala essa língua? Que povo? Pensemos na diversidade e variedade da língua portuguesa do Brasil e do(s) povo(s) apenas do Brasil. Pergunto-me seria possível ou uma utopia? Estas são algumas questões que podem servir para reflexões futuras e que devem ser plasmadas em textos a serem publicados futuramente. Por enquanto, cabe-me considerar que devemos, no ensino de PLE, fazer escolha(s), traçar um percurso possível e às vezes, driblá-lo para promover as diferenças, a multiplicidade e a(s) identidade(s). (ROCHA, 2019, p. 112).

Portanto, é perceptível que ainda existem muitas lacunas, indagações e problematizações em torno do ensino/aprendizagem de português para estrangeiros, especialmente, àquelas advindas da ordem das carências de políticas públicas e linguísticas de formação inicial e continuada de professores, bem como da ausência de materiais didáticos que auxiliem esse professor em sala de aula para que promova da melhor forma possível o diálogo em torno das diferentes línguas, culturas, sujeitos, saberes e experiências que são latentes e que esse contexto de aprendizagem exige.

## **2. O português como língua de acolhimento: por uma nova (re)formulação conceitual**

A área de ensino- aprendizagem de PLE surge há pelo menos trinta anos no Brasil, como vimos anteriormente. Nesses trinta anos de desenvolvimento da área, seja na parte teórica como na prática, o PLE tem ganhado e ocupado diferentes espaços nacionais e internacionais de promoção da língua portuguesa no mundo (ZOPPI-FONTANA, 2009).

Assim, é nítida a progressão da área ao longo da história dos estudos de ensino de línguas no Brasil, o que tem demandado uma (re)configuração constante diante das inúmeras inquietações que emergem com o passar do tempo, principalmente no que

tange a abordagem teórico-prática decorrente das mudanças e da inclusão de novos públicos-alvo de aprendizagem, como por exemplo, os migrantes que chegam ao Brasil (SILVA; COSTA JÚNIOR, 2020).

O conceito de Língua de Acolhimento (LAc) tem sido mobilizado e operacionalizado em variadas pesquisas, seja no âmbito nacional ou internacional, na literatura especializada do campo de ensino de línguas, ele corresponde aos termos equivalentes do inglês *host language* (RAJPUT, 2012), do francês *langue d'accueil* (CANDIDE, 2001) e do espanhol *lengua de acogida* (ARANDA; EL MADKOURI, 2005), sendo utilizado para fins de aprendizagem de língua não-materna para sujeitos oriundos de uma crise migratória<sup>8</sup>, tendo como objetivo proporcionar a integração ao país de acolhimento (COSTA; SILVA, 2018).

A LAc está inserida em uma conjuntura de aprendizagem restrita, que apresenta determinadas particularidades, pois a aquisição/aprendizagem nessa finalidade aborda questões que envolvem o domínio de certas competências linguísticas, com o objetivo de proporcionar o conhecimento sociocultural do país de acolhimento, assim como a autonomia linguística no processo de comunicação desses sujeitos oriundos de uma migração de crise. No dicionário Crítico de Migrações Internacionais, São Bernardo (2016) expõe que:

[...] o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer nesse lugar (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

Esse novo cenário de ensino, denominado Português como Língua de Acolhimento (PLAc), surge em meio ao maior deslocamento humano desde o pós-Segunda Guerra Mundial, sendo caracterizado como um “acontecimento sociológico” (MORO, 2015), tendo como força motriz alguns questionamentos principais, tais como:

(i) como inserir pessoas que foram deslocadas predominantemente à força de seus países e que se encontram em situação de vulnerabilidade social em lugares que nunca imaginaram ou desejaram estar? e (ii) como provar condições de pertencimento a essas pessoas, uma vez que elas

---

<sup>8</sup> De acordo com Costa e Silva (2018), a aprendizagem de uma língua de acolhimento é destinada “à falantes oriundos de lugares em contexto de guerras; precariedade econômica, social ou política, e demais fatores que comprometem a integridade física e psicológica dos mesmos – é o que chamamos comumente de imigrantes econômicos e/ou políticos (COSTA; SILVA, 2018, p. 601).

não têm autonomia linguística para (re)existir na sociedade que as “acolheu”? (SILVA; COSTA JÚNIOR, 2020, p. 132).

De acordo com Silva e Costa Júnior (2020) trata-se, portanto, de uma realidade de aprendizagem de português específica e complexa, haja vista o cenário oriundo de uma migração de crise, de situações-limite, fragilidades, omissões e ausências do poder público, no entanto, “que também tem sido lugar de (res)significações sobre o ensino de língua na perspectiva de acolhimento” (SILVA; COSTA JÚNIOR, 2020, p. 132).

No âmbito brasileiro, diferentes investigadores têm utilizado e incorporado aos seus estudos a nomenclatura teórica PLAc. Essa nomenclatura é empregada primeiramente em Portugal, por volta dos anos de 2001, no antigo Projeto Portugal Acolhe - Português para Todos<sup>9</sup>. Essa transposição terminológica começa a ser amplamente utilizada na literatura especializada por pesquisadores da área de Linguística Aplicada (LA), entre meados do ano de 2013, popularizando-se no nosso país por meio do texto da Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, da Universidade de São Paulo (USP) (LOPEZ, 2020).

No Brasil, o PLAc tem se enquadrado como subárea do PLE/PLA que nasce a partir das necessidades de aprendizagem de migrantes em deslocamento de crise e em condição de vulnerabilidade social. Segundo São Bernardo (2016), esse público de aprendizagem de migração de crise<sup>10</sup> encontra diferentes problemáticas quando chega aos países de destinos.

Em uma primeira análise, a dificuldade mais evidente é a aprendizagem de uma nova língua<sup>11</sup> divergente da sua, visto que a “barreira linguística é um dos desafios principais enfrentados por imigrantes de qualquer ordem no que se refere à adaptação a uma sociedade de acolhimento” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 63).

