



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUÍSTICA E LITERATURA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

Felipe Gonçalves Carneiro

Professor e alunos no entremeio das línguas: efeitos de acolhimento no ensino e no aprendizado da língua portuguesa a refugiados hispanofalantes em Araguaína (TO)

Araguaína/TO

2025

Felipe Gonçalves Carneiro

Professor e alunos no entremeio das línguas: efeitos de acolhimento no ensino e no aprendizado da língua portuguesa a refugiados hispanofalantes em Araguaína (TO)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins, do Centro de Ciências Integradas, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística e Literatura.

Linha de pesquisa (3): Práticas discursivas em contextos de formação

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Leite

Coorientadora: Profa. Dra. Rosa Martha Arébaldo Bustamante

Araguaína/TO

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G635p Gonçalves Carneiro, Felipe.

Professor e alunos no entremeio das línguas: efeitos de acolhimento no ensino e no aprendizado da língua portuguesa a refugiados hispanofalantes em Araguaína (TO) / Felipe Gonçalves Carneiro. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

224 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: João de Deus Leite.

Coorientadora: Rosa Martha Arébaló Bustamante.

1. Ensino de Escrita. 2. Refugiados. 3. Língua de Acolhimento. **CDD 410**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.


Felipe Gonçalves Carneiro

Professor e alunos no entremeio das línguas: efeitos de acolhimento no ensino e no aprendizado da língua portuguesa a refugiados hispanofalantes em Araguaína (TO)


Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), do Centro de Ciências Integradas (CCI). Foi avaliada para obtenção parcial do título de Doutor em Linguística e Literatura.

Data de aprovação: 30/12/2025.


Banca examinadora

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 11/02/2026 14:37:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. João de Deus Leite – Orientador (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 JOAO DE DEUS LEITE
Data: 27/02/2026 18:55:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dra. Rosa Martha Arébaldo Bustamante – Coorientadora (UMSS)

Documento assinado digitalmente
 ANA CLAUDIA CASTIGLIONI
Data: 11/02/2026 14:51:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Ana Cláudia Castiglioni – Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 JANETE SILVA DOS SANTOS
Data: 23/02/2026 12:36:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Janete Silva dos Santos – Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 SILVIO RIBEIRO DA SILVA
Data: 17/02/2026 18:43:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dr. Silvio Ribeiro da Silva – Membro externo (UFJ)

Documento assinado digitalmente
 CRISTIANE CARVALHO DE PAULA BRITO
Data: 11/02/2026 15:17:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito – Membro externo (UFU)

Aos refugiados que se encontram no Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, o Senhor da Vida, por tudo. Gratidão pela vida!

Aos meus pais, Raimundo e Geralda, e aos meus irmãos. Muito obrigado!

Ao meu orientador Prof. Dr. João de Deus Leite pela amizade, pelos conselhos, pelas oportunidades e pela formação acadêmica. Muito obrigado!

Aos professores e aos servidores do PPGLit. Em especial, à Profa. Dra. Janete Silva dos Santos e à Profa. Dra. Ana Cláudia Castiglioni pelas aulas na pós-graduação e pelas contribuições valiosas no Exame de Qualificação. Muito obrigado!

À Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro e à Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito pelas enriquecedoras considerações e observações no Exame de Qualificação. Também agradeço ao Prof. Dr. Silvio Ribeiro da Silva por ter aceito o convite para participar da banca de defesa da tese. Muito obrigado!

À Profa. Dra. Rosa Martha Aréballo Bustamante pela coorientação na tese e pela coorientação no estágio de doutorado sanduíche na Universidad Mayor de San Simón, Bolívia. Sinto-me sem palavras para dizer da minha eterna gratidão pelo acolhimento carinhoso em Cochabamba e pela oportunidade de formação acadêmica e de experiência de vida. *¡Muchas gracias!*

Aos professores Adolfo López, Patrícia Alandia, Erick Terán, Mayra Alejandra e Marta Acha da Universidad Mayor de San Simón, que, juntamente, com a Profa. Dra. Rosa Martha Aréballo Bustamante, deram-me muitas oportunidades e contribuíram significativamente ao meu estágio de doutorado sanduíche na Bolívia. *¡Muchas gracias!*

À minha eterna *abuelita* Mamy Nancy (*in memoriam*) e à *mi hermana menor* Bianca pelo afeto, pela amizade e pelo carinhoso acolhimento em Cochabamba. *¡Muchas gracias!*

Aos coordenadores e membros do grupo GETAD pelos momentos de estudo e de aprendizado. Muito obrigado!

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLit) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) pela formação acadêmica e pela oportunidade de estágio de doutorado sanduíche no exterior. Muito obrigado!

Aos colegas servidores e aos alunos do IFTO/*Campus* Araguaína. Muito obrigado!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos para participar do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE). Muito obrigado!

“Pois tive fome e me destes de comer; tive sede e me destes de beber; era estrangeiro e me acolhestes” – Jesus.

(Mateus 25:35)

RESUMO

Nesta investigação, analisamos e problematizamos em que medida se engendra o processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, para cubanos e para venezuelanos, na condição de refugiados, que se encontram na cidade de Araguaína, norte do estado do Tocantins. Em vista dessa prática discursiva, a qual envolve professor, alunos, língua portuguesa, como objeto de saber, e o atravessamento da língua espanhola, o nosso objetivo se consistiu em refletir e em tecer considerações acerca desse quadro a partir de um viés discursivo, tendo como parâmetro a prática discursiva de produção textual a partir do processo de (re)escrita de textos temáticos na língua de acolhimento. Os objetivos específicos foram: 1) compreender os efeitos produzidos no âmbito do processo de (re)escrita dos refugiados na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*, a partir das intervenções do professor, em que os alunos são levados a elaborar uma relação com o objeto de saber; e 2) analisar em que medida as intervenções do professor no processo de (re)escrita dos refugiados, ou seja, no mo(vi)mento de escuta singular, propiciam a irrupção de *emergências subjetivas* que, por sua vez, resvalam em possíveis *significantes de acolhimento*, em que sujeitos e sentidos são acolhidos. Os objetivos traçados se deram a partir de nosso problema de pesquisa, qual seja: quais os efeitos de acolhimento no ensino e no aprendizado da língua portuguesa a refugiados hispanofalantes, considerando a prática discursiva de (re)escrita na língua portuguesa? O procedimento de coleta de material de análise se deu a partir de nossa participação como professores e pesquisadores em um projeto de extensão voltado a refugiados, em que atuamos em 2023 e em 2024. Nesse período, 28 hispanofalantes concluíram o curso básico de língua portuguesa como língua de acolhimento. Com ancoragem no dispositivo teórico-analítico da teoria materialista do discurso, partimos da premissa de que sujeito e sentido, constitutivamente, imbricam-se. Com a premissa que assumimos, formulamos o pressuposto de que o *acolhimento de sujeitos*, na condição de refugiados, articula-se ao *acolhimento de sentidos*. Portanto, no espaço discursivo didático-pedagógico, que é constituído por um jogo entre professor, alunos e objeto de saber, conjecturamos que, para o acolhimento de refugiados por parte do professor, na função de sujeito suposto saber, a partir de suas estratégias didáticas e metodológicas, torna-se preciso abrir espaços para uma possível escuta singular, tendo em conta as *marcas* presentes nos textos temáticos. Dessa forma, entendemos que assumir essa perspectiva abre possibilidades aos diferentes processos de subjetivação e de inscrição nas línguas, de modo a propiciar que sujeitos e sentidos sejam acolhidos pelo professor. Nosso enfoque está, portanto, na relação *sujeito-sentido-acolhimento* a partir da intervenção do professor. Sendo assim, partindo da pressuposição de que no processo de subjetivação e de inscrição de refugiados nas línguas, por meio da prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, com o apoio da intervenção didático-pedagógica do professor no seu mo(vi)mento de escuta singular, há a irrupção de possíveis *significantes de acolhimento*, em que, conforme hipotetizamos, sujeitos e sentidos são acolhidos. A partir das intervenções no processo de (re)escrita de textos temáticos, é possível que haja a instauração de processos transferenciais, de modo a produzir efeitos de acolhimento que incidam em deslocamentos significativos no processo de aprendizagem dos refugiados hispanofalantes.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Ensino de Escrita. Refugiados. Língua de acolhimento.

RESUMEN

En esta investigación, analizamos y problematizamos en qué medida se comprende el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua portuguesa, como lengua de acogida, a refugiados cubanos y venezolanos que viven en la ciudad de Araguaína, al norte del estado de Tocantins. Teniendo en cuenta que esta práctica discursiva, que involucra al profesor, al alumnado, la lengua portuguesa como objeto de saber y el atravesamiento de la lengua española, nuestro objetivo se consistió en reflexionar y en considerar este marco desde una perspectiva discursiva, utilizando como parámetro la práctica discursiva de producción textual basada en el proceso de (re)escritura de textos temáticos en la lengua de acogida. Los objetivos específicos fueron: 1) comprender los efectos producidos en el proceso de (re)escritura de los refugiados en la *lengua "extraña", la lengua del otro, de lo desconocido*, a partir de las intervenciones del profesor, en las que se induce al alumnado a desarrollar una relación con el objeto de saber; y 2) analizar en qué medida las intervenciones del profesor en el proceso de (re)escritura de los refugiados, o sea, en el movimiento de escucha singular, posibilitan el surgimiento de *emergencias subjetivas* que, a su turno, se deslizan en posibles *significantes de acogida*, en los que sujetos y sentidos son acogidos. Los objetivos delineados se basaron en nuestro problema de investigación, que es: ¿cuáles son los efectos de la acogida en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua portuguesa a refugiados hispanohablantes, considerando la práctica discursiva de la (re)escritura en la lengua portuguesa? El procedimiento de recolección del material de análisis se estableció a partir de nuestra participación como docentes e investigadores en un proyecto de interacción social a refugiados en el que trabajamos en 2023 y en 2024. Durante este período, 28 hispanohablantes completaron el curso básico de lengua portuguesa como lengua de acogida. Anclados en el marco teórico-analítico de la teoría materialista del discurso, partimos de la premisa de que sujeto y sentido están constitutivamente entrelazados. Con esta premisa, formulamos el presupuesto de que *la acogida sujetos*, en la condición de refugiados, se articula con *la acogida de sentidos*. Por lo tanto, en el espacio discursivo didáctico-pedagógico, constituido por un juego entre profesor, alumnado y objeto de saber, conjeturamos que, para que el profesor acoja a los refugiados, en la función de sujeto supuesto saber, con base en sus estrategias didácticas y metodológicas, es necesario abrir espacios para una posible escucha singular, considerando las *marcas* presentes en los textos temáticos. Así, entendemos que asumir esta perspectiva abre posibilidades para diferentes procesos de subjetivación y de inscripción en las lenguas, permitiendo así que el profesor acoja sujetos y sentidos. Nos centramos, por tanto, en la relación *sujeto-sentido-acogida* a partir de la intervención del profesor. Por lo tanto, asumiendo que en el proceso de subjetivación y de inscripción de los refugiados en las lenguas, a través de la práctica discursiva de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua portuguesa, como lengua de acogida, con el apoyo de la intervención didáctico-pedagógica del profesor en su mo(vi)m(i)ento de escucha singular, se produce la irrupción de posibles *significantes de acogida*, en los que, como hipotetizamos, se acogen sujetos y sentidos. A partir de las intervenciones en el proceso de (re)escritura de textos temáticos, es posible que se establezcan procesos de transferencia que produzcan efectos de acogida que incidan en cambios significativos en el proceso de aprendizaje de los refugiados hispanohablantes.

Palabras clave: Análisis de Discurso. Enseñanza de la Escritura. Refugiados. Lengua de Acogida.

LISTA DE FIGURAS E DE TABELAS

Figura 1 – Fluxograma do processo de construção do arquivo da pesquisa.....	121
Figura 2 – Recorte discursivo 1: Apresentação pessoal (2ª etapa).....	151
Figura 3 – Recorte discursivo 2: Apresentação pessoal (3ª etapa).....	155
Figura 4 – Recorte discursivo 3: Feriado nacional (2ª etapa).....	163
Figura 5 – Recorte discursivo 4: Feriado nacional (3ª etapa).....	169
Figura 6 – Registro fotográfico do quadro-branco da atividade prévia à produção textual.....	174
Figura 7 – Recorte discursivo 5: Minha rotina em Araguaína (2ª etapa).....	175
Figura 8 – Recorte discursivo 6: Minha rotina em Araguaína (3ª etapa).....	177
Figura 9 – Recorte discursivo 7: Minha rotina em Araguaína (2ª etapa).....	180
Tabela 1 – Procedimento de transcrição de recortes das entrevistas.....	99
Tabela 2 – Descrição das etapas da prática discursiva de produção textual de textos.....	115
Tabela 3 – Textos temáticos das aulas de língua portuguesa como língua de acolhimento.....	119
Tabela 4 – Enunciados dos textos temáticos do <i>corpus</i> de análise.....	143

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – SUJEITO, ESCRITA E LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NO ENTREMEIO DAS LÍNGUAS: FUNDAMENTOS DISCURSIVOS	
Considerações iniciais.....	37
1.1 Sujeito, subjetividade e escrita	46
1.2 Singularidade, intervenção e acolhimento.....	72
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA O ACOLHIMENTO DE SUJEITOS E DE SENTIDOS	
Considerações iniciais.....	85
2.1 Da caracterização das instituições e do projeto de extensão a imigrantes refugiados.....	90
2.2 Da caracterização dos participantes da pesquisa.....	95
2.2.1 Conhecendo um pouco sobre a Elisa.....	100
2.2.2 Conhecendo um pouco sobre a Heloísa.....	102
2.2.3 Conhecendo um pouco sobre o Heitor.....	104
2.2.4 Conhecendo um pouco sobre a Eloá.....	106
2.3 Primeiro caminho: procedimento de coleta de material e de constituição do arquivo.....	108
2.4 Segundo caminho: da constituição e da análise do <i>corpus</i>	121
CAPÍTULO III – PROCESSOS DE INTERVENÇÃO E EFEITOS DE ACOLHIMENTO NA (RE)ESCRITA DE REFUGIADOS HISPANOFALANTES	
Considerações iniciais.....	140
3.1 Da relação dialética entre professor e refugiados a partir da (re)escrita: sujeitos, sentidos e efeitos de acolhimento.....	150
CONCLUSÃO.....	182
REFERÊNCIAS.....	188
ANEXOS.....	197

INTRODUÇÃO

“Afirmar que o desejo de aprender é o verdadeiro motor da aprendizagem é forçar uma porta aberta. Muito frequentemente, contudo, chega-se a essa porta, mas ela não é transposta. Observa-se de maneira abstrata e geral a importância da ‘dimensão afetiva’ [...]”.

(Revuz, 1998, p. 216)

Nesta tese, problematizamos e analisamos em que medida se engendra o processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, a cubanos e a venezuelanos, na condição de refugiados, que se encontram na cidade de Araguaína, norte do estado do Tocantins. Em vista dessa prática discursiva, a qual envolve professor, alunos, língua portuguesa, como objeto de saber, e o atravessamento da língua espanhola, o nosso esforço consistiu em refletir e em tecer considerações acerca desse quadro a partir de um viés discursivo. Dessa forma, no decorrer desta introdução, tratamos de abordar certos pontos que nos inquietam como professores e pesquisadores com relação à língua de acolhimento, de modo a nos possibilitar fundamentar e justificar nosso problema de pesquisa e nossa hipótese.

Na posição de analistas de discurso, as nossas ponderações se encontram alicerçadas a partir do dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso, preconizado pelo filósofo Michel Pêcheux, na França, no final dos anos 60, em que, inscritos nesse campo de *entremeio* (Orlandi, 2007), dialogamos com alguns conceitos da Psicanálise freudo-laciana. Nessa interface, valemo-nos, por exemplo, das noções de inconsciente, de saber, de desejo, entre outras, para refletirmos sobre o processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa a refugiados. Sabemos que “a referência à teoria psicanalítica se faz presente em quase toda elaboração teórica de Pêcheux, embora sob formas que percebemos diferenciadas em função do momento lógico específico de construção do seu pensamento” (Leite, 1994, p. 21). Mas importa esclarecer que mobilizamos as noções que se apresentaram produtivas para pensarmos e problematizarmos o espaço de sala de aula, na medida em que elas configuram balizas teóricas para o subsídio de nossa investigação.

O apontamento acerca da nossa filiação teórica engendra, como consequência, certas implicações epistemológicas as quais incidem no modo como concebemos a sala de aula. Dito isso, queremos afirmar que quando se tematiza a noção de sujeito e de língua, observamos que essas noções reverberam, substancialmente, sobre o modo como apreendemos a prática discursiva de nosso interesse. Referimo-nos ao processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, a cubanos e a venezuelanos, quem se encontram na condição de refugiados no Brasil, sendo mais específicos, na região da Amazônia Legal. É importante esclarecer, desde já, que reiteraremos este postulado no decorrer de nosso trabalho: sujeito, língua e história se imbricam constitutivamente. Dessa forma, com base nesse postulado, a afirmação de que “a questão da *constituição do sentido* se junta à da *constituição do sujeito*” (Pêcheux, 2014[1975], p. 140, grifos do autor), bastante cara à teoria materialista dos processos discursivos, conforma o ponto de sustentação e de partida das nossas ponderações ao longo desta introdução.

Nessa conjuntura, partimos do entendimento de que professor e alunos, inscritos na prática discursivo-pedagógica de ensino e de aprendizado da língua portuguesa a refugiados hispanofalantes, não são considerados em seu aspecto empírico nem cognitivo nesta pesquisa. Apartamo-nos da perspectiva que os concebe como sujeitos dotados de plena consciência e de total controle sobre os processos de subjetivação. Os sujeitos não controlam o investimento de inscrição nas materialidades linguísticas postas em jogo em sala de aula, nem controlam os (im)possíveis efeitos de sentido produzidos. Professor e alunos, dada nossa tomada de posição teórica, são concebidos como sujeitos descentrados, de maneira que é na e pela língua que se constituem. Não é por acaso que Lacan (1998[1953], p. 280) afirma a questão de que “os símbolos efetivamente envolvem a vida do homem numa rede tão total que conjugam, antes que ele venha ao mundo, [...] onde o verbo absorve seu ser ou o condena [...]”.

Nesse sentido, os sujeitos se encontram subordinados à estrutura significante e a seus efeitos. Trata-se, portanto, de sujeitos cindidos pelo inconsciente e interpelados pela ideologia, em que ambos os mecanismos estruturais, nas palavras de Pêcheux (2014[1975], p. 124), “estão materialmente ligados, sem estar confundidos”. E mais, articulamos ao que estamos pontuando, o pressuposto de que a propriedade de equivocidade e de incompletude são constitutivas da materialidade de linguagem, na medida em que o sujeito, no movimento de subjetivação e de

inscrição na cadeia significativa, “não formula tudo, nem formula o que formula de qualquer modo”, ao passo que “sua formulação o implica politicamente” (Rodrigues, 2011, p. 230).

Em atenção ao tema referente ao ensino e ao aprendizado de línguas, sejam elas quais forem, considerando-as na condição de língua de acolhimento, precisamos examinar a questão de que tem havido, nos últimos anos, considerável fluxo migratório, de maneira compulsória, de pessoas em diversas nações ao redor do mundo. Segundo a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR/Brasil, 2025¹), até o final do ano de 2024, 21,9 milhões de pessoas forçadas a se deslocar estavam nas Américas, o que representa 17,6% do total mundial. Importa pontuar que, entre as pessoas deslocadas à força, estão aquelas que ficam no próprio território. Considerando esse fato, temos que, globalmente, 60% das pessoas que são forçadas a fugir de suas localidades não conseguem cruzar as fronteiras de seus próprios países. No âmbito das Américas, podemos citar o Haiti e a Colômbia, pois nesses dois países há registros de crimes, de insegurança, de violência indiscriminada de gangues e de conflitos em comunidades, acarretando o deslocamento interno de sua população, permanecendo restrita dentro do seu próprio território. Na ilha caribenha, no ano de 2024, o deslocamento interno triplicou. Esse aumento se deu de tal forma que passou de 313,9 mil para mais de um milhão de pessoas. Com relação à Colômbia, esse país possui uma das maiores populações de deslocados internos do mundo, com uma cifra de aproximadamente sete milhões de pessoas (ACNUR/Brasil, 2025).

Em fevereiro de 2025, o Ministério da Justiça e Segurança Pública, em seu site oficial², informou que foram registrados 194.331 novos migrantes no Brasil no ano de 2024, abrangendo muitas nacionalidades. No âmbito desse quantitativo, enquadraram-se residentes, temporários e fronteiriços. Os venezuelanos conformaram o grupo com maior número de estrangeiros que solicitaram autorização de residência, perfazendo um total de 94.726 pessoas, sendo que 12.726 foram refugiados reconhecidos. De acordo com o Boletim de Migração no Brasil³, edição de fevereiro de 2025, no ano de 2024 houve o registro de 13.632 refugiados reconhecidos, e, nesse mesmo ano, foi

¹ <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em julho de 2025.

² <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/brasil-registra-194-3-mil-novos-migrantes-em-2024>. Acesso em julho de 2025.

³ <chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-migracao-8.pdf>. Acesso em julho de 2025.

registrado o número de 68.159 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado. Ainda no site do Ministério da Justiça e Segurança Pública⁴, acessamos o relatório anual do ano de 2024 referente às dinâmicas migratórias nas macrorregiões do Brasil. Observamos que, na Região Norte, os venezuelanos responderam por 82,5% das solicitações registradas entre 2022 e 2023. A segunda nacionalidade mais demandante foi a cubana, com 8,9%, seguida da colombiana, com 1,7%.

Sem dúvidas, observamos que há inúmeras situações que acarretam a migração forçada de pessoas, sendo elas injungidas a deixar seu país de origem, o que implica abandonar, de alguma forma, seus costumes, suas tradições, etc., e entrar, por conseguinte, em outra ordem simbólica. Em realidade, as pessoas, na condição de refugiadas, “encaminham-se, não como escolha, mas como única opção de vida; ou são encaminhadas para lugares desconhecidos” (Rosso; Prudente, 2016, p. 341). É importante ressaltar, independentemente de nacionalidade, que o homem “habita um mundo simbólico” (Lacan, 1996[1975], p. 257). Nesse sentido, ao tematizarmos sobre a questão do deslocamento forçado, dando sequência à nossa reflexão, consideramos que a “migração e o exílio são movimentos de desterritorialização espacial e *subjetiva*, nos quais são deixados para trás os valores identitários, os costumes [...]” (Rosso; Prudente, 2016, p. 341, grifo nosso). Esse apontamento nos permite divisar, em alguma medida, o quão complexa e conflitiva é a imersão compulsória em práticas discursivas que não se assentam na e pela ordem simbólica de nossa língua materna, ou seja, na e pela língua que nos constitui. Conforme nos elucidava Mariani (2021, p. 138, grifo nosso), podemos entender que, “assujeitado ao *entremeio*, o imigrante se encontra em um outro espaço, marcado pela memória de sua língua primeira, ao mesmo tempo em que precisa, ou resiste a ou insiste em apropriar-se da língua outra”.

Com base na assertiva lacaniana que mencionamos anteriormente, permitamo-nos fazer uma breve abstração dessa questão para que possamos dimensionar a complexidade do encontro-confronto dos refugiados com outra organização social, em que são instados a “ser/estar entre línguas e, portanto, entre culturas” (Coracini, 2007a, p. 118). Os imigrantes necessitam, compulsoriamente, lidar com práticas de linguagem que se estruturam a partir de uma base material que é, à primeira vista, estranha. Assim sendo, podemos considerar a situação dos deslocados forçados que

⁴ <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>. Acesso em julho de 2025.

migram do seu país de origem e chegam ao território brasileiro sem nenhum conhecimento da língua portuguesa, nem da cultura brasileira. Eles não chegam ao Brasil a partir de um planejamento turístico, por exemplo, em que ser e estar na língua portuguesa e na cultura brasileira configuravam um objeto de desejo. Na verdade, o que vemos é que os refugiados são demandados a se deslocarem, forçosamente, a “outros espaços geográficos e *simbólicos*” (Coracini, 2021a, p. 336, grifo nosso).

É uma busca de ressignificação de suas vidas, o que leva os refugiados a estar cindidos no entre-línguas. Não somente divididos dada a relação constitutiva com o Outro, mas, também, com o que se lhes apresenta estrangeiro. Entendemos que, “para o imigrante, o novo espaço tem uma dimensão real e necessita ser construído simbolicamente entre uma língua e a outra língua: entre a que passa a conhecer e a primeira, que com ele viajou” (Mariani, 2021, p. 137). Sabemos que os refugiados são pessoas que se deslocam, que saem de seus países. No entanto, para nós, eles não são só corpos a partir de um entendimento biológico e/ou psicológico. Compreendemos que há um deslocamento de sujeitos e de significantes, tendo em vista a relação constitutiva entre sujeito e linguagem, o que acarreta implicações na constituição de subjetividade. Nesse sentido, mobilizamos uma passagem de Mariani (2021) em que a autora tece considerações sobre a divisão dos migrantes, situados no *entremeio* languageiro, a partir da análise do documentário *De uma língua à outra*, dirigido por Nurith Aviv. O que nos possibilita refletir sobre a situação de deslocamento dos refugiados, na medida em que fazem planos e projetos para ressignificar suas vidas. Vejamos:

Nesse projeto de vida sonhado, seria possível adotar uma outra língua como sua? De que modo o fantasma da língua materna se faz presente, entremisturando-se, ficando em silêncio ou sendo silenciado? Há tensões (há línguas) que vão materializando contradições do sujeito na história de sua vida, no entremeio languageiro que passa a constituí-lo, afetando o lugar de onde diz e o como pode e deve dizer em função de determinações político-ideológicas muitas vezes obscuras. O migrante passa a se significar entre a memória/esquecimento do que já foi, e não é mais, e uma memória do futuro, imaginária, desejada, projetada; entre a presença material de uma língua outra e a ausência-presença da língua memória em que se subjetivou. (Mariani, 2021, p. 136).

Sem o intuito de adensar as motivações de os participantes desta pesquisa deixarem o território cubano e o venezuelano e virem para o Brasil, como possíveis agentes causadores desses fenômenos de migração de crise em escala mundial, além dos motivos que mencionamos quando citamos Haiti e Colômbia, podemos

mencionar outros, como, por exemplo, contextos políticos e econômicos, regimes ditatoriais, fenômenos naturais, guerras civis, violações de direitos humanos, etc., em que as pessoas são coagidas a se deslocar a outras localidades em busca de melhores condições de vida. Com base nos dados apresentados pela ACNUR/Brasil⁵, observamos que até o final do ano de 2024, 123,2 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas a se deslocar devido às questões que acabamos de fazer menção. E mais, observamos que há uma dinâmica na migração entre países que conformam o Sul Global, o que confronta com a perspectiva generalizada desse movimento nas regiões mais ricas do globo. Assim sendo, 67% das pessoas refugiadas permanecem em países vizinhos, de modo que os países de baixa e de média renda acolhem 73% dos refugiados do mundo. Nesse aspecto, observamos que a maioria dos refugiados e migrantes da Venezuela permanece em países da América Latina e do Caribe, deslocando-se, principalmente, à Colômbia, ao Peru, ao Brasil, ao Chile e ao Equador (ACNUR/Brasil, 2025).

A partir dos apontamentos de São Bernardo e Barbosa (2018), observamos que o Brasil entra nesse cenário de fluxo migratório na medida em que ele tem se tornado um local de acolhimento de imigrantes e de refugiados. Dessa forma, caracterizando-se como um território de novas oportunidades e de perspectivas a possibilitar aos deslocados forçados a tentativa de ressignificação de suas vidas. Mas não nos cabe, aqui, realizar um exame pormenorizado de como o Estado brasileiro tem atendido e suprido essa difícil demanda. A circunstância em tela que leva em conta a questão do fluxo migratório nos possibilita compreender que a oferta do ensino da língua oficial do país que recebe imigrantes, na condição de refugiados, é primordial, de modo a facilitar o processo de adaptação e de inserção desses sujeitos na sociedade. O que nos leva a refletir sobre a questão das línguas nos processos migratórios, porquanto “estar imerso em outros sons, com significantes diferentes é perceber-se no embate entre o familiar e o desconhecido, é ver-se diante do desafio de encontrar novas formas de subjetivar-se” (Rosso; Prudente, 2016, p. 346). Com efeito, entendemos que o ensino e o aprendizado da língua portuguesa àqueles que chegam a nosso país configuram uma importante ação, para que possam se subjetivar e se inscrever na sua segunda língua, de forma a participar das diversas situações cotidianas as quais constituem práticas sociais de linguagem. Dito isso, citamos, por exemplo, o acesso

⁵ <https://www.acnur.org/br/dados-refugiados-no-brasil-e-no-mundo>. Acesso em julho de 2025.

às políticas públicas destinadas a esse público-alvo, assim como a inserção no mercado de trabalho e nas escolas de educação básica.

Como podemos observar, é nessa conjuntura que surge a formulação “português língua de acolhimento”, cuja sigla é PLAC, que acarreta implicações sobre a condição do ensino e do aprendizado da língua oficial do país que recebe estrangeiros em situação de vulnerabilidade. Segundo o que pontuam Miranda e Lopez (2019, p. 21), entendemos que essa formulação “tem como objetivo evidenciar e visibilizar esse contexto de ensino”. Ademais, nas palavras de Pedrassani *et al.* (2021, p. 126), “esse conceito é complementar aos de segunda língua e língua estrangeira, já que se volta especificamente para alunos oriundos de migração forçada”. Nesse sentido, em virtude das condições de produção das aulas de língua de acolhimento, o público-alvo dessa modalidade de ensino de línguas concerne a “estrangeiros que se encontram em vulnerabilidade social, possuem poucos recursos financeiros e passaram pelo rompimento de seus laços familiares, linguísticos e culturais” (Pedrassani *et al.*, 2021, p. 126). Assim, dadas as considerações que temos apresentado, podemos entrever a importância dos países em abrir suas portas ao acolhimento de refugiados, assim como em incentivar projetos concernentes ao ensino e ao aprendizado da língua do país que os acolhe, como língua de acolhimento. Nesse sentido, “temos de convir que o lugar da nação é suscetível de desempenhar um papel importante, não negligenciável na *subjetividade* de cada um” (Melman, 1992b, p. 28, grifo nosso), ou seja, a cada refugiado que deixa sua casa, seu país, à força. Na sequência, apresentamos uma passagem de Coracini (2021a) que nos possibilita divisar, de alguma maneira, os desafios enfrentados pelas pessoas na condição de refugiadas. Vejamos:

Migrar é sempre complicado. Primeiro, porque nem sempre ou quase nunca é uma escolha voluntária, desejada. Em geral, migra-se porque, em sua terra natal, há problemas políticos ou sociais, como falta de emprego, fome, perseguições, porque há intolerância religiosa que leva a situações de violência e ódio que, por sua vez, leva ao extermínio, enfim, as condições de vida são precárias, sobretudo considerando o futuro dos filhos, para quem se desejam melhores oportunidades, um futuro promissor, ainda que traga, a curto ou médio prazo, sofrimento para toda a família e principalmente para os adultos, que sempre têm mais dificuldades para se adaptarem. É diferente quando se quer estudar num país estrangeiro, fazer um doutorado numa área que poderá promover trabalho ou pesquisa; em geral, isso ocorre em países mais pobres, com pouco investimento para a pesquisa, seja porque o país não dá valor para as investigações numa determinada área, seja porque investe mais em outras com garantias mais rápidas de retorno econômico; ou, simplesmente, porque se quer ter experiências novas de vida. Mas, em

qualquer situação, mesmo naquelas em que a escolha parece mais definida, mais consciente, a mudança de país traz sempre surpresas nem sempre muito agradáveis: os sonhos, as fantasias vão, pouco a pouco, perdendo sua força, reduzindo as ilusões e dando lugar a uma realidade decepcionante, muito menos entusiasmante do que parecia ser antes do deslocamento geográfico; agora, as expectativas dão lugar ao deslocamento psíquico, proveniente do des-locamento cultural e linguístico. (Coracini, 2021a, p. 337).

Nos parágrafos anteriores, mencionamos os seguintes termos: “segunda língua”, “língua estrangeira” e “língua de acolhimento”; no ensejo, para discussão e reflexão, acrescentamos a expressão “língua materna”. Em face dessa menção, trazemos à baila a problematização e a análise realizada por Coracini (2003) a respeito do uso das formulações “língua materna” e “língua estrangeira”, assim como sobre a abordagem de algumas concepções a respeito do ensino e do aprendizado de línguas que se distanciam da perspectiva discursiva, com alicerces e aposta na unicidade do sujeito. Ambas as expressões, segundo a referida autora, recebem, normalmente, acepções simplistas, quando se trata de práticas em sala de aula, o que, certamente, produz desdobramentos na prática docente voltada ao ensino e ao aprendizado de línguas. A discussão apresentada pela autora nos possibilita observar situações a partir das quais dilata-se o entendimento das duas formulações, “língua materna” e “língua estrangeira”, com referência à situação e ao contexto de uso e de ensino dessas línguas. Vejamos, a seguir, as palavras de Coracini (2003) sobre essa questão:

Língua materna significa etimologicamente língua da mãe, ensinada pela mãe. Se tomarmos a definição ao pé da letra, diremos que há sociedades em que a língua ensinada é a do pai ou em que a criança é educada por outra mulher a quem cabe a missão de ensinar a “sua” língua [...]. Na escola, tem-se assumido como língua materna aquela em que a criança foi alfabetizada, língua que coincide, em muitos casos, embora nem sempre, com o registro oficial – padrão – do país em questão; outras vezes, com a língua nacional, sem levar em conta a primeira língua em que a criança aprendeu a falar [...]. “Língua materna” indica também a primeira língua adquirida, mas há casos – e são inúmeros – em que a criança aprende duas ao mesmo tempo [...]. E língua estrangeira? Teria ela uma única acepção? Também não, já que há situações diferentes em que se ensina a língua estrangeira, também chamada por alguns de segunda língua, nome que dá sobretudo quando sua aprendizagem ocorre em contexto de imersão. É o caso, por exemplo, dos imigrantes que aprendem a língua do país para o qual emigraram ou dos indígenas, ao aprenderem a língua do país onde nasceram. Há, ainda, graus diferentes de estrangeirização, de estranhamento ou, como querem alguns, de distanciamento. *É, aliás, muito comum imputar-se à língua estrangeira essa sensação de estranhamento; afinal, trata-se de uma língua “estranha”, língua do outro, do desconhecido*. (Coracini, 2003, p. 145 e 146, grifo nosso).

A partir do percurso da autora e dos seus apontamentos, divisamos que há certo grau de complexidade em termos de teorias e de metodologias didático-pedagógicas de ensino e de aprendizado de línguas, principalmente, estrangeiras. E muitas delas com o suporte no sujeito totalizante, racional e logocêntrico. Reconhecemo-nos, inclusive, em alguma medida, nesse conjunto de práticas dada a nossa própria experiência no labor docente de ensino e de aprendizado de língua espanhola, como língua estrangeira, desde o ano de 2007. A despeito dessa observação, consideramos conveniente destacar que não estamos, aqui, fomentando essa discussão com intuito de (des)validar práticas de ensino e de aprendizado de línguas, sejam elas na condição de mãe, de estrangeira, de segunda língua ou de acolhimento. Na verdade, e permitamo-nos assumir as palavras de Pêcheux (2014[1975], p. 18, grifo do autor), “o nosso propósito aqui é o de questionar as *evidências* [...]” sobre algumas questões alusivas ao processo de ensino e de aprendizado de línguas, inclusive de nossas próprias práticas, a fim de que nos direcionemos ao aprendizado e ao ensino da língua portuguesa, como língua de acolhimento, a refugiados que estão na cidade de Araguaína. A despeito de nossas limitações, vamos em direção ao pensamento de Teixeira (1997), com o fim de, em alguma medida, considerando o nosso movimento de inscrição no campo discursivo, “desestabilizar as certezas que tendem a se cristalizar no discurso científico, fossilizando-o. Só assim é possível resistir aos acomodamentos” (Teixeira, 1997, p. 63). E, a partir de então, seguir com o nosso esforço em delinear o quadro que nos interessa a partir da perspectiva discursiva.

Ainda com base na citação de Coracini (2003, p. 146), com o apoio da assertiva de que é “muito comum imputar-se à língua estrangeira essa sensação de estranhamento”, queremos formular alguns questionamentos que são da ordem da inquietação. Mas, antes, vale pontuar que em nossas ponderações, embora reconheçamos que há nuances em relação às condições e às situações de ensino e de aprendizado de línguas, por ora, não nos ateremos aos diferentes matizes. Então, estamos considerando a língua de acolhimento como língua estrangeira, ou como segunda língua, dada a situação de imigração. Agora, permitamo-nos seguir em direção às indagações, a saber: 1) em que medida poderíamos conceber a noção do processo de acolhimento de refugiados em Araguaína, norte do estado do Tocantins, por meio da prática discursiva do ensino e do aprendizado da língua portuguesa como língua de acolhimento, ou seja, por meio dessa *língua ‘estranha’, língua do outro, do*

desconhecido, com o alicerce no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso?; e mais, 2) como poderia dar-se teórica e metodologicamente o ensino e a aprendizagem dessa *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido* àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade?

Frente às perguntas formuladas, cumpre considerar que longe estamos de querer apontar soluções e/ou de prescrever receitas às complexas, conflituosas e tensas relações que envolvem a sala de aula, em que há, nesse espaço discursivo, conforme já pontuamos, um jogo entre professor, alunos, língua portuguesa, como objeto de saber, e o atravessamento da língua espanhola. Com efeito, aproximamo-nos do posicionamento de Coracini e Ghiraldelo (2011, p.13), já que as indagações feitas intencionam nada mais, dentro das possibilidades,

[...] provocar deslocamentos nas posições subjetivas, reflexões capazes de perturbar, inquietar, talvez até angustiar, desde que dessa perturbação, dessa inquietação, dessa angústia, resultem ações, “soluções”, sempre provisórias, que, colocadas em questão, cederão lugar a outras e mais outras, abrindo um caminho sem fim de adequação, discussão, dúvidas, mas nunca certezas, nunca soluções definitivas, porque cada momento, cada instante é novo, no caminho velho, já(mais) trilhado, numa, sempre outra, situação de enunciação, conforme afirma Foucault em *A ordem do discurso*. (Coracini; Ghiraldelo, 2011, p.13, grifo das autoras).

Em consonância com a citação que mobilizamos anteriormente, afirmamos que é nessa medida, apartados do empirismo e sempre com vistas ao funcionamento da linguagem, que apreendemos o espaço de sala de aula. O nosso interesse está em fazer tensionar os limites e as possibilidades na reflexão sobre o ensino e o aprendizado da língua portuguesa como língua de acolhimento, com alicerce na perspectiva discursiva. Indubitavelmente, harmonizamo-nos com as formulações de Orlandi (2015b, p. 12), quando a autora afirma que “com a leitura de Michel Pêcheux, nós temos um método para pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos, os sujeitos, o mundo”.

Apesar de assumirmos uma posição que não tende ao solucionismo permanente, é patente que há questões que instam dada a situação de vulnerabilidade dos deslocados forçados que chegam a nosso país, que, num primeiro momento, entendemos que certas estruturas intradiscursivas os atende(ria)m em determinadas situações de comunicação. Entretanto, em deferência ao modo como Coracini (2003) problematiza as formulações “língua materna” e “língua estrangeira”, a nosso turno, interessa-nos efetuar gestos de interpretação em face da propriedade

opaca da formulação “língua de acolhimento”, conforme as questões realizadas anteriormente (1 e 2). Nesse sentido, endossamos o fato de que, em virtude do contexto contemporâneo de migrações forçadas de pessoas, é inegável a necessidade de os imigrantes refugiados participarem das práticas sociais no país que passa a acolhê-los. Ora, como essa participação se dá na e pela língua, certamente, a depender do planejamento e da execução de políticas públicas voltadas ao acolhimento desses sujeitos, entre outras questões concernentes a esse assunto, espera-se que eles desenvolvam certo grau de autonomia, de modo que sejam oportunizados a participarem, em alguma medida, das diversas práticas sociais que há na sociedade. Contudo, na realidade, o gesto de interpretação que acabamos de pontuar diante dessa temática de deslocamento forçado, que trata da entrada do sujeito em uma nova ordem simbólica, guarda bastante complexidade.

Nesta investigação, sustentamos a proposição de que o processo de adaptação e de inserção de refugiados às práticas sociais, que se engendram na e pela língua, conforme citamos, nada mais é do que se subjetivar na língua. Noutras palavras, trata-se de inscrever-se ao universo simbólico de espaços discursivos caracterizados como *logicamente estabilizados* (Pêcheux, 2015[1983]), que, por sua vez, encontram-se constituídos por meio de uma *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*. Ora, a complexidade mencionada no parágrafo anterior decorre do fato de que, nesse processo de subjetivação e de inscrição na materialidade linguístico-histórica, em que os refugiados estão subordinados à estrutura significante, seja da língua mãe, seja da *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, isto é, em que se encontram no *entremeio* das línguas (Celada, 2002; Payer; Celada, 2011; Celada; Payer, 2016), envolve questões outras que são da ordem do inconsciente, das redes de identificação, do desejo, assim como da relação com o objeto de saber, que, nesse caso, é a língua portuguesa.

Nessa medida, coadunamos com Leite (2005), quando a autora afirma que “o sujeito tanto é determinado pela ordem simbólica, pelo significante, quanto pela sua relação a um objeto de gozo, um objeto libidinal” (Leite, 2005, p. 71). Dando sequência ao raciocínio que estamos construindo, Charlot (2005) nos apresenta um questionamento sobre o saber como objeto de desejo, que, por sua vez, apresenta-se pertinente ao que pontuamos, de maneira que vamos transcrevê-lo para somar às nossas reflexões, vejamos: “como o desejo que visa o gozo pode um dia se tornar

desejo de aprender este ou aquele saber, esta ou aquela disciplina; isto é, desejo de outra coisa que não o gozo?” (Charlot, 2005, p. 37).

Em realidade, dadas as considerações que estamos demarcando, vemos que todo esse processo de inscrição na ordem da língua (Celada; Payer, 2016), e nos permitamos imprimir deferências à temática de nosso trabalho, que trata da relação que envolve os refugiados e a língua portuguesa, é marcado de alguma forma pelo “(des)conforto que se instaura no entre-lugar (entre-línguas-culturas-outros), onde não há espaço para as polarizações, para as fronteiras, onde o mesmo e o diferente, o dentro e o fora se imbricam e se constituem mutuamente” (Coracini, 2007, p. 11). Nesse sentido, Revuz (1998, p. 217) nos esclarece que:

[...] o exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito-que-se-autoriza-a-falar-em-primeira-pessoa, solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua chamada materna. Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua. Muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional. Se não se escamoteia essa dimensão, é claro que não se pode conceber a língua como um simples “instrumento de comunicação”. É justamente porque a língua não é em princípio, e nunca, só um “instrumento”, que o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas. (Revuz, 1998, p. 217).

Como já discurremos, não estamos desconsiderando a situação de vulnerabilidade dos refugiados, bem como a urgência em estabelecer a comunicação por meio da língua oficial do país onde eles se encontram. Porém, não nos harmonizamos na delimitação de práticas didático-pedagógicas em sala de aula que estejam filiadas, somente, à noção de língua como “instrumento de comunicação”, consoante ao que tematiza Revuz (1998, p. 217) na citação anterior. Além dessa observação que evidencia nossa posição epistemológica, convém-nos pontuar aqui que Pêcheux (2014[1969]), em seu empreendimento de elaboração teórica e conceitual do objeto do campo por ele inaugurado, o *discurso*, assenta-se na problematização da configuração do esboço comunicacional jakobsoniano (Jakobson, 2007[1963]). O campo discursivo de vertente pecheuxtiana tematiza que, no âmbito dos processos discursivos não se consideram pessoas físicas, com o prisma na perspectiva empírica, mas, sim, as representações que são colocadas em jogo a partir

de formações imaginárias. Dito isso, implica considerar que “não se trata necessariamente de uma transmissão de informação [...], mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ [...]” (Pêcheux, 2014[1969], p. 81). Percebam, então, que é refutada a noção de que, no âmbito do esquema de comunicação, a língua produziria uma relação, meramente, unívoca e transparente ao se estabelecer uma interlocução. A esse respeito, Orlandi (2017, p. 17) esclarece-nos que “não há essa relação linear entre enunciador e destinatário. Ambos estão sempre já tocados pelo simbólico”.

A partir desse modo de compreensão, dada a nossa inscrição no dispositivo teórico e analítico da Análise de Discurso, considerando a interface dessa trama teórica com a Psicanálise freudo-lacaniana, em que pretendemos tecer alguns pontos com determinadas noções oriundas do campo psicanalítico para alocá-las no quadro que problematizamos e analisamos nesta tese, acreditamos que é possível mobilizar abordagens didático-pedagógicas no processo de ensino e de aprendizado de línguas que nos afastam da perspectiva da língua como “instrumento de comunicação”, quer se trate de língua estrangeira, quer se trate de segunda língua, quer se trate de língua de acolhimento. De fato, sabemos da urgência de os deslocados à força em se comunicar e interagir com os demais, em estar a par do funcionamento desse novo universo simbólico em que se encontram imersos, em entender essa nova língua-cultura que se lhes apresenta. No entanto, desde nosso ponto de vista, entendemos que essas questões urgentes e demandas imediatas estão para a ordem das *urgências pragmáticas*. E essas práticas, a nosso ver, apoiam-se, ilusoriamente, na propriedade de transparência da linguagem.

Em seguida, dando sequência às nossas reflexões, esclarecemos que a formulação *urgências pragmáticas* a mobilizamos a partir dos apontamentos de Payer e Celada (2016, p. 10), em que as autoras comentam o contexto contemporâneo, cujas condições de produção se apresentam tecnologicamente amparadas. A formulação destacada apresenta-se produtiva à nossa discussão na medida em que ela nos possibilita imprimir deferências à prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua de acolhimento sob um viés discursivo, que é o que nos interessa. Então, com a posição teórica que assumimos nesta tese, em conformidade com o que acentuamos anteriormente, caso nos pautemos, unicamente, na perspectiva que versa sobre a transparência da linguagem, a partir da configuração epistêmica da língua como “instrumento de comunicação”, por consequência, acreditamos que as abordagens didático-pedagógicas no acontecimento da aula

“podem não favorecer uma inscrição simbólica mais densa, por parte do sujeito da linguagem, nas línguas, sob o imaginário em vigor da urgência e da transparência” (Payer; Celada, 2016a, p. 10).

Logo, apoiando-nos nas considerações que temos apresentado, ao se produzir gestos de interpretação sobre a noção de língua de acolhimento e de seu ensino-aprendizado, coadunamos com os apontamentos de Coracini (2003, p. 153), porquanto a referida autora não defende uma “inserção automática e simplista na segunda língua, como leva a crer o ensino que insiste na mera repetição e memorização de estruturas ou até mesmo de diálogos em língua estrangeira”. Além do mais, a partir de Serrani-Infante (1998), na sua abordagem sobre a aquisição de segunda língua e de língua estrangeira, podemos compreender que, embora haja contextos que versam acerca da necessidade de desenvolver “competências” em outras línguas, “é preciso que se leve seriamente em conta que as línguas diferentes não são meros reservatórios de palavras diversas para as mesmas significações” (Serrani-Infante, 1998, p. 258).

Continuando com as nossas ponderações a fim de endossar nosso problema de pesquisa e de nos permitir formular nossa hipótese, detemo-nos, por enquanto, na formulação “língua de acolhimento”, e reflexionemos acerca dessa noção de língua filiados às premissas axiomáticas do quadro epistêmico da perspectiva discursiva. Há uma afirmação de Henry (2013[1977]) que nos impulsiona e nos motiva a esse empreendimento, e aproveitamos o ensejo para mobilizá-la em nossas ponderações. Segundo o referido autor, “através da especificação dos conceitos na teoria e da prática dos linguistas sobre a linguagem, permite uma apropriação pela modalidade do conhecimento” (Henry, 2013[1977], p. 16). E assim tratamos de proceder em nosso trabalho de investigação. Contudo, antes de avançarmos com o raciocínio, não podemos prescindir de mencionar sobre a contradição, propriedade constitutiva da linguagem nas práticas discursivas, sendo uma noção cara à Análise de Discurso. Desse modo, observamos que é onde o impossível se instala na formulação intradiscursiva, o que reverbera em um transbordamento de possíveis efeitos de sentido na cadeia simbólica.

Em consequência, com o entendimento de que “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das *formações discursivas* que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (Pêcheux, 2014[1975], p. 197, grifo do autor), e se procedermos por analogia, estamos

considerando que a prática científica não se aparta dessa conjuntura, em que a contradição é, igualmente, constitutiva. O que nos enseja a compreensão de que “o impossível aparece como constitutivo daquilo que, em matéria de ciência ou disciplina, tenta-se cercar” (Cavallari; Chiaretti, 2016, p. 208). Essas asserções nos possibilitam assumir uma posição patente e incontestável, que é o fato de que, nas palavras de Henry (2013[1977], p. 17), “praticar uma ciência é sempre, em última instância, trabalhar sua contradição específica de modo que o exame das diversas formas concretas dessa contradição permita a apreensão de seus elementos”.

Assim sendo, a partir deste ponto, tratamos, então, de circunstanciar em que medida consideramos a formulação “língua de acolhimento” no âmbito de nossa investigação. Vejamos: ora, se estamos assumindo a premissa axiomática em que se afirma que sentido e sujeito se juntam, articulam-se constitutivamente (Pêcheux, 2014[1975]), conforme citamos no início desta seção, em que a concebemos como ponto de sustentação de nossas ponderações, logo, formulamos o pressuposto de que o *acolhimento de sujeitos*, na condição de refugiados, junta-se ao *acolhimento de sentidos*. Ou seja, referimo-nos ao acolhimento de possíveis efeitos de sentido que são engendrados no acontecimento da aula, no ensino e no aprendizado da língua portuguesa, na condição de língua de acolhimento. Logo, no espaço discursivo didático-pedagógico, concebido como ato educativo, em que é constituído por um jogo entre professor, alunos, objeto de saber e o atravessamento da língua espanhola, conjecturamos que, para o acolhimento de refugiados por parte do professor, na função de sujeito suposto saber, a partir de suas estratégias didáticas e metodológicas, torna-se preciso abrir espaços para uma possível escuta singular (Cavallari, 2013; 2016).

A abordagem do professor, apartando-se da perspectiva que adota práticas que se dizem totalizantes, na posição de sujeito suposto saber, deve levar em consideração que o “sujeito encontra-se em perene (trans)formação” (Coracini, 2003, p. 152), ou seja, que o aluno não se encontra pleno nem acabado, é sempre incompleto. Nessa medida, entendemos que “é essa suposição de saber no Outro (professor) que fará a diferença, se considerarmos a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem” (Santana, 2021, p. 375). Assim, entendemos que assumir essa perspectiva abre possibilidades aos diferentes processos de subjetivação e de inscrição nas línguas, principalmente, na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, de modo a propiciar que sujeitos e sentidos sejam acolhidos pelo

professor. No ensejo, alinhavamos esse raciocínio com a assertiva de Santana (2021, p. 376) que nos explica que “não é o que é dito pelo professor, de forma repetitiva e mecânica, que produzirá a transmissão do saber, mas sim o modo como esse dizer toca, marca e afeta um corpo de gozo”.

Neste ponto, em vista das questões que levantamos, importa-nos comentar que nosso enfoque está, portanto, na relação *sujeito-sentido-acolhimento* a partir da intervenção do professor. Sendo assim, partimos da pressuposição de que no processo de subjetivação e de inscrição de refugiados nas línguas, por meio da prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, com o apoio da intervenção didático-pedagógica do professor no seu mo(vi)mento de escuta singular⁶, consideramos que há a irrupção de possíveis *significantes de acolhimento*, em que, conforme hipotetizamos, sujeitos e sentidos são acolhidos. Noutras palavras, apesar de os alunos estarem assujeitados à estrutura significante da *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, conjecturamos a produção de possíveis efeitos de acolhimento por meio da base material do que consideramos como *significantes de acolhimento* os quais são formulados no acontecimento da aula, seja na oralidade, seja na escrita, a partir da escuta singular do professor, porquanto os refugiados são marcados pelos (im)possíveis efeitos da estrutura significante.

Estamos considerando, sobretudo, a questão da constituição de subjetividade “em sua relação com a linguagem, especificamente no que respeita a relação material entre inconsciente e ideologia, tecida pela via da noção de sujeito do significante” (Leite, 1994, p. 25). Nesse processo, instauram-se discursividades por meio da língua de acolhimento, que, a nosso ver, não é da ordem da intencionalidade. Conforme nos

⁶ O jogo parentético “mo(vi)mento” que estabelecemos se refere à relação dialética entre professor e aluno, a partir do procedimento didático-pedagógico de intervenção na prática discursiva de produção textual. Trata-se, a nosso ver, de um processo em que se espera uma *tomada de posição* por parte do aluno em seu processo de aprendizagem, haja vista que estamos tratando do ensino e do aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, a refugiados hispanofalantes. Assim sendo, entendemos que no *momento* da intervenção do professor, em que há a instalação da falta e de outras *marcas* sinalizadas no texto, espera-se que haja um *movimento* por parte do aluno, na medida em que ele se implica no processo de (re)escrita dos textos temáticos, de modo a tamponar o furo e as fissuras e, em certa medida, a produzir um efeito de completude a partir da demanda do professor. É nesse contexto que estamos considerando a questão do *momento* e do *movimento*, dado que sujeitos e sentidos se imbricam na articulação significante. Dessa forma, considerando a propriedade de incompletude da linguagem, no *momento* em que incidimos com as *marcas* na escuta singular, e instalamos a falta, por exemplo, a partir do jogo de contenção e de deriva de sentidos que instituímos, acreditamos que esse procedimento possibilita o *movimento* do aluno aprendiz, implicando-se na produção textual, em termos de transferência de trabalho.

esclarece Serrani-Infante (1998), vemos que se trata de um processo de *tomada da palavra*, “que não é entendida, aqui, como o uso de um instrumento por um indivíduo falante” (Serrani-Infante, 1998, p. 247). Portanto, alçamos a noção de *significantes de acolhimento* à noção de *tomada da palavra*, pois a autora concebe esse mecanismo estrutural como “a *inscrição em traços significantes*, interdiscursivos, inconscientes, que se realizam fundamentalmente por metáfora e metonímia e que vão constituindo o sujeito do discurso [...]” (Serrani-Infante, 1998, p. 248, grifo nosso).

Tendo em vista as questões até aqui arroladas, e além do mais, com as considerações de Tavares (2010) que tematiza sobre o professor e sua relação com a língua estrangeira, não conciliamos com a restrição do ensino da língua portuguesa, na condição de língua de acolhimento, como objeto de saber sendo voltado apenas a um conteúdo pedagógico. É preciso, sobretudo, compreender a língua portuguesa, como língua de acolhimento, no âmbito do quadro discursivo que a alocamos, como um objeto de saber de si. Entretanto, não nos referimos à perspectiva do saber de si coadunado ao sujeito consciente e cognitivo, senão no modo como o sujeito pela língua se “(des)vela e se (re)configura na enunciação e flagra o sujeito como efeito-sujeito de linguagem [...]” (Tavares, 2010, p. 260). Portanto, tendo em consideração a complexidade do processo de acolhimento no espaço discursivo didático-pedagógico da sala de aula daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, faz-se necessário compreender, conforme assinala Coracini (2003, p. 153, grifos da autora), que “inscrever-se numa segunda língua é *re-significar* e *re-significar-se* nas condições de produção de uma outra língua, o que significa, em última instância, ‘saber’ essa língua, isto é, ser falado por ela”.

É a partir dessa perspectiva que vemos possível a relação *sujeito-sentido-acolhimento* no processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa como língua de acolhimento. Portanto, assentados na esteira de Tavares (2010), de Santana (2021), de Cavallari (2013; 2016), de Coracini (2003; 2007), de Serrani-Infante (1998) e de Revuz (1998), entendemos que na prática discursiva de nosso interesse há a irrupção de subjetivação e de processos identitários por meio da estrutura dos *significantes de acolhimento*. Assim sendo, esse entendimento nos afasta da perspectiva cujo enfoque didático-pedagógico de ensino visa somente o atendimento das *urgências pragmáticas*, em que a língua é tomada como instrumento de comunicação. E, como consequência, permite-nos assumir uma posição cujo enfoque está nos refugiados, isto é, nos sujeitos, concebidos como efeito de

linguagem, em que as práticas didático-pedagógicas se assentam e se sensibilizam frente à produção de possíveis *emergências subjetivas* (Cavallari, 2016), a partir do mo(vi)mento de escuta singular do professor.

Sobre a prática discursivo-pedagógica que tratamos de refletir e de tecer considerações, entendemos que a posição e os procedimentos do professor podem ser (in)suficientes, em seu mo(vi)mento de intervenção, para a irrupção de *significantes de acolhimento*. Compreendemos esse processo como uma relação conflituosa, de tensão, porque a “língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna” (Revuz, 1998, p. 223). Sendo assim, temos de levar em conta que “o encontro com uma outra língua é tão problemático, e que ela suscita reações tão vivas, diversificadas e enigmáticas” (Revuz, 1998, p. 217). De fato, essas observações se sustentam, justamente, porque versamos acerca de uma abordagem discursiva, em que o aluno é um sujeito “clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, que, por sua vez, é habitado pelos mais recônditos desejos que, recalcados sob a ação do social, responsável pelos interditos, só irrompe via simbólico [...]” (Coracini, 2003, p. 148).

Além do mais, podemos nos questionar, embora saibamos que o sujeito é constituído pelo não saber, em que medida se daria a relação dos alunos com o desejo pelo objeto de saber, a língua portuguesa, noutras palavras, de (se) investir na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*. Dessa forma, a relação que buscamos circunstanciar, qual seja, a relação *sujeito-sentido-acolhimento*, não é, simplesmente, de causa e efeito, de biunivocidade, pois não há garantias nesse processo de ensino-aprendizado, de mudança na posição subjetiva nos alunos com relação à língua de acolhimento. No fenômeno de linguagem que enfocamos, como se trata de uma *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, não desconsideramos que “tal estranhamento tanto pode provocar medo como uma forte atração” (Coracini, 2003, p. 149).

Na posição de professores e de analistas de discurso, buscamos delimitar o modo como pretendemos promover a intervenção em nosso labor docente com os refugiados, tendo em conta a prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, em Araguaína, no norte do Tocantins. A partir das ponderações que tratamos de circunstanciar em termos de problema e de hipótese de pesquisa, não perdemos de vista a noção de *significantes de acolhimento* em nossa prática docente para possibilitar, de alguma forma, que “a língua possa ser

trabalhada na direção de *abrir para os significantes* e não mais permanecer com o foco voltado para a forma correta/institucionalizada [...]” (Celada; Payer, 2016, p. 19, grifo das autoras). Portanto, filiados a essa perspectiva, pretendemos promover certa abertura no e pelo simbólico em nosso mo(vi)mento de intervenção, de modo a jogar com *espessura semântica* (Orlandi, 2007; Orlandi, 2015a) da estrutura significativa, na medida em que o *acolhimento de sujeitos* e o *acolhimento de sentidos* se imbricam, pois “vale lembrar que sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo” (Orlandi, 2001a, p. 99).

Na oportunidade, queremos pontuar que na relação dialética que estabelecemos com os refugiados, por meio dos textos no decorrer das aulas de língua portuguesa, não observamos a materialidade linguística no âmbito da prática discursiva de produção textual apenas como uma unidade fechada, assentada somente sob o efeito de transparência. Entendemos que assumir a propriedade opaca da linguagem se tona primordial para que se estabeleça o jogo interlocutivo de contenção e de deriva de sentidos no âmbito de nosso trabalho docente. Assim sendo, “a equivocidade não é mais aqui um defeito a ser evitado no necessário rigor da denotação, mas um elemento dinâmico em jogo na produção de significação – e decisivo na montagem das manifestações do inconsciente” (Gaufey, 2018, p. 190), que conforma a morada dos significantes que constituem o sujeito.

Conforme dissemos a respeito das aulas de língua de acolhimento a hispanofalantes, o curso básico de língua portuguesa ocorreu em Araguaína-TO, local onde residem os refugiados. A cidade de Araguaína, por causa do seu protagonismo regional e da sua localização às margens da BR-153 (Belém-Brasília), sendo essa rodovia discursivizada como “um corredor viário de relevância nacional” (Leite; Pacífico Filho; Moraes, 2020, p. 103), tem recebido muitos refugiados, dado o cenário de fluxo migratório de deslocados forçados. Na grande maioria, são venezuelanos e cubanos que cruzam as fronteiras do extremo norte do Brasil. Esses imigrantes, que se encontram na condição de refugiados e em situação de vulnerabilidade, que chegam à cidade, são assistidos e acompanhados pela Prefeitura de Araguaína, por meio dos programas e das ações empreendidos pela Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação.

Dessa forma, tendo em conta essa demanda social do município, uma instituição pública de ensino e a prefeitura da cidade firmaram uma parceria institucional. Essa parceria se efetivou por meio de um projeto de extensão destinado

ao ensino e ao aprendizado da língua portuguesa a refugiados. Foi assim que, a partir da institucionalização desse projeto, fomos oportunizados a trabalhar como professores nas aulas de língua de acolhimento a hispanofalantes na cidade de Araguaína. De pronto, dada a oportunidade em atuar nessa parceria institucional, interessamo-nos em investigar a temática concernente à língua de acolhimento, em conformidade com o que vimos circunstanciando. Dito isso, consideramos importante mencionar que o curso de língua portuguesa destinado aos deslocados forçados não estava direcionado, especificamente, a esta pesquisa. Mas, a partir dos objetivos delineados à investigação e de critérios metodológicos, realizamos um recorte em nossa própria prática docente, de maneira a permitir-nos efetuar a construção do arquivo da pesquisa, o que nos possibilitou constituir o *corpus* analítico.

Considerando os desafios e as dificuldades enfrentados pelos hispanofalantes em busca de novas perspectivas e de oportunidades no Brasil, que, a nosso ver, vão desde a barreira linguística em interações cotidianas à inserção no mercado de trabalho, o projeto institucional voltado aos migrantes forçados teve como objetivo ofertar um curso básico de língua portuguesa como de língua de acolhimento. Dessa maneira, as instituições parceiras buscaram proporcionar um acolhimento linguístico aos refugiados em Araguaína, permitindo-lhes em alguma medida mitigar os entraves com a língua e poder conquistar certa autonomia na comunicação. Assim, o projeto de extensão que se instituiu entre as instituições pretendeu auxiliá-los a lidar com as situações cotidianas de interação social, assim como apresentar os costumes e os aspectos culturais de Araguaína, do Tocantins e do Brasil, em geral.

As atividades do referido projeto de extensão, ou seja, as aulas de língua portuguesa a refugiados, tiveram início em 30 de março de 2023. Nas primeiras aulas, parte considerável dos alunos nos assinalou a necessidade de desenvolver a escrita na língua portuguesa, a partir do uso formal da língua. Na oportunidade, alguns dos alunos chegaram a pontuar sobre o desejo de continuar com os seus estudos no Brasil. Como exemplo, podemos mencionar um jovem cubano, de 22 anos, que participou das aulas de língua portuguesa quando atuamos o curso. Em diversos momentos, ele nos afirmava que queria voltar a estudar Licenciatura em Química, uma vez que teve de interrompê-la para vir ao Brasil. Já outros comentaram a respeito do processo de revalidação de seus diplomas de graduação. Dessa forma, em atenção aos apontamentos e às considerações apresentados pelos próprios alunos em sala de aula, para esta investigação, tendo em conta o quadro discursivo que envolve o

jogo entre professor, alunos, língua portuguesa e o atravessamento da língua espanhola, conforme já mencionamos, realizamos o movimento de alçar a escrita em língua portuguesa na modalidade formal à condição de objeto de saber. Desse modo, em nosso gesto de leitura, partimos do fato de que essas observações deixam flagrar, em certa medida, o desejo dos refugiados pelo objeto de saber, ou seja, pelo desejo em saber e desenvolver a escrita em língua portuguesa na modalidade formal⁷.

Assim sendo, em virtude da demanda apresentada pelos deslocados forçados nas aulas, para esta pesquisa, a partir de nossa filiação à perspectiva materialista do discurso afetada pela Psicanálise freudo-lacaniana, enfocamos a prática discursiva de produção textual a partir do processo de (re)escrita na língua de acolhimento. Nessa medida, ponderamos que a nossa posição concernente ao recorte temático que delimitamos à investigação está “mais centrada nas necessidades e interesses dos alunos” (Coracini, 1991, p. 181). Portanto, em vista das questões que pretendemos investir no trabalho de pesquisa, considerando mais de perto o que nos importa neste fenômeno de linguagem, estamos interessados nos possíveis efeitos produzidos a partir de nosso processo de intervenção na produção textual dos alunos, isto é, a partir de nosso mo(vi)mento de escuta singular. Desse modo, podemos entrever a irrupção de possíveis *emergências subjetivas* no processo de (re)escrita dos alunos na língua

⁷ Cabe recordar que não estamos tratando do ensino e do aprendizado da língua portuguesa como língua materna, mas, sim, como língua estrangeira, ou segunda língua, a hispanofalantes. E dado o contexto de migração forçada dos alunos, a língua em aprendizado é concebida como língua de acolhimento. Ao nos referirmos à “escrita em língua portuguesa na modalidade formal”, não estamos pensando em atender ao cumprimento da norma-padrão da língua portuguesa, de modo que os refugiados adquiram um nível de português erudito, culto. Nossa intenção, no entanto, é possibilitar-lhes, por meio das aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, o aprendizado do processo de escrita que esteja além das interações por meio de aplicativos de conversa, como, por exemplo, o *WhatsApp*, assim como as demais redes sociais. Conforme os imigrantes pontuaram, eles apresentam o interesse em seguir com os seus estudos aqui no Brasil. Desse modo, no capítulo metodológico, intitulado como “Percurso metodológico: caminhos para o acolhimento de sujeitos e de sentidos”, abordamos, com mais detalhes, a maneira como trabalhamos o processo de escrita ao longo das aulas, em que enfocamos os textos temáticos a partir dos temas e dos conteúdos que desenvolvemos nos encontros com os alunos, ou seja, no âmbito das aulas de língua portuguesa. Informamos, também, que boa parte desses temas e desses conteúdos eram demandados pelos próprios refugiados, tendo em conta as práticas de linguagem que eles vivenciavam na cidade, de maneira que eles mesmos passavam a nos circunstanciar tais experiências com a língua portuguesa nas aulas. Em outros momentos, além do conteúdo programático que havíamos elaborado para o curso, alguns dos temas e dos conteúdos partiram, também, de nossa percepção e de nossa sensibilização diante das resistências e dos entraves que os alunos deixavam flagrar no *entremeio* das línguas no decorrer das aulas, ou seja, no processo de subjetivação e de inscrição na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, seja na oralidade, seja na escrita. Não perdemos de vista que se trata de aulas de língua estrangeira ou de segunda língua, conforme já mencionamos nesta seção. Todos os participantes da pesquisa comentaram, em entrevista, que nunca tiveram aulas de português antes de vir ao Brasil, nem quando chegaram.

de acolhimento, o que, a nosso ver, resvala em possíveis *significantes de acolhimento* por meio da *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*. Assim, com esse processo de (re)escrita a partir do modo como o concebemos, esperamos que os alunos se impliquem na construção do saber.