---

<sup>9</sup> Atualmente, o Projeto Portugal Acolhe se denomina como Programa Português para Todos (PPT). É uma iniciativa do governo Português que tem como objetivo oferecer aulas gratuitas de português (básico e intermediário) e de português técnico (com foco no mercado de trabalho) para migrantes acima de 15 anos de idade.

<sup>10</sup> É um dos tipos de processo migratório, no qual as pessoas são obrigadas a sair dos seus países de origem por fatores externos a sua vontade, por exemplo, por motivos econômicos, políticos, sociais, desastres naturais, entre outros.

<sup>11</sup> É importante esclarecer aqui, que quando mencionamos a aprendizagem de uma língua, estamos nos referindo a um construto imbricado na relação língua-cultura, visto que a aprendizagem linguística envolve distintos fatores, não somente os linguísticos e estruturais da língua, mas também conhecimentos inerentes às variantes socioculturais de funcionamento de uma sociedade que são materializados na/ pela língua.

Silva e Costa Júnior (2020) nos aclaram que, muitas das vezes, essa nova língua não foi escolhida para ser aprendida pelos sujeitos em migração de crise e, que por isso, torna-se necessário pensar em uma nova dimensão social para o ensino, o que fez surgir a perspectiva de ensino para acolhimento. Abaixo, elaboramos o quadro II, com alguns dados e informações elencadas pelos pesquisadores que exemplificam, de forma mais detalhada, as adversidades vivenciadas pelos migrantes quando entram no Brasil, com base nas instituições, na sociedade civil e nos próprios sujeitos.

**Quadro II** - Principais empecilhos enfrentados pela população migrante/refugiada quando ingressam no Brasil

|                   | <b>Segundo as Instituições</b> | <b>Segundo a Sociedade Civil</b> | <b>Segundo os próprios imigrantes</b> |
|-------------------|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Saúde             | 5,26%                          | 2,70%                            | Não informado                         |
| Educação          | 1,58%                          | 3,80%                            | Não informado                         |
| Moradia           | 10,53%                         | 9,78%                            | Não informado                         |
| <b>Trabalho</b>   | <b>10,53%</b>                  | <b>13,04%</b>                    | <b>20,63%</b>                         |
| Documentação      | 10,53%                         | 11,96%                           | 13,98%                                |
| Informação        | 9,47%                          | 5,43%                            | 2,15%                                 |
| <b>Idioma</b>     | <b>16,84%</b>                  | <b>16,34%</b>                    | <b>21,74%</b>                         |
| Discriminação     | 7,74%                          | 8,73%                            | 5,91%                                 |
| Financeiras       | 3,16%                          | 1,63%                            | 5,91%                                 |
| Subsistência      | 3,16%                          | 1,09%                            | 5,38%                                 |
| Acesso a serviços | Não informado                  | Não informado                    | 16,24%                                |
| Outros            | 20,52%                         | 25,50%                           | 8,06%                                 |

**Fonte:** Adaptação feita a partir de Silva e Costa Júnior (2020).

É perceptível a partir da compreensão do quadro II, tanto as instituições como a sociedade civil e os próprios migrantes destacam que a aprendizagem de português é a principal barreira para integração à sociedade nacional e, posteriormente, temos em destaque o empecilho de conseguir a integração ao mercado de trabalho brasileiro.

A aprendizagem de português, nessa nova perspectiva teórica, a de acolhimento, busca auxiliar os migrantes não somente na integração linguística, mas também na integração social ao novo país de residência por meio do ensino de

português para demandas relacionadas ao domínio profissional, aos direitos sociais e à integração temporária ou permanente desses sujeitos na sociedade<sup>12</sup>, fazendo com que esse público deixe a condição de migrante/refugiado e passe à posição de cidadão em pleno exercício da cidadania (GROSSO, 2010). Nas palavras de Grosso (2010, p. 74), o conceito de língua de acolhimento:

[...] aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática.

Dessa forma, a partir dessas discussões apresentadas a respeito da problematização e da necessidade de se (re)pensar a transposição do termo cunhado em Portugal, autoras como Bizon e Camargo (2018) propõem que haja um deslocamento conceitual da expressão “língua de acolhimento”, pois ela materializa efeitos de sentido de uma suposta singularidade no ensino de apenas uma língua, mobilizando uma perspectiva etnocêntrica, quando se coloca o português como “a língua mais importante” desse processo de acolhimento e, conseqüentemente, também materializada sentidos ligados a uma aprendizagem obrigatória.

No cenário brasileiro, diferentes pesquisadores (ZAMBRANO, 2021; LOPEZ, 2016; 2018; BULLA, KUHN, 2020; ANUNCIAÇÃO, 2018), têm questionado a transposição terminológica do termo PLAc, problematizando-o e propondo uma (re)significação conceitual a partir, sobretudo, de discussões oriundas dos Estudos Decoloniais, haja vista as diferenças latentes existentes entre o cenário brasileiro e o cenário português de atuação da área. Assim, existem alguns contrapontos de sentidos entre os usos dos termos que merecem atenção, pois:

[...] o termo língua de acolhimento como importação do contexto europeu pode ser problemático, pois o contexto brasileiro é bastante distinto, a começar pela falta de uma política nacional brasileira para migrantes (já em Portugal, há o Programa Português para Todos). O

<sup>12</sup> É importante mencionar aqui, que o PLAc surge originalmente destinado a um público-alvo de adultos migrantes que necessitam de demandas específicas de aprendizagem, tais como: ao domínio profissional, aos direitos sociais e a integração temporária ou permanente no país de acolhimento, como expomos anteriormente. No entanto, no Brasil, já existem pesquisas em andamento que têm como público central crianças e adolescentes, exigindo outra abordagem teórico-metodológica de ensino de português.

termo também é às vezes entendido, por um lado, de uma maneira romantizada, como se bastasse saber português para ser bem acolhido em um país, e, por outro, de um modo um tanto desigual, atribuindo ao migrante uma posição inferior que requer caridade, impedindo o estabelecimento de relações igualitárias, de interculturalidade e multilinguismo (BULLA, KUHN, 2020, p. 8).