Ao observarmos, detidamente, o processo de (re)escrita na língua portuguesa como língua de acolhimento, assentados nas considerações de Gomes (2013; 2021), de Cavallari (2013; 2016) e de Santana (2021), colocamo-nos na posição de sujeito suposto saber, de modo que, na condição de professor, como agente de linguagem no mo(vi)mento de escuta singular, o aluno se assujeita e se aliena ao saber do Outro (professor). Cumpre considerar que, nas palavras de Cavallari (2021, p. 374), “não há ato sem transferência ou sem um saber suposto no Outro. A transferência está diretamente ligada à função de sujeito suposto saber e ao desejo”. Nesse sentido, cabe observar, também, os apontamentos de Tavares (2011, p. 160), que, do nosso ponto de vista, permitem-nos refletir sobre a prática discursiva de nosso interesse nesta pesquisa, assim como dilatar e direcionar o campo das relações de sentido que pretendemos circunstanciar em relação à noção de língua de acolhimento. Vejamos:

O professor que “detém” tal objeto de saber pode se colocar como aquele que possui o “tudo” que falta ao aluno. Ao mesmo tempo, a língua estrangeira pode se apresentar como um meio de se lidar com a falta irreduzível do sujeito, proporcionando ao mesmo uma outra discursividades por meio da qual possa reconfigurar sua dimensão egoica, dar-se uma outra posição discursiva. Quando se empreende um ensino em que se visa a possibilitar ao aluno uma inscrição subjetiva na língua, professor e aluno têm chances de se verem enlaçados por uma sedução que ultrapassa a armadilha da imagem que avança para a travessia da mesma, para o conhecimento. (Tavares, 2011, p. 160).

Assim sendo, nesse mo(vi)mento de escuta singular no processo de (re)leitura e de (re)correção das atividades de produção textual que foram demandadas aos hispanofalantes ao longo das aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, no âmbito do projeto de extensão, como professores e pesquisadores, portamo-nos de modo a possibilitar a instalação de uma falta na suposta completude dos textos produzidos pelos alunos, já que “a falta não pode nem deve faltar, pois se não há falta não há desejo que, por sua vez, mobiliza o sujeito” (Cavallari, 2013, p. 172). Então, consideramos a instalação da falta por parte do professor como possibilidade de efeitos de acolhimento, ou seja, de irrupção de possíveis *significantes de acolhimento*, para que sujeitos e sentidos fossem acolhidos. Nesse sentido, os

alunos seriam levados a elaborar uma relação com o saber que concerne à escrita em língua portuguesa na modalidade formal, a partir da escuta singular do professor, em que, nessa relação, isto é, nesse jogo interlocutivo de contenção e de deriva de sentidos, conjecturamos a possibilidade de acolhimento de sujeitos e de sentidos. Assim sendo, tendo em conta esse processo, almejamos que se instaure uma nova posição subjetiva com relação à escrita na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*.

Na sequência, apresentamos um excerto de Charlot (2005), em que direcionamos os seus apontamentos à prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua de acolhimento a refugiados hispanofalantes. A passagem, a seguir, possibilitou-nos entrever em que medida se dá a complexidade da aprendizagem em sala de aula, tendo em consideração a relação com o saber, na medida em que concebemos o espaço de sala de aula a partir da instância simbólica. Entendemos que os professores, assim como nós outros, quando realizam o planejamento das aulas e das sequências didáticas, no âmbito de sua experiência, homogeneízam-se os alunos e o espaço de sala de aula sob condições didático-pedagógicas ideais. Sabemos que, de certa forma, é impossível atender à especificidade de todos os alunos na sala de aula, pois o ideal de completude se assenta no imaginário. Nesse sentido, a posição que tomamos é da não totalidade, sendo o espaço de sala de aula e o espaço dos textos temáticos são instâncias constituídas pela falta. Em realidade, não temos garantias dos efeitos de sentido produzidos quando do acontecimento da aula em si, pois, com Sales (2018, p. 233), entendemos que, na sala de aula, “a experiência pode ser de encontro ou desencontro entre professor e aluno”. Ademais, perspectiva materialista do discurso nos permite “enxergar a sala de aula como o espaço do devir” (Coracini; Bertoldo, 2003, p. 14). Dito isso, nas intervenções tratamos de ter em consideração a noção de sujeito, que se constitui na e pela linguagem, sendo essa noção muito cara à nossa investigação, bem como a sua relação com o saber, que é singular. Sem mais delongas, vamos aos dizeres de Charlot (2005):

[...] a problemática da relação com o saber remete a uma certa concepção do sujeito (que deve ser o horizonte de qualquer pesquisa sobre a relação com o saber, qualquer que seja a entrada disciplinar adotada, mesmo que, evidentemente, esta ou aquela entrada volte-se mais para esta ou aquela dimensão do sujeito). O sujeito é indissociavelmente humano, social e singular. O sujeito está vinculado a uma história, na qual é, ao mesmo tempo, portador de desejo e confrontado com o “já aí” (o patrimônio humano do qual deve apropriar-se de uma parte). O sujeito interpreta o mundo, dá sentido ao

mundo, aos outros e a si mesmo (de modo que toda relação com o saber é também relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo). É o sujeito que aprende (ninguém pode fazê-lo em seu lugar), mas ele só pode aprender pela mediação do outro (frente a frente ou indiretamente) e participando de uma atividade. Essa atividade e o objeto sobre o qual ela diz respeito apresentam especificidades que devem ser levadas em conta para compreender a relação com o saber e ainda mais para compreender a relação com os saberes. (Charlot, 2005, p. 45).

Neste momento, dirigimo-nos ao encerramento desta seção. Em vista disso, ante o esforço que realizamos para circunstanciar o quadro alusivo acerca do processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, com alicerce na perspectiva discursiva, apresentamos, a seguir, os elementos constituintes de nossa pesquisa, quais sejam: o problema de pesquisa, a hipótese, o objetivo geral e os objetivos específicos, assim como apresentamos o modo como esta tese está organizada.

Com a demarcação do panorama do fenômeno de linguagem que fomentou nosso interesse em investigar, a partir de nosso trabalho como professores de língua portuguesa a deslocados forçados de Cuba e da Venezuela, alçamos como pergunta de pesquisa o seguinte questionamento, a saber: quais os efeitos de acolhimento no ensino e no aprendizado da língua portuguesa a refugiados hispanofalantes, considerando a prática discursiva de (re)escrita na língua portuguesa?

Na sequência, já de posse da pergunta de pesquisa que indica nosso direcionamento investigativo e nos fornece a extensão do que delimitamos à pesquisa, traçamos como hipótese o fato de que, dada a relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*, o dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso produz deslocamentos na noção de língua de acolhimento, bem como no seu processo de ensino e de aprendizado com enfoque na prática discursiva de produção textual dos refugiados, porquanto, a partir do mo(vi)mento de escuta singular do professor, no modo como o sujeito se assoma no *entremeio* das línguas e no jogo discursivo de contenção e de deriva de sentidos, abre-se a possibilidade para o acolhimento de sujeitos e de sentidos, em que os alunos hispanofalantes se implicam na construção do objeto de saber, de modo a engendrar deslocamentos no aprendizado da escrita na língua portuguesa.

A respeito dos objetivos, este trabalho tem como objetivo geral problematizar e analisar em que medida se engendra o processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa como língua de acolhimento a partir da perspectiva discursiva, tendo como

parâmetro a prática discursiva de produção textual dos refugiados a partir do processo de (re)escrita na língua de acolhimento. Com relação aos objetivos específicos, apresentamos as seguintes metas, quais sejam: 1) compreender os efeitos produzidos no âmbito do processo de (re)escrita dos refugiados na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*, a partir das intervenções do professor, em que os alunos são levados a elaborar uma relação com o objeto de saber; e 2) analisar em que medida as intervenções do professor no processo de (re)escrita dos refugiados, ou seja, no mo(vi)mento de escuta singular, propiciam a irrupção de *emergências subjetivas* que, por sua vez, resvalam em possíveis *significantes de acolhimento*, em que sujeitos e sentidos são acolhidos.

No que se refere a esta tese, ela está organizada em três capítulos (I, II e III), além das seções de introdução e de conclusão. O primeiro capítulo contempla nosso recorte teórico, em que apresentamos algumas reflexões acerca do ensino e do aprendizado da escrita na língua portuguesa, na condição de língua de acolhimento, a refugiados hispanofalantes. O segundo tematiza sobre o caminho metodológico que percorremos para o desenvolvimento da pesquisa. Dividimo-lo em quatro seções. Com relação ao terceiro e último capítulo, ele está estruturado em uma seção apenas, de forma que apresentamos nossos gestos de interpretação concernentes ao acolhimento de sujeitos e de sentidos no âmbito da prática discursiva de produção textual.

Encerramos esta seção com a citação de Revuz (1998) que epigrafa a introdução desta tese de doutorado. Nela, podemos observar a importância da dimensão afetiva na aprendizagem, pois “o lugar do saber é o lugar da transferência que é sempre amorosa” (Cavallari, 2016, p. 155). A nosso ver, essa importância é acentuada na medida em que tratamos de proporcionar certo acolhimento àqueles que escolheram a nossa cidade para a tentativa de ressignificação de suas vidas.

CAPÍTULO I

SUJEITO, ESCRITA E LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NO ENTREMEIO DAS LÍNGUAS: FUNDAMENTOS DISCURSIVOS

“[...] a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade”.

(Higounet, 2003, p. 9)

Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos o nosso recorte teórico, pelo qual fundamentamos e damos respaldo ao que investigamos. Assim, com a guarnição do dispositivo teórico que mobilizamos, conseguimos permissão e ancoragem para reflexionarmos acerca da prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, a partir da perspectiva discursiva, a imigrantes hispanofalantes, na condição de refugiados, que residem na cidade de Araguaína, norte do estado do Tocantins. Para tanto, no decorrer de nosso percurso pelo campo discursivo, em que nos filiamos à Análise de Discurso de base materialista, preconizada por Michel Pêcheux, dialogamos com algumas noções oriundas da Psicanálise freudo-lacanianana, de maneira a atender ao que nos propomos nesta pesquisa.

Conforme já fizemos na introdução desta tese, é importante demarcar novamente, que, dada nossa inscrição ao quadro epistemológico do campo discursivo, partimos do princípio axiomático de que as categorias de sujeito, de língua e de história estão imbricadas de modo constitutivo. Trata-se, portanto, de uma relação indissociável. É dessa forma que concebemos a relação entre essas três categorias nesta investigação. Em realidade, informamos que esta pesquisa é resultado de nossa inquietação, a partir da experiência que tivemos com o processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa a pessoas no contexto de migração forçada. Já nos primeiros encontros do curso básico, alguns alunos nos assinalaram

o desejo e a necessidade em aprender a escrever na língua portuguesa. As questões pontuadas por eles foram inúmeras.

Segundo o testemunho dos próprios refugiados hispanofalantes no decorrer das aulas, esse conhecimento com relação à escrita na língua de acolhimento, que alçamos à condição de objeto de saber, possibilitar-lhes-ia, por exemplo, continuar com seus estudos no Brasil, onde poderiam fazer um curso superior ou um curso profissionalizante, porquanto estão aqui para ressignificar suas vidas e, também, para ajudar os familiares que não puderam acompanhá-los. Outrossim, durante os encontros, muitos alunos faziam menção àqueles que ficaram no país de origem. São pais, esposo(a) e/ou filho(a)(s) que os motivam a seguir adiante com a nova e desafiadora experiência em outro país. Desse modo, dado o interesse pela escrita na língua de acolhimento, em conformidade com o que vimos comentando, as implicações epistemológicas do campo discursivo reverberaram em nosso fazer docente, na medida em que encontramos esteio para problematizar a noção de língua de acolhimento e o nosso próprio procedimento didático-pedagógico no tocante à escrita.

Esse posicionamento nos possibilitou desestabilizar, em alguma medida, sentidos com os quais estávamos filiados na posição de professores de língua materna e de língua estrangeira, de modo que encontramos ensejo para realizar deslocamentos na prática discursiva de produção textual. Logo, tendo em consideração que o “sujeito não está na origem dos sentidos, pois só se constitui como sujeito-falante como efeito do assujeitamento à linguagem e às leis simbólicas, na ilusão discursiva de estar na fonte do sentido” (Tavares; Cavallari, 2016, p. 6), tratamos de atender a demanda dos hispanofalantes pela aprendizagem da escrita na língua portuguesa, que nos foi apresentada em sala de aula. É importante destacar que, em nossas reflexões, não prescindimos de pensar na questão de que estamos tratando de um processo de ensino e de aprendizado de uma língua, na condição de língua de acolhimento, a deslocados forçados.

Em deferência ao que estamos pontuando, e dada a perspectiva teórica que assumimos, no decurso do nosso desenvolvimento laboral e investigativo, no âmbito da prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua de acolhimento a cubanos e venezuelanos, consideramos que a “questão do sujeito é tão pertinente quanto a da linguagem” (Henry, 2013[1977], p. 145). Haja vista a relação constitutiva que mencionamos anteriormente, não observamos a língua em aprendizado como apenas

um conteúdo pedagógico, a qual estaria sendo didatizada a migrantes, na condição de refugiados, tão somente com o fim de atender ao sujeito pragmático, de maneira a responder, exclusivamente, a uma “homogeneidade lógica, que condiciona o logicamente representável”, conforme nos pontua Pêcheux (2015[1983], p. 32). E não podemos deixar de mencionar que as categorias que são caras ao dispositivo teórico-analítico ao qual nos filiamos possibilitaram-nos ponderar acerca da relação *sujeito-sentido-acolhimento* que formulamos para este trabalho. Assim sendo, a respeito dessa relação, igualmente, consideramo-la como constitutiva. Trata-se, a nosso ver, de uma relação da ordem do indissociável, ou seja, da constituição do sujeito, tendo em conta o processo de subjetivação e inscrição nas línguas postas em jogo no processo de produção textual. Portanto, foi sobre esse estandarte que nos apoiamos e levamos a cabo esta pesquisa.

Ao longo do empreendimento que objetivamos realizar neste capítulo, com o propósito de tecer algumas considerações acerca da episteme discursiva, que fizemos dialogar, dentro de nossas possibilidades, com o campo psicanalítico freudolacaniano, tentamos, a partir do modo como a teoria nos toca e nos afeta, circunstanciar como apreendemos o processo de ensino e de aprendizado da escrita na língua portuguesa, contextualizando-a na condição de língua de acolhimento, tendo como base a relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*. Dessa forma, em nosso esforço para construir o dispositivo teórico, alinhavando-o com o recorte temático que delimitamos para investigar, nossos apontamentos e nossas reflexões se dirigiram à prática discursiva de produção textual. No âmbito dessa prática de linguagem no espaço de sala de aula, conforme já tivemos oportunidade de fazer menção, enfocamos, de modo mais específico, o processo de ensino e de aprendizado da escrita na língua portuguesa a refugiados, a partir da (re)escrita de textos temáticos.

Na oportunidade, informamos que tratamos de pormenorizar e de especificar, um pouco mais, no capítulo seguinte, no qual descrevemos o trajeto metodológico desta pesquisa, o recorte temático de nossa investigação e as condições de produção imediatas dos textos temáticos no âmbito de nossa experiência como professores e pesquisadores com os deslocados forçados. Contudo, há um ponto que queremos esclarecer, a despeito de que já havíamos feito uma breve menção na introdução desta tese. Não estamos aqui para (des)validar práticas existentes de ensino e de aprendizado de línguas na condição de língua de acolhimento. Mas entendemos que

é preciso “ousar abrir espaço para a invenção de um estilo de aula que, respondendo ao desejo do professor, possa ser expressão de sua singularidade, de seu modo único e inigualável de se relacionar com o saber” (Riolfi, 2011, p. 123).

Em realidade, estamos nos valendo do ensejo para reflexionar sobre o processo de aprendizagem de línguas a partir do contexto de migração forçada que se nos apresentou. Nesse sentido, tratamos, em certa medida, de nos distanciar de crenças rígidas e de estereótipos. Como já foi dito anteriormente, o nosso ponto de partida para esta pesquisa foi, precisamente, a nossa inquietação acerca da nossa própria prática docente, quando trabalhamos com esse público-alvo no período de março de 2023 a maio de 2024. Entretanto, tampouco estamos com a proposta de prescrever e de orientar modelos e/ou normas de procedimentos didático-pedagógicos exitosos e ideais, para que sejam adotados em sala de aula. Não tratamos, de modo algum, de construir, no âmbito do ensino e do aprendizado da língua de acolhimento, “um modelo que fornece uma crença prévia aos sujeitos, de como eles devem agir socialmente” (Mrech, 2003, p. 26). Nesse sentido, Cavallari (2013, p. 181) nos esclarece que “não há uma função prescrita a ser seguida por professores e alunos, pois o ato educativo, para que se torne significativo, deve permitir diferentes modos de subjetivação e de retificações subjetivas”. Com efeito, a partir de nossa inquietação, buscamos discursivizar, a partir desta tese, em que medida ela se deu frente ao desafio de ensinar a escrita de uma língua, que, dado o contexto, apresenta-se na condição de língua de acolhimento às pessoas que se deslocaram à força de suas casas, de seus países.

Nesse sentido, Mrech (2003, p. 26) elucida-nos que “os professores, a equipe técnica, os funcionários, os alunos, os pais e a comunidade aprenderam a enxergar as coisas de uma determinada forma”, que consiste, a nosso ver, em uma “forma que se repete enquanto imagem” Mrech (2003, p. 26). Em certa medida, tendo em consideração a nossa prática docente com os deslocados forçados na cidade de Araguaína, é nesse contexto que colocamos a noção de língua de acolhimento e a prática discursiva de produção textual de nosso interesse, em que nos ocupamos de problematizar e de investigar. Em outras palavras, no nosso entender, em que nos valem dos dizeres de Coracini (1991),

trata-se, pois, de mudar primeiro *atitudes e representações* (o que é uma aula de LE [em nosso caso, de língua de acolhimento]), para que as mudanças metodológicas correspondam de fato a mudanças significativas, a favor de

uma aprendizagem efetiva. Sem isso, qualquer sugestão pedagógica, qualquer proposta de atividades estará fadada ao fracasso. (Coracini, 1991, p. 181, grifos nossos).

A partir dos apontamentos de Coracini (1991), que se dirigem, por exemplo, às aulas de língua estrangeira, encorajamo-nos, em alguma medida, a fazer tencionar certas *atitudes e representações* com relação às nossas práticas nas aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, a refugiados hispanofalantes. É desse modo que observamos que a “Educação é um processo contínuo de mudança. A Educação é um vir-a-ser” Mrech (2003, p. 26). Então, nessa conjuntura, apoiando-nos na perspectiva de que “o que há é aparência de controle e de certeza dos sentidos porque as práticas sócio-históricas são regidas pelo imaginário, que é político” (Orlandi, 2003, p. 7), a nossa inquietação frente ao que observamos e experienciamos na prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua de acolhimento nos permitiu ceder espaços a reflexões outras. Nessa medida, entendemos que essa proposição em levantar questões nos encaminha a coadunar com o posicionamento de Mrech (2003, p. 26), que afirma: “é preciso que se vá além das imagens que tradicionalmente têm sido tecidas”. É o que tratamos de realizar neste capítulo.

Por certo, ao observarmos o espaço de sala de aula, delimitando-o ao quadro didático-pedagógico de ensino e de aprendizado de línguas, vemos que esse cenário produz inquietações de nuances variadas ao professor e ao pesquisador. Sugerindo, de algum modo, ponderações e problematizações de uma variedade infinita de matizes, que possibilitam dar vazão à inúmeras questões sobre esse espaço de ensino e de aprendizado de línguas. Consideramos que é válido mobilizar, para melhor compreensão e adensamento sobre esses aspectos de ensino e de aprendizado que tratamos de circunstanciar, o que Pêcheux (2015[1983]) teoriza em sua obra *O Discurso: estrutura ou acontecimento*, em que a categoria lacaniana de real se torna nuclear na terceira fase do constructo epistêmico da Análise de Discurso, instaurada no ano de 1983. Segundo Pêcheux (2015[1983]), *há real* no universo físico-humano, de modo que lidamos com esse fato a todo instante. De acordo com as palavras do referido autor, “a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra” (Pêcheux, 2015[1983], p. 29). Assim sendo, há algo que resiste à simbolização no mecanismo estrutural de funcionamento linguagem, de forma que a “única via de o real se inscrever na estrutura é através dos efeitos de sua própria impossibilidade” (Jorge; Ferreira, 2005, p. 31).

Portanto, tendo em conta a língua como materialidade linguístico-histórica, entendemos que o impossível da língua se depara com a contradição da história, assim o “equivoco abala e corrompe o princípio da univocidade da língua” (Leandro Ferreira, 2020, p. 87), de maneira que certos efeitos se presentificam no plano intradiscursivo. Dito isso, como tematizamos sobre o ensino e o aprendizado de língua portuguesa, na condição de língua de acolhimento, haja vista que se trata de uma prática discursiva constituída por sujeitos, professor e alunos, que estão no *entremeio* das línguas postas em jogo, alçamos o espaço de sala de aula a uma instância que se constitui pelo atravessamento de *discursos* (Pêcheux, 2014[1969]). Esse fato nos possibilita ponderar que *há real* no ambiente didático-pedagógico de ensino e de aprendizado da língua de acolhimento. Desse modo, por implicação lógica, concebemos que *há real* nos textos temáticos que foram (re)escritos pelos hispanofalantes nas aulas do curso básico de língua portuguesa.

No campo científico, entendemos que, no trabalho teórico-conceitual de pesquisadores, as disciplinas e os conceitos marcam, delimitam e (im)põem limites fronteiriços na constituição de seu próprio campo epistemológico e, conseqüentemente, com relação aos outros campos. De fato, as múltiplas e diferentes perspectivas teóricas alusivas às ciências da linguagem apontam para distintos pontos de vista, por exemplo, quando vislumbramos a sala de aula e o processo de ensino e de aprendizado de línguas. Pêcheux (2015[1971], p. 125) nos afirma, inclusive, que “toda disciplina científica se constitui pela exclusão de seu campo daquilo que, até então, a obcecava, no sentido literal do termo”. Nesse sentido, entendemos que todo campo científico está constituído por atender a enfoques e ângulos específicos, que acarretam em certos limites epistemológicos. Com ancoragem em Pêcheux (2014[1975], p. 168), posicionamo-nos no fato de que “todo ‘ponto de vista’ é o ponto de um sujeito”, assim observamos que “a objetividade científica é indissociável de uma *tomada de posição* materialista” (Pêcheux, 2014[1975], p. 181, grifo do autor).

Como exemplo do que estamos tematizando, podemos citar as limitações e os possíveis deslocamentos com relação à noção de língua(gem) e de sujeito, a depender da constituição do campo científico e do que se pretende mobilizar numa pesquisa. Em nosso caso, dada a natureza de nossa investigação, a relação constitutiva entre sujeito e linguagem é bastante cara. Como já dissemos, interessamos investir na relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*, de modo a resvalar em possíveis efeitos de acolhimento no ensino e no aprendizado da escrita na língua

portuguesa a refugiados hispanofalantes. Ou seja, de certa maneira, permitindo-nos pensar e elaborar algumas possibilidades com relação à aprendizagem da língua portuguesa, na condição de língua de acolhimento, em Araguaína, norte do Tocantins, no âmbito da Amazônia Legal.

A perspectiva discursiva nos possibilitou observar a sala de aula a partir de um ângulo específico, isto é, a partir de uma *tomada de posição*. A nosso ver, “trata-se, para nós, de um momento privilegiado: o da relação com a materialidade da língua, com a história, com o real” (Guilhaumou; Maldié, 2016[1986], p. 116). Logo, entendemos que alguns aspectos foram revestidos de singular importância, ganhando contornos de acentuação. Ao passo que esses mesmos aspectos, no âmbito de outros campos teóricos, poderiam ser desconsiderados, ou, então, colocados em planos secundários. As implicações epistemológicas advindas do campo discursivo nos deram espaço e munção para o trabalho de fazer tencionar os limites de nossas reflexões e de nossas práticas no âmbito da sala de aula. Pois, como nos pontua Indursky e Ferreira (2007, s/p), “a Análise do Discurso constitui-se ela própria de um espaço tenso e inquieto de um dentro e fora constante, por trabalhar nos limites dos campos teóricos vizinhos”.

Com isso, pudemos dimensionar e observar o nosso labor docente de outra maneira, a fim de produzir, em alguma medida, implicações e desdobramentos em como apreendemos a noção de língua de acolhimento na (re)escrita de textos temáticos. Com efeito, em consonância com o que tematizam Coracini e Ghiraldello (2011, p.12), tratamos de “levar ao questionamento, à problematização daquilo que, à primeira vista, parece óbvio, evidente, natural, dentre as evidências que nos constituem”, já que, seguindo com as palavras das autoras, “[...] aprendemos a olhar para o nosso mundo, nosso modo de pensar e agir como se não houvesse nenhum outro” (Coracini; Ghiraldello, 2011, p.12).

Na oportunidade, dando sequência aos nossos apontamentos, mobilizamos um excerto de Pêcheux e Fuchs (2014[1975]), concernente ao empreendimento de (re)elaboração teórica do campo discursivo. A passagem que apresentaremos em seguida, a nosso parecer, possibilita-nos dar início às nossas ponderações sobre a constituição de sujeitos e de sentidos que mobilizamos para esta pesquisa, haja vista o modo como apreendemos a noção de língua de acolhimento. A noção de língua de acolhimento que queremos circunstanciar, em conjunto com os procedimentos didático-pedagógicos que empreendemos para a aprendizagem da escrita, é

resultante do processo de acolhimento dos alunos hispanofalantes, ou seja, de sujeitos e de sentidos nas aulas de língua portuguesa. Vejamos, a seguir, o que Pêcheux e Fuchs (2014[1975], p. 160) tematizam acerca do quadro epistemológico do campo discursivo:

Ele reside, a nosso ver, na articulação de três regiões do conhecimento científico:

1. o materialismo histórico, como a teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;
2. a linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicar ainda que essas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica). (Pêcheux; Fuchs, 2014[1975], p. 160).

A partir da citação anterior em que Pêcheux e Fuchs (2014[1975]) discorrem acerca da constituição epistemológica do campo discursivo em 1975, podemos entrever, até certo ponto, o atravessamento e a articulação que se estabelece com o campo psicanalítico freudo-laciano. De acordo com Leite (1994, p. 15), Michel Pêcheux “assegura à Psicanálise um lugar privilegiado no quadro epistemológico [...], na medida em que afirma a necessidade de uma teoria do sujeito, de natureza psicanalítica, como seu fundamento”. Na mesma direção, em consonância com a passagem supracitada e com os dizeres de Leite (1994), vemos que Baldini e Mariani (2013, p. 103) ratificam essa questão da constituição do campo discursivo, em que o referido autor “atribuiu à psicanálise um lugar de especial atenção no quadro epistemológico que articula”. Nesse sentido, em vista dos objetivos que traçamos nesta pesquisa, convém-nos reiterar que o ponto de encontro desses dois campos epistêmicos que nos interessa está na medida em que nos permite aprofundar e dar densidade na relação *sujeito-sentido-acolhimento* em nosso trabalho docente e investigativo, no âmbito da prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua portuguesa a refugiados, tendo como parâmetro a (re)escrita de textos temáticos.

Como citamos anteriormente, o nosso enfoque se volta, portanto, à relação constitutiva entre sujeito e linguagem. Sabemos que ambos os campos, o discursivo e o psicanalítico, embora cada um a seu modo, a partir das teorizações desenvolvidas pelos seus fundadores, concebem e fundamentam a noção de sujeito como efeito de linguagem. A seguir, apresentamos uma passagem que nos auxilia entender o (des)enlace entre os dois campos citados. Vejamos:

Michel Pêcheux e Jacques Lacan, um filósofo e um psicanalista, que, no século XX, retomando e criticando o modo de pensar a linguagem nas ciências sociais de seu tempo, inauguram novos percursos de reflexão – um na teoria do discurso; outro, na psicanálise; campos vizinhos por tatearem, cada qual a sua moda, *o sujeito da linguagem*, do discurso, do significante e do inconsciente. Contemporâneos, tendo vivido impasses (mundiais e franceses) dos anos 60 e 70, também foram leitores de Saussure, Freud, Marx e Althusser. Pêcheux, em particular, como discípulo de Althusser, chega a Lacan, e é este o tripé – Saussure, Marx, Lacan – que irá permitir a elaboração de um novo campo de investigação de linguagem: a Análise do Discurso. Isso não se deu sem que se implodisse com suas reflexões a máquina formalista; leitura esta que possibilitou a *invenção de uma teoria discursiva de matriz materialista que abriga um atravessamento de natureza psicanalítica*. Assim, a psicanálise lacaniana constitui como sabem os analistas de discurso, um dos tripés de constituição do campo teórico da Análise do Discurso, um eixo de fundação que ampara o desenho que Pêcheux traça sobre o discurso como efeito de sentidos, o sujeito, a interpelação ideológica, os esquecimentos e o *real*; ela permitiu fazer furo naquilo que os linguistas tão bem costuraram (e costuram) conceitualmente como língua [...]. (Mariani; Romão; Medeiros, 2012, p. 7, grifos nossos).

Como é possível observar, é na relação constitutiva entre sujeito e linguagem que nos assentamos e encontramos esteio para o desenvolvimento deste capítulo. Estamos considerando a subordinação do sujeito aos (im)possíveis efeitos do significante, pois “o sujeito não preexiste à linguagem, mesmo se esta não é suficiente como tal para constitui-lo” (Henry, 2013[1977], p. 176). É desse modo que tratamos de dialogar com ambos os campos em nossa pesquisa, tendo em vista o (des)encontro entre eles. Já nos esclarecia Gadet (2014, p. 9) que, “para ele [Michel Pêcheux] é impossível a Análise de Discurso sem sua ancoragem em uma teoria do sujeito”. Nesse sentido, dado o protagonismo e a importância que o sujeito, efeito de linguagem, tem no âmbito de ambos os campos mencionados, para as nossas considerações, de modo a possibilitar-nos reflexionar sobre a noção de língua de acolhimento no âmbito do procedimento didático-pedagógico de (re)escrita de textos temáticos, alçamos, também, os refugiados à centralidade de nossas reflexões e de nosso fazer docente. Dessa forma, não os apartamos do processo de ensino e de aprendizado da escrita na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, dado que a relação deles com as línguas, língua espanhola e língua portuguesa, é constitutiva.

É com essas considerações que abrimos o primeiro capítulo desta tese. Ele está dividido em duas seções, de modo que, em cada parte, tratamos de atender e de alinhar ao que nos propusemos desenvolver como tema principal que norteia este capítulo. Com relação às seções, para construí-las, baseamo-nos em três temáticas,

ou seja, em três pontos que concebemos como relevantes para nossa reflexão. Dessa forma, cada seção se constitui por um tripé. A nosso ver, são noções caras que tratamos de mobilizar e de alinhar com a finalidade deste capítulo, assim como com os objetivos de nossa pesquisa. Portanto, consoante ao que pontuamos no decorrer desta introdução, este capítulo está constituído de nossas reflexões sobre sujeito, escrita e língua de acolhimento no âmbito do *entremeio* das línguas. Desse modo, construímo-lo com o alicerce dos pressupostos epistemológicos do campo discursivo e do campo psicanalítico freudo-laciano, em que buscamos dialogá-los na medida em que nos auxiliam a ponderar a respeito da relação *sujeito-sentido-acolhimento*.

Para esse fim, no primeiro tópico demos ênfase na noção de sujeito, de subjetividade e de escrita, em que tratamos de articular essas três noções, sem perder de vista a dimensão significativa no processo de inscrição e de subjetivação do sujeito no *entremeio* das línguas, tendo em consideração o procedimento didático-pedagógico de (re)escrita de textos temáticos dos deslocados forçados. Já no segundo tópico, com o intuito de dar prosseguimento ao que foi tematizado no primeiro, com base na noção de singularidade, de intervenção e de acolhimento, tratamos de enfatizar e de pormenorizar em que medida concebemos o processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos com o esteio da prática discursiva de produção textual, de modo a produzir implicações e possíveis deslocamentos significativos na aprendizagem da escrita na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*, que foi uma solicitação apresentada pelos próprios alunos.

1.1 Sujeito, subjetividade e escrita

“[...] é preciso que haja linguagem. [...]. Esse lugar não é outro senão o da convenção significativa [...]”.

(Lacan, 1998[1957], p. 529)

Para iniciarmos esta seção, é importante pontuar que nos apartamos da perspectiva que versa acerca do sujeito empírico, dotado de plena consciência, como já citamos em momentos anteriores. Também nos afastamos da concepção da filosofia idealista da linguagem, pois, como menciona Pêcheux (2014[1975], p. 81, grifo do autor), “o sistema da *língua* é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um

conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento”. Nesse sentido, situamo-nos, teórica e metodologicamente, na perspectiva que admite a “questão da incompletude como constitutiva da linguagem” (Orlandi, 2007, p. 11). Dessa maneira, como consequência dessa propriedade constitutiva, compreendemos que o “sentido está (sempre) em curso” (Orlandi, 2007, p. 11). Por conseguinte, a direção que tomamos para circunstanciar a noção de sujeito, de forma a nos permitir alinhar, de modo gradual, os nossos apontamentos com relação à noção de subjetividade e de escrita, acomoda-nos no âmbito do quadro teórico-epistêmico que tematiza sobre a relação constitutiva entre sujeito e linguagem. Sendo patente, então, que a nossa “entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político” (Orlandi, 2015, p. 7).