Sendo assim, trata-se de uma conceituação teórica e metodológica diferenciada, no sentido de que não é uma aprendizagem de português meramente como um fim, mas como um meio que proporciona a integração desse público em deslocamento de crise à sociedade local. O ensino para migrantes nessa perspectiva leva em conta que:

[...] o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

O conceito de língua de acolhimento no contexto brasileiro, nessa perspectiva de valorização linguística pelo viés decolonial, busca transcender a perspectiva linguístico-cultural, ampliando seu horizonte também para o prisma emocional e subjetivo da língua e à relação de conflito inicial presente no contato do migrante com a sociedade de acolhimento (SÃO BERNARDO, 2016).

Para Silva e Costa Júnior (2020), as demandas advindas desse cenário de singularidade e complexidade da aprendizagem de português para esse público de fragilidade socioeconômica infelizmente ainda recebe pouca atenção do Estado brasileiro, fazendo com que o:

PLAc assume certa responsabilidade diante do recomeço dessas pessoas ao agenciar técnicas e subjetivamente aspectos da questão migratória com os quais o ensino de língua estrangeira, nos moldes do PLE, não se propõe a fazer” (SILVA; COSTA JÚNIOR, 2020 p. 134).

Portanto, é necessário que tenhamos uma postura decolonial em nossas práticas discursivas em sala de aula, reconhecendo a importância das diferentes línguas-culturas no processo de aprendizagem desses sujeitos. Na próxima seção, refletiremos sobre o ensino de português para migrantes no Brasil de uma outra forma, considerando-o como um direito e não uma obrigação. Para isso, torna-se necessário discutirmos a respeito da transposição terminológica adotada, bem como os caminhos possíveis para uma (re)configuração epistemológica diante da realidade brasileira.

### 3. O português como língua de acolhimento uma nova dimensão social no cenário brasileiro: direito ou obrigação?

O ensino de português como língua de acolhimento para os sujeitos em deslocamento de crise tem sido desenvolvido, no Brasil, a partir de meados de 2013, com a intensificação de processos migratórios internacionais, em especial, as migrações denominadas como oriundas de crise (CLOCHARD, 2007) e que tem transitado, de uma certa forma, entre dois sentidos, a aprendizagem de português pelo viés discurso da obrigatoriedade e pelo da aprendizagem orientada por uma perspectiva de valorização linguística aliada às reflexões decoloniais

Embora haja uma certa preocupação por parte dos governantes, seja do âmbito federal, estadual e municipal, quanto à regulamentação jurídica desses sujeitos, o Estado brasileiro infelizmente ainda tem materializado poucas ações efetivas de acolhimento se comparado a outros países, tais como: Portugal, Alemanha e França, os quais já possuem políticas de acolhimento bem implementadas e mais concretas (LOPEZ, 2018).

A respeito dessas políticas de acolhimento, Lopez (2018) nos aclara que embora sejam políticas de acolhimento mais sólidas, elas também possuem características negativas, como por exemplo, de caráter assimilacionista, que tentam impor o uso da língua nacional de forma impositiva e opressora, de forma que os migrantes sejam submetidos à aprovação em exame linguístico de proficiência internacional.

Nesse sentido, é importante mencionar que a aprendizagem de português para o público oriundo de migração de crise não é um fator que garanta o acolhimento e a integração ao país do acolhimento, visto que o migrante/refugiado necessita de uma ampla rede de apoio governamental para se integrar definitivamente à sociedade, sendo a aprendizagem de português apenas um dos elementos da integração e do acolhimento.

Concordamos com Ager e Strang (2008), quando os autores elencam um conjunto de fatores que podem contribuir com a integração desses sujeitos em deslocamento na sociedade, pois apenas a aprendizagem da língua não é suficiente para proporcionar a integração e ascensão social desse público específico. Todavia, infelizmente, são poucas as ações governamentais de acolhimento de forma a oportunizar o devido tratamento para essa questão. Diante dessa ausência pelo poder público, Lopez (2018) argumenta que:

[...] a orientação e socialização inicial desses imigrantes no Brasil tem sido mérito da sociedade civil, que atua por meio de organizações não-governamentais (ONGs), grupos religiosos e associações (BIZON;

CAMARGO, 2018). Tais instituições, além de oferecerem moradia inicial, alimentação, instrução jurídica, assistência médica e laboral aos imigrantes (AMADO, 2013), também são responsáveis, na maioria das vezes, pelo ensino da língua portuguesa para o público formado por deslocados forçados (LOPEZ, 2018, p. 12).

É pela ausência dessas políticas de acolhimento, inclusive linguísticas e educacionais, bem como de investigações científicas sobre a temática que o ensino de PLAc tem se constituído no contexto brasileiro em uma perspectiva do Estado-Nação<sup>13</sup>, com caráter obrigatório e opressor para migrantes, configurando-se como uma determinada vontade de verdade relacionada ao discurso de “eficiência” para integração à sociedade e à ascensão social desses sujeitos (o discurso da obrigatoriedade do português).

Apesar disso, é importante (re)pensar em outras estratégias e possibilidades de ensino de PLAc, de modo que essa visão sistêmica de obrigatoriedade dê lugar ao reconhecimento da alteridade identitária e linguística desses sujeitos, transformando-se em uma forma mais positiva e agradável na perspectiva do direito de aprendizagem do migrante e refugiado.

Em sua dissertação de mestrado intitulada “*Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*”, Lopez (2016) nos mostra a dualidade de sentidos em torno desse ensino, isto é, ora tido como direito, ora como obrigação, a partir de estudo em perspectiva etnográfica e interpretativista, por meio de entrevistas para os coordenadores, os professores e os alunos de duas instituições que desenvolvem curso de PLAc qual seria a imagem/ o papel da língua portuguesa no processo de acolhimento desses sujeitos.

Por esse ângulo, os resultados expostos por Lopez (2018) sinalizam que o “ensino para imigrantes deslocados forçados no Brasil tem tomado alguns contornos que o posiciona ora como *necessidade*, ora como *obrigação* ou, na maioria das vezes, como uma combinação das duas coisas” (LOPEZ, 2018, p. 21). Assim, torna-se indispensável uma (re)conceituação epistemológica do termo PLAc, bem como reflexões a respeito dessa vontade de verdade instaurada pelo discurso essencialista e totalizador em torno da aprendizagem de português pelo viés da obrigação.

Nas palavras de Lopez (2018), essa vontade de verdade sobre o ensino de PLAc se estabelece, principalmente em razão do português ser a língua oficial do país do acolhimento, sendo assim:

---

<sup>13</sup> Esse cenário nos últimos anos tem se modificado com a consolidação da área de pesquisa e atuação, com cada vez mais investigações sendo conduzidas nos âmbitos da graduação e pós-graduação e cursos de língua voltados a esse público sendo oferecidos por Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (LOPEZ; DINIZ, 2018), gerando, assim, uma série de problematizações a respeito da percepção e da condução do ensino de PLAc no Brasil.



[...] é inegável que o português assuma um papel importante no processo de territorialização (LOPEZ, 2016) dos deslocados forçados no Brasil. Assim, conhecer o idioma, para o deslocado forçado cuja permanência no Brasil se dá principalmente mediante procedimentos jurídicos e burocráticos que se realizam via língua portuguesa, pode significar estar um “passo à frente” e fazer parte de um grupo conhecedor da língua majoritária, o idioma de poder e de prestígio no país (LOPEZ, 2018, p. 22).

Os resultados da investigação de Lopez (2018) apontam que o discurso de obrigatoriedade de aprendizagem de português está associado à situação de vulnerabilidade desses sujeitos, visto que ele funciona muitas vezes de forma ocultada, operando como um discurso de direito, mas que se concretiza por meio do medo e da opressão da não integração na sociedade, assim como na ascensão social desse público (LOPEZ, 2018).

Corroborando essa proposição, Anunciação (2018) nos diz que esse discurso de obrigatoriedade se desenvolve e se materializa na sociedade por meio de um falso discurso da necessidade, pois, na verdade, se estabelece como um tipo de violência simbólica<sup>14</sup>, considerando que:

[...] para terem acesso à saúde, à educação e ao trabalho legalizado, os recém-chegados [populações migrantes e refugiadas] devem conhecer e praticar a cultura e a língua do país receptor, adequando seus comportamentos, corpos e linguagem, tornando-os apropriados (*appropriate*) para poderem ser reconhecidos como indivíduos que desfrutam de direitos e de recursos materiais e simbólicos (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 38).

A depender da forma como é conduzido o ensino de PLAc para os sujeitos em deslocamento de crise há a possibilidade que esse processo seja visto apenas na perspectiva do Estado-Nação marcado pelas relações de saber-poder, onde a aprendizagem de português se dá de forma obrigatória e opressora. No entanto, paradoxalmente a essa perspectiva de ensino, o PLAc também pode configura-se como uma forma de (re)existência (ANUNCIAÇÃO, 2018).

Nesse caminho de problematizações em busca da configuração do PLAc como direito de aprendizagem, nos alinhamos ao pensamento de Zambrano (2021); Bulla; Kuhn (2020); Anunciação (2018), entre outros, em busca de uma (re)significação terminológica do PLAc para o contexto brasileiro.

---

<sup>14</sup> A violência simbólica é um dos tipos de violência que afeta à honra, o prestígio e o reconhecimento. É através do funcionamento desse conceito que determinadas diferenças de saber-poder entre sujeitos são definidas socialmente, gerando a instauração de determinadas estratégias de exclusão social, histórica, econômica, entre outras.

Para Diniz e Neves (2018), o termo “acolhimento” precisa ser problematizado no âmbito do ensino de línguas, pois a expressão pode materializar equivocados efeitos de sentido, como por exemplo, que a aprendizagem de português para todos os migrantes se dá de uma forma harmônica e não conflituosa, principalmente em aspectos relacionados à língua-cultura do outro, pois:

[...] o português não necessariamente é uma língua de acolhimento para imigrantes, refugiados e outros sujeitos pertencentes a grupos minoritarizados. Partir do princípio de que ele [o português] sempre o é – ou pode vir a sê-lo a depender da abordagem, método ou técnicas adotados pelo professor – é apagar os conflitos identitários que podem estar em jogo para alguns sujeitos quando passam a (ter que) se relacionar com o português. Para alguns, por exemplo, esse idioma pode ser, acima de tudo, uma “ferramenta de defesa pessoal” (LOPEZ, 2016). Para outros, talvez, a suposta “língua de acolhimento” possa representar “o risco do exílio” (REVUZ, 2006), na contradição com um desejo de ser e estar apenas na língua materna, no lar de onde nunca se imaginou querer sair um dia. (DINIZ; NEVES, 2018, p. 105).

Esse aparente efeito de sentido, de que a língua portuguesa é “acolhedora” e de que todos aprendem português de forma harmônica é uma ilusão, conforme aponta Revuz (2006), quando discorre sobre as relações conflituosas no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira pelos sujeitos, visto que:

Este estar já aí da primeira língua é um dado ineludível, mas esta língua é tão onipresente na língua do sujeito que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova. A novidade, entretanto, não está no encontro com o fenômeno linguístico como tal, mas nas modalidades deste encontro (REVUZ, 2006, p.2).

Todo processo de aprendizagem de uma nova língua, ainda mais de sujeitos provenientes de um processo migratório forçado, está imbricado em tensões identitárias, bem como está sujeito às relações de saber-poder que se corporificam na aprendizagem de uma língua-cultura que não foi escolhida para ser apreendida. Há, portanto, uma relação tensionada de aprendizagem.