Considerando o empreendimento teórico de Saussure (2012[1916]), observamos que a exclusão do sujeito falante na delimitação do objeto da Linguística (língua) instiga o interesse de especialistas e de estudiosos da linguagem, em que a mobilização dos conceitos oriundos da esteira saussuriana se desdobra em importantes implicações teóricas no âmbito das ciências da linguagem. Nessa conjuntura, Michel Pêcheux não se apresentava indiferente às questões que emergiam e que eram problematizadas na Linguística com respeito à significação, de modo que, em suas inquietações, ele passou a questionar os alicerces científicos das ciências sociais que se assentavam sobre a transparência da linguagem. Ainda a respeito da conjuntura teórica e política no final dos anos 60, o referido autor “construiu um núcleo de discussões interessado em trazer para o centro da pesquisa linguística aquilo que está excluído do objeto saussuriano: a exterioridade” (Teixeira, 1997, p. 61). Apresentamos, na sequência, uma passagem de Henry (2014[1969]), com a qual nos possibilita entrever a dimensão e as bases epistemológicas da constituição do campo discursivo, inaugurado por Michel Pêcheux. Vejamos:

Pêcheux sempre teve como ambição abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais, em particular, da psicologia social. Ele afirmava, no momento da publicação de *A análise automática do discurso*, que ali se encontrava seu objetivo profissional principal. Nesta tentativa, ele queria se apoiar sobre o que lhe parecia já ter estimulado uma reviravolta na problemática dominante das ciências sociais: o materialismo histórico tal como Louis Althusser o havia renovado a partir de sua releitura de Marx; a psicanálise, tal como a reformulou Jacques Lacan, através de seu “retorno a Freud”, bem como certos aspectos do grande movimento chamado, não sem ambiguidades, de estruturalismo. No fim da década de sessenta, o estruturalismo estava no seu apogeu. O denominador comum entre Althusser e Lacan tem algo a ver com o estruturalismo, mesmo que ambos não possam

ser considerados estruturalistas. O que interessava a Pêcheux no estruturalismo eram aspectos que supunham uma atitude não reducionista no que se refere à linguagem. (Henry, 2014[1969], p. 12 e 13, grifo do autor).

Desse modo, observamos a irrupção de uma nova disciplina interpretativa, a qual se estabeleceu a partir de articulações teóricas e de alguns deslocamentos no tratamento de conceitos, tendo como fundamento os conhecimentos oriundos de diferentes campos científicos que circulavam, naquele período, na França. Dessa forma, quando se pensa o sujeito no âmbito das formações sociais, em que o fato de “falar é totalmente diferente de produzir um exemplo de gramática” (Pêcheux, 2015[1971], p. 125), haja vista “a relação do dizer com o sujeito e as condições desse dizer” (Teixeira, 1997, p. 61), a autonomia da língua começa a ser relativizada, uma vez que há algo exterior que a afeta em uma relação constitutiva. Nesse sentido, as diversas práticas de linguagem implicam, de certo modo, nas relações de sintaxe que compõem o sistema da língua. Embora abordaremos, mais adiante, em que medida se estabelece a relação do sujeito com a dimensão simbólica, antecipar-nos-emos em dizer que:

a autonomia relativa da língua é o fundamento da relação entre sujeito e desejo, assim como entre sujeito e ideologia, mesmo se essas duas dimensões do sujeito, enquanto efeito material, são irreduzíveis uma à outra. O sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente, e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação. (Henry, 2013[1977], p. 182 e 183).

Michel Pêcheux, imerso nas ideias e nas discussões estruturalistas que estavam em voga, procura “repensar a noção-chave (estrutura) fora do paradigma reinante, que a tomava como fechada e organizada em torno de um centro” (Leandro Ferreira, 2011, p. 352). O sujeito falante, que outrora havia sido excluído, é pensado como partícipe constitutivo nas práticas de linguagem em que sentidos são produzidos, e a linguagem é vista em sua não transparência. Dessa maneira, entrevemos que a perspectiva da imanência do sentido, noção presente no signo linguístico de Saussure (2012[1916]), começa a dar lugar à perspectiva da movência do sentido. Desde já, é importante pontuar que, ao teorizar as relações estruturais da linguagem com o funcionamento do inconsciente, Lacan (1998[1957]) reconfigura a disposição espacial do algoritmo do signo linguístico saussuriano, subvertendo a ordem dos elementos constituintes. Na nova composição, coloca-se em primazia o

significante, sendo, então, configurado como o âmbito superior na dimensão psíquica, marcado, inclusive, pelo caractere capitular (S). Assim, a grafia com a letra maiúscula é devido à sua prevalência na fala, de maneira que o sujeito “falante desliza de *significante* em *significante* sem conseguir entender o que fala, alienado que está do sentido que diz” (Longo, 2006, p.45-46).

O campo discursivo de vertente materialista, preconizado por Michel Pêcheux, então, emerge a partir da interseção de três áreas de conhecimento, a saber: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. No atravessamento dessas três áreas, que, por sua vez, irrompe na constituição do campo de *entremeio* (Orlandi, 2007), há certas implicações na noção de língua, de história e de sujeito, conforme já mencionamos. Logo, quando ponderamos essas categorias sob a égide da perspectiva discursiva, dado o modo como se imbricam e se constituem, entendemos que a evidência da significação, ou seja, a suposta transparência da língua, efetua-se mediante o alicerce de uma exterioridade que é constitutiva do sujeito. Mais especificamente, referimo-nos à relação constitutiva entre o sujeito e a base *significante*, na medida em que se estabelece o processo *significante* na interpelação e na identificação do sujeito na constituição dos sentidos (Pêcheux, 2014[1975]). Nesse processo, observamos que o “sujeito resulta como *causa de si* de uma rede de *significantes* que é dada antes, em um ‘fora’ anterior, havendo um apagamento necessário desse fato” (Teixeira, 1997, p. 67, grifo da autora).

Assentamo-nos na perspectiva do sujeito do discurso, pois, segundo Lacan (1998 [1957], p. 498, grifos nossos), “[...] o sujeito, se pode parecer *servo da linguagem*, o é ainda mais de um *discurso* em cujo movimento universal seu lugar já está inscrito em seu nascimento, nem que seja sob a forma de seu nome próprio”. Assim sendo, fazendo alusão à citação lacaniana, a qual nos permite entrever em que medida se dá a relação do sujeito com a linguagem, consentimos com a questão de que “o sujeito é uma relação com a ordem simbólica” (Fink, 1998, p. 10, grifo do autor), inclusive, como podemos observar, o sujeito se encontra assujeitado aos efeitos da formulação de seu nome próprio. Entendemos que “ao preceder o sujeito, o nome próprio já o inscreve em uma significância com ditos e não ditos” (Mariani, 2021, p. 140). Noutras palavras, observamos que “seu nome próprio faz parte da fantasia que o constitui em sua realidade psíquica e seu(s) significado(s) está/estão atrelado(s) aos sentidos imaginários que ele pode produzir a partir desta inserção no jogo *significante*” (Baldini; Mariani, 2013, p. 111). Logo, ao refletirmos sobre o estatuto de sujeito, com

efeito, para que ele “possa emergir, é preciso que se efetue sua entrada na linguagem, bem como sua alienação ao significante que vem do campo do Outro e que provoca identificações” (Cavallari, 2013, p. 175).

A nosso ver, a partir dos apontamentos dos autores que mobilizamos, torna-se patente o fato de que o sujeito se encontra subordinado e entrelaçado à linguagem, constituindo-se nela e por meio dela, em que “o corpo está à mercê da linguagem, à mercê da ordem simbólica” (Fink, 1998, p. 28). Nesse sentido, nossa posição consoa com o entendimento de que a linguagem não está restrita a uma ferramenta. Compreendemos, então, que o sujeito não se vale da linguagem com o fim de se apropriar dela e de manuseá-la tão somente como se fosse um “instrumento de comunicação”. Concebemos que há um funcionamento estrutural da linguagem no processo de constituição de subjetividade, a partir de uma teoria não-subjetivista (Pêcheux, 2014[1975]), de modo que sujeito e sentido se imbricam, engendrando o suposto efeito de completude. Segundo o que nos esclarece Pêcheux (2014[1975], p. 83):

[...] a expressão “instrumento de comunicação” deve ser tomada em sentido figurado e não em sentido próprio, na medida em que esse “instrumento” permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a *não-comunicação*, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não se estar tratando, *em primeira instância*, da *comunicação* de um sentido. [...]. Diremos que as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantém, necessariamente, entre si os “processos discursivos”, na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classes. (Pêcheux, 2014[1975], p. 83 e 84, grifos do autor).

A partir do que mencionamos para introduzir esta seção e da passagem que conforma a citação anterior, podemos entrever os postulados pecheuxianos sobre o labor teórico-conceitual referente ao *discurso*, em que “a língua se apresenta, assim, como a *base comum de processos discursivos diferenciados*” (Pêcheux, 2014[1975], p. 81, grifos do autor). Na obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (Pêcheux, 2014[1975]), Michel Pêcheux tematiza sobre o processo de inscrição do sujeito no intrincado complexo com dominante de formações discursivas, em que a contradição se marca intrinsecamente devido à luta de classes no processo de reprodução-transformação das relações de produção. Dito isso, a despeito das retificações e da (re)elaboração teórica que Pêcheux (2014[1978]; 2015[1983]) empreende no âmbito do campo discursivo, constatando que “não há ritual sem

falhas” (Pêcheux, 2014[1978], p. 277), em que se dialoga, mais diretamente, com o campo psicanalítico na terceira fase da Análise de Discurso, o autor em questão, nos termos utilizados por Žižek (1996, p. 17), “deu um toque estritamente linguístico à teoria de interpelação de Althusser”, de modo que “seu trabalho centra-se nos mecanismos discursivos que geram a ‘evidência’ do Sentido” (Žižek, 1996, p. 17).

Dessa forma, observamos que ao divisar a língua, concebendo-a como materialidade linguístico-histórica, Pêcheux (2014[1975]) a observa sob o efeito ideológico, na medida em que sujeito e sentido se constituem mutuamente. O funcionamento da ideologia, na sua relação constitutiva com o sujeito, dá-se por meio do ritual de interpelação-identificação, de modo que o indivíduo se constitui em sujeito, ou seja, em sujeito de seu discurso (Pêcheux, 2014[1975]). Assim, nesse processo, “como consequência do funcionamento da ideologia, que atua no inconsciente subjetivo, ocorre o assujeitamento do sujeito, que, interpelado como sujeito ideológico, percebe-se, ilusoriamente, no exercício de sua livre vontade [...]” (Coracini, 2007b, p. 30). A partir do funcionamento discursivo, observamos que a formação discursiva fornece ao sujeito-falante as evidências lexicais, o “sempre-já”, que, por sua vez, o constitui (efeito-sujeito) e o identifica (efeito de “intersubjetividade”) na relação com o outro, ou seja, com os sujeitos os quais se reconhecem no interior de uma mesma formação discursiva (Pêcheux, 2014[1975]).

Pêcheux (2014[1975]) nos esclarece, ainda, que, no processo de significação, em que temos a transferência de sentido (*meta-phora*), os *significantes* não aparecem com os sentidos determinados previamente, senão “*como aquilo que foi ‘sempre-já’ desprendido de um sentido: não há naturalidade do significante*” (Pêcheux, 2014[1975], p. 164, grifo do autor), pois, no deslize da cadeia metonímica, o *significante*, “no domínio do inconsciente, está ‘sempre-já’ desligado de uma formação discursiva que lhe fornece seu sentido, a ser pedido no *non-sens* do significante” (Pêcheux, 2014[1975], p. 164-165). E mais, é importante destacar que:

[...] isso não se contradiz, em absoluto, com a supremacia do *significante* sobre o significado, desde que se compreenda que essa supremacia se exerce no quadro de uma formação discursiva determinada por seu exterior específico. Esse exterior [...] é radicalmente ocultado para o sujeito-falante que está sob a dominância dessa formação discursiva [...]. (Pêcheux, 2014[1975], p. 165, grifo nosso).

É importante mencionar as noções de interdiscurso e de intradiscurso, em que o primeiro se refere ao eixo vertical (constituição), e o segundo ao eixo horizontal (formulação), o fio do dizer. Ao teorizar sobre o interdiscurso, Pêcheux (2014[1975]) o coloca como sendo submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação do complexo das formações ideológicas. Desse modo, observamos o funcionamento da constituição do discurso, ou seja, do *discurso do sujeito*, em que ele é considerado como a instância de identificação e de constituição do sujeito e dos sentidos, sendo a fundadora da unidade imaginária. Esse mecanismo se estabelece a partir de dois elementos, que são caracterizados como pré-construído e como articulação-sustentação. Segundo Pêcheux (2014[1975], p. 150, grifo do autor), eles “constituem, no discurso do sujeito, os *traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito”.

Assim sendo, no primeiro mecanismo discursivo do interdiscurso, observamos o efeito de encadeamento do pré-construído como um *já-dito* (sempre-já-aí), assim compreendemos que “‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo de formações ideológicas” (Pêcheux, 2014[1975], p. 149, grifo do autor). A partir dessa perspectiva, observamos que, em decorrência do processo constitutivo de interpelação-identificação, a estrutura discursiva da forma-sujeito, que se determina e se constitui no interdiscurso, a partir da formação discursiva dominante, desdobra-se, enfim, na formulação (intradiscurso), denominado como o fio do discurso do sujeito, sendo, então, “um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’” (Pêcheux, 2014[1975], p. 154).

Maldidier (2017[1989]) considera que a noção do efeito de pré-construído é um ponto decisivo e um deslocamento importante na constituição da teoria materialista do discurso de Michel Pêcheux, haja vista que “fornece a ancoragem linguística da tomada do interdiscurso” (Maldidier, 2017[1989], p. 37), de modo que, no discurso do sujeito, deflagram-se os *traços daquilo que o determina*. De fato, no âmbito do quadro discursivo, como nos pontua Teixeira (1997, p.67, grifos da autora), entendemos que “o *pré-construído* é o elemento que irrompe na superfície discursiva como se estivesse *sempre-já-aí*. Corresponde ao *sempre-já-aí* da interpelação ideológica, que não só fornece, mas impõe à *realidade* o seu *sentido* sob a forma da universalidade”.

É nessa medida que observamos o engendramento da ilusão do efeito-sujeito, pois “o sentido é produzido como evidência pelo sujeito e, simultaneamente, o sujeito

é ‘produzido como causa de si’” (Pêcheux, 2014[1975], p. 238), conforme mencionamos anteriormente, em que nos valem dos apontamentos de Teixeira (1997). Com base nessas fundamentações, em que se perscruta a relação da ideologia com a língua no âmbito dos processos discursivos, “o sujeito não pode ser tomado a partir de uma perspectiva idealizada porque ele não tem poder de decisão sobre a significação” (Tfouni; Carreira, 2007, p. 169). Então, filiados aos pressupostos epistemológicos do campo discursivo, inaugurado por Michel Pêcheux, vemos, de maneira evidente, que não podemos coadunar com o reducionismo da linguagem a um “instrumento de comunicação”.

Desse modo, levando em conta nossa inscrição na perspectiva discursiva, assim como nossa filiação aos trabalhos de Cavallari (2011; 2013; 2016), de Coracini (1991; 2003; 2007a; 2007b; 2007c; 2011; 2021a; 2021b), de Gomes (2013; 2021), de Celada e Payer (2016), de Revuz (1998) e de Santana (2021), entre outros pesquisadores referenciados ao longo deste trabalho, que tematizam sobre o ensino e o aprendizado de línguas e que subsidiam nossa prática docente e nossas intervenções na produção textual dos deslocados forçados, igualmente nos distanciamos da concepção da linguagem como “instrumento de comunicação”. Foi a partir dessa tônica que consideramos os refugiados no curso básico de língua portuguesa. Por conta da relação constitutiva entre sujeito e linguagem que concerne ao estatuto de sujeito, vemos que há o acarretamento de inúmeras implicações nas práticas de linguagem, que passam a ser dimensionadas diferentemente. Em nosso caso, para fazermos menção à noção de sujeito e à prática discursiva que delimitamos investigar, esse apontamento produziu desdobramentos no modo como compreendemos as interlocuções entre professor e alunos no âmbito do processo de ensino e de aprendizado da *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*. Dessa forma, as línguas postas em jogo no espaço de sala de aula não foram apreendidas empiricamente, mas, sim, a partir da instância simbólica e de seus (im)possíveis efeitos.

Consoante com o que estamos assinalando, nosso entendimento consiste na questão de que os corpos passam a ser marcados e atravessados pelas línguas em sala de aula. A nosso ver, compreendemos que “não se trata de considerarmos esse corpo em sua ordem psicológica, mas sim como marcado pelos efeitos do *significante*” (Burgarelli, 2003, p. 141, grifo nosso). Com base nessa observação, é importante ressaltar que, ao nos distanciarmos da perspectiva empírica com o propósito de

assumirmos a perspectiva discursiva, compreendemos que vamos nos deslocando do viés que apreende o espaço de sala de aula como um espaço de interação, na medida em que vamos “dando lugar a filiações identificadoras” (Pêcheux, 2015[1983], p. 53), tendo em conta o jogo interlocutivo, de natureza intersubjetiva, que se presentifica no referido espaço. Portanto, a língua no processo de constituição do sujeito e dos sentidos não é uma questão secundária para nós. Não por acaso, tratamos de superar a noção da língua como “instrumento de comunicação” nas aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, a despeito de que, “a ideia de língua, como meio de comunicação, se apresenta naturalmente aos imigrantes” (Melman, 1992a, p. 15).

Nesse sentido, a partir dos procedimentos didático-pedagógicos que realizamos no âmbito da prática discursiva de produção de textos temáticos, buscamos ir além das funções comunicativas da linguagem, de maneira a fazer trabalhar a dimensão do sujeito em sua relação com a instância simbólica. Nessa medida, não tomamos a base significante como algo exterior ao sujeito, como se fosse algo longínquo, senão ao modo como se estrutura a fita de Moebius, de forma que há uma exterioridade constitutiva que se presentifica, um dentro-fora que se imbricam. Dessa forma, tratamos de refletir sobre nosso trabalho para “(re)significar não só o ensino, mas, em especial, o sujeito que surge como efeito do assujeitamento à linguagem” (Santana, 2021, p. 368) nas aulas de língua de acolhimento.

A respeito dessa temática, Revuz (1998) nos esclarece, a partir do processo da entrada da criança no universo simbólico, que a língua não é um instrumento. Sobre esse ponto, observamos que as pessoas, ou seja, os possíveis cuidadores, independentemente de quem seja, que se ocupam do cuidado da criança que chora, balbucia e emite grunhidos, falam dela, de modo que a inserem no universo das palavras. Entendemos que o bebê, desde o ventre materno, vem ao mundo já marcado por um discurso, conforme pontuamos no início desta seção sobre a sujeição ao “nome próprio”, isto é, ao simbólico. Assim sendo, consideramos que ele já está inscrito numa certa língua-cultura, na história dessa língua-cultura, sendo, então, nomeado, de maneira que passa a ter alguma familiaridade com essa língua-cultura que o acolhe (Coracini, 2021a). Podemos compreender que sua inserção no simbólico se constitui na medida em que “essas falas são em todo momento interpretações daquilo que é ou sente a criança, predicação sobre o que ela é, o que se espera dela, e nomeação das sensações, dos afetos, dos objetos do mundo” (Revuz, 1998, p. 219).

Por parte da criança, ela passa a falar a língua da mãe, que “é a língua de algum Outro antes, a língua do Outro materno, isto é, a linguagem da mãe-Outro” (Fink, 1998, p. 24), de modo a retribuir-lhe o “afeto e o cuidado de assumi-lo como sujeito” (Coracini, 2021a, p. 332). O que nos possibilita entender que, por essa razão, “Lacan não só insiste na exterioridade do simbólico em relação ao homem, mas também na sua sujeição ao discurso” (Jorge; Ferreira, 2005, p. 44).

É assim que observamos que “a mãe, o pai e/ou a cuidadora (avós ou babá) falam com a criança, explicam o que está acontecendo, nomeiam objetos, como se ela estivesse entendendo tudo” (Coracini, 2021a, p. 332), pois, conforme estamos tematizando, “uma criança nasce, então, num lugar preestabelecido dentro do universo linguístico dos pais” (Fink, 1998, p. 22). Assim, no âmbito desse processo de constituição do sujeito, na sua relação com o Outro (mãe) e com o desejo, pouco a pouco, a criança parece que vai entendendo e, paulatinamente, vai repetindo, pronunciando as palavras, até que ela se coloca a falar (Coracini, 2021a). É nessa medida que a criança necessita, então, lidar com o Outro como linguagem. Nesse sentido, entendemos que as palavras que as crianças são obrigadas a usar não são suas, de maneira que não correspondem, necessariamente, às suas demandas específicas. Isso quer dizer que, no âmbito desse processo, em que as crianças são obrigadas a usar *significantes* que não lhes pertencem, mas, sim, do Outro materno, observamos que “seus desejos são moldados na forma da língua ou *línguas que aprendem*” (Fink, 1998, p. 22, grifo nosso). A afirmação de Fink (1998), que destacamos na citação anterior, possibilita-nos imprimir deferências sobre nossa pesquisa, na medida em que compreendemos que o significante materno e o estrangeiro (*línguas que aprendem*) funcionam ao atendimento do sujeito desejante, embora a insatisfação é algo irreduzível, dado que o objeto interditado estará sempre perdido.

Com efeito, dado o modo como estamos concebendo a noção de sujeito, tendo em conta o seu estatuto com a ordem significante, afastamo-nos da noção da língua como “instrumento de comunicação”, quer seja a língua materna, quer seja a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*. Como decorrência de nosso distanciamento, inscrevemo-nos na perspectiva que concebe a imbricação constitutiva entre sujeito, língua e sentidos, “uma vez que a história, o político e os processos de constituição da subjetividade se enlaçam inevitavelmente, participando a *língua* de modo central nesse enlace” (Payer; Celada, 2016a, p. 7, grifo nosso).

Portanto, haja vista que estamos tratando de refugiados que são e estão entre-línguas-culturas, acreditamos que a “língua materna não se separará jamais dessa sedimentação afetiva para tornar-se um instrumento de designação objetivo das coisas do mundo” (Revuz, 1998, p. 219). Sendo assim, há muitas questões que se nos apresentam sobre esse ser e sobre esse estar entre-línguas-culturas, que passamos a refletir até que ponto é possível estabelecer fronteiras entre a língua materna e a língua estrangeira. Entretanto, sem garantias de como precisar em que medida se dá a relação do refugiado aprendiz da língua de acolhimento, é no âmbito dessa imbricação, desse *entremeio*, que tratamos de proceder com o processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos, uma vez que nos filiamos à perspectiva de que “toda língua [seja materna, seja estrangeira] é, ao mesmo tempo, o lugar do repouso e o lugar do estranhamento, o lugar da interdição e o lugar do gozo” (Coracini, 2007a, p. 131).

Dessa maneira, entendemos que as considerações que mobilizamos às nossas reflexões produzem implicações que nos apartam da perspectiva reducionista que é dada à língua materna e à língua estrangeira. Assim como nos distanciamos da perspectiva que as tratam em uma dimensão de oposição dicotômica, como se elas fossem forças antagônicas que estabelecessem um efeito de antítese. Nesse sentido, considerando a relação entre o materno e o estrangeiro que estamos circunstanciando, passamos a refleti-la, para que exemplifiquemos aqui, a partir do modo como o campo discursivo concebe, por exemplo, a constituição da formação discursiva. Em termos conceituais, valendo-nos das palavras de Michel Pêcheux, ela é definida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” (Pêcheux, 2014[1975], p. 147, grifo do autor).

Conforme o campo discursivo nos esclarece, a formação discursiva é heterogênea em relação a si mesma, com fechamento instável de suas fronteiras, sem estabelecer limites rígidos, na medida em que o seu fechamento que se inscreve em diversas formações discursivas (Courtine; Marandin, 2016[1981]). Portanto, entendemos que é nessa medida que se estabelece a relação dos refugiados hispanofalantes com a língua de acolhimento, de modo que a fronteira entre a língua materna e a língua estrangeira se dá a partir de uma “*fronteira que se desloca*” (Courtine; Marandin, 2016[1981], p. 39, grifo dos autores). A nosso ver, compreendemos que se opera uma relação de funcionamento entre as línguas que

não é estanque nem estável. No confronto e no encontro das línguas, entre a materna e a estrangeira, consideramos que não é possível estabelecer uma gradação de valores de modo a estabelecer e a mensurar em que medida cada uma delas se lhe apresenta ao imigrante aprendiz da língua de acolhimento.

Portanto, é assim que compreendemos o sujeito, na condição de refugiado, no *entremeio* das línguas, em que se constitui por meio de uma *(des)continuidade* (Payer; Celada, 2011). No capítulo seguinte, em tratamos de discursivizar o método da pesquisa, mais especificamente, na seção “2.5 Segundo caminho: da constituição e da análise do *corpus*”, demos densidade a essa questão de *(des)continuidade* do sujeito que é e está no entre-línguas-culturas. Abordamos essa temática com base nas materialidades linguísticas dos textos temáticos. Seguindo com a nossa reflexão, Payer e Celada (2011) apresentam considerações que versam acerca da instância simbólica do sujeito aprendiz em que as línguas se entrelaçam no âmbito da prática discursiva de ensino e de aprendizado de língua estrangeira. As considerações das autoras supracitadas, que apresentamos a seguir, permitem-nos defender nosso posicionamento e imprimir densidade teórica à prática discursiva que recortamos para nossa pesquisa. Vejamos:

[...] nos parece que a relação (re)posta em jogo nos processos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira é a relação sujeito/linguagem, habitada babelicamente por todas as línguas com as quais esse sujeito travou justamente relação. Por isso, no encontro ou confronto que significa aprender uma língua estrangeira, esta pode convocar diferentes posições discursivas relativas às formas como esse sujeito foi interpelado ou, simplesmente, afetado pelas diversas línguas que, como dimensões, exploraram e trabalharam sua relação com a linguagem. (Payer; Celada, 2011, p. 91).

Melman (1992a) pontua uma questão bastante relevante para nossas reflexões. Segundo o referido autor, “saber uma língua é muito diferente de conhecê-la” (Melman, 1992a, p. 15). Esse apontamento instaura um diferente contorno para pensarmos a sala de aula, tendo em conta que alçamos o processo de ensino e de aprendizado da escrita na língua de acolhimento a certo patamar para observá-lo a partir da instância simbólica. O que produz, em alguma medida, implicações quando o refugiado hispanofalante, aprendiz da língua de acolhimento, passa a ser apreendido como sujeito efeito de linguagem em sala de aula. Desse modo, considerando que, no campo psicanalítico, o “saber” e o “conhecimento” não são apreendidos a partir de uma relação sinonímica, Santana (2021, p. 372) nos esclarece

que “o conhecimento está do lado da ciência e de sua suposta completude, ao passo que o saber leva em conta a falha, o novo, o inesperado”. Assim sendo, quando alçamos a língua como objeto de saber, e aqui incluímos o saber da escrita na língua de acolhimento, dado o recorte de nossa pesquisa, entendemos que temos de lidar, de maneira irreduzível, com a falta, pois o “saber, em sua origem, se reduz à articulação *significante*” (Lacan, 1992[1969-1970], p. 48, grifo nosso). Por isso, valendo-nos da relação constitutiva entre sujeito e linguagem, o nosso entendimento é de que “estamos frente a um saber que leva o sujeito, através dos rumos da linguagem, a partir da rede de *significantes* e cadeia de gozo” (Mrech, 2003, p. 99). É nessa medida que observamos o saber enquanto algo que é singular ao sujeito, e que, portanto, nos afasta da perspectiva de completude. Tavares e Cavallari nos esclarecem que:

da perspectiva psicanalítica, a relação com o saber é basilar na constituição subjetiva. É ela que move o sujeito na busca por fazer sentido do desconhecido e do enigmático, processo marcado pela descontinuidade, inquietação e implicação subjetiva. Nesse sentido, a relação de um sujeito com o saber ultrapassa a esfera do conhecimento informacional, cultural, enciclopédico ou mesmo acadêmico, sem, entretanto, prescindir dele. (Tavares; Cavallari, 2016, p. 6).

Ainda a respeito da temática do sujeito, efeito de linguagem, que se assoma no entre-línguas-culturas, assim como sobre o que nos pontuou Melman (1992a) anteriormente, Coracini (2003), em suas pesquisas, esclarece-nos que a relação estabelecida entre a língua materna e a língua estrangeira continua, ainda, a ser tratada como se fosse uma relação de contaminação entre elas. Observamos que esse entendimento continua incidindo nas práticas pedagógicas de ensino e de aprendizado de línguas estrangeiras, na medida em que o enfoque instrumental da língua recebe destaque e prevalência. Nesse sentido, entendemos que “ainda hoje, aprender uma língua é ‘conhecer’ essa língua, isto é, saber descrevê-la como um objeto que se estuda e se analisa” Coracini (2003, p. 144). E com relação à cultura, observamos que permanece o mesmo entendimento, dado que “conhecer uma cultura significa saber descrever os hábitos, maneiras de proceder, agir de um povo, que se distinguem dos hábitos, atitudes e procedimentos de outro povo” (Coracini (2003, p. 144).

Essas questões nos revelam que a perspectiva instrumental da língua se apresenta, ainda, recorrente na prática docente quando refletimos acerca do ensino e

do aprendizado de uma língua estrangeira, em que as línguas travam contato no espaço de sala de aula, de forma que são consideradas como se estivéssemos apenas diante um fenômeno concernente ao encontro de dois códigos linguísticos diferentes. Entretanto, queremos mobilizar outra perspectiva para pensarmos as línguas em jogo na sala de aula no âmbito do processo de ensino e de aprendizado da língua de acolhimento a refugiados hispanofalantes, tendo como fundamento as observações de Melman (1992a) e de Coracini (2003; 2007a). Vejamos, inicialmente, o que Melman (1992a) continua nos pontuando. O referido autor nos esclarece que “a língua que se sabe é dita ‘língua materna’. O que parece querer dizer apenas uma coisa: que ela autoriza o locutor a falar como mestre” (Melman, 1992a, p. 16). Assim sendo, haja vista o apontamento que realizamos sobre o saber e o conhecer uma língua, e considerando a projeção imaginária do entendimento que se tem sobre a língua materna a partir da asserção melmaniana, que é “uma língua que se sabe”, passamos, então, a refletir a observação feita pelo próprio autor sobre a sua afirmação. Ou seja, passamos a refletir em que medida se dá a relação do sujeito entre uma língua que se sabe e uma língua que se conhece.

As próprias palavras de Melman (1992a) nos elucidam sobre essa questão, pois, segundo ele, “frequentemente este saber é feito por duas línguas diferentes e é surpreendente verificar o quanto isto é comum” (Melman, 1992a, p. 16). De acordo com o nosso entendimento sobre essa afirmação, assumimos que há implicações quando ponderamos sobre o sujeito aprendiz em sala de aula, ou seja, sobre o imigrante aprendiz de língua de acolhimento. O que queremos dizer é que passamos a refletir de outro modo quando dimensionamos a relação entre o sujeito e a(s) língua(s) estrangeira(s). Entendemos que o refugiado não só conhece, mas, sim, (pode) passa(r) a saber a língua de acolhimento. Conforme estamos tematizando, compreendemos que o “saber pressupõe um movimento de permanente construção em que o sujeito se implica. Trata-se de uma concepção em que o saber se apresenta como aberto e incompleto” (Sales, 2018, p. 12). Desse modo, no âmbito do funcionamento do simbólico, haja vista o deslizamento da cadeia de significantes no processo de alienação ao discurso do Outro, passamos a refletir e entender que o inconsciente é a morada dos significantes, seja materno, seja estrangeiro. Noutras palavras, entendemos que o “inconsciente é, pois, o lugar de um saber. Um saber que designa o conjunto das determinações que regem a vida de um sujeito – um saber, porém, que escapa ao sujeito” (Silvestre; Silvestre, 1993[1987], p. 95). Apresentamos,

em seguida, uma passagem de Coracini (2007a), em que a autora nos esclarece sobre o “espaço híbrido da subjetividade” do sujeito. Vejamos:

Ora, se tal separação fosse natural – de um lado, a língua materna inconscientemente adquirida e, de outro, a língua estrangeira, objeto de aprendizagem, processo consciente, ou, ao menos, controlável [...] –, ou se uma língua excluísse necessariamente a outra, como explicar que um sujeito possa se interrogar sobre a legitimidade de sua língua materna diante do conforto – aparentemente livre de *inter-dições* (no sentido do “dizer entre”) – da língua estrangeira? Ou, ainda, se a língua materna não fosse também o lugar do equívoco, se ela constituísse um domínio bem definido, que permitisse a expressão espontânea do que se deseja e nada mais, se os sentidos daí decorrentes jorrassem transparentes e serenos, como explicar “os mal-entendidos”, as diversas interpretações de um mesmo enunciado numa mesma situação de enunciação? Como explicar, enfim, os casos ou os momentos em que, mesmo na LM, sentimo-nos limitados, interditados, não conseguimos nos expressar, faltam-nos palavras, sentimo-nos tomados por um certo mal-estar? Estaríamos, então, defendendo a impossibilidade da língua materna no desejo de transformar tudo em estrangeiro? Sim e não. Sim, na medida em que a fenda que se abre expõe o interior (o próprio, o mesmo) ao exterior (o estrangeiro, o outro, o diferente), tornando, assim, impossível o idêntico a si, a pureza do UM que escaparia à contaminação do corpo estranho. Não, pois reduzir tudo ao estrangeiro significaria negar a singularidade, o possível na constituição do impossível, o mesmo na constituição do novo. De fato, queremos mostrar que não se pode defender a exclusividade de um espaço para o maternal ou para o estrangeiro e assim – quem sabe? – encontrar a língua pura da origem. Queremos defender que não há língua pura, homogênea e única; que é na imbricação do estranho maternal e do familiarmente estranho ou estrangeiro, ou melhor, do estranho familiar (conferir *unheimlich*, segundo Freud 1919 [1972]), que se situam nosso discurso e a possibilidade de (nos) dizer. (Coracini, 2007a, p. 119 e 120, grifos da autora).

Assim sendo, em nosso fazer docente e investigativo, não demos primazia somente à língua por si só, o que deslocaria a materialidade linguística do sujeito, desconsiderando-o em sua constituição. Mas, ao contrário disso, nossa atenção se voltou ao processo de subjetivação e de inscrição dos refugiados nas línguas, quais sejam: língua portuguesa e língua espanhola, isto é, no *entremeio* (Celada, 2002; Payer; Celada, 2011; Celada; Payer, 2016), tendo em consideração a relação constitutiva deles com o processo *significante* na produção de subjetividades. Logo, não dissociamos sujeito e linguagem, em que este se assoma nas línguas na prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua de acolhimento. A nosso entender, em vista da perspectiva da relação constitutiva e indissociável entre sujeito, língua e sentidos, não desconhecemos nem desconsideramos que há, em certa medida, um grau de complexidade para que o sujeito possa discursivizar na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, porquanto, conforme viemos comentando, “a língua estrangeira vem questionar a relação que está instaurada entre o sujeito e sua língua”

(Revuz, 1998, p. 220), por exemplo, na medida em que a língua mãe se porta como língua mestre.

A partir Melman (1992a), podemos entender em que medida se estabelece a relação entre as línguas no âmbito do bilinguismo. Segundo o referido autor, “o uso destas duas línguas, com efeito, é sempre notavelmente dessimétrico, uma valendo como língua de mestre, a outra como língua de escravo” Melman (1992a, p. 16). O que nos possibilita entender a perspectiva defendida por Celada (2007), em que a analista de discurso nos pontua que a língua materna atua como o real da língua no processo de aprendizado de uma língua estrangeira, que, em nosso caso, é a língua de acolhimento. Mas Melman (1992a) nos apresenta, também, o entendimento de que, no âmbito dessa dessimetria, um paradoxo se produz na medida em que a língua materna se comporta como língua de escravo. Permitam-nos, neste ponto, apresentar um exemplo que nos ocorreu com relação ao uso da língua de acolhimento, ou seja, da segunda língua, por parte de dois refugiados que são participantes desta pesquisa. Heitor e Eloá, voluntários da pesquisa, são cubanos. Sabemos que entre eles, como perfeitamente é natural, a interlocução se dá por meio de sua língua materna, ou seja, da língua espanhola. Entretanto, durante as conversas informais que ocorrem no curso básico de língua portuguesa, eles chegaram a confessar que, entre eles, no âmbito doméstico, preferem usar a expressão “*Cadê?*”, em português, quando não sabem a localização de algo, em vez de “*¿Dónde está(n)? [Onde está(ão)]*”, em espanhol. Nesse exemplo, podemos observar, de alguma forma, como se configura a relação de língua mestre e língua escravo, tendo em conta a imbricação e a dessimetria no funcionamento da língua materna e da segunda língua dos hispanofalantes. A partir desses apontamentos, dada a incursão que estamos realizando, temos que admitir que “a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna” (Coracini, 2003, p. 153).

Com respeito a essas considerações que dão alicerce ao que vimos refletindo, queremos destacar que tratamos de dirigi-las, dentro de nossas possibilidades, ao ensino e ao aprendizado da língua portuguesa aos alunos hispanofalantes. Sempre com vistas a pensar sobre essa língua que, na condição de objeto de saber no âmbito pedagógico, e considerando-a no contexto de uso, poderia ser tomada como língua estrangeira ou como segunda língua. No entanto, dado o contexto de sua aprendizagem pelo público-alvo em questão, ela é considerada como língua de

acolhimento. Assim sendo, tendo em conta a relação do sujeito com o simbólico, é significativo esclarecer que “quando falamos (tanto em primeira como em segunda(s) língua(s)) o que está sempre em questão é o agenciamento de *significantes*” (Serrani-Infante, 1998, p. 252, grifo nosso). Logo, colocamo-nos de acordo com os apontamentos de Celada e Payer (2016, p. 23 e 24), porque:

ao reconhecer que esse é o ponto inevitável sobre o qual recai o que fazemos nas práticas de ensino-aprendizagem de línguas é como se nos situássemos, sujeitos docentes e aprendizes, num cenário: o das práticas de ensino, de leitura, de escrita, de tradução no qual sempre estaríamos dando sustento a *algo* do que acontece nos bastidores. E esse algo diz respeito à qualificação de um sujeito em sua relação constitutiva com um simbólico, relação esta que fazemos questão de reconhecer como a matéria (a massa) de nosso trabalho. (Celada; Payer, 2016, p. 23 e 24, grifo das autoras).

Seguindo com as nossas reflexões, a relação constitutiva entre sujeito e linguagem, como entendemos, está na medida em que “falar do sujeito afeta e implica, necessariamente, as concepções de *inconsciente, linguagem e ideologia*” (Leandro Ferreira, 2007, p. 101 e 102, grifos da autora). Dessa forma, interessa-nos o funcionamento do inconsciente e da ideologia, tendo em conta a relação desses dois mecanismos estruturais com o sujeito de linguagem. Além do mais, não prescindimos de tematizar em que medida essas concepções incidem no sujeito, de modo a levá-lo a enunciar na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido* por meio da produção de textos escritos. Com a perspectiva teórica do campo discursivo de Michel Pêcheux, em que tratamos de ponderar sobre a noção de sujeito, observamos que o “lugar de entendimento entre esses dois campos (materialismo histórico e psicanálise) que o autor articula à linguística é a recusa das noções filosóficas que visam fazer do sujeito um ser livre e determinado, origem de todo fenômeno” (Teixeira, 1997, p. 70). Logo, o estatuto de sujeito concerne a uma categoria que, além de interpelada ideologicamente, convoca o sujeito desejante na sua relação com o recalque inconsciente. É nesse sentido que “dizemos, então, que o *sujeito não é livre, não é centrado, não é dono de sua morada*, nem tampouco pleno” (Leandro Ferreira, 2007, p. 101, grifos da autora).

Esses apontamentos nos levam a entender que o funcionamento estrutural da ideologia e do inconsciente “vai impor uma transformação da metáfora, de modo que ela apareça como o que é, ou seja, um processo não-subjetivo na qual o sujeito se constitui” (Pêcheux, 2014[1975], p. 120). Com efeito, assentados na perspectiva

discursiva, em que nos encontramos “sob a forma de uma abordagem teórica materialista” (Pêcheux, 2014[1975], p. 115), valendo-nos das próprias palavras de Michel Pêcheux, reportamo-nos a um sujeito que é constituído pelo efeito ideológico e pelo desejo do inconsciente, de modo que:

o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar como o processo do Significante na interpelação e na identificação, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção. [...] O terreno que atingimos (terreno de uma teoria não-subjetiva da subjetividade) deve permitir-nos, de agora em diante, fundar, em seu princípio, a teoria (materialista) dos processos discursivos [...]. (Pêcheux, 2014[1975], p. 124 e 125, grifos do autor).

Com base na citação e nos apontamentos mobilizados anteriormente, observamos o processo significativo na interpelação-identificação do sujeito na produção da transparência do sentido. Ainda com Pêcheux (2014[1975]), conforme nos esclarece o autor, se observarmos o caráter comum da estrutura e do funcionamento da ideologia e do inconsciente, que constituem o sujeito, esse processo trata de “dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências ‘subjetivas’*” (Pêcheux (2014[1975], p. 139, grifo do autor). Dessa forma, compreendemos que “o homem fala, pois, mas porque o símbolo o fez homem” (Lacan, 1998[1953], p. 278), de modo que “ao ser constituído pela linguagem, o sujeito encontra nela sua morada e disso decorre uma marca do sujeito enquanto *efeito de linguagem*” (Leandro Ferreira, 2007, p. 104, grifo da autora). Desde já, podemos entender em que medida essas considerações revelam “a nossa condição subjetiva, de sujeitos falantes: a submissão ao *significante*” (Longo, 2006, p. 59, grifo nosso). Assim sendo, seguindo com os apontamentos sobre a noção de sujeito, sendo, então, assujeitado e desejante, Leandro Ferreira (2007, p. 103) nos esclarece que:

Na Análise do Discurso, essa condição de entremeio nos concerne sobremodo, como uma característica fundante da disciplina e dos conceitos que nela são forjados. E é precisamente desse **lugar intervalar do sujeito, entre a linguagem, a ideologia e a psicanálise**, que estamos tratando aqui. [...]. O sujeito estaria assim sendo afetado, simultaneamente, por essas três ordens e deixando em cada uma delas um furo, como é próprio da estrutura de um ser-em-falta: o furo da linguagem, representado pelo equívoco; o furo da ideologia, expresso pela contradição; e o furo da psicanálise, manifestado pelo inconsciente. Daí decorre o fato de a incompletude ser tão marcante para todo o quadro teórico do discurso e contaminar, de certa forma, os principais

conceitos que o compõem. É precisamente essa falta que vai acabar tornando-se o lugar do possível para o sujeito desejante e para o sujeito interpelado ideologicamente da análise do discurso. (Leandro Ferreira, 2007, p. 103, destaques da autora).

Com ancoragem nos apontamentos de Leandro Ferreira (2007) que estão no fragmento anterior, observamos que a falta se apresenta como um elemento estrutural da linguagem e, por conseguinte, do sujeito na condição de efeito de linguagem. No mecanismo de deslizamento da cadeia metonímica, entendemos que “cada um dos elementos desse sistema é incapaz de apreender esse elemento perdido que funda a significância do sistema” (Melman, 1992b, p. 22). Ora, haja vista o estatuto de sujeito que consideramos neste trabalho, como um *ser-em-falta*, logo é na perspectiva de incompletude, como propriedade constitutiva, que encontramos a possibilidade de acolhimento de sujeitos e de sentidos no âmbito da prática discursiva de produção textual. Financiemos essa reflexão com a premissa axiomática de que sujeito, língua e história se imbricam (Pêcheux, 2014[1975]). No entanto, é importante ter em consideração que a imbricação da qual mencionamos é de tal ordem que sujeito e sentidos não se dissociam. Observamos que a base *significante*, na medida em que a compreendemos como “**efeito de estrutura**, comum ao sujeito, à linguagem e à ideologia, deixa sempre furo” (Leandro Ferreira, 2007, p. 104, destaque da autora). Dessa maneira, é esse furo constitutivo que permite o movimento evanescente de (im)possíveis efeitos de sentidos, de modo que o sujeito passa a tamponá-lo para construir o ilusório efeito de completude. É com base nessa estrutura de linguagem, presente nos textos temáticos dos refugiados, que realizamos o processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos.

Dessa forma, tratamos de realizar o bordeamento de significantes em nosso trabalho de intervenção, ou seja, em nosso mo(vi)mento de escuta singular, pois, “enquanto borda do furo no saber, a letra é uma figuração do limite da potência simbólica da linguagem, vale dizer, um lugar no qual o *significante* encontra sua exterioridade [...]” (Leite, 2012, p. 81, grifo nosso). O que nos possibilitou, em certa medida, a partir da instalação da falta no âmbito do jogo interlocutivo de contenção e de deriva de sentidos que estabelecemos por meio dos textos temáticos, acolher (im)possíveis sentidos outros que, então, encontravam-se à deriva. Nessa lógica, considerando a relação do sujeito com a instância simbólica, entendemos que nos

valemos de dilatados recursos para dar ensejo à irrupção de *significantes de acolhimento* no processo de reescrita na prática discursiva de produção textual.

Adotamos o procedimento didático-pedagógico de (re)escrita com vistas ao processo de aprendizagem da língua portuguesa, na condição de língua de acolhimento. Assim sendo, em nossa prática docente, como não dimensionamos, nem limitamos as línguas postas em jogo a um instrumento, tratamos de proporcionar uma reconfiguração na constituição dos deslocados forçados, de maneira a produzir uma nova posição subjetiva deles diante do encontro-confronto com a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*. Dito de outra forma, mas com as palavras de Payer e Celada (2011, p. 72), buscamos “proporcionar experimentações que possam de algum modo absolver os sujeitos [isto é, acolhê-los], pelos sentidos presentes nas dobras da memória das línguas, de sua materialidade”.

Na oportunidade, queremos elucidar que, na esteira discursiva, quando fazemos alusão à história, não a entendemos como contexto, mas, sim, como sentido, de maneira que “não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo *sistema significante*” (Orlandi, 2017, p. 22, grifo nosso). É nessa medida que concebemos a exterioridade como constitutiva, porque, “ao se fazer discursividades, o interdiscurso é recortado em *unidades significantes*, constituindo-se em memória discursiva” (Agustini, 2007, p. 305, grifo nosso). Então, tendo em vista o processo de produção do efeito de transparência, em que a “memória discursiva é constituída por aqueles sentidos possíveis de se tornarem presentes no acontecimento de linguagem” (Agustini, 2007, p. 305), observamos que, “discursivamente, a ideologia, como *prática significante*, aparece como efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos” (Leandro Ferreira, 2003, p. 191, grifo nosso).

Como é possível perceber, o sujeito se assoma a partir da sua relação constitutiva com o *significante*. Entendemos que o “sujeito é o caminho forjado entre *significantes*; em outras palavras, o sujeito é, de certa forma, o que liga os *significantes* uns aos outros” (Fink, 1998, p. 102, grifo nosso). Não só com a materialidade linguística da língua materna, mas, também, com a materialidade da língua estrangeira que se lhe apresenta como estranha ao deslocado forçado. No caso de nosso trabalho, referimo-nos aos significantes da língua estranha a qual é alçada à condição de língua de acolhimento, devido ao do perfil do público-alvo aprendiz dessa língua. Assim, tratamos de proporcionar o acolhimento de sujeitos e de sentidos na

sala de aula, com o propósito de mitigar a tensão, em certa medida, ainda que sem garantias, do encontro e do confronto no âmbito do processo de aprendizagem da escrita na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*. Coracini (2003, p. 154) nos afirma que “a segunda língua não está livre das manifestações dos processos inconscientes primários de que fala Freud. Falar ou escrever é sempre um processo complexo que supera o mero exercício de habilidades e a resolução de problemas”, é dessa maneira que consideramos a língua de acolhimento quando a alocamos no quadro epistêmico discursivo.

Seguindo com o raciocínio para dimensionar o que estamos pontuando, mobilizamos postulado lacaniano de que o “inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, 1998[1964], p. 142). Nessa medida, entendemos que o “inconsciente nada mais é do que uma ‘cadeia’ de *significantes*, [...], que se ‘desdobra’ de acordo com regras muito precisas sobre as quais o eu ou *self* não possui qualquer tipo de controle” (Fink, 1998, p. 26, grifo nosso). E como tratamos de um processo de ensino e de aprendizado de línguas que abarca a relação do sujeito aprendiz com os *significantes* da língua materna e da língua de acolhimento, Melman (1992a) nos apresenta questões que as julgamos significativas, conforme fizemos menção de algumas delas anteriormente, possibilitando-nos ponderar acerca da temática que estamos refletindo neste capítulo. O referido autor nos esclarece que o “inconsciente não é nem nacionalista, nem xenófobo” (Melman, 1992a, p. 16), o que proporciona a compreensão, como já tematizamos, de que “o inconsciente não cria nenhum obstáculo à mixagem das línguas” (Melman, 1992a, p. 16). Vale pontuar que a manifestação do inconsciente se estabelece via simbólico por meio do deslizamento da cadeia metonímica, cujo funcionamento se dá de modo estrutural por meio da cadeia *significante* em seu deslizamento ininterrupto, “pois o significante, por sua natureza, sempre se antecipa ao sentido, desdobrando como que adiante dele sua dimensão” (Lacan, 1998[1957], p. 505). À vista dessas considerações, e retomando o que temos tematizado sobre “saber” e “conhecer” uma língua, bem como outra(s) língua(s) estrangeira(s), para dimensionar a questão da aprendizagem, podemos observar que:

[...] não se pode inferir daí que a aprendizagem da língua estrangeira é totalmente consciente, que o aprendiz é capaz de monitorar sua aprendizagem, que a língua estrangeira permanece sempre “exterior” ao sujeito; pelo contrário, é possível não apenas “conhecer” outra língua, mas “saber” essa língua, ser falado por ela. É, aliás, o desejo do outro, o desejo

da totalidade, o elemento propulsor na aprendizagem de línguas. (Coracini, 2003, p. 147).

Assentados na perspectiva da falta como constitutiva, em que já havíamos assinalado na seção de introdução deste capítulo, onde apresentamos a proposição de que *há real* no universo físico-humano, a partir da teorização de Pêcheux (2015[1983]), é patente a questão de que “não há relação termo-a-termo entre as coisas e a linguagem” (Orlandi, 2007, p. 28), apesar de que “é o mundo das palavras que cria o mundo das coisas” (Lacan, 1998[1953], p. 277). Como já mencionamos, há um mecanismo de funcionamento do efeito ideológico na produção de evidência, entretanto é, também, “pela noção de ideologia, pela ideia de prática e de mediação, introduz-se a ideia de incompletude da linguagem, da falha. E por aí o lugar do possível” (Orlandi, 2007, p. 28).

Nesse sentido, dada a hiância constitutiva entre sujeito-linguagem-mundo, conseguimos margem para pensar em termos de *significantes de acolhimento* no âmbito de nossa pesquisa, a partir de nosso mo(vi)mento de escuta singular. É por isso que não concebemos a noção da língua de acolhimento e a sua didatização vinculadas somente a um objeto de saber pedagógico, com o olhar direcionado apenas à perspectiva instrumental da língua. Na seção subsequente, tivemos a oportunidade de nos demorarmos, um pouco mais, sobre esse tema, de maneira a esclarecer em que medida concebemos a relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*. O espaço da seção seguinte foi destinado com o fim de conferir densidade teórica ao procedimento didático-pedagógico que trabalhamos com os deslocados forçados hispanofalantes, que, por sua vez, direcionamos à aprendizagem da escrita na língua portuguesa.

Nossas reflexões, alicerçadas no campo discursivo, permitiram-nos ponderar acerca da seguinte asserção, a saber: “se linguagem e ideologia fossem estruturas fechadas, acabadas, não haveria sujeito, não haveria sentido” (Orlandi, 2007, p. 28), por conseguinte não haveria espaço para que realizássemos o processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos, com base na prática discursiva de textos temáticos. Noutras palavras, mas nos valendo da formulação de Leandro Ferreira (2007, p. 103), que extraímos de uma citação direta longa que mobilizamos da referida autora, podemos dizer que “é precisamente essa falta que vai acabar tornando-se o lugar possível” para que possamos fazer tencionar os limites da noção de língua de acolhimento nesta pesquisa, ensejando-nos, por conseguinte, possibilidades para

pensar em estratégias didático-pedagógicas destinadas ao ensino e ao aprendizado da escrita a refugiados, como pontuamos no parágrafo anterior.

De igual maneira, a partir dos apontamentos de Cavallari (2011; 2013), compreendemos a dimensão e a importância da falta e da incompletude as quais são direcionadas para o espaço de sala de aula, no âmbito do processo de ensino e de aprendizado de línguas, principalmente, de língua estrangeira. O que nos permitiu, também, subsidiar as intervenções e o mo(vi)mento de escuta singular nos textos temáticos dos nossos alunos estrangeiros. Dessa forma, cedendo lugar para possibilidades de “transformações subjetivas e singulares” (Cavallari, 2013, p 174), porque, a nosso entender, estamos considerando que “a falta se mostra não como privação, mas como possibilidade de endereçamento, de transferência, de investimento subjetivo e de laço social” (Cavallari, 2013, p 180).

Acreditamos que, com base nas considerações que estamos arrolando, é possível divisar, em alguma medida, nossa inquietação no âmbito de nosso labor docente a partir de nossa filiação à perspectiva discursiva, afetada pelo campo psicanalítico freudo-lacanian, que incitou nosso interesse pelo desenvolvimento da presente investigação. Consideramos que “a forma pela qual se exprime a linguagem define, por si só, a subjetividade” (Lacan, 1998[1953], p. 299), portanto, coadunados com a assertiva laciana, ao fazermos alusão à prática discursiva de produção textual, entendemos que “sujeito e escrita são homólogos, pois ambos se produzem como um resto que sobra do corte, ou seja, do fato de que o humano só se constitui na dimensão simbólica” (Burgarelli, 2003, p. 170). Nessa medida, filiamo-nos à perspectiva que concerne o processo de escrita, em nosso caso, o processo de (re)escrita de textos temáticos, como escrita de si (Coracini, 2010, 2007c; Eckert-Hoff, 2016; Robin, 1993).

É assim que apreendemos o processo de aprendizagem da língua portuguesa na condição de língua de acolhimento. Ao nos afastarmos da perspectiva empírica, como temos reiterado em muitas oportunidades no decorrer de nossas reflexões, e filiar-mos à perspectiva que versa sobre a relação constitutiva do sujeito com a instância simbólica, instaurado pelo processo de subjetivação e de inscrição nas línguas, a partir do funcionamento da estrutura *significante*, entendemos que a língua portuguesa, objeto de saber no espaço didático-pedagógico, passa a ser considerada, também, como objeto de saber de si. Dessa forma, informamos que desde que fomos oportunizados a atuar no ambiente didático-pedagógico com os deslocados forçados,

em que nos defrontamos com a formulação “língua de acolhimento”, começamos a refletir sobre como e o que se acolheria na aprendizagem da escrita, pois, como informamos, nas aulas não enfocamos apenas as *urgências pragmáticas* por causa do processo de migração forçada. Como dissemos anteriormente, colocamo-nos sensíveis às *emergências subjetivas* (Cavallari, 2016) no âmbito do processo de reescrita dos textos temáticos, a partir do procedimento que realizamos. Assim, de nosso ponto de vista, entendemos que se dilatam as relações de sentido com relação à formulação “língua de acolhimento”, por causa das implicações epistemológicas suscitadas pela nossa inscrição ao campo discursivo, com a inevitável entrada dos imigrantes hispanofalantes, efeito de linguagem, numa nova ordem simbólica.

Seguindo com o tripé que constitui o eixo condutor desta seção, e tendo em consideração a incursão realizada até o presente momento, apresentamos uma passagem que sumariza como concebemos o processo de subjetivação e de inscrição dos refugiados, aprendizes da língua portuguesa, como de língua de acolhimento, quem se presentificam no complexo intrincamento das línguas-culturas. Para tanto, e com base no que viemos abordando sobre a noção de sujeito, recorreremos aos dizeres de Serrani-Infante (1998) sobre a subjetividade. Observemos:

A concepção de subjetividade que se considera nesta dimensão não é a de falante que encontraria na linguagem um instrumento para exprimir suas “intenções de comunicação”, mas, sim, *o espaço do sujeito afetado pelo pré-construído e pelo discurso transversal, ser em línguas, pego na ordem simbólica que o produz enquanto sujeito*. Subjetividade descentrada, porque não é entendida como sendo a origem do dizer, sujeito, portanto, cindido, marcado pela perda, pela falta de uma ilusão infantil de onipotência, de completude. A divisão consciente/inconsciente separa o sujeito de parte dele “mesmo”. Esta é a dimensão de análise em que se estuda, também, a determinação sócio-histórica do dizer por memórias discursivas contraditórias que, enquanto tais, permanecem diretamente inacessíveis para o enunciador, ao mesmo tempo que são as que determinam “seus” sentidos. (Serrani-Infante, 1998, p. 245 e 246, grifo nosso).

Com base na prática discursiva de produção textual, tratamos de fazer tamponar a nossa inquietação com relação ao ensino e ao aprendizado da escrita na língua de acolhimento, sem perder de vista os sujeitos, apreendidos como efeito de linguagem, envolvidos nesse processo. Dessa forma, no decorrer dos procedimentos didático-pedagógicos em sala de aula, em que o espaço físico foi alçado à instância discursiva, configuramos o processo de escrita a partir de outra tônica, com as implicações consecutivas da perspectiva não subjetivista da subjetividade (Pêcheux,

2014[1975]). Filiamo-nos aos apontamentos e às contribuições de Celada (2007) e sobre a inscrição de sujeitos na língua estrangeira ou segunda língua, para que possamos continuar com as nossas reflexões, de modo a tecer algumas considerações alusivas ao processo de escrita, sendo decorrente ao assujeitamento do refugiado hispanofalante à língua de acolhimento, conforme temos tematizado.

Em nosso trabalho, o referido processo de escrita concerne, portanto, a um saber da língua de acolhimento, assim como concerne a um saber de si, como aludimos anteriormente. Acerca do processo de inscrição e de subjetivação, conforme nos pontua Celada (2007), a partir das teorizações de Orlandi (2001a), vimos que a subjetividade é perspectivada a partir de sua qualificação. Nesse sentido, quando se tematiza acerca da natureza do assujeitamento à língua, à estrutura significante, não concebemos esse processo com base em uma gradação em que se torna possível quantificar esse processo. Orlandi (2001a, p. 100) nos esclarece que o processo de assujeitamento “diz respeito à natureza da subjetividade, à qualificação do sujeito pela sua relação constitutiva com o simbólico: se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história”.

Com base na asserção orlandiana, citada no parágrafo precedente, Celada (2007) nos traz apontamentos acerca da relação de assujeitamento do sujeito à língua estrangeira, o que contribui para ponderarmos sobre a escrita dos refugiados na língua de acolhimento. Portanto, de acordo com a pesquisadora, entendemos que “sujeitar-se às formas de dizer de outra ordem simbólica, em potência, implicará *movimentos-sujeito*, implicará uma subjetividade sendo solicitada e tomada em *redes de memória* – o que dá lugar a filiações identificadoras” (Celada, 2007, p. 360, grifo nosso). Como é possível notar, no acréscimo por meio de travessão na citação que mobilizamos, Celada (2007) faz menção ao Pêcheux (2015[1983]). Em momento anterior, também havíamos nos reportado ao fundador da Análise de Discurso, valendo-nos da mesma formulação, quando pontuamos sobre o nosso distanciamento do espaço de sala de aula como um espaço em que as relações aí engendradas eram consideradas plenas e totalizantes.

Em realidade, entendemos que as interlocuções em sala de aula não se assentam na transparência dos sentidos, trata-se, como pontuamos, de um mecanismo de produção de efeitos de evidência. Haja vista o recorte temático desta investigação, circunstanciamos o processo de (re)escrita, assim como o procedimento didático-pedagógico de escuta singular, sendo que essas relações intersubjetivas

foram estabelecidas por meio dos textos temáticos. Com efeito, alicerçados em Pêcheux (2015[1983]), informamos que ao apreendermos a prática discursiva de produção textual, ou seja, de (re)escrita de textos temáticos, envolvendo professor, alunos e as línguas, consideramos que há o *outro linguajeiro discursivo*, de maneira que viabiliza as relações de ligação, de identificação ou de transferência. Acerca dessa perspectiva, esclarece-nos Pêcheux (2015[1983], p. 53, grifo nosso) que as “filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em *redes de significantes*”, de modo a (re)produzir *redes de memória*. É a partir da constituição dessas *redes de significantes*, que se organizam em *redes de memórias*, que entendemos o modo de constituição dos refugiados hispanofalantes, na medida em que eles discursivizam, ou seja, significam(-se), na ordem simbólica da língua de acolhimento. Dessa forma, observamos que os significantes da dita língua materna e da *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido* se imbricam e dão suporte à subjetividade no processo de (re)escrita de textos temáticos na língua de acolhimento. Vejam que, novamente, estamos de frente com o tema da *(des)continuidade* (Payer; Celada, 2011) de que fizemos menção.

Essa perspectiva acerca da sujeição à língua de acolhimento se harmoniza com nosso mo(vi)mento de escuta singular na prática discursiva de produção textual, na medida em que tratamos, nas nossas intervenções, de compreender aquilo que “se põe em *movimento* para um sujeito dado, ao enfrentar uma segunda língua chamada estrangeira” (Revuz, 1998, p. 216, grifo nosso). É importante reiterar, outra vez, que longe estamos de querer alcançar um procedimento didático-pedagógico que seja exitoso e infalível à aprendizagem da língua de acolhimento. Mas queremos nos aproximar daquilo que é da ordem da constituição da dimensão subjetiva do refugiado hispanofalante aprendiz da língua portuguesa. Nesse sentido, não se trata de algo que é da ordem do quantificável, mas, sim, do qualificável, do singular, em que fazemos alusão a algo que é da ordem da constituição do sujeito enquanto efeito de linguagem, dada sua inscrição no simbólico, no *entremeio*, sendo, então, capturado por ele.

O processo de (re)escrita na língua de acolhimento se refere-se à instância de produção de subjetividade, concernente a um saber da língua portuguesa, que, por sua vez, é singular. No âmbito do processo de (re)escrita de textos temáticos, que alude ao processo de discursivização na segunda língua dos alunos hispanofalantes, não desconsideramos que se trata de um jogo entre-línguas. É dessa forma que

vemos a captura do sujeito no e pelo simbólico, constituindo-se em sujeito do discurso (efeito-sujeito) no emaranhado das línguas. Como afirma Coracini (2007a), é assim que compreendemos que os refugiados passam a ser e a estar nas línguas e nas culturas. Por isso que não encontramos “erros” no plano intradiscursivo dos textos produzidos pelos refugiados, porque, conforme estamos tematizando, “deparamo-nos com um emaranhado de *marcas*” (Celada, 2007, p. 361). Assim sendo, foi com enfoque nessas *marcas* que pudemos construir nosso dispositivo de análise, que pormenorizamos no capítulo seguinte.

As reflexões realizadas até este ponto, permitem-nos ratificar o fato de que a “linguagem é a única possibilidade de subjetividade” (Longo, 2006, p. 52). Portanto, foi no âmbito dessa possibilidade que investimos no processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos. Na próxima seção, seguimos com as nossas reflexões para atender ao que propomos neste capítulo, contudo demos um pouco mais de ênfase na temática de acolhimento no espaço de sala de aula.

1.2 Singularidade, intervenção e acolhimento

[...] para fazer com que as capacidades enunciativas progridam sensivelmente, parece igualmente necessário superar uma concepção puramente instrumental da língua, para poder escutar mais finamente aquilo que constitui para os aprendizes o ponto de bloqueio”.

(Revuz, 1998, p. 230)

Esta seção conforma a segunda parte de nossas reflexões sobre o ensino e o aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, a refugiados hispanofalantes, com alicerce na (re)escrita de textos temáticos. Em conformidade com o que informamos na introdução deste capítulo, mantivemos o mesmo procedimento que adotamos para a construção da seção anterior, de maneira que dialogamos com três outros pontos temáticos. Dessa forma, tratamos de alinhar a tríade temática de modo a circunscrever em que medida compreendemos a relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento* no âmbito da prática discursiva de produção textual.

A partir do empreendimento teórico da seção anterior, em que pudemos discorrer sobre algumas implicações concernentes ao estatuto de sujeito, dada sua

relação constitutiva com a instância simbólica, considerando os alunos do curso de língua portuguesa que se encontram na condição de refugiados, no entre-líguas-culturas, queremos pontuar que não concebemos o texto, em nosso caso, os textos temáticos produzidos nas aulas de língua de acolhimento, como uma unidade fechada. A partir de Orlandi (2007), entendemos que no tocante à textualização, a incompletude se presentifica no texto, porquanto ele pode “ser efeito de diferentes naturezas de *memória*” (Orlandi, 2007, p. 18, grifo nosso). É, pois, no âmbito da não transparência e da incompletude da língua(gem) que encontramos margem para o procedimento de acolhimento, porque “os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle” (Orlandi, 2015a, p. 58).

No que se refere à memória no âmbito da leitura, por exemplo, a construção de sentido consiste na presentificação do *discurso-outro*. Essa perspectiva consoa com o que já havíamos pontuado na introdução deste capítulo, em que partimos da premissa de que *há real* nos textos temáticos dos hispanofalantes. Dessa forma, a incompletude constitutiva do simbólico atende à emergência de o sentido se inscrever, dando lugar e espaço para a sua migração efêmera. Em termos de memória, cumpre ressaltar que ela não configura um aspecto psicologista. A noção de memória no âmbito do campo epistêmico discursivo, conforme o esclarecimento de Coracini (2011, p. 34), “é constitutiva de esquecimentos, que, por sua vez, silenciam sentidos outros, pois sempre que afirmamos algo ou interpretamos um acontecimento, um texto, enfim, deixamos de lado outros sentidos”. Haja vista o teor de nossa pesquisa, referimo-nos, portanto, ao “discurso-outro como espaço virtual de leitura” (Pêcheux, 2015[1983], p. 54) dos textos temáticos dos alunos, quando realizávamos nosso mo(vi)mento de escuta singular com o intuito de intervenção e de instalação da falta, assim como quando os alunos retornavam ao seu próprio texto temático para a etapa da reescrita, reformulando-o a partir das *marcas* que tínhamos sinalizado. Nesse modo de compreensão, observamos que a “questão da interpretação, por sua vez, leva à questão do real e da exterioridade” (Orlandi, 2007, p. 38). Logo, em decorrência dessa perspectiva, e com base no plano intradiscursivo, entrevemos (im)possíveis sentidos outros à deriva. Novamente, observamos o ensejo para o procedimento de acolhimento de sujeitos e de sentidos. E mais:

esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória história, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico. [...] O ponto crucial é que, nos espaços transferenciais da identificação, constituindo uma pluralidade contraditória de filiações históricas (através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, dos textos, etc....), as “coisas-a-saber” coexistem assim com objetos a propósitos dos quais ninguém pode estar seguro de “saber do que se fala”, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem [...]. (Pêcheux, 2015[1983], p. 54 e 55).

A partir da relação dialética que estabelecemos com os alunos refugiados por meio dos textos temáticos, em que instituímos o nosso procedimento didático-pedagógico de intervenção, isto é, o nosso mo(vi)mento de escuta singular, tratamos de acolher essa exterioridade que se presentificava sob os efeitos da presença do *discurso-outro*, dada a incompletude constitutiva do próprio texto temático. Em realidade, no âmbito da relação intersubjetiva que estabelecemos, tratamos de “tornar também mais leve essa estranheza” (Kristeva, 1994, p. 10) com a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*. Assim, com as devidas ressalvas, permitamo-nos realizar uma breve comparação na medida em que estamos pensando no processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa a refugiados, considerando a relação constitutiva entre os imigrantes e a língua de acolhimento. Dessa forma, a partir das *marcas* que sinalizávamos nos textos, consistíamos em “suspender as certezas do sujeito” (Lacan, 1998[1953], p. 253), com o fim de convocá-lo a se implicar na produção textual e na aprendizagem da escrita. E assim, procedemos com o acolhimento de sentidos outros que estavam à deriva a partir da contenção deixada na própria formulação intradiscursiva.