Coracini (2003), reforçando essa problematização, argumenta que o aprendizado de uma outra língua pode gerar determinados incômodos, tanto positivos quanto negativos, porque trata-se da aquisição da língua do outro, língua que causa, a princípio, um estranhamento. Estranhamento esse que pode levar o aprendiz ao fascínio pela aprendizagem da nova língua ou ao receio de aproximação com o outro, gerando o bloqueio de aprendizagem da outra língua e, conseqüentemente, a instauração de um obstáculo no encontro com a língua-cultura do outro.

Portanto, Bizon e Carmargo (2018) propõem uma modificação terminológica da nomenclatura “língua de acolhimento”, dado que, como observamos anteriormente, a língua de acolhimento materializa efeitos de sentido em torno de uma não reciprocidade, ou seja, de que apenas uma língua está envolvida no processo de acolhimento, no nosso caso o português.

Nesse entendimento do termo “acolhimento”, há um processo de invisibilização da língua-cultural, das experiências e saberes desses sujeitos migrantes, gerando, assim, a instauração de diferentes discursos na sociedade brasileira, tais como o discurso da falta (DINIZ; NEVES, 2018) e o discurso de obrigatoriedade do uso da língua portuguesa (LOPEZ, 2018), os quais reproduzem preconceitos e estereótipos da/ na língua para esse público. De acordo com Diniz e Neves (2018), o discurso da falta pode ser definido como:

[...] discurso essencialista e totalizador que, a partir de uma posição etnocêntrica, significa certos sujeitos por aquilo que supostamente “não são”, “não fazem”, “não sabem” e “não conhecem”, apagando, conseqüentemente, suas vivências, suas agências, seus saberes e seus conhecimentos – que, cabe ressaltar, não integram os repertórios daqueles que os enxergam como um conjunto de lacunas a serem preenchidas. Como efeito desse discurso, naturaliza-se a ideia de que tais sujeitos não estão “prontos” para ocuparem os lugares que estão ocupando ou desejam ocupar (DINIZ; NEVES, 2018, p.100-101).

O funcionamento do discurso da falta se estabelece enquanto possibilidade de sentidos a partir da instalação das supostas “ausências”, como se os migrantes fossem recipientes vazios, sem históricas, experiências, vivências e saberes. Sendo assim, há a naturalização do imaginário de que os deslocados forçados necessitam somente aprender a língua portuguesa como um instrumento de saber- poder para se chegar a uma determinada ascensão econômica e social no Brasil, visto que existe uma visão de que “letramento, por si só, permitiria a crianças, jovens e adultos 'iletrados' desenvolver-se cognitivamente, econômica e socialmente, tornando-se cidadãos melhores” (DINIZ; NEVES, 2018, p. 101).

Em vista disso, depreendemos um falso discurso de “autonomia”, no qual o sujeito em deslocamento de crise, de forma autônoma, somente demandaria a aprendizagem de português para se integrar a sociedade brasileira, corroborando, dessa maneira, o discurso da obrigatoriedade do uso da língua portuguesa no território brasileiro. Esse discurso configura-se e materializa-se como um ideal linguístico nacional, reforçando o mito do monolingüismo brasileiro de “uma única língua, uma única nação, uma única cultura”, de modo que se apresenta embutido da perspectiva

do Estado-Nação, tornando a aprendizagem do português de forma autoritária e obrigatório por parte dos migrantes e refugiado.

Nessa perspectiva de ensino do Estado-Nação, o PLAc reforçaria “[...] a hegemonia dos grupos dominantes, como se a aprendizagem da língua portuguesa fosse uma necessidade urgente que garantisse o direito a ser cidadão no país de acolhimento” (ZAMBRANO, 2021, p. 74). Segundo Lopez (2018):

[...] o discurso da obrigatoriedade da aprendizagem do português, muitas vezes é ocultado por um discurso que apenas sugere a necessidade de tal aprendizagem, no entanto, é de certa forma, opressor (LOPEZ, 2018, p. 28).

É importante esclarecer que, não se trata de negar a importância da aprendizagem de língua portuguesa para esse grupo minorizado. Ao contrário, a autora esclarece que tal aprendizagem é significativa e muito urgente para esses sujeitos. No entanto, essa aprendizagem não deve ser considerada como único e exclusivo fator de possibilidade para a integração social e econômica no Brasil, uma vez que há também a necessidade de contrapartida de políticas públicas eficientes e adequadas para a recepção, o acolhimento e o auxílio a esses sujeitos (LOPEZ, 2018).

O discurso de obrigatoriedade do português discorrido por Lopez (2018), é entendido e conceituado, aqui nesta tese, como um potente mecanismo de poder e uma das estratégias discursivas de propagação, perpetuação e eternização do dispositivo colonial, o qual utiliza a língua portuguesa de forma impositiva e opressora, para recuperar determinados sentidos no processo de colonização do Brasil.

No entanto, Lopez (2020) nos chama atenção que é possível pensar o PLAc a partir de um posicionamento crítico e de natureza intervencionista, pois:

[...] o PLAc é uma prática de ensino-aprendizagem crítica, orientada para – mas não restrita a – deslocados forçados, extensiva para outros grupos de imigrantes em condição de minoritarizados ou de vulnerabilidade que desejem aprender a língua majoritária do Brasil.

Além disso, é subárea de saber teórico-epistemológico que demanda uma intervenção transdisciplinar, ou seja, que esforços de distintas áreas do conhecimento, tais como: Antropologia, Ciência Política, Ciências Sociais, Direito, Geografia, História, Linguística, Psicologia, Psicanálise e de Relações Internacionais, além de distintos e entidades da sociedade civil como um todo (LOPEZ; DINIZ, 2018).

Portanto, é necessário que tenhamos uma postura decolonial em nossas práticas discursivas em sala de aula, reconhecendo a importância das diferentes línguas-culturas no processo de aprendizagem desses sujeitos. Na próxima seção, nos

aprofundaremos nessa postura decolonial, problematizando o conceito de colonialidade, evidenciando os mecanismos contra hegemônicos e de insubordinação contrários a essa perspectiva de obrigatoriedade da aprendizagem de português, encarando-a como um direito e não como um dever.

#### 4. Colonialismo, colonialidade e estudos decoloniais: uma proposta teórica

Desde o final do século XX, em meados de 1990, diferentes pesquisadores latino-americanos vêm problematizando questões de cunho histórico e social que, até então, já estão resolvidas no âmbito do campo das Ciências Sociais. Dentre eles, destacamos o teórico Aníbal Quijano (1928-2018) que tem discutido sobre o conceito de colonialidade, na medida em que o autor argumenta que é preciso fazer uma revisão teórico-conceitual da história da modernidade e das suas configurações para América Latina.

Inicialmente, antes de adentrarmos nas discussões oriundas dos estudos decoloniais e seus efeitos de sentido em prol de uma proposta de valorização das histórias e dos conhecimentos produzidos pelo Sul Global, é importante, de antemão, esclarecermos a diferença basilar entre os conceitos de “colonialismo” e “colonialidade”.

Para Maldonado-Torres (2018), o colonialismo pode ser definido como um processo histórico de formação dos territórios coloniais. Nesse sentido, o autor elucida que a concepção de colonialismo moderno é compreendida a partir de diferentes mecanismos de poder pelos quais os impérios ocidentais colonizaram uma parcela significativa mundo, com o “discurso de avanço civilizatório” e de “descobrimiento de Novo Mundo”.

Concordando com a afirmação, Nascimento (2021) elucida que o colonialismo é um processo histórico e social que se materializou na sociedade em decorrência não apenas de fatores político-econômicos, mas também por meio de um método intenso de institucionalização e padronização de saberes socioculturais, de modo que se perpetua até hoje nas raízes estruturais das sociedades latino-americanas, mesmo após os seus processos emancipatórios. Para Quijano (2010):

Desde o século XVII, nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder [...] foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objetivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a natureza e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. Dentro dessa mesma orientação foram também, já formalmente, naturalizadas as experiências, identidades e relações

históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial. Esse modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e pela sua origem, eurocêntrico. (QUIJANO, 2010, p. 85-86).

Nesse entendimento de perpetuação das relações de saber-poder nas sociedades, Quijano (1997) propõe o conceito de colonialidade do poder, com o objetivo de elucidar os desmembramentos instaurados durante o período do colonialismo, visto que, mesmo após os processos de independência das colônias, os mecanismos do poder colonial ainda continuam ativos se materializando sob novas configurações e estratégias. Nas palavras Grosfoguel (2008), a noção de colonialidade do poder designa:

[...] designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados- -nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

Para Quintero; Figueira; Elizalde (2019), os mecanismos de perpetuação da colonialidade do poder ocasionaram significativas perdas sociais, culturas, políticas e econômicas para as sociedades latino-americanas, visto que:

[...]assentaram a conformação das novas repúblicas, modelando suas instituições e reproduzindo nesse ato a dependência histórico -estrutural. Impondo a reprodução, subsumida ao capitalismo, das demais formas de exploração do trabalho, desenvolveu -se um modelo de estratificação sociorracial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores. Embora em cada uma das diversas sociedades os setores brancos fossem uma reduzida minoria do total da população, eles exerceram a dominação e a exploração das majorias de indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 6).

Corroborando tal afirmativa, Nascimento (2021) nos esclarece que colonialidade é um empreendimento que remonta o colonialismo. No entanto, possui uma proporção maior, pois está atrelada à lógica de desumanização globalizante, na medida em que é “capaz de sobreviver até mesmo à independência política e econômica desses territórios” (NASCIMENTO, 2021, p. 60).

Dessa maneira, compreendemos que a colonialidade do poder transcende as particularidades e as discussões somente do ponto de vista histórico, pois trata-se de um processo ligado aos novos mecanismos/técnicas de poder que proporcionam a continuidade da repressão e da dominação instaladas durante o período colonial, pois o fim dos empreendimentos coloniais não significa o fim da perpetuação dos mecanismos de poder (FOUCAULT, 1979).

Essa distinção conceitual entre colonialidade e colonialismo permite, portanto, de forma mais evidente, explicar como se desenvolvem as estratégias discursivas de dominação e repressão implementadas pelo dispositivo colonial, bem como demonstra que as estruturas de saber-poder e subordinação passam a ser materializadas e reproduzidas nos mecanismos do sistema-mundo capitalista colonial-moderno.

É perceptível, dessa forma, que as estratégias discursivas do dispositivo colonial ainda encontram-se arraigadas e bem vivas na sociedade, uma vez que essa matriz de poder, expressa pela colonialidade, busca apagar/silenciar o fato de que o continente europeu se desenvolveu político-economicamente a partir da exploração das colônias. No entanto, não há como se esquecer e desconsiderar as graves implicações histórico-sociais da implementação desses mecanismos de poder de dominação e repressão que se materializaram e se materializam ainda hoje na produção histórica da América e da Europa, como uma rede de dependência histórico-estrutural (QUIJANO, 2005).

Nesse caminho de indagações expostas anteriormente, surge, então, a noção de decolonialidade, como uma postura teórica e epistemológica que reivindica a desconstrução de padrões, aspectos conceituais e perspectivas impostas pelos colonizadores para os povos colonizados, sobretudo, da América Latina. De igual modo, a noção de decolonialidade também configura-se como uma importante crítica aos sistemas que são oriundos da modernidade<sup>15</sup>, bem como do capitalismo moderno.

Para Mignolo (2007), o pensamento decolonial surge de maneira marcante, porque é movimento questionador de problemáticas relacionadas principalmente ao contexto latino-americano, na medida em que contraria à própria fundação da noção de modernidade, desenhando-se como uma atitude e uma postura de defesa para (re)existência do pensamento indígena e afro-caribenho.