Seguindo com as nossas reflexões sobre o processo de enunciar numa língua estrangeira, recorreremos, outra vez, às considerações de Celada (2007). A referida autora afirma que esse processo se caracteriza por uma “injunção a que um sujeito ocupe uma posição no discurso e, por isso, ponha a língua em funcionamento – fato que implica que esta é afetada pelo interdiscurso” (Celada, 2007, p. 361). A partir dessa perspectiva, passamos a pensar na prática discursiva de produção textual, em que os refugiados são, em certa medida, injungidos a uma *tomada de posição* quando da discursivização dos textos temáticos na língua de acolhimento. Considerando a relação do significante estrangeiro diante dos processos de funcionamento do inconsciente, que discorreremos na seção anterior com o esteio de Melman (1992a) e de Coracini (2003), encontramos subsídio que nos possibilita ponderar que há nos

processos de inscrição e de identificação do imigrante uma “pluralidade contraditória de filiações históricas” (Pêcheux (2015[1983], p. 54).

No processo de subjetivação e de inscrição nas línguas na prática discursiva de produção textual, o sujeito engendra um suposto efeito de unidade na discursivização do texto temático. Contudo, sendo o refugiado efeito de linguagem, “não há acesso direto nem à escrita nem ao sujeito” (Burgarelli, 2003, p. 171). Assim sendo, tendo em conta o impossível de simbolizar-se, entendemos que “não haveria, portanto, um único significante que representaria o sujeito em si”, (Baldini; Mariani, 2013, p. 111), de maneira que sujeitos e sentidos são incompletos. Além do mais, cumpre considerar que não apreendemos o texto voltado somente às estruturas linguísticas, a despeito de que os aspectos alusivos à organização da língua na produção textual são de nosso interesse. Em realidade, entendemos que “ultrapassando desse modo a organização (regra e sistematicidade), podemos chegar à ordem (funcionamento, falha) da língua e da história (equivoco, interpretação) [...]” (Orlandi, 2007, p. 47); e, também, chegar ao acolhimento de sujeitos e de sentidos que se encontram no contexto de refúgio. Conforme já pontuamos, há a incidência de *marcas* no processo de discursivização dos textos temáticos que se presentificam devido à perspectiva de *entremeio*, e elas são alvo de observação e de intervenção em nosso mo(vi)mento de escuta singular. A língua materna do refugiado se presentifica na tessitura textual, contudo, no avanço da aprendizagem, passamos a ver o significante materno como uma “linguagem de outrora, que murcha sem jamais abandoná-lo” (Kristeva, 1994, p. 22).

Nesse sentido, não queremos nos limitamos somente a uma perspectiva prescritiva da língua para pensarmos o processo de aprendizagem de escrita, de modo que o professor sustentaria apenas a posição de sujeito suposto saber com o propósito de apontar os possíveis “erros” que constam no plano intradiscursivo. Observamos as *marcas* que se presentificam na tessitura textual como traços da singularidade do sujeito, sendo elas oriundas da relação constitutiva entre sujeito e linguagem. É dessa forma que levamos em consideração a relação do imigrante com o saber da língua portuguesa, concebida como língua de acolhimento devido ao contexto de aprendizagem e ao público-alvo. Entendemos que o saber “é sempre singular, não há como compará-lo ou enquadrá-lo em categorias prévias” (Mrech, 2003, p. 83). A partir dessa perspectiva, o saber da língua de acolhimento, que é língua estrangeira, ou segunda língua, e estranha ao refugiado, consideramo-la como

um objeto de saber de si (Cf. Tavares, 2010). Logo, como estamos nos baseamos na (re)escrita de textos temáticos para a aprendizagem da escrita na língua portuguesa a refugiados hispanofalantes, e dada a questão de que já havíamos alçado na seção anterior, a escrita como escrita de si, tratamos de pensar em que medida poderíamos estabelecer uma relação entre a estrutura significativa com o processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos, haja vista a relação constitutiva *sujeito-sentido* na esteira pecheuxtiana.

Consoante ao que já tematizamos sobre a noção de sujeito neste trabalho, consideramos que sujeito e escrita se imbricam, na medida que o sujeito se inscreve e se subjetiva no e pelo simbólico, sendo capturado por ele. Com feito, vemos que “falar ou escrever, ler ou ouvir em qualquer língua significa produzir sentido e isso só se dá a partir da história de cada um [...]” (Coracini, 2003, p. 154). Dessa forma, entendemos que a produção de sentido na (re)escrita de textos temáticos, conforme dissemos, diz respeito ao suposto efeito de fechamento-textual, que se refere ao efeito de unidade construído pelo aluno. Com Pêcheux (2014[1975]), entendemos que esse efeito de unidade se marca sob um efeito de evidência, fornecendo-nos a compreensão da linguagem na sua faceta, aparentemente, transparente. Vemos, por conseguinte, que esse é o “*caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados” (Pêcheux (2014[1975], p. 146, grifo do autor).

Ora, se os sentidos se apresentam em sua suposta transparência nos textos temáticos a partir de seu *caráter material*, concebendo a escrita dos textos como escrita de si, logo podemos entender que sujeitos e sentidos se (des)velam, materialmente, na tessitura textual como efeitos de linguagem. Então, seguindo com o raciocínio, observamos a possibilidade de pensar sobre o *caráter material (do acolhimento) do sentido*, a partir do que denominamos de *significantes de acolhimento* no processo de reescrita dos textos temáticos. Essa reflexão nos permite ponderar acerca da relação *sujeito-sentido-acolhimento* na prática discursiva de produção textual.

Assim como Gomes (2013), pesquisadora que realizou procedimentos de intervenção nas produções textuais de suas alunas que apresentavam “dificuldades de aprendizagem”, com relação à escrita, assumimos igualmente a postura de intervir nos textos produzidos pelos nossos alunos hispanofalantes. Apostamos na premissa da singularidade para produzir deslocamentos significativos na aprendizagem de escrita. Compreendemos que o modo como cada refugiado investe, subjetivamente,

na sua (re)escrita, considerando o processo de construção de sentido, do efeito de evidência no texto, é da ordem da singularidade. Esse processo concerne à relação do aluno com o saber da língua de acolhimento, mais especificamente, com o saber da escrita dessa língua. Dito isso, entendemos que o processo de acolhimento que instauramos no âmbito do mo(vi)mento de escuta singular, tendo em conta as *marcas* que emergem, também se torna algo que é da ordem da singularidade de cada sujeito envolvido na relação dialética estabelecida entre professor e aluno, ou seja, entre os refugiados e nós outros. A seguir, mobilizamos uma passagem de Mariani (2021), em que a autora nos esclarece sobre o processo de subjetivação, sendo que ele é “marcado pela falta, caminho para o desejo” (Mariani, 2021, p. 138). Vejamos:

Por ser um processo de linguagem, a subjetivação inscreve o sujeito em uma língua, faz com que ele habilite uma língua que é de todos, mas que em cada um se efetiva de forma diferenciada e singular. Subjetivar-se, podemos propor, é habitar de forma singular o funcionamento de uma língua estruturada e articulada e faltante. Assim pensada, uma língua é de todos e, ao mesmo tempo, é língua de cada um, na medida em que cada um a habita de forma singular. Ou ainda, tentando dizer melhor, há sempre um modo singular de inscrição em uma língua, uma forma em que no sujeito se particulariza em uma lógica significante da língua materna. Uma língua é sempre não-toda e sujeita a falhas. (Mariani, 2021, p. 138).

A questão do procedimento de acolhimento de sujeitos e de sentidos toca a relação com o saber da língua portuguesa e com singularidade do sujeito aprendiz. Trata-se, portanto, de um saber marcado pela falta, “dada a impossibilidade de construção de um saber que domine o real” (Leite, 1994, p. 16). No processo de subjetivação e de inscrição nas línguas, entendemos que não há assujeitamento sem resto, de modo que nos possibilita entrar com o procedimento de escuta singular para a intervenção e para o acolhimento, pois “é na cadeia significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação [...]” (Lacan, 1998[1957], p. 506, grifo do autor). A partir da perspectiva que concebe esse resto inalienável, sendo o impossível de simbolizar-se, mas que se presentifica sob efeitos, tratamos de bordear o simbólico para jogar com a *espessura semântica* (Orlandi, 2007; Orlandi, 2015a) da estrutura significante. Em nossa compreensão, o real não conforma “uma esfera pré-discursiva da qual o simbólico poderia aproximar-se ou distanciar-se, ao contrário, é efeito do próprio simbólico, como aquilo que o simbólico expulsa para adquirir consistência” (Baldini; Mariani, 2013, p. 112).

Conforme já mencionamos, estamos refletindo sobre *caráter material (do acolhimento) do sentido* a partir da contenção de sentidos no âmbito do plano intradiscurso, na medida que o *acolhimento de sujeitos* e o *acolhimento de sentidos* se imbricam. Do nosso ponto de vista, entendemos que “é na prática material significativa que os sentidos se atualizam, ganham corpo, significando particularmente” (Orlandi, 1995, p. 35). Assim, dado o modo como apreendemos o processo de (re)escrita de textos temáticos, sujeitos e sentidos se movem e são acolhidos no seu percurso errante e evanescente. Como é possível observar, é nessa medida que encontramos uma hiância que é engendrada no e pelo simbólico, oportunizando-nos ao procedimento de acolhimento de sujeitos e de sentidos com os *significantes de acolhimento*, a partir da relação *sujeito-sentido-acolhimento*. Nessa relação que instituímos em nossa pesquisa, observamos que a linguagem, de fato, apresenta-se “lacunar, aberta a vários sentidos (nunca a qualquer sentido), a diferentes interpretações (não qualquer interpretação), conforme as associações cabíveis num dado momento de enunciação [...]” (Coracini, 2021b, p. 68).

Vejamos o modo como articulamos a trindade singularidade, intervenção e acolhimento em nosso trabalho. Ela está alinhavada e constituída a partir de um entrecruzamento entre essas três noções mencionadas. (E por que não pensar esse atravessamento a partir do *entremeio*? Já que diz da constituição do campo epistemológico de nossa filiação e do sujeito entre-línguas). É com base na constituição dessa tríade que passamos a assumir a relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento* no âmbito dos textos temáticos. E para seguirmos com as nossas reflexões, queremos acomodar um questionamento que foi realizado por Leite (2000) em seu texto sobre singularidade. Estamos significando e acomodando sua formulação com base no que vimos tematizando acerca do jogo significativo no *entremeio* das línguas, sendo o lugar simbólico onde o refugiado hispanofalante se inscreve no processo de constituição de sentidos. Vejamos: “em que circunstâncias esse estranho familiar poderia ser acolhido?” (Leite, 2000, p. 40).

De forma a responder a formulação que indicia a questão, apostando no *caráter material (do acolhimento) do sentido*, que tratamos de sustentá-lo, recorreremos às considerações de Leite (1994). Assim sendo, seguiremos com a nossa reflexão a partir de uma parafrazação, qual seja: em vez de “o acontecimento na estrutura” (Leite, 1994), vamos pensar em “o acolhimento na estrutura” a partir de nosso mo(vi)mento de escuta singular. A despeito de se tratar de um jogo interlocutivo

instituído por meio de textos escritos, a nosso ver, “a escuta atenta mobiliza uma fala de outro lugar, vislumbrando uma possibilidade de laço social que pode ser muito importante para o sujeito” (Coracini, 2021b, p. 61). Assim, considerando que *há real* nos textos temáticos, entendemos que “uma subjetividade aí se insere como resultado da ação da estrutura” (Leite, 1994, p. 59). Portanto, no processo de reescrita, tendo em vista a instalação da falta em nosso procedimento de intervenção, o sujeito, na sua (re)elaboração textual, constitui-se no jogo significante, no *entremeio*. Nessa medida, a instalação da falta “faz intervir algo que se encontra além, alhures, ou talvez inscrito de maneira específica na língua: *esse algo é também alguém, o sujeito...*” (Haroche, 2016[1981], p. 244, grifo nosso).

Todavia, ainda que (im)possíveis sentidos outros sejam acolhidos na etapa de reescrita, considerando a questão da estrutura e do acontecimento (Cf. Pêcheux, 2015[1983]), em que há memória sendo (re)acionada, sabemos que aí se produz um resto também, enquanto impossível de se escrever. Desse modo, na prática discursiva de produção de textos, “os sujeitos e os sentidos estão sempre em movimento: fluindo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente” (Orlandi, 1998, p. 19). Então, no jogo parafrástico que fizemos, “o acolhimento na estrutura”, observamos a possibilidade de produção de efeitos outros de sentido na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, pois, a nosso ver, “só porque há furo que pode se colocar a possibilidade de deslocamentos e equívocos, daí interpretações diversas” (Leite, 1994, p. 187). Portanto, na condição de professores, esperamos que os refugiados, em alguma medida, possam estabelecer uma passagem para outra ordem simbólica com relação à escrita na língua de acolhimento, de modo a “elaborar um saber a respeito do seu próprio processo” (Mrech, 2003, p. 33).

Nesse sentido, a noção de intervenção passa a receber outros contornos de significação, conforme é possível divisar no âmbito da trindade que a acomodamos em decorrência da relação *sujeito-sentido-acolhimento*. O procedimento de intervenção a ser realizado dependerá do que haja sido discursivizado no texto temático, a despeito de compreender que não há completude na linguagem. Desse modo, não sabemos *a priori* onde vamos intervir para efetuar o processo de acolhimento. Como dissemos, o nosso mo(vi)mento de escuta singular se assenta nas *marcas* que incidem no corpo textual. Informamos que, quando da construção do dispositivo analítico, valemo-nos de duas noções de *marcas*, sobre as quais já demos indícios no decorrer de nossas reflexões. A segunda noção, conforme retomaremos

no capítulo metodológico, possibilitou-nos pôr em funcionamento a questão dos *significantes de acolhimento*, dado o jogo de contenção e de deriva de sentidos que instauramos na intervenção. Entretanto, é em ambas as noções de *marcas*, primeira e segunda, que tratamos de realizar o acolhimento de sujeitos e de sentidos que se encontram no *entremeio* das línguas. A segunda noção diz respeito aos *pontos de deriva* que identificamos e assinalamos no texto temático, posto que coadunamos com o fato de que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para um outro” (Pêcheux, 2015[1983], p. 53).

O que tratamos de sublinhar é que, no âmbito de nosso procedimento de intervenção, demandamos aos refugiados uma *tomada de posição* diante da falta instalada. Em certa medida, vemos que aí se produz uma tensão, em termos de movência de sentidos e, conseqüentemente, de sujeitos. O que também pode ser fator de produção de angústia, já que “é a falta daquilo que é faltoso (língua materna/normatização) que causa a angústia” (Rosso; Prudente, 2019, p. 354). Cumpre considerar que a falta que tratamos de instalar, com vistas ao acolhimento de sujeitos e de sentidos, concerne ao efeito de evidência produzido, textualmente, pelo aluno, que, para nós, de alguma forma se apresenta opaco. Na medida em que problematizamos esse efeito com a instalação da falta, tencionamos o efeito de unidade construído na língua de acolhimento, para que se produzam novos sentidos, deslocamentos outros. Mas há uma questão que devemos levar em conta, já que por se tratar de uma *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido* ao refugiado aprendiz, não podemos prescindir de considerar o seguinte fato: “*sabe-se, mas não se sente [...]*” (Revuz, 1998, p. 224) as palavras da língua em aprendizado. Essa questão se acentua, ainda mais, se considerarmos, por exemplo, que alguns dos participantes da pesquisa haviam chegado ao Brasil recentemente, quando começamos com as aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento. Apesar dessa consideração, coadunamos com Cavallari (2011, p. 129) na medida que vemos o empreendimento de instalação da falta no texto como “necessário e produtivo, pois permite que o desejo de saber e de suprir tal falta seja instaurado, levando o sujeito a se reinventar e a se subjetivar”.

Por se tratar da dimensão do significante, sabemos que há algo que excede a cadeia simbólica, na medida que há pontos na estrutura que cedem lugar “por onde vaza o que transborda dos limites da metáfora, constituindo desta forma um objeto

discursivo outro” (Leite, 1994, p. 179). Assim sendo, no âmbito das intervenções, tratamos de “fazer a memória trabalhar com as condições de produção, sem elidir o fato de que na linguagem não há completude e que os processos permanecem abertos” (Orlandi, 1998, p. 18). Vale lembrar que não temos o controle dos efeitos de sentido produzidos a partir de nossa intervenção, seja na formulação indicativa no texto que alude ao movimento dos sujeitos no *entremeio* (primeira noção de *marcas*), que, para nós, concerne à irrupção da primeira língua dos refugiados hispanofalantes no processo de subjetivação e de inscrição na língua de acolhimento, isto é, são *marcas* da singularidade do sujeito, seja na formulação do mo(vi)mento de escuta singular em que a falta é instalada (segunda noção de *marcas*).

Noutras palavras, tratamos de acolher os (im)possíveis sentidos na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, sem prescindir de estabelecer uma relação dialética por meio da escrita, pois sabemos do (des)conforto de o sujeito em emergir na língua estrangeira. Em certa medida, observamos que esse procedimento se harmoniza com os dizeres de Lacan (1998[1953], p. 308), quando ele tematiza que “temos que dar ouvidos ao não-dito que jaz nos furos do discurso, mas isso não é para ser ouvido como pancadas desferidas atrás do muro”. O procedimento de intervenção desta pesquisa testifica o que Santana (2021) assinala acerca do ensino-aprendizado de língua estrangeira, a saber: “trazer a dimensão subjetiva e corporal para o centro do processo de ensino-aprendizagem pode nos permitir uma escuta diferenciada para o modo como a língua estrangeira produz significações [...] no aprendiz” (Santana (2021, p. 376). Acreditamos que o acolhimento de sujeitos e de sentidos a partir do que estabelecemos, pode ser um modo “capaz de enganchar subjetivamente” (Coracini, 2021b) os refugiados nas aulas de língua portuguesa no tocante à aprendizagem da escrita.

Dessa maneira, observamos que a noção de intervenção que assumimos neste trabalho, no âmbito da prática discursiva de produção textual, consoa com Coracini (2021b), na medida que tratamos de responder ao seu questionamento com relação às suas reflexões acerca das intervenções do professor em sala de aula. Vejamos:

Será que não poderíamos pensar em intervenções do professor que não se destinassem a corrigir, a disciplinar, a criar estereótipos sociais, que excluam e discriminam, a fazer das crianças e jovens seres humanos iguais aos outros, como querem a sociedade e as famílias, mas que mantivessem sua *singularidade*, suas diferenças, que fossem sujeitos, responsáveis por seus atos, por sua vida? (Coracini, 2021b, p. 73, grifo nosso).

Outro ponto que é pertinente abordar, ainda que brevemente, é a questão da transferência no espaço de sala de aula. A relação de transferência se estabelece na medida em que se supõe um saber no professor, em que este é alçado à condição de sujeito suposto saber, que concerne a “um saber que o sujeito acredita necessitar para superar os seus problemas” (Mrech, 2003, p. 79). Nesse sentido, as intervenções por nós empreendidas visam atender ao que é dar ordem da singularidade do refugiado aprendiz, para que ele se torne sujeito de seu próprio saber, tendo em conta o modo como se subjetiva e se inscreve no *entremeio* das línguas. Nas palavras de Lacan (1996[1975], p. 130), a transferência “[...] é simplesmente o ato da palavra. Cada vez que um homem fala a outro de maneira autêntica e plena, há, no sentido próprio, transferência, transferência simbólica”. Nessa medida, observamos que “alguma coisa se passa que muda a natureza dos dois seres em presença” (Lacan, 1996[1975], p. 130)

Diante desse processo, vemos a possibilidade de deslocamento do sujeito com relação ao saber, deslocando-se, em certa medida, da sua fixidez com relação aos circuitos de gozo em que está atrelado. Em nossas intervenções, não partimos de um modelo universalizante, pois, ao contrário, partimos para a escuta singular, que toca a questão da singularidade do sujeito. Assumimos o fato de que o “saber é da ordem de uma elaboração pessoal, de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito” (Mrech, 2003, p. 84). Nesse sentido, ao pensarmos sobre a aprendizagem da escrita na língua de acolhimento, dadas as questões e implicações que estamos considerando, entendemos que se trata de um processo sem garantias, porque, em realidade, “o professor é o transmissor do saber, mas ele não o detém e nem é o saber” (Mrech, 2003, p. 82). Apesar de que apostamos na implicação dos sujeitos em seu processo de construção do saber, “cuja transmissão se dá no gesto singular de cada ato que não silencia ou simplesmente apaga as dimensões subjetiva e corporal presentes no ensino-aprendizagem de línguas” (Santana, 2021, p. 378).

Considerando o espaço de sala de aula fora do aspecto empírico e cognitivo, observamos que se presentificam relações simbólicas entre professor e aluno, em que há o engendramento de possíveis deslocamentos subjetivos, tendo em vista a demanda de um saber que se supõe que o professor o sabe, mas que deve haver implicações por parte do aluno, de maneira a incorrer numa transferência de trabalho em relação ao processo de escrita. O aluno aprendiz, na condição de sujeito efeito de

linguagem, é instado a lidar com (não) saber, na medida que ele passa a elaborá-lo. Nesse sentido, haja vista esse processo, podemos perceber que entre professor e aluno, “ocorre algo que está além do nível aparente e que tem o poder de convocar os envolvidos numa relação pedagógica a nela se engajarem por meio de um compromisso com o desejo. Trata-se da transferência intersubjetiva [...]” (Tavares, 2011, p. 156). E mais:

Por meio da transferência que pode ocorrer em uma relação pedagógica, aquele que demanda o saber e que se encontra seduzido pelo professor e pela possibilidade de que ele detenha a chave de seu ser pode direcionar seu olhar para algo que está para além da imagem. Essa possibilidade reside na dependência de que, na relação aluno-professor, incida o saber com a confrontação que essa incidência implica. O professor precisa abrir mão da ocupação de sua posição narcísica para que a falta possa incidir no processo e o aluno venha exercer seu desejo e pensar por si mesmo. (Tavares, 2011, p. 157).

Com base nas considerações de Santana (2021), que, por sua vez, permitem-nos adensar na temática de nossa pesquisa, passamos a dimensionar a dinâmica simbólica da sala de aula como ato educativo, em que há aí a incidência de transferência, na medida que o professor sustenta a posição de sujeito suposto saber. Nesse sentido, observamos que “a aprendizagem se estabelece sobre a base da suposição de um saber no Outro, aqui encarnado pela figura do professor” (Santana, 2021, p. 374). De modo a produzir engajamento no sujeito aprendiz pela construção e pela transformação do saber, instituímos o jogo interlocutivo de contenção e de deriva de sentidos por meio dos textos temáticos, tendo em consideração a noção de língua de acolhimento que tratamos de sustentar nesta tese. Assim sendo, entendemos que “o ato permite a irrupção de algo que produz transformação, deslocamentos” (Santana, 2021, p. 375), de maneira que, a nosso ver, sujeitos e sentidos podem a ser acolhidos a partir do procedimento de escuta singular. E mais, entendemos que:

[...] o saber compreendido como um ato tem que implicar o sujeito, a falta e a perda de garantias, pautando-se na ética do desejo que, pela vertente da psicanálise, pressupõe o reconhecimento e a responsabilização do sujeito pelo próprio desejo, seja ele qual for. Trata-se de um ato a partir do qual o sujeito é causado e afetado por algo que ele mesmo desconhece *a priori* e que se apresenta como uma manifestação significativa, via simbólico, com a qual ele precisa se haver para se deslocar subjetivamente. (Santana, 2021, p. 375).

Dessa forma, dada a irrupção de possíveis deslocamentos, vemos a transferência como movimento (Cf. Silvestre; Silvestre, 1993[1987]). Com efeito, “é um transporte, um transporte amoroso. A tal ponto que a transferência passou a ser equivalente do próprio sentimento. A transferência é amor [...]” (Silvestre; Silvestre, 1993[1987], p. 97). Sobre esse aspecto, Santana (2021, p. 374) nos esclarece que “a noção de transferência como amor que se dirige ao saber também produz efeitos fora do *setting* analítico”. Assim sendo, embora sem garantias sobre o deslocamento do sujeito com relação ao saber, apostamos na sua singularidade para o processo de aprendizagem da escrita na língua portuguesa, como língua de acolhimento, com base no mo(vi)mento de escuta singular. Dessa forma, na posição de sujeito suposto saber, tendo em vista que a “transferência é um fenômeno originado no inconsciente” (Riolfi, 1999, p. 129), respondemos “ao amor, em termos de saber” (Silvestre; Silvestre, 1993[1987], p. 98) no âmbito de nossas intervenções, de maneira a levar o aluno a se haver e a se implicar com seu texto temático. A partir dessa perspectiva, a prática discursiva de produção textual que instauramos, voltada ao ensino e ao aprendizado da língua de acolhimento, possibilita-nos entender a seguinte questão: “não há como prescindir inteiramente do outro, mas é possível assumir suas próprias escolhas, formular suas opiniões, à sua maneira, ainda que elas venham sempre do outro” (Coracini, 2021b, p. 71).

Dirijamo-nos ao capítulo seguinte. Nele, tratamos de abordar a relação *sujeito-sentido-acolhimento* em termos de procedimentos metodológicos com o propósito de acolher sujeitos e sentidos, ou seja, refugiados hispanofalantes, no âmbito prática discursiva de produção textual.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS PARA O ACOLHIMENTO DE SUJEITOS E DE SENTIDOS

“[...] todas as ciências que nos fazem conhecer os mistérios da natureza são revelações e pode dizer-se que há para a humanidade uma revelação incessante”.

(Kardec, 2005[1968], p.22)

Considerações iniciais

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico que realizamos para atingir os fins a que nos propomos, de maneira a possibilitar-nos o desenvolvimento da pesquisa e da elaboração desta tese. Para tanto, começamos a apresentação desse trajeto com a retomada do ponto central que nos interessa, a saber: problematizar e analisar em que medida se engendra o processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa como língua de acolhimento, tendo como base a prática discursiva de produção textual dos imigrantes, cubanos e venezuelanos, que se encontram na condição de refugiados, em Araguaína, norte do estado do Tocantins. Assim sendo, problematizamos e analisamos o processo de (re)escrita na língua de acolhimento, a partir de nossa ancoragem no dispositivo teórico-analítico da AD, preconizado por Michel Pêcheux, em diálogo com a Psicanálise freudo-laciana.

Dessa forma, com o enfoque no tom dado à nossa pesquisa, apresentamos os caminhos que nos possibilitaram a discussão e a análise da relação *sujeito-sentido-acolhimento* a partir da intervenção do professor, que, por sua parte, é bastante cara ao nosso trabalho. Com vistas à relação constitutiva que apresentamos no capítulo teórico desta tese, em que concebemos o sujeito como efeito de linguagem, a partir deste momento tratamos de circunstanciar essa relação em termos de procedimentos metodológicos e analíticos. O quadro discursivo que alçamos para problematização e análise, conforme viemos mencionando, que alude ao processo de (re)escrita na língua de acolhimento, ou seja, na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido,*

é oriundo de um curso presencial de língua portuguesa de um projeto de extensão, no qual pudemos atuar como professores e pesquisadores. Esse projeto de extensão que fazemos menção foi fruto de uma parceria institucional entre duas instituições públicas. A cooperação se estabeleceu entre uma instituição pública de ensino e uma das secretarias da Prefeitura de Araguaína, mais especificamente, a Secretaria da Assistência Social, Trabalho e Habitação.

Em atenção ao detalhamento do percurso metodológico que empreendemos ao longo da pesquisa, com base nos caminhos que cursamos, buscamos delinear e pormenorizar: 1) o modo como realizamos o processo de coleta do material de análise e 2) o modo como realizamos o tratamento e a análise do material coletado. Em termos teóricos e metodológicos, o referido material de análise que foi coletado no âmbito das aulas de língua portuguesa do projeto de extensão se caracteriza pelo o que denominamos como arquivo da pesquisa. Ele foi construído a partir de um processo de construção de arquivo, no decurso do período em que atuamos como professores e pesquisadores no projeto de extensão, implementado e executado em Araguaína-TO, de março de 2023 a maio de 2024.

Em seguida, após concluída essa etapa primeira, avançando em nosso caminho, partimos para o segundo estágio que citamos, o qual se refere ao tratamento e à análise, isto é, refere-se ao trabalho de leitura de arquivo. Esses caminhos percorridos, 1 e 2, encontram-se detalhados nas seguintes seções: *2.3 Primeiro caminho: procedimento de coleta de material e de construção do arquivo* e *2.4 Segundo caminho: da constituição e da análise do corpus*.

Na condição de analistas de discurso, é preciso pontuar que não nos distanciamos dos apontamentos de Pêcheux (2014[1982]) com respeito ao trabalho de leitura de arquivo. Importa reconhecer que o “*fato da língua* foi, e permanece, consideravelmente subestimado em todos os projetos de leituras de arquivo” (Pêcheux (2014[1982], p. 66, grifo do autor). Assim sendo, ao nos direcionarmos à materialidade linguística que compõe o arquivo da pesquisa, é pertinente ressaltar que não a observamos de qualquer modo, com o foco voltado somente na linearidade intradiscursiva. O nosso objeto de pesquisa não é apenas a língua em si, considerando-a como apenas elemento constitutivo de um arquivo textual. A nossa pesquisa tematiza sobre o ensino e o aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, e se encontra assentada na perspectiva discursiva. A relação constitutiva sujeito, língua e história sustenta e direciona as nossas ponderações

diante do fenômeno de linguagem que nos interessamos em investigar. Tanto que o propósito que norteia esta tese, dada a nossa inquietação enquanto pesquisadores filiados ao constructo teórico da Análise de Discurso, é a relação *sujeito-sentido-acolhimento*, em que a consideramos como indissociável.

Então, importa-nos lembrar que o nosso interesse está, também, na relação constitutiva da língua com a instância discursiva, em que admitimos o fato de que, “estando os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o *lugar material* onde se realizam estes efeitos de sentido” (Pêcheux; Fuchs, 2014[1975], p. 171, grifo dos autores). Por isso, dada a nossa filiação ao campo discursivo, conforme nos esclarecem Pêcheux e Fuchs (2014[1975], p. 191, grifo dos autores), o objeto de nosso interesse concerne a “um objeto sócio-histórico onde o *linguístico intervém como pressuposto*”. Consequentemente, de modo a pontuar a nossa relação ao arquivo, num primeiro contato, a partir de uma visão trivial, poderíamos concebê-lo como transparente, que, por conseguinte, encerraria em um efeito de unidade. Mas, dado o funcionamento da linguagem e o objeto de estudo da Análise de Discurso, o *discurso*, partimos do pressuposto de que o “arquivo jamais é dado; à primeira vista, seu regime de funcionamento é opaco” (Guilhaumou; Maldidier, 2016[1986], p. 116).

Em seguida, após o procedimento de coleta do material e de construção do arquivo da pesquisa, procedemos com a etapa que concerne ao tratamento e à análise do *corpus*. Para tanto, com relação à etapa de tratamento do *corpus*, foi necessário realizar um procedimento analítico para a construção deste, que consiste na realização de um recorte em parte da materialidade de linguagem do arquivo da pesquisa, o qual foi construído na etapa precedente. Assim, filiados à perspectiva de que “um *corpus* de arquivo textual não é um banco de dados” (León; Pêcheux, 2015[1982], p. 165, grifo nosso), entendemos que nesse procedimento analítico não se enfoca o processo de segmentação, mas, sim, o recorte do material de análise, de modo que este é considerado como uma *unidade discursiva* (Orlandi, 1984). Dessa forma, esclarece-nos Orlandi (1984, p. 14) que:

por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva. Ressaltemos, então, que o recorte distingue-se do segmento porque o segmento é, simplesmente, uma unidade ou da frase ou do sintagma, etc. No caso da segmentação, o linguista visa a relação entre unidades dispostas linearmente. A hierarquização dos níveis de análise,

neste caso, se faz mecanicamente. O que não é o nosso caso, quando se trata dos recortes, já que não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem. Acrescente-se, ainda, que o princípio segundo o qual se efetua o recorte varia segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise. (Orlandi, 1984, p. 14).

Assim sendo, de posse do arquivo da pesquisa, realizamos recortes de modo a configurar o nosso *corpus* de análise. Ainda na esteira de Orlandi (1984), compreendemos que não há um centro e uma margem, dado que os processos de produção de sentidos se configuram no âmbito do *entremeio*, é intervalar, dão-se na relação constitutiva entre sujeito, história e língua, tendo em conta as condições sócio-históricas e ideológicas. É nessa medida que coadunamos com os dizeres de León e Pêcheux (2015[1982], p. 165), dado que os referidos autores afirmam que um *corpus* é “um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas”. Na sequência, apresentamos um trecho das considerações de Indursky (2008, p. 5 e 6), em que a autora disserta sobre o procedimento de recorte na esteira discursiva. Vejamos:

[...] ao recortar, o analista não limita seu espaço de observação à interioridade. Ao recortar uma sequência discursiva, ele recorta uma *porção de linguagem* em situação, submetendo à análise um recorte discursivo e não uma frase ou um texto. [...]. Com base nesse gesto analítico, o analista de discurso coloca-se em conexão não apenas com as relações intradiscursivas, mas, sobretudo, prioriza as relações do intradiscorso com a exterioridade, isto é, com o interdiscurso. [...]. Essa concepção de recorte inscreve-nos na ordem do discurso, onde o funcionamento não é mais exclusivamente linguístico. Nela, leva-se em conta o funcionamento discursivo, que é de natureza social, e onde os interlocutores e seus lugares sociais juntamente com o contexto histórico-social já se colocam como constitutivos da relação de interlocução e do sentido que através dela se instaura. (Indursky, 2008, p. 5 e 6, grifo nosso).