A concepção de “giro decolonial” nasce como uma atitude necessária que marca, de forma clara, uma posição epistemológica contrária ao eurocentrismo, especialmente, a partir da criação e das produções do grupo *Modernidad/ Colonialidad*

---

<sup>15</sup> Para além do entendimento quase consensual que toma o colonialismo como um produto da modernidade, a teoria decolonial explora os limites dessa relação, mostrando que colonialismo e modernidade nascem juntos – o colonialismo não seria um marco da modernidade, mas a essência da própria modernidade (NASCIMENTO, 2021, p. 58).

(M/C), fundado em meados de 1990. De acordo com Nascimento (2021), o grupo de estudos propunha:

[...] uma radicalização do argumento pós-colonial, criticando o núcleo teórico do argumento, vinculado ao pós-estruturalismo francês. Os autores do decolonialismo reclamavam uma ruptura crítica com a genealogia do pensamento europeu e reivindicavam para si uma base teórica mais genuína e autóctone, um verdadeiro “giro teórico”, capaz de destacar as especificidades dos povos colonizados e servir ainda como um modelo de resistência à lógica da modernidade/colonialidade (NASCIMENTO, 2021, p. 56).

O projeto decolonial questiona teórica e epistemologicamente os discursos enraizados nas sociedades a respeito do projeto de modernidade, de eurocentrismo e de ocidentalização da ciência que tem sido vendido como determinadas vontades de verdade. Esse questionamento também pode ser concebido como uma denúncia das bases discriminatórias que se apoia na chamada “ciência moderna”, a qual camufla o funcionamento do dispositivo colonial com um aparente discurso de “avanço científico”, não sendo nada mais do que um discurso imperialista de (re) produção de conhecimento eurocêntrico.

Os estudos decoloniais, enquanto projeto teórico-epistemológico, propõem uma série de questionamentos acerca da validade das condições produção e dos conhecimentos produzidos pela Europa, colocando-se em uma posição contrária ao eurocentrismo e ocidentalismo, uma posição contra hegemônica de valorização da produção científica local, denominada como Sul Global. Nas palavras de Nascimento (2021), o Sul Global pode ser entendido como:

[...] um novo princípio orientador para explicação e interpretação do “processo civilizatório”, cujo modelo canônico de desenvolvimento e modernização deixa de ser a Europa, em favor da compreensão de experiências plurais que levem em conta expressões culturais de grupos distintos e cosmovisões diferenciadas, especialmente, ameríndias e afro-diaspóricas (ARROYO, 2011; McEWAN, 2019). Trata-se, portanto, de transformar a pesquisa histórica e social num ato de resistência, explicitando as ideias e as ações de grupos que foram silenciados, perseguidos e deslegitimados pelo projeto de ciência e de sociedade que se materializou a partir do advento da chamada modernidade a partir do século XVI (NASCIMENTO, 2021, p. 57).

Portanto, o “giro decolonial”, longe de ser apenas uma analítica teórica, também é um projeto de intervenção sobre a realidade histórico-social, posto que nos convida a (re)pensar a constituição das sociedades latino-americanas, propondo, então uma crítica enfática à colonialidade em suas diferentes tecnologias de poder que não se restringem somente ao cenário político e econômico, mas incorporando também



indagações advindas de formas, modos de pensar, formas de viver e existir no mundo (NASCIMENTO, 2021), inclusive por meio do funcionamento das línguas na sociedade

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto, como dissemos anteriormente, soma-se a outras importantes reflexões sobre a necessidade de uma (re)formulação conceitual do termo PLAc no Brasil, principalmente aquela enraizada pelas concepções de ensino baseadas nas relações de saber-poder dos Estados-Nacionais, onde a aprendizagem de língua portuguesa se dá de forma obrigatória e opressora para sujeitos em vulnerabilidade social e econômica.

A partir dessas discussões apresentadas neste texto, propomos que haja um deslocamento conceitual da expressão “língua de acolhimento”, pois ela materializa efeitos de sentido de uma suposta singularidade no ensino de apenas uma língua, mobilizando uma perspectiva etnocêntrica, quando se coloca o português como “a língua mais importante” desse processo de acolhimento.

Na tentativa de desconstruir esses discursos etnocêntricos, Bizon e Camargo (2018) advogam pelo uso do termo “acolhimento em línguas”, por entenderem que as alteridades linguístico-culturais dos sujeitos em deslocamento não podem/devem silenciadas no processo de aprendizagem do português, mas sim que possam ser consideradas recursos legítimos e enriquecedores para proporcionar uma aprendizagem inter e transcultural. Nesse entendimento, o “acolhimento” transforma-se em “uma perspectiva, uma atitude que se constrói no diálogo possível entre os agenciamentos verticais e horizontais<sup>16</sup>” (BIZON; CAMARGO, 2018, p. 716).

Concordando com o deslocamento conceitual de Bizon e Camargo (2018), no sentido do acolhimento ser considerado uma atitude dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem de português, no caso migrantes e professores, Zambrano (2021) sugere, a partir sua experiência e da sua realidade fronteiriça, no estado Roraima, que possui uma tríplice fronteira trilingue, algumas mudanças epistemológicas no conceito, propondo então uma reconfiguração do conceito cunhado para “acolher entre línguas”. Para a autora, a mudança é indispensável, tendo em vista que se alinhando a uma perspectiva decolonial por meio

---

<sup>16</sup> Para Bizon e Camargo (2018), esses agenciamentos são entendidos como políticas públicas e linguísticas, sendo elas consideradas definidas como verticais e/ou horizontais. As verticais estão a cargo do Estado ou das instituições que o representam e, por sua vez, as horizontais atos instaurados por meio e ações da sociedade civil de uma forma geral.

do pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2013) é imprescindível pensar o ensino de PLAc desde:

[...] o trânsito entre as diferentes línguas que fazem parte do repertório linguístico do público migrante, ou seja, atravessando as fronteiras linguísticas e culturais impostas pelas sociedades dominantes. Portanto, proponho acolher entre línguas, transpondo barreiras, de modo a respeitar as práticas linguísticas dos migrantes sem estigmatizar os falantes de línguas minoritarizadas, além de incentivar a criação de novas políticas públicas menos essencialistas e totalizantes (ZAMBRANO, 2021, p. 75).