Apoiando-nos nas considerações dos autores que mobilizamos sobre o *corpus* de análise no campo discursivo, entendemos que, na operação de recorte do arquivo da pesquisa, estamos de posse de certa *porção de linguagem*. O que, evidentemente, possibilitou-nos seguir com nossos propósitos nesta investigação. Assim sendo, no material de linguagem recortado, considerando o mo(vi)mento de intervenção do professor, pretendemos entrever a relação *sujeito-sentido-acolhimento* nas aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, em que possíveis sentidos à deriva, nesse intrincado de linguagem, pudessem ser acolhidos.

Nesse sentido, em virtude do procedimento de recorte no âmbito do dispositivo teórico-analítico que nos possibilita e nos assegura a reflexão, observamos, de modo patente, que “não se trata de analisar um maior número de fatos, ou de pegar no foco ‘explicativo’ da teoria um maior número de fenômenos. Trata-se de ir mais fundo na natureza da linguagem” (Orlandi, 1984, p. 24). Logo, nesta investigação não trabalhamos de modo a realizar coleta de material nem efetuar recortes que tendem à exaustão, como se objetivássemos alcançar um viés quantitativo do que alçamos para problematização e para análise. Ao contrário, interessa-nos o acontecimento de linguagem no âmbito da prática discursiva que circunstanciamos, a qual envolve professor, alunos, a escrita em língua portuguesa na modalidade formal como objeto de saber e o atravessamento da língua espanhola, conforme já delimitamos. Assim como a deflagração de possíveis *significantes de acolhimento* por meio da *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, considerando a instância de escuta singular do professor em seu processo de intervenção.

Na sequência, seguindo com o nosso percurso metodológico, já de posse do então *corpus* analítico, chegamos à etapa alusiva à análise do *corpus*, sendo ele oriundo de um recorte do arquivo da pesquisa. O *corpus* desta pesquisa, por seu turno, está apresentado em forma de recortes discursivos (RDs). Também, na sequência de nossas análises, realizamos recortes outros, que foram as em sequências discursivas (SDs). A partir deles, efetuamos gestos de interpretação com o alicerce do dispositivo de análise que foi construído com base na relação que pretendemos perscrutar, a saber, a relação *sujeito-sentido-acolhimento* a partir de nosso mo(vi)mento de escuta singular. Os nossos gestos de interpretação dizem respeito às nossas considerações analíticas. Elas conformam o terceiro capítulo da tese, sendo subsequente a este, que alude ao percurso metodológico. Nas considerações analíticas, os gestos de interpretação dos recortes discursivos e das sequências discursivas estão ancorados com base no procedimento de *descrição* e de *interpretação* (Pêcheux, 2015[1983]).

Para mais esclarecimentos sobre o nosso itinerário metodológico, além desta introdução, ou seja, das considerações iniciais, dividimos este capítulo em quatro seções. Na primeira seção, cujo título é *2.1 Da caracterização das instituições e do projeto de extensão a imigrantes refugiados*, ocupamo-nos da descrição das instituições públicas da cidade de Araguaína, que, em parceria institucional, promoveram do projeto de extensão, bem como da apresentação das condições de elaboração e de estruturação do referido projeto. Já na segunda seção, sob o título

de 2.2 *Da caracterização dos participantes da pesquisa*, apresentamos o perfil dos cubanos e dos venezuelanos que participaram desta investigação, o qual foi extraído e elaborado a partir de um roteiro de entrevistas. As duas últimas seções, 2.3 *Primeiro caminho: procedimento de coleta de material e de construção do arquivo* e 2.4 *Segundo caminho: da constituição e da análise do corpus*, tratam de descrever a maneira como realizamos a coleta do material de linguagem, a construção do arquivo, a constituição do *corpus* e a sua análise.

2.1 Da caracterização das instituições e do projeto de extensão a imigrantes refugiados

Nesta seção, tratamos de descrever ambas as instituições da cidade de Araguaína que estabeleceram uma cooperação técnica, assim como tratamos de descrever o projeto de extensão em que participamos das aulas e coletamos o material de linguagem para a pesquisa. Conforme já discorremos, duas instituições públicas estabeleceram uma cooperação com a finalidade de realizar o empreendimento de acolhimento de imigrantes refugiados que haviam chegado recentemente a Araguaína e, também, a outros que já estavam na cidade, a partir da oferta de um curso básico de língua portuguesa, como língua de acolhimento. Desse modo, para alcançarmos o objetivo proposto neste tópico, inicialmente procedemos com a caracterização das duas instituições comprometidas nessa parceria institucional. Em seguida, pormenorizamos o modo como o projeto de extensão foi elaborado e estruturado, desde a sua proposição até a sua execução, a partir do relato do coordenador do referido projeto.

O projeto de extensão em que atuamos como professores e pesquisadores nas aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, e que nos possibilitou realizar a pesquisa para a elaboração desta tese, foi proposto por uma instituição pública, que pertence à rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, em parceria com a Secretaria da Assistência Social, Trabalho e Habitação da Prefeitura de Araguaína. Essa rede de ensino instituiu-se no ano de 2008, a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e se caracteriza como instituição pública de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

A instituição atua em todo o estado do Tocantins, oferecendo educação pública que vai desde o ensino básico ao superior, sendo que também atua na oferta de cursos de pós-graduação de nível *lato sensu* e de *stricto sensu*. Além dos cursos na modalidade presencial, também há a oferta de cursos que se enquadram na modalidade de Educação a Distância. Atualmente, a instituição conta com a Reitoria, que está localizada na cidade de Palmas, capital do Tocantins, e também conta com onze *campi*, os quais estão distribuídos ao longo do território estadual. No âmbito dessas onze unidades educacionais, uma unidade se encontra em Araguaína.

No que respeita à unidade de Araguaína, ela se localiza na região norte do estado do Tocantins. O nome do *campus* é homônimo à cidade onde se encontra. A instituição situa-se em uma das cidades de maior referência econômica do Tocantins. Por conseguinte, Araguaína é onde os refugiados, com o apoio da Secretaria da Assistência Social, Trabalho e Habitação, têm se inserido no mercado de trabalho, de modo a se estabelecerem na localidade. Seguindo com a caracterização da instituição, a unidade localizada em Araguaína foi criada em 2009, como parte da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Em relação aos docentes, eles pertencem à carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em que atuam nas atividades voltadas ao ensino, à pesquisa, à extensão e à gestão institucional. No âmbito do organograma institucional, os servidores da área de docência estão organizados por área de formação e de atuação, e em seu exercício encontram-se vinculados a grupos colegiados, conhecidos como Núcleos Docentes Articulados.

Com relação a outra instituição parceira no projeto de extensão, a Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação de Araguaína, informamos que se trata de uma instituição que tem como objetivo assessorar, planejar, coordenar, executar, controlar e avaliar as atividades do município de Araguaína, relacionadas com o trabalho e com a assistência social, além de formular e de executar a política habitacional do município, entre outras atividades voltadas à atenção das famílias de baixa renda. A respeito dos imigrantes refugiados, o atendimento àqueles chegam a Araguaína está sob a responsabilidade da Diretoria de Políticas Públicas Setoriais. Esse departamento oferece suporte para a regularização de documentos, para a emissão e a atualização da Carteira de Trabalho Digital, para o auxílio no Cadastro Único, bem como dá orientações e realiza encaminhamentos às redes de ensino, à Receita Federal e à Polícia Federal, etc. No âmbito desse setor institucional do

governo municipal, em parceria com a primeira instituição que caracterizamos, foram realizadas as aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, a cubanos e venezuelanos.

De acordo com as informações no site da Prefeitura de Araguaína⁸, observamos que a cidade é reconhecida por suas ações e projetos voltados aos refugiados. Desde o ano de 2021, Araguaína tem recebido um número crescente de imigrantes, incluindo 34 (trinta e quatro) famílias dos povos Warao, originários da Venezuela, totalizando 145 (cento e quarenta e cinco) pessoas, além de outros grupos de venezuelanos, de cubanos, de peruanos e de colombianos. A Diretoria de Políticas Públicas Setoriais, de maneira a atender os imigrantes, coordena várias ações e projetos, como capacitação de servidores, cursos de geração de renda para mulheres, oferta de aluguel social e de assistência em áreas como saúde, educação e moradia, entre outras.

Ainda de acordo com as publicações oficiais da prefeitura, o município foi reconhecido por dois anos consecutivos, em 2022 e em 2023, com o selo *MigraCidades*, concedido pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), que está vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU). A referida certificação reconhece os municípios que se destacam ao promover políticas públicas voltadas para imigrantes na condição de refugiados.

Neste ponto da seção, damos por finalizada a etapa concernente à caracterização das duas instituições que realizaram a parceria institucional que culminou no curso básico de língua portuguesa, na condição de língua de acolhimento. Prosseguindo com a finalidade desta seção, damos início à etapa de descrição do modo como se originou e como foi executado o projeto em que pudemos atuar como docentes.

Em dezembro de 2022, a partir das informações obtidas pelo coordenador do projeto, reuniram-se alguns professores pertencentes ao Núcleo Docente Articulado (NDA) da área de Língua Portuguesa e Estrangeira e Literatura da instituição de ensino pública da rede de educação profissional e tecnológica que mencionamos. Os docentes definiram as ações que seriam dirigidas a possíveis projetos, passíveis de

⁸ As informações de domínio público foram retiradas do site oficial da Prefeitura de Araguaína, no decorso do mês de novembro de 2024. Acessamos as seguintes páginas: <https://abrir.link/mDWFx>; <https://abrir.link/fzXyj>; <https://abrir.link/DgwiY>; <https://abrir.link/weWkb>; <https://abrir.link/DiDmr>; <https://abrir.link/mhiSD>; <https://abrir.link/GHduV>.

execução no ano subsequente. Nessa reunião, foi apresentada a proposta de elaboração e de execução de um projeto de extensão direcionado ao ensino da língua portuguesa aos filhos de deslocados forçados que estariam matriculados na rede de ensino do município de Araguaína. Na sequência, houve a apreciação da proposta de trabalho sobre língua de acolhimento. Após findar os apontamentos acerca da temática em apreço, os professores que estavam presentes na reunião acataram a referida proposta.

Em seguida, o colegiado de professores do NDA contactou com a Secretaria Municipal de Educação, para tratar de apresentar a proposta do projeto de extensão que naquele momento havia se condensado. Nesse primeiro contato sobre a ideia do projeto de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, a hispanofalantes que estariam matriculados na rede municipal de ensino, o colegiado de professores recebeu uma resposta positiva por parte da secretaria, de maneira que foi acordada uma reunião para o início do ano subsequente.

No início de 2023, no retorno às atividades laborais no referido ano letivo, formalizou-se, por meio de ofício, o interesse dos professores do NDA de Língua Portuguesa e Estrangeira e Literatura na proposição de trabalho com o ensino e o aprendizado da língua portuguesa como língua de acolhimento. Em resposta ao ofício enviado, a Secretaria Municipal de Educação marcou uma reunião para o dia 3 de fevereiro de 2023, sexta-feira, às 14:30h, em que estariam presentes o Superintendente Educacional e sua equipe. Nessa reunião, o coordenador do projeto de extensão e os demais professores apresentaram a proposta de trabalho concernente à língua de acolhimento, para atender a demanda da rede municipal de educação com relação aos seus alunos hispanofalantes.

No ensejo, os docentes do NDA, igualmente, tematizaram sobre o interesse em trabalhar com os pais das crianças matriculadas nas unidades escolares da rede municipal de Araguaína. Na reunião, como retorno ao interesse apresentado em atuar com os adultos refugiados, a equipe de servidores da Secretaria Municipal de Educação chegou a pontuar que, como o público-alvo não se referia aos alunos da rede municipal de educação, os professores teriam de entrar em contato com o órgão competente, ou seja, com a Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação. Mais especificamente, com o setor da Diretoria de Políticas Públicas

Setoriais (DPPS), já que ele atua diretamente com os imigrantes, na condição de refugiados, em Araguaína, como já dissemos.

Assim sendo, com base no relato do coordenador, foi estabelecido o projeto de extensão direcionado aos adultos refugiados. No âmbito desse projeto, fomos oportunizados a atuar como professores e pesquisadores nas aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, no ano de 2023 e de 2024, perfazendo um total de 13 (treze) meses de trabalho de docência e de investigação. Conforme pontuamos e caracterizamos, a Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação é o órgão que assiste e acompanha os estrangeiros em situação de refugiados que chegam a Araguaína. A primeira reunião entre os professores e a equipe técnica dessa secretaria ocorreu no dia 17 de fevereiro de 2023, sexta-feira, às 14:30h. Desse encontro, surgiu o projeto de extensão voltado aos adultos hispanofalantes.

Conforme já tivemos a oportunidade de fazer menção na introdução desta tese, o projeto de extensão objetivou ofertar um curso presencial de língua portuguesa para proporcionar, em alguma medida, certo acolhimento linguístico aos estrangeiros hispanofalantes em situação de vulnerabilidade, assim como mitigar a questão da barreira linguística existente, para que eles pudessem se inserir no mercado de trabalho e seguir com os projetos pessoais no Brasil. Trata-se, sobretudo, de auxiliá-los a se comunicarem nas situações corriqueiras de interação social na cidade de Araguaína. Em outras palavras, de ajudá-los a se inscrever em outra ordem simbólica, ou seja, em outro universo simbólico *logicamente estabilizado* (Pêcheux, 2015[1983]).

Por questões de logística e de deslocamento dos estudantes que participaram do curso, as aulas aconteceram no prédio da Secretaria Municipal da Assistência Social, Trabalho e Habitação. A escolha da localidade onde ocorreram as aulas foi devido ao fato de que era um ambiente que eles já estavam familiarizados com os atendimentos assistenciais e, também, por se tratar de uma localização bastante conhecida. Como os participantes da pesquisa que originou esta tese participaram das aulas de língua portuguesa do curso de extensão, que, por sua parte, são assistidos e acompanhados pela Diretoria de Políticas Públicas Setoriais, ficou a cargo da equipe de servidores da prefeitura contatá-los e convidá-los a participar das aulas de língua portuguesa. Ao longo dos meses em que atuamos como professores no curso, no âmbito das duas turmas que ministramos aulas, um total de 28 (vinte e oito) hispanofalantes concluíram o curso básico de língua portuguesa.

2.2 Da caracterização dos participantes da pesquisa

Em nossa pesquisa, a materialidade de linguagem que enfocamos para problematização e análise foi a produção textual dos alunos do curso básico de língua portuguesa, como língua de acolhimento, a partir da (re)escrita de textos. Em atenção aos critérios metodológicos que estabelecemos para o procedimento de coleta de material de análise e de construção do arquivo da pesquisa, convidamos aqueles alunos que atendiam aos critérios estabelecidos, de modo a participarem, voluntariamente, da investigação. A partir de nosso trabalho de recorte do arquivo da pesquisa, instituiu-se o *corpus* de análise, de maneira a configurar as nossas considerações analíticas. Assim, com esse procedimento analítico, em que enfocamos os alunos mais assíduos nas aulas do curso, contamos com a contribuição de 4 (quadro) participantes da pesquisa para a elaboração desta tese.

Conforme já citamos, os participantes da pesquisa são imigrantes que vieram de Cuba e da Venezuela. Ao ingressar em terras brasileiras pela fronteira terrestre, eles solicitam protocolo de refúgio. Nesse processo de petição, em que é reconhecida a condição refugiado pelo Estado brasileiro, há a concessão de residência temporária. O que lhes permite, futuramente, protocolar a solicitação de residência permanente no Brasil. Com deferência ao trajeto que os refugiados realizaram para chegar ao norte do estado do Tocantins, relatamo-lo brevemente, com base nas informações que os próprios participantes da pesquisa nos expuseram no decurso das aulas, em que houve o processo de construção do arquivo da pesquisa.

Os venezuelanos ingressam ao Brasil pela área que a Venezuela limita com o território brasileiro, mais especificamente, por meio da região que está demarcado o estado de Roraima. A cidade próxima da região fronteira se chama Pacaraima. Dessa localidade, os imigrantes rumam à Boa Vista. Eles seguem por Manaus e, mais tarde, por Belém. Antes de se dirigirem ao Tocantins, muitos chegam a residir, por algum tempo, nesses grandes centros da Região Norte. Ao passo que há outros venezuelanos não se direcionam a Manaus nem a Belém, deslocam-se para outros estados do território brasileiro a partir de voos desde Boa Vista. Eles são recebidos e orientados nos centros de triagem que há na capital de Roraima. Logo, são encaminhados a empresas que possuem postos de trabalho em outras regiões do

país. Por exemplo, as cadeias de frigoríficos localizadas na Região Sul e na Região Sudeste.

Conforme podemos observar, trata-se de uma atividade logística bastante complexa, em que se coordena o processo de acolhimento de refugiados, assim como de recrutamento. Dessa forma, de acordo com as vagas de emprego apresentadas e disponibilizadas pelas companhias privadas, realizam-se os encaminhamentos para contratação. Com relação aos cubanos, eles partem de Cuba em avião e aterrissam em Suriname. Já em território surinamês, saem de carro do país, percorrem pela Guiana Francesa até alcançaram a fronteira com o Brasil, que fica na cidade de Oiapoque, estado do Amapá. Em seguida, viajam até a cidade de Belém. Na capital paraense, já na rodoviária, pegam um ônibus e chegam a Araguaína.

Nessa sucinta sumarização, inteiramo-nos dos itinerários realizados pelos participantes da pesquisa, cubanos e venezuelanos, desde seus países até Araguaína. Dada a extensão desses percursos que mencionamos, e que levam muitos dias para chegar ao Tocantins, não podemos deixar de trazer à cena a dificuldade e os riscos de se ingressar em país totalmente desconhecido, sem certezas nem garantias, com poucos recursos financeiros, munidos tão somente do contato de um possível anfitrião que prometeu recebê-los, e, além do mais, sem nenhum conhecimento da língua portuguesa. Muitos realizam o trajeto sob a orientação de atravessadores que os agenciam em parte do percurso ou até completá-lo. Mas estejamos certos de que ao chegarem no destino final, nesse caso, em Araguaína, demandam-se outros desafios e enfrentamentos, como, por exemplo, conseguir emprego e moradia em território tocantinense. Consideramos pertinente mencionar que, desde nossa participação no curso de língua portuguesa, assim como na execução do projeto de pesquisa, éramos informados acerca da constante chegada à cidade de novos refugiados hispanofalantes.

Seguindo com o objetivo desta seção, tratamos, então, de descrever o perfil dos alunos do curso básico de língua portuguesa, como língua de acolhimento, que, por sua vez, acataram o nosso convite e participaram da pesquisa. Ainda neste capítulo metodológico, apresentamos os critérios de inclusão e de exclusão deles na pesquisa. Para a coleta de material que atendesse ao que nos propusemos empreender neste tópico, realizamos uma entrevista com os alunos hispanofalantes, a partir de um roteiro de entrevistas estruturado, que contém um rol de 12 (doze) perguntas. Os questionamentos que foram elaborados são de ordem pessoal, para

que os conhecêssemos um pouco mais. Com base no roteiro, objetivamos obter algumas informações a respeito da idade, da profissão, da procedência, da data de chegada ao Brasil e a Araguaína. Também, interessamo-nos em saber como era estabelecida, em termos metafóricos, a relação dos imigrantes com a língua portuguesa, porque, apesar de que a segunda língua estivesse assentada sob a modalidade de “língua de acolhimento” nas aulas do curso, ela não deixa de ser uma *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*.

Assim sendo, haja vista o (des)conforto do encontro-confronto com a língua portuguesa ao se inscrever e se assujeitar a outra ordem simbólica, ainda mais nas condições em que os deslocados forçados chegam ao Brasil, tratamos de realizar as entrevistas em forma de diálogo, de modo a proporcionar-lhes um ambiente confortável. Dessa forma, deixando-os à vontade e cômodos para responderem ou não aos questionamentos que lhes direcionávamos. Também não delimitamos em qual língua, seja língua portuguesa, seja língua espanhola, os participantes da pesquisa deveriam nos responder. Além de respeitá-los com respeito ao uso da língua materna nas interlocuções durante as entrevistas e na sala de aula, não desconsideramos que, dada a natureza da investigação, encontramos todos, professores e alunos, no *entremeio* de ambas as materialidades linguísticas. Refletimos muito sobre a relação das pessoas que se deslocam à força de seus países, na medida em que são obrigadas a ser e estar em outra ordem simbólica. Uma das consequências desse processo migratório, em que o deslocado forçado não esperava experienciar algo dessa natureza, é que “o significante perde ali sua faculdade de representar o sujeito para um outro significante, a fim de ganhar uma função de designação” (Melman, 1992a, p.17), e como desdobramento disso, “transforma-se no signo que designa, que denuncia para alguém um sujeito que se origina de um lugar não mais Outro, mas Estrangeiro” (Melman, 1992a, p.17). Nessa medida, compreendemos que “problemas de comunicação são muito frequentes, não apenas por desconhecimento da língua do outro, de expressões de uso cotidiano, [...] mas sobretudo por diferenças de língua-cultura” (Coracini, 2021a, p. 337).

Apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa que contemplaram nosso *corpus* de análise com o uso de nomes fictícios. Elaboramos um texto sucinto sobre cada um deles, com base nas informações que obtivemos das entrevistas, assim como dos diálogos ao longo das aulas do curso. Na oportunidade, sobre as interlocuções nesse momento da pesquisa, informamos que algumas se deram em

língua espanhola. Quando das entrevistas, ao nos inteirarmos de que as respostas eram formuladas na língua materna dos participantes da pesquisa, tratamos de manter o diálogo, assim como realizar as perguntas, na língua em que eles estavam nos respondendo. Assim procedemos para respeitá-los, como mencionamos no parágrafo anterior. Dessa maneira, a depender de como eles nos respondiam, formulávamos as perguntas e interagíamos com eles por meio da língua espanhola ou por meio da língua portuguesa.

É conveniente esclarecer que as entrevistas, dado o objetivo central desta pesquisa, não tiveram um caráter avaliativo nem analítico. Elas figuraram, na verdade, materiais secundários, embora constituíssem uma parte do arquivo que montamos. A natureza das entrevistas adquiriu outra dimensão nesta seção. Explicamos um pouco mais sobre o contorno que lhes demos aqui: além de conhecê-los, pudemos dimensionar, em alguma medida, a extensão dos enfrentamentos e das dificuldades dos refugiados, desde a saída de seus países, deslocando-se pelo território brasileiro, para, por fim, instalarem-se em Araguaína, norte do Tocantins.

Portanto, embora os aspectos referentes à pronúncia dos significantes linguísticos, ao desenvolvimento da oralidade e à leitura de textos e de diálogos houvessem sido contemplados nos planos de aula, nas sequências didáticas, assim como no material didático produzido para o curso, aqui, as entrevistas não pretenderam exprimir um caráter qualitativo, com o propósito de apontar se os alunos tiveram ou não algum aprendizado ou progresso no tocante à oralidade, ou como eles pronunciavam e se expressavam por meio da base material da língua portuguesa.

De todas as formas, embora não tenhamos construído nenhum dispositivo analítico para submetermos as entrevistas à apreciação, porquanto não era o nosso escopo, para o cômputo de nosso trabalho investigativo e de elaboração da tese, procedemos com o trabalho de transcrição e de tradução livre dos dizeres dos entrevistados. Realizamos recortes específicos no material coletado. Essa operação de recorte se justifica com o propósito de nos auxiliar a descrever e a conhecê-los um pouco mais, conforme já mencionamos. Embora haja alguns pontos em comum nas experiências vivenciadas pelos refugiados, sabemos que cada experiência, no âmbito do acontecimento de deslocamento forçado, é particular e singular para cada um deles. Com efeito, “cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular” (Charlot, 2013, p. 165).

Em nota de rodapé, apresentamos a tradução livre para a língua portuguesa dos recortes que mobilizamos para esboçar o perfil dos participantes da pesquisa. Nos recortes traduzidos, tratamos de elidir as marcas de oralidade das palavras pronunciadas em língua portuguesa. Em alguns dizeres, realizamos acréscimos em colchetes com o fim de aportar na compreensão e na contextualização do texto transcrito e traduzido da língua espanhola para a língua portuguesa. No momento da transcrição das entrevistas, à guisa de apresentá-las e de estruturá-las em nosso trabalho, seguimos o procedimento descrito na Tabela 1, em que recorremos ao uso de alguns sinais. Vejamos:

Tabela 1 – Procedimento de transcrição de recortes das entrevistas.

Símbolo	Significado
<i>Itálico</i>	Para indicar trechos em espanhol
Negrito	Para indicar nosso destaque no texto
//	Para indicar uma pausa curta na fala
///	Para indicar uma pausa longa na fala
[]	Para indicar um acréscimo de informações nossas
////	Para indicar uma parte inaudível na fala

Fonte: Procedimento de transcrição elaborado e realizado pelos pesquisadores.

Conforme teremos a oportunidade de detalhar nas duas últimas seções deste capítulo, itens 2.3 e 2.4, “Primeiro caminho: procedimento de coleta de material e de construção de arquivo” e “Segundo caminho: da constituição e da análise do *corpus*”, respectivamente, em que apresentamos o trajeto metodológico e analítico, dividimos os participantes da pesquisa em dois grupos, primeiro e segundo. Essa divisão consoa com o nosso trabalho como professores e pesquisadores no curso de língua portuguesa, como língua de acolhimento, do projeto de extensão em que fomos ensejados a atuar em duas turmas. Foi desse trabalho com os refugiados que propomos realizar esta investigação, como já pontuamos em outros momentos. Dadas essas observações, cujas especificidades das turmas não abordaremos aqui, nesta seção, senão mais adiante, os participantes da pesquisa do primeiro grupo são: Elisa e Heloísa, e os do segundo são: Heitor e Eloá.

Passemos, então, a partir deste ponto, a conhecer os voluntários que participaram de nossa pesquisa.

2.2.1. Conhecendo um pouco sobre a Elisa

A entrevista com a Elisa foi realizada no dia 6 de dezembro de 2023. Ela é venezuelana, pertencente à etnia Warao. Ademais da língua espanhola, ela também se comunica por meio da língua warao com os seus pares. Na época da entrevista e de sua participação no curso, ela tinha 29 anos. Está casada e tem dois filhos. Toda a sua família é venezuelana. O seu marido trabalha como pedreiro na construção civil, e os seus filhos estão matriculados na rede municipal de ensino da cidade de Araguaína, cursando a primeira fase do Ensino Fundamental.

Elisa é licenciada em Pedagogia. Disse-nos que, antes de vir ao Brasil, na Venezuela, trabalhava como professora na comunidade indígena onde vivia. Há quase dois anos, conforme nos informou, trabalha como auxiliar de serviços gerais na prefeitura. Segundo ela, consegue se comunicar bem e compreender o que dizem os brasileiros, e que almeja estudar e fazer outros cursos para conseguir um trabalho melhor. E nunca havia tido contato com a língua antes de chegar ao Brasil. Também, afirmou que o seu primeiro contato com a língua portuguesa foi um pouco complicado, mas não difícil. Podia-se compreender, embora não conseguisse falar nada em língua portuguesa. Pontou que os brasileiros são muito acolhedores. E que veio ao Brasil para melhorar de vida, principalmente, pelos filhos. Apresentamos, a seguir, um recorte de sua entrevista. Vejamos:

[Da chegada ao Brasil].⁹

A verdade que não foi fácil *//// tampoco imposible*. Noi, quando chegamu, a gente // como tá falando pra você, **chegamu sin documento, sin papel, sin**

⁹ A verdade que não foi fácil *//// também não [foi] impossível*. Nós, quando chegamos, a gente // como está [estou] falando para você, chegamos sem documento, sem papel, sem nada. E aí nós ficamos em Roraima cinco meses. // Depois, nós voltamos para Venezuela. E no ano 2018, foi que nós viemos de novo e ficamos aqui em Roraima, como um mês. Daí nós fomos para Boa Vista. De Boa Vista, nós ficamos como duas semanas, em Boa Vista. */// Em Manaus, moramos muito tempo, quase dois anos. //// E ali era bom, mas é /// era que complicado // para conseguir trabalho, tanto para mim, tanto para meu esposo também. /// É uma cidade grande, mas é difícil para conseguir /// trabalho. [...] em Belém, nós não podíamos sair /// porque era um abrigo e estava a polícia // que // tinha uma ordem da prefeitura. [...] em Belém, nós moramos // eu morei sete meses e minha mãe morou um ano ali. [...] E aí eu falei para // o meu esposo que nós não íamos continuar assim. //// ele veio para cá, para Araguaína /// falou /// com o marido de uma prima minha que estava aqui // e aí ele falou que aqui tinha muito trabalho // e ele chegou e conseguiu trabalho aqui. [...].*

nada. E aí nois ficamu em **Roraima** cinco meses. // Depois noi voltamu para Venezuela. *Y en el año 2018*, foi que noi vimu de novo e ficamos aqui em **Roraima** como um mês. *De ahí* nois fomo pra **Boa Vista**. De Boa Vista noi ficamo como *dos* semanas, em Boa Vista. /// Em **Manao** moramo muito tempo, *casí* dois anos. //// E ali era bom, mais ê /// era que complicado // para conseguir trabalo, tanto para *mí*, tanto para *mi esposo* também. /// É uma cidade grande, mais é difícil para conseguir /// trabalo. [...] em **Belém**, nois *no* podia *salir* /// porque era um abrigo e estava a *policía* // que // tinha uma ordem *de* a prefeitura. [...] em **Belém**, noi moramo // eu morei sete mese e *mi* mãe morô um ano ali. [...] E aí eu falei para // *a mi esposo* que noi *no íbamos seguir así*. //// ele vim para *acá*, para **Araguaína** /// falou /// com o marido de uma prima meu que tava aqui // e aí ele falou que **aqui tinha muito trabalo** // e ele chegou e conseguiu trabalo aqui. [...].

[Da relação com a língua portuguesa]¹⁰

Na verdade, que // por agora // onde eu tô trabalhando /// *no* falo muito // *no* falo muito português porque // ê // *casí* *no* tem ninguém /// porque tudo fica ocupado. // Só quando fala comigo // fala com /// E para *mí* // ê // eu *comprendo* tudo. Mais para falar //// *se me complica* mais. [...] A verdade que // noi falamo *más* // *en nuestra lengua original* // que warao /// *algunas veces* // que // *una* criança //// fala // em portuguei // noi *así* // mai o *menos* falamo portuguei // Mai noi nos comunicamo mai em espanhol o em warao.

Conforme podemos observar, em conformidade com o que destacamos em negrito, a Elisa realizou o trajeto que muitos venezuelanos fazem ao cruzarem as fronteiras do extremo norte do Brasil. Podemos divisar as dificuldades e os obstáculos de Elisa e sua família ao chegarem ao país, uma vez que, segundo ela, estavam sem documentos. Elisa e sua família não chegaram diretamente a Araguaína. Eles residiram nas cidades de Boa Vista, de Manaus e de Belém. E o que os trouxe a Araguaína foi a questão laboral, pois, segundo o seu relato, a informação obtida foi que “aqui [Araguaína] tinha muito trabalho”. Com relação ao uso da língua nas interações, embora a Elisa haja afirmado o uso mais frequente da língua espanhola ou da língua warao, é interessante observar que com as crianças venezuelanas já não se comunicam tanto nesses dois idiomas, mas, sim, na língua portuguesa. As crianças já começam a se adaptar e a se implicar na nova ordem discursiva onde estão inseridas. De certo modo, podemos dizer, portanto, que elas apreendem mais

¹⁰ Na verdade, que // por agora // onde eu estou trabalhando /// não falo muito // não falo muito português porque // ê // quase não tem ninguém /// porque fica ocupado. // Só quando fala comigo // fala com /// E para mim // ê // eu compreendo tudo. Mas para falar //// fica mais complicado. [...] A verdade que // nós falamos mais // em nossa língua original // que [é] warao /// algumas vezes // que // uma criança //// fala // em português // nós assim // mais ou menos falamos português // Mas nós nos comunicamos mais em espanhol ou em warao.

facilmente a estrutura simbólica do novo espaço *logicamente estabilizado* em que se encontram.

Passemos, agora, a conhecer um pouco sobre a Heloísa.

2.2.2. Conhecendo um pouco sobre a Heloísa

A entrevista com a Heloísa foi realizada no dia 6 de dezembro de 2023. Ela é venezuelana, e tem 44 anos de idade. É divorciada e mãe de três filhos. O seu filho primogênito, hoje, mora em Santa Catarina, embora tenha morado com ela e os irmãos aqui, em Araguaína. Atualmente, ela reside com a filha caçula, uma adolescente venezuelana que está matriculada na rede estadual de ensino. O segundo filho é casado com uma mulher venezuelana, e o casal também reside em Araguaína. Heloísa trabalhava como diarista desde sua chegada a Araguaína. Mas, atualmente, está trabalhando como auxiliar de limpeza em um hospital da cidade.