Portanto, torna-se necessário e importante, a partir da (re)fundação conceitual de Zambrano (2021) pensarmos o ensino de PLAc em uma perspectiva de acolhimento entre línguas, visto que ela defende uma proposta de aprendizagem de português para migrantes pautada nos estudos decoloniais, compreendo que desobediência epistêmica é uma das possibilidades de se *pensar e viver entre línguas* (MIGNOLO, 2013). O acolhimento, nessa percepção, procura desinventar e reconstruir a forma de acolher (ZAMBRANO, 2021), pois é preciso aprender a desaprender (MIGNOLO, 2018).

Nessa esteira de discussões, faz-se urgente problematizarmos a forma de ensino de português, bem como de acolhimento, de uma maneira geral, dada aos sujeitos em deslocamento de crise no Brasil, principalmente em relação à materialização do dispositivo colonial por meio do uso obrigatório, impositivo e opressor da língua portuguesa em território nacional.

Assim, é preciso incentivar uma pedagogia decolonial entre línguas para esses sujeitos, pois essa perspectiva busca valorização do uso transfronteiriço das línguas, sem preconceitos, “encorajando o translanguajamento tanto por parte dos migrantes forçados quanto dos brasileiros, isto é, colocando-se no lugar do outro e atravessando a barreira da língua portuguesa como única língua oficial e nacional” (ZAMBRANO, 2021, p. 77).

## REFERÊNCIAS:

AGER, A.; STRANG, A. **Understanding Integration: A Conceptual Framework**. Journal of Refugee. Vol. 21, n. 2. Nova Iorque: Oxford University Press. 2008.

ALMEIDA FILHO, JCP. Ensino de português língua estrangeira/EPL: a emergência de uma especialidade no Brasil. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., Ogs. *Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723-728.

ALMEIDA, Jessica Chagas de. **Ensino de Português para Estrangeiros: Por uma historicidade de institucionalização no Brasil**. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP-Araraquara, 2021, 209 f.

ANUNCIÇÃO, R.F.M. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. **Revista X. Curitiba**. v. 13. n.1.p.35-56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60341>. Acesso em 05 jul. 2022.

BIZON, A. C. C.; 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, SP: NEPO/UNICAMP, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BULLA, Gabriela S.; KUHN, Tanara Z. REVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, 2020.

CALVET, L. J. **Sociolinguística**. Uma introdução crítica. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CORACINI. M.J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI. M.J. **Identidade & Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. pp. 139-160.

DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X. Curitiba**. v. 13. Fac.1. p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/61225/36629>. Acesso em 6 jul. 2022.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969].

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GROSFOGUEL, Ramon “La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso”. **Tabula Rasa**, n.8, 2008, p. 243-282

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.9, n 2, p. 61- 67, 2010.

LOPEZ, A. P. de A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. 261fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MALDONADO-TORRES, N. “Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: Algumas Dimensões Básicas”. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, pp. 31-61.

MARIANI, Bethania. **Colonização Linguística: línguas, política, religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

MEYER. R. M. B. A nova presença internacional da língua portuguesa. In: MEYER, R. M. B; ALBUQUERQUE, A. (org.). **Português: uma língua internacional**. Rio de Janeiro: Ed. PUCRio, 2015, p. 9-21.

MIGNOLO, W. **Decolonial: Reflexiones para una Diversidad Epistémica más Allá del Capitalismo Global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Ediciones Akal, S. A, 2013.

NASCIMENTO, Emerson Oliveira de. Colonialidade, Modernidade e Decolonialidade: da Naturalização da Guerra à Violência Sistêmica. *Intellèctus*, ano XX, n. 1, 2021, p. 54-73.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 84-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, Aníbal Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. **Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos**, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz Concha. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. MASP AFTTERALL, 2019.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p. 213-230.

ROCHA, Nildiceia Aparecida. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação** – ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e refugiados no Brasil**. 2016. 206 fls. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 125-143, 2020.

SILVA, D. B. da. O passado no presente: história da difusão e promoção da língua portuguesa no exterior. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 14. 2010, Rio de Janeiro (RJ). Anais... Rio de Janeiro: Cifefil, 2010. v. XIV, p. 3018-3034. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_4/3018-3034.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3018-3034.pdf). Acesso em 25 de abr. de 2022.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos - Programa de Pós-Graduação Estudos Linguísticos UFMG. Belo Horizonte, 2021, f. 205-219.

ZOPPI-FONTANA, Mônica. G. **O português do Brasil como língua transnacional**. Editora RG, Campinas, 2009.



## *For another theoretical terminology of Portuguese as a welcome Language in Brazil*

---

### ABSTRACT:

This article adds to different problematizations that have arisen in Brazil (ZAMBRANO, 2021; LOPEZ, 2016; 2018; BULLA, KUHN, 2020; ANUNCIACÃO, 2018) the terminological transposition of the term Portuguese as a welcoming language (PLAc), firstly seen in Portugal. Our objective is to (re)signify the discursive practices materialized by the relations of knowledge-power within this field and, consequently, to discuss the developments around the new social dimension for the teaching of Portuguese to migrants and refugees. To this, we joined the Foucaultian Discursive Studies in dialogues with Decolonial Studies, in order to problematize the incorporation of PLAc terminology to Brazilian linguistic studies. Therefore, we seek with this text to propose a new conceptual (re)formulation of PLAc in a decolonial perspective.

---

### KEYWORDS:

*Portuguese as a welcoming language; knowledge-power relations; (re)conceptual formulation; decolonial studies*