Assim como Elisa, ela também é licenciada em Pedagogia, e trabalhava como professora na educação infantil antes de vir ao Brasil. Na época em que realizamos a entrevista, Heloísa nos afirmou que fazia uns cinco anos que estava em Araguaína. Também, compartilhou-nos a informação de que nunca havia estudado nada sobre a língua portuguesa antes de se mudar ao Brasil. Vejamos, a seguir, alguns recortes de sua entrevista:

[Da chegada ao Brasil]¹¹

¹¹ Na verdade, eu vim para // a // no Brasil no ano // em 2017. Aí eu vim para saber // como era // o // já estava morando em Boa Vista /// aí eu vim saber como era o sistema, né! /// Aí eu tive uns 30 dias em Boa Vista e voltei para a minha cidade. [...] elas já estavam morando aqui, só que assim, estavam morando na rua, mas conseguiam trabalho na diária // elas moravam na rodoviária de // Boa Vista. [...] tinha umas casas, né, nós falamos de barraca [...] aí eles tinham, né, onde dormiam //// iam trabalhar e fechavam essa barraca e saiam para o serviço. Ninguém mexia. [...] Quando nós chegamos em Boa Vista // êê // tinha aberto um novo refúgio // aí como a [nome da filha] tinha 8 anos // aí eu falei // aí me falaram para eu falar com o coronel. Ele era que mandava as pessoas para o refúgio. Aí como eu chorava muito /// eu não acreditava aquela situação em minha vida [...] não aceitava // aí tinha que fazer // eu tinha uma criança, pequena. [...] ele na hora perguntou onde estão as suas coisas // lá onde nós chamamos de parada, onde os ônibus faz [param] // nós deixamos lá [...]. Aí ele foi e mandou um carro pegar minhas coisas. [...] era um // eles tinham muita barraca // era um terreno, né! [...] dava para morar duas famílias. [...] um ano nesse // ê // refúgio. [...]. Comecei com 5 meses e me chamaram para fazer um cadastro // ah // você trabalha com quê? // você //// lá // aí eu falei que era professora. [...] a única professora que tinha aí era eu /// aí fui // ê // eu quem começou aquele projeto // de pegar // me falaram do projeto que a Unicef queria fazer // a fraternidade // primeiro começou a fraternidade sem fronteiras // [...] começamos com a recreação // brincamos // ensinando brincando // [...] para tirar aquele trauma que eles traziam [...]. Eu cheguei na Araguaína em 2019 [...] a gente pega o barco // foram cinco dias. [...] nunca nos deixaram isolados. [...] Eu decidi vir para cá porque meu filho // pegou um barco com uma namorada que ele tinha. [...] e vieram conhecer. Quando chegaram em Belém, eles perguntaram,

Na verdade, eu vem pra // a // no Brasil no ano // em 2017. Aí eu vim para saber // como era // o /// ya estava morando em **Boa Vista** /// aí eu vim saber como era o sistema, né! /// Aí eu tive uns 30 dias em **Boa Vista** e voltei para a minha cidade. [...] elas já estavam morando aqui, só que assim, estavam morando na rua, mas *conseguían* trabalho na diária // elas moravam na rodoviária de // Boa Vista. [...] tinha umas casa, né, noi falamo de *carpa* [...] aí eles tinha, né, *donde dormían* /// *iban* a trabalhar e fechavam essa barraca e saiam pro serviço. Ninguém mexia. [...] Quando noi chegamo em Boa Vista // êê // tinha aberto um novo *refugio* // aí como a [nome da filha] tinha 8 anos // aí eu falei // aí me falaram pra eu falar com o coronel. Ele era que mandava a *gente* [as pessoas/ *la gente*] para o *refugio*. Aí como eu chorava muito /// eu não acreditava aquela *situación* em minha vida [...] *no* aceitava // aí tinha que *hacer* [fazer/*hacer*] // eu tinha uma criança, pequena. [...] ele na hora perguntô *donde están sus cosas* // lá onde noi chamamo de *parada*, onde os ônibus faz // noi deixamo lá [...]. Aí ele foi e mandô um carro pegar minhas coisa. [...] era um // eles tinha muita barraca // era um terreno, né! [...]. *daba* para morar duas família. [...] um ano *en ese* // ê // *refugio*. [...]. *Comencé con 5 meses y me llamaron para hacer* [fazer/*hacer*] um cadastro // ah // você trabalha com quê? // vocêê /// lá // aí eu falei que era professora. [...] a única professora que tinha aí era eu /// aí fui // ê // eu *quien comenzó* aquele projeto // de pegar // me *falaron* [falaram/*hablaron*] do projeto que a Unicef queria *hacer* [fazer/*hacer*] // *la fraternidad* // *primero comenzó la fraternidad sin fronteras* // [...] *comenzamos con la recreación* // brincamos // *enseñando* brincando // [...] para tirar aquele trauma que eles traziam [...]. Eu cheguei na Araguaína em 2019 [...] a gente pega o barco // foram cinco dias. [...] nunca nos deixaram *aislados*. [...] Eu decidi vim para cá porque meu filho // pegou um barco com uma namorada que ele tinha. [...] e vieram conhecer. Quando *llegaron a Belém*, eles perguntaram, conheceram a uma pessoa // e perguntaram que // uma *ciudad* boa para morar // se conhecia, a pessoa falou Araguaína. [...] aí ele fala // *preguntaron* como *llegamos* lá [...] aí acho que eles pediam dinheiro na rua, *juntaron* um *poco* para passagem. [...] mãe, Araguaína é bom para morar. [...].

[Da relação com a língua portuguesa]¹²

É difícil [...] sabia que eu no *servicio* // **eu me senti como** /// o **bullying**, né // ê // tem uma *persona* que ê // **eu fiquei com medo lá** // ê // **no meu serviço para falar** // e foi um tempo difícil // foram *después* que eu tinha três meses // entrou uma menina lá // e // a menina sempre que eu falava ela ficava rindo // ê // nunca tinha sentido *así* // aquela *cosa*, né, de // eu acho *así* // como uma *burla* [...] porque nós tentamos // ê // falar para que a *gente* [as pessoas/ *la gente*] entenda. [...]. Para *mí*, *ha sido* um *poco* difícil [...].

Conforme podemos observar nos trechos apresentados, Heloísa e sua filha moraram por cerca de dois anos em Boa Vista, em tendas de refúgio. Segundo pudemos notar, as tendas são estruturas de acampamento que estão destinadas ao acolhimento de venezuelanos que cruzavam as fronteiras em busca de melhores

conheceram uma pessoa // e perguntaram que // uma cidade boa para morar // se conhecia, a pessoa falou Araguaína. [...] aí ele fala // perguntaram como chegamos lá [...] aí acho que eles pediam dinheiro na rua, juntaram um pouco para passagem. [...] mãe, Araguaína é bom para morar. [...].

¹² É difícil [...] sabia que eu no *servicio* // eu me senti como // o *bullying*, né // ê // tem uma pessoa que ê // eu fiquei com medo lá // ê // no meu serviço para falar // e foi um tempo difícil // foram depois que eu tinha três meses // entrou uma menina lá // e // a menina sempre que eu falava ela ficava rindo // ê // nunca tinha sentido assim // aquela coisa, né, de // eu acho assim // como uma *chacota* [...] porque nós tentamos // ê // falar para que as pessoas entendam. [...]. Para mim, tem sido um pouco difícil [...].

condições no Brasil. Heloísa chegou a trabalhar na área para refugiados, colaborando com o processo de acolhimento das crianças, a partir de recreação e de atividades lúdicas. Sobre a sua relação com a língua portuguesa, chamou-nos a atenção a questão do *bullying* que Heloísa sofreu no seu ambiente de trabalho. A partir do seu relato sobre essa situação, podemos ponderar que o constrangimento sucedeu pela condição de ela ser falante de uma outra língua, neste caso, da língua espanhola. Essa circunstância provocou-lhe a sensação de “medo” para se expressar e para interagir no local onde trabalhava.

Passemos, agora, a conhecer um pouco sobre o Heitor.

2.2.3. Conhecendo um pouco sobre o Heitor

A entrevista com o Heitor foi realizada no dia 30 de abril de 2024. O Heitor é cubano e estava com 27 anos quando participou da entrevista e do curso de língua portuguesa como língua de acolhimento. Ele é casado com a Eloá, também de nacionalidade cubana. O casal chegou a Araguaína em outubro de 2023. O Heitor concluiu o Ensino Médio, mas não estão revalidados os seus estudos aqui. Atualmente, ele está trabalhando como auxiliar de serviços gerais em uma concessionária. No entanto, desde que chegou a Araguaína, antes do emprego atual, trabalhou em uma distribuidora de gás, onde chegou a adquirir o posto de entregador. Apresentamos, abaixo, alguns recortes da entrevista realizada com o Heitor. Vejamos:

[Da chegada ao Brasil]¹³

*Yo vine desde Cuba, yo soy cubano. [...] Eu llegué a Brasil êê /// hace // faz, ¿no? // un tempo de oito o nove meses // no lembro agora. [...] Rapaz // ese trayecto aí foi bom // yo fui /// voy a hablar español, estoy un poco enredado /// [...]. Vine de Cuba, me compré los boletos de avión // hice una /// escala // en Belém, **de Belém cogí un barco /// hasta una ciudad que yo ni conozco** y de ahí un bus hasta aquí Araguaína. [...] La verdad es que nosotros, cuando //// veníamos a Brasil /// había un moço en la terminal que estaba halando que Araguaína era una ciudad // era tranquila /// que había trabajo // cosas así una ciudad tranquila, que no había tanto problema // y eso es lo que uno está buscando /// trabajar y ficar tranquilo. [...].*

¹³ Eu vim de Cuba, eu sou cubano. [...]. Eu cheguei no Brasil êê /// faz // faz, né? // um tempo de oito ou nove meses // não lembro agora. [...]. Rapaz // esse trajeto aí foi bom // eu fui /// vou falar espanhol, eu estou um pouco confuso /// [...]. Vim de Cuba, eu comprei as passagens de avião // fiz uma /// escala // em Belém, de Belém peguei um barco /// até uma cidade que eu nem conheço y daí um ônibus até aqui Araguaína. [...]. A verdade é que nós, quando //// vínhamos ao Brasil /// tinha um moço na rodoviária que estava falando que Araguaína era uma cidade // era tranquila /// que havia trabalho // coisas assim uma cidade tranquila, que não havia tanto problema // e isso é o que uma pessoa está procurando /// trabalhar e ficar tranquilo. [...].

[Da relação com a língua portuguesa]¹⁴

*Bueno, al principio sí // era un poco compleja, ¿no? // porque al principio da un poco más trabajo porque // **soy de habla española y aquí habla portugués // ahí // al principio me daba hasta dolor de cabeza** /// y entonces // no, ahora con el tiempo ya yo // más o menos // [...]. Para mí, la relación hoy en día es bueno // porque diariamente estoy interactuando con mis compañeros de trabajo que son brasileños y ahí hablo portugués y para mí es bueno porque todos los días aprendo un poquito más y me perfecciono más en el portugués [...].*

A partir da entrevista do Heitor, vemos que ele menciona a cidade de Belém, capital do estado do Pará, em seu trajeto até Araguaína, norte do Tocantins. No entanto, observamos que há uma confusão com as localidades e o trajeto, considerando a seguinte declaração: “[...] de Belém peguei um barco /// até uma cidade que eu nem conheço”. Na verdade, Belém é a última parada até a sua chegada a Araguaína, realiza-se esse trajeto de ônibus. O trecho que o Heitor realizou de barco, pelo o que foi testemunhado por ele em outra ocasião e, também, por outros cubanos, embora o Heitor não se recorde dos nomes dos principais centros urbanos pelos quais percorreu na região de floresta amazônica, nem a dimensão geográfica do território brasileiro, trata-se do percurso que foi realizado no extremo norte do Brasil.

Conforme tematizamos anteriormente, a viagem pelo Brasil se inicia na fronteira com a Guiana Francesa. O eixo desse itinerário contempla as cidades Oiapoque, Macapá e Belém, e o percurso é realizado de carro e de barco. Só então, desde a capital do Pará é que se embarca de ônibus até a cidade de Araguaína. Heitor e sua esposa não chegaram a morar em outra cidade, vieram diretamente para o norte do Tocantins.

Com base no que Heitor nos comentou na entrevista sobre a sua relação com a língua portuguesa, a saber: “sou de fala espanhola e aqui fala português // aí // no começo me dava até dor de cabeça”, podemos entrever a complexidade do processo de se subjetivar em uma língua outra aos refugiados. Considerando que é uma demanda obrigatória no âmbito do deslocamento forçada, entendemos que encontrar-se assujeitado à *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, não seria, dessa forma, por exemplo, algo que é da ordem do desejo. Entendemos que, dada a

¹⁴ Bom, no começo sim // era um pouco complexa, né! // porque no começo dá um pouco mais de trabalho // **sou de fala espanhola e aqui fala português // aí // no começo me dava até dor de cabeça** /// e então // não, agora com o tempo eu já // más ou menos // [...]. Para mim, a relação hoje em dia é boa // porque diariamente estou interagindo com os meus colegas de trabalho que são brasileiros e aí falo português e para mim é bom porque todos os dias aprendo um pouquinho mais e me aperfeiçoo mais no português [...].

conjuntura de migração forçada, trata-se de uma coerção, já que se submetem a outra ordem discursiva, a outro espaço simbólico *logicamente estabilizado*, sem nenhuma preparação prévia em termos de conhecimento da língua e da cultura. Eles chegam ao Brasil apenas munidos da expectativa de saírem da situação precária em que se encontravam em seus países, para a busca de melhores condições de vida aqui.

Agora, passemos a conhecer um pouco sobre a Eloá.

2.2.4. Conhecendo um pouco sobre a Eloá

A entrevista que realizamos com a Eloá foi no dia 30 de abril de 2024. Na época em que ela participou da pesquisa e do curso de língua portuguesa, tinha 23 anos de idade. Chegou com o seu esposo, Heitor, a Araguaína em outubro de 2023, como já o dissemos no subitem anterior. Assim como seu esposo, ela nunca havia estudado a língua portuguesa antes de vir ao Brasil. A Eloá é técnica em gestão de qualidade, e, em Cuba, trabalhava na supervisão de controle de qualidade em uma fábrica de tabaco. Atualmente, ela está trabalhando como auxiliar de limpeza em uma loja de departamentos no centro da cidade. Antes de conseguir o emprego atual, por aproximadamente um mês, trabalhou, na diária, como auxiliar de cozinha de um restaurante, dedicando-se à lavagem das panelas e ao asseio do ambiente, após a atividade de produção dos alimentos pela equipe de cozinha. Vejamos, a seguir, alguns recortes de sua entrevista:

[Da chegada ao Brasil]¹⁵

É // *fue ni tan bom ni tan ruim*, mais ou menos. Eu *llegué* dia *dos* de outubro de 2023. [...]. **Por recomendación de otros cubamos** [Morar em Araguaína].

[Da relação com a língua portuguesa]¹⁶

É boa, mas // tem *veces* que *entiendo*, tem *veces* que *no* // por enquanto aí, mais ou menos. [...]. *logro* entender, mais ainda *no logro* falar // *bien* //. [...]. em casa eu falo só espanhol, *no* português.

Na entrevista realizada com a Eloá, o que nos chamou a atenção foi o motivo de se estabelecer em Araguaína. Segundo ela, conforme podemos observar no

¹⁵ É // foi nem tão bom nem tão ruim, mais ou menos. Eu cheguei dia dois de outubro de 2023. [...]. Por recomendação de outros cubanos [Morar em Araguaína].

¹⁶ É boa, mas // tem vezes que entendo, tem vezes que não // por enquanto aí, mais ou menos. [...]. consigo entender, mas ainda não consigo falar // bem //. [...]. em casa eu falo só espanhol, não português.

recorte, a razão de vir a morar nessa cidade foi “por recomendação de outros cubanos”. Com base nesse apontamento, admitimos, então, a hipótese de que Araguaína tem realizado ações e atividades a partir de políticas públicas que assistem a esse público-alvo, dessa forma os cubanos que já se encontram aqui, tratam de dar apoio e estímulo para os que queiram vir desde Cuba. E mais, levantamos, também, outra hipótese que seria a de que o mercado de trabalho araguainense tem absorvido a mão de obra estrangeira, ofertada pelos refugiados hispanofalantes.

Em atenção à relação de Eloá com a língua portuguesa, compreendemos a situação em que ela afirmou que, às vezes, conseguia entender o idioma, outras vezes, não. Trata-se de uma questão de adaptação ao novo ambiente estruturado simbolicamente. E não desconsideramos o fato de que há pessoas no ambiente corporativo que não se colocam sensíveis à situação dos imigrantes, na condição de refugiados, em que estão na etapa de adaptação e de aprendizado de uma nova língua-cultura.

No caso de Eloá e de seu esposo, antes de começarem a participar do curso de língua portuguesa como língua de acolhimento, eles já estavam empregados, e com carteira de trabalho assinada. Ao ponderarmos sobre essa informação, em alguma medida, podemos divisar as dificuldades enfrentadas por cada um deles em seu ambiente laboral, no âmbito do processo de experiência na empresa, sem o conhecimento básico da língua portuguesa, por exemplo. Não somente eles, mas, certamente, muitos passaram, e ainda passam, por essa circunstância. Ainda sobre essa situação, podemos adjetivá-la como crítica, pois, dados os entraves com a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido* e o (des)conforto na comunicação e na interação no local de trabalho, o que pode gerar incompreensão sobre as demandas apresentadas pela gestão, é possível que não consigam efetivar o contrato de trabalho e manter-se na empresa.

Finalizamos esta seção com a apresentação dos quatro refugiados que se voluntariaram a participar da pesquisa e que conformam o nosso *corpus* analítico. Trata-se de hispanofalantes da Venezuela e de Cuba. Os cubanos são Heitor e Eloá, ao passo que Elisa e Heloísa são venezuelanos, sendo que a Elisa é da etnia warao.

2.3 Primeiro caminho: procedimento de coleta de material e de construção do arquivo

Nesta seção, apresentamos o modo como procedemos com o processo de coleta de material e de construção do arquivo da pesquisa. Essa etapa do método conformou o primeiro caminho que traçamos e percorremos, e o estabelecemos com base nos objetivos delineados para esta investigação. Desde a seção de introdução desta tese, já havíamos assinalado o nosso interesse pela prática discursiva de produção textual dos refugiados. Inclusive, na oportunidade, tratamos de mencionar a razão pela qual nos levou a esse procedimento de recorte temático para a presente pesquisa. Entretanto, embora já estejamos de posse de nosso problema e de nossa hipótese de pesquisa, julgamos importante esclarecer o seguinte fato, vejamos: ao observarmos um fenômeno de linguagem a partir de uma posição panorâmica, certamente, esse ângulo de apreciação nos permitirá ponderá-lo de modo mais abrangente. Essa é uma questão irrefutável, pois uma perspectiva desde cima abre possibilidades para podermos distender a visão do quadro que envolve linguagem e sujeitos, por exemplo. É de nosso interesse, neste trabalho, o modo como os sujeitos se inscrevem à linguagem, em que estão assujeitados aos possíveis efeitos da estrutura significante. Em nossa investigação, sujeitos e línguas, envolvidos no processo de ensino-aprendizado, não são apreendidos de modo apartado, mas, sim, de modo constitutivo.

Considerando, então, o quadro cujo o fenômeno de linguagem se refere ao ensino e ao aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, dada a perspectiva panorâmica que enfatizamos, sabemos que há, portanto, o abarcamento de vários matizes, em que diferentes aspectos podem ser esquadrihados. A depender do interesse do linguista-pesquisador, assim como da configuração epistêmica de sua filiação teórica, admitimos, portanto, que podem ser problematizados diferentes pontos de observação. Dependerá, essencialmente, dos aspectos específicos da linguagem em funcionamento que o investigador almeja aprofundar, tendo como esteio o dispositivo teórico de sua filiação. Em nosso caso, dada a demanda apresentada pelos próprios alunos hispanofalantes nas aulas de língua portuguesa, conforme já apresentamos na introdução desta tese, tratamos de efetuar uma operação de recorte no amplo panorama de linguagem que se

despontava até então, quando fomos oportunizados a dar aulas a refugiados no projeto de extensão, o que nos ensejou desenvolver esta pesquisa.

Desse modo, com a operação de recorte que nos possibilitou a demarcação do tema de pesquisa, enfocamos a prática discursiva de (re)escrita dos alunos na língua de acolhimento, ou seja, na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*, a partir da perspectiva discursiva a qual nos filiamos. Outros aspectos alusivos ao ensino da língua portuguesa, como língua de acolhimento, que, igualmente, poderiam ser passíveis de problematização e de análise, foram desconsiderados, haja vista o recorte temático que alçamos para investigar. Mas, a despeito do quadro de linguagem que elegemos e recortamos para o desenvolvimento desta pesquisa, não implicou considerar que outros conteúdos e enfoques didático-pedagógicos para o ensino de línguas fossem tratados como secundários, ou sem importância, nas aulas do curso básico de língua portuguesa no âmbito do projeto de extensão em que atuamos. Foi nessa medida em que atuamos como professores e pesquisadores no âmbito das aulas que ministramos aos cubanos e aos venezuelanos na condição de refugiados.

A questão é que, na posição de professores e pesquisadores que assumimos, buscamos exercer ambas as posições no âmbito de nossa prática em sala de aula. Além de sustentar a aula e de sustentar-nos nela enquanto professores, havia aspectos éticos que atendemos enquanto pesquisadores, porquanto é uma investigação que envolve seres humanos. O que tratamos de explicar é que não se tratava, simplesmente, de demandar a produção textual para os refugiados a bel-prazer do linguista-pesquisador. Há preceitos éticos não só na investigação, mas, também, no trabalho enquanto docentes. Portanto, esclarecemos que atuamos como professores de língua portuguesa a imigrantes que se deslocaram à força de seus países, ao passo que recortamos uma *porção de linguagem* desse amplo panorama de linguagem que abrangia nossa prática docente, para levar a cabo a pesquisa que demos curso. Conforme dissemos, o processo de produção textual não estava direcionado tão somente à nossa pesquisa científica. Em realidade, a produção de textos concernia a uma das atividades realizadas no curso de língua portuguesa do curso de extensão voltado aos refugiados, em que pudemos participar como professores, assim como realizar um recorte para construção do *corpus*. Assim sendo, realizamos a análise dessa amostra de linguagem que pudemos recortar do arquivo da pesquisa, que foi construído no decorrer das aulas. Em seguida, procedemos com

os nossos gestos de interpretação, que consta das análises realizadas do mo(vi)mento de acolhimento de sujeitos e de sentidos, em que submetemos as *porções de linguagem* recortadas ao dispositivo de análise que construímos com o alicerce do dispositivo teórico-analítico pecheuxtiano.

Dadas as considerações apresentadas nos parágrafos anteriores, em atenção à coleta de material, assim como à construção do arquivo da pesquisa, tornou-se necessária, conforme temos tematizado, a demanda da produção textual a partir do processo de (re)escrita na língua de acolhimento, ou seja, na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido* aos alunos do curso. Cumpre considerar que a prática discursiva de produção de textos escritos conforma, comumente, um procedimento didático-pedagógico que está presente em toda e qualquer aula de línguas, seja de língua materna, seja de língua estrangeira, seja de segunda língua. Porém, não estamos desconsiderando o modo como esse procedimento didático-pedagógico se efetua no âmbito dos mais variados contextos em que as línguas se apresentam. A nosso ver, ele está presente no labor do professor por meio de diferentes perspectivas, em que existem enfoques e objetivos diversos, pois língua materna, língua estrangeira e segunda língua recebem diferentes contornos de significação.

Em nossa pesquisa, estamos problematizando em que medida poderíamos conceber a noção de língua de acolhimento a refugiados que estão na cidade de Araguaína, de forma a dar-lhe um contorno outro de significação a essa modalidade de língua. Para tanto, pautamo-nos no processo de (re)escrita dos alunos, em que nos ancoramos nas implicações epistemológicas do campo discursivo de nossa filiação. O que estamos tratando de pontuar é que são múltiplos os matizes dessa prática discursiva em sala de aula, em que o procedimento didático-pedagógico está direcionado ao ensino e ao aprendizado de línguas. Vejamos, por exemplo, que nas aulas de língua estrangeira, independentemente do objetivo do curso e do nível, seja nível básico, seja avançado, a produção de textos escritos se presentificam no espaço de sala de aula. Há cursos de línguas estrangeiras para fins específicos, como para turismo, para negócios, etc., em que o professor, a partir da simulação da língua em uso, tendo em vista as finalidades didáticas, supondo contextos reais para a utilização da língua estrangeira, didatiza diferentes estruturais textuais. Podemos mencionar alguns exemplos: cartão de apresentação, ditado, receita, carta de reclamação, *e-mail*, entre outros.

Mas, aqui, em nosso trabalho de investigação, tratamos de analisar, a partir da noção de língua de acolhimento que passamos a assumir nesta pesquisa, em que medida o procedimento didático-pedagógico de produção de textos escritos pode ser estabelecido e proposto para os refugiados na sala de aula, com o fim de que eles se impliquem na construção do saber. Portanto, no que se refere ao processo de (re)escrita que demandamos aos hispanofalantes, esclarecemos que ele não configurou algo excepcional, muito menos algo que fosse da ordem do insólito. Ao contrário dessas caracterizações, compreendemos que a prática discursiva que trabalhamos nas aulas concerniu a um procedimento que, indubitavelmente, os alunos participantes do curso já haviam experienciado no âmbito de sua formação escolar em seus países de origem, seja qual fosse o grau de titulação acadêmico-escolar que possuísem no momento de sua participação no curso básico de língua portuguesa.

Consideramos importante esclarecer que nos colocamos sensíveis frente ao processo de ensino e de aprendizado da língua de acolhimento, pois, acima de tudo, não desconsideramos o público-alvo das aulas, que são deslocados forçados que passaram, e ainda passam, por diversos entraves e desafios para se estabelecerem no Brasil. Sobretudo, questões de ordem financeira, dado que muitos, quando chegam, em que se encontram somente com a vestimenta do corpo, têm dificuldades para encontrar trabalho e, também, para se manter nele. Acerca desse tema, permitamo-nos, brevemente, testemunhar sobre o primeiro dia de aula, em que não nos atemos a essa questão de precariedade pela qual perpassam. Os alunos hispanofalantes, na condição de refugiados, chegaram à instituição onde ministramos o curso de língua portuguesa sem nenhum material didático, isto é, sem papel, lápis ou caneta. Na verdade, estávamos presos à imagem de aluno do senso comum, em que jovens e adultos estão com suas mochilas, cadernos e estojos. Como essa perspectiva construída não havia sido atendida, dada a situação de vulnerabilidade financeira que mencionamos, tratamos de subsidiar os materiais didáticos aos alunos para as aulas seguintes do curso, de modo a não prejudicar a participação e o processo de aprendizagem.

Outra questão que consideramos importante testemunhar, com base na observação das aulas, é que, a despeito de já atuarmos como professores de língua portuguesa, como língua materna, e, também, como professores de língua espanhola, como língua estrangeira, na rede pública de ensino em Araguaína, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, trata-se da primeira vez que somos

oportunizados a atuar como professores de língua portuguesa, como língua de acolhimento, a refugiados falantes de língua espanhola. Então, seguindo com as nossas reflexões, considerando a nossa experiência na educação básica e a partir de nossa prática e de nossa observação nesse novo empreendimento docente, podemos tematizar que os alunos do curso de língua portuguesa, como língua de acolhimento, não frequentavam as aulas nem realizavam as atividades demandadas e propostas pelo professor tão somente porque eles receberiam uma nota no boletim, ou porque passariam de ano letivo. Tendo em conta o enfoque da pesquisa, citamos essas questões para que entrevejamos em que medida se deram as nossas dificuldades, enquanto linguistas-investigadores, para o processo de coleta de material e de construção do arquivo da pesquisa.

Na verdade, se nos detivermos na atividade docente em sala de aula no âmbito da educação básica, que é onde nós atuamos, observaremos que é bastante comum as seguintes formulações, quais sejam: “esse exercício vale nota”, “esse conteúdo vai cair na prova”, “vou dar visto no exercício”, “vou dar visto na tarefa de casa”, entre outras formulações que produzem certo efeito de obriedade quando se trata do espaço discursivo *logicamente estabilizado* da sala de aula na educação básica. Contudo, considerando essa perspectiva e tratando de imprimir deferências às aulas de língua de acolhimento e às práticas discursivas de (re)escrita de textos, não estamos afirmando que não houve resistência, em alguma medida, por parte dos alunos em se dedicar às aulas de língua portuguesa. Mais adiante, avançando com a proposta desta subseção, apresentamos o modo como desenvolvemos o trabalho de construção do arquivo da pesquisa. É possível divisar o primeiro caminho que percorremos, assim como divisar, conforme dissemos, os entraves que encontramos nele.

Por se tratar de aulas de língua portuguesa, como língua acolhimento, a hispanofalantes, é importante pontuar que o projeto de extensão que participamos na condição de professores e de pesquisadores teve como objetivo proporcionar o ensino e o aprendizado de competências linguísticas da língua portuguesa em seu nível básico. Evidentemente, em conformidade com o objetivo traçado, os planos de aula, as sequências didáticas e os recursos didático-pedagógicos, elaborados e mobilizados para as aulas, buscaram desenvolver a oralidade e a conversação, a leitura e a interpretação de textos, a ampliação do léxico e a ampliação de formulações usadas na comunicação, assim como a escrita na língua portuguesa. No decorrer das

aulas de língua portuguesa, seja em nossa prática docente de modo geral, seja em nosso mo(vi)mento de intervenção didático-pedagógica em turnos específicos das aulas, buscamos possibilitar, aos participantes do curso, o desenvolvimento de certa autonomia nas suas interações sociais, que, por sua vez, são estabelecidas por meio da estrutura significativa da língua portuguesa. Noutras palavras, pretendemos dar-lhes condições para que eles pudessem participar, a partir das aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, e da sua relação com o objeto saber, das práticas sociais de linguagem na cidade de Araguaína. Também, em outras cidades brasileiras, caso passassem a morar em outras regiões do Brasil.

No entanto, apesar de almejarmos alcançar esse fim como docentes e investigadores, de modo a abrir possibilidades para que os alunos participantes pudessem estabelecer uma relação outra com a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, acarretando em possíveis efeitos de acolhimento, sabemos que a “sala de aula se marca como uma impossibilidade de garantias, pois o que pode ocorrer nesse espaço é da ordem do não previsível e do não todo” (Sales, 2018, p. 11). Nesse sentido, não desconsideramos as relações de tensão com a língua outra, que reverberam em possíveis resistências. Além do mais, afastamo-nos de perspectivas que se inclinam ao efeito de totalidade da sala de aula, em que a concebem a partir de um ideal de completude, na busca em estabelecer preceitos ideais e exitosos para as aulas de línguas, neste caso, para aulas de língua de acolhimento a refugiados em Araguaína, norte do estado do Tocantins.

No âmbito das competências linguísticas que mencionamos, as quais foram didatizadas nas aulas, nossa atenção dirigiu-se ao processo de (re)escrita dos imigrantes, em que alçamos a escrita em língua portuguesa na modalidade formal à condição de objeto de saber. Os textos escritos produzidos pelos alunos hispanofalantes figuraram o nosso recorte temático, conforme já dissemos, para analisarmos em que medida o nosso mo(vi)mento de escuta singular propiciou a irrupção de *emergências subjetivas*, as quais, por sua vez, pudessem resvalar em possíveis *significantes de acolhimento*. Então, de modo a levar os alunos a elaborar uma relação com o objeto de saber, tivemos de trilhar o caminho a seguir, que delineamos para a prática discursiva em foco. Com respeito a esse caminho, que trata do processo de (re)escrita na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, dividimo-lo em quatro etapas ou fases. Destarte, cada texto produzido pelo aluno teve de percorrer pelas quatro etapas, com o propósito de conformar o procedimento

didático-pedagógico de produção de textos escritos que adotamos nas aulas. Dito isso, o modo como procedemos nessas etapas ou fases indicia, também, como foi realizada a organização e a construção de parte do arquivo desta pesquisa.

As produções textuais demandadas no curso de extensão se deram em consonância com os temas e com os conteúdos que desenvolvemos nos encontros com os alunos hispanofalantes, ou seja, no âmbito das aulas de língua portuguesa. Desse modo, a produção textual concernia à última etapa para o fechamento de determinado tema trabalhado em sala de aula, isto é, depois de havermos, por exemplo, abordado o léxico de certas práticas de sociais, o aspecto linguístico, expressões idiomáticas, etc. Neste momento, acreditamos que vale reiterar o que mencionamos na introdução desta tese, em que tivemos a oportunidade de informar que alguns dos temas e dos conteúdos que trabalhamos eram demandados pelos próprios refugiados. Observamos que o interesse deles surgia a partir das situações que eles vivenciavam em Araguaína, porque essas experiências passavam a ser circunstanciadas em sala de aula. Em outros momentos, conforme dissemos, além do conteúdo programático que havíamos elaborado para o curso de extensão, alguns dos temas e dos conteúdos eram oriundos de nossa percepção e de nossa sensibilização frente às resistências e aos entraves dos deslocados forçados no processo de subjetivação e de inscrição na língua portuguesa.

À luz dessas considerações, como já tematizamos, as propostas de atividade para a produção de texto escrito não se estabeleceram arbitrariamente, como se não houvesse propósitos nem objetivos. Elas tampouco se destinaram tão somente à coleta de material de análise para cumprir as etapas de um protocolo de pesquisa. As atividades que produção textual que eram estipuladas encontravam-se inseridas em nossos planejamentos didáticos, de forma que estavam presentes nos planos de aula e nas sequências didáticas. As propostas de (re)escrita buscaram atender às temáticas e aos conteúdos das aulas, porque, como se tratava de aulas de língua estrangeira ou de segunda língua, era necessário realizar a didatização do léxico que seria mobilizado pelos alunos e das estruturas morfossintáticas específicas da língua portuguesa, com propósito de que culminasse em práticas de produção textual.

As propostas de produção de texto escrito que sucederam no decorrer das aulas da língua de acolhimento, denominamo-las como textos temáticos. Assim sendo, tendo em consideração o jogo de contenção e de deriva de sentidos, a partir do nosso mo(vi)mento de escuta singular, em cada texto temático escrito pelo aluno,

e que era corrigido, realizávamos a intervenção e a instalação da falta. E quando ocorria a devolutiva do texto corrigido ao aluno, demandávamos a reescrita dele, de modo que os apontamentos fossem contemplados. Com esse procedimento, uma vez concluída e entregue a reescrita, procedíamos, novamente, com a correção do texto temático. Como é possível observar na descrição detalhada do procedimento, demos a conhecer as quatro etapas que mencionamos anteriormente. Esse procedimento didático-pedagógico foi adotado nas atividades de produção textual porque levamos à radicalidade a relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento* no espaço de sala de aula, alçado à instância simbólica, de forma que entra em cena a estrutura *significante*, conforme tematizamos na seção de introdução e no primeiro capítulo desta tese.

A seguir, apresentamos uma tabela (Tabela 2), em que mostramos como nomeamos cada uma das etapas. Assim, é possível observar o procedimento didático-pedagógico com relação ao processo de (re)escrita dos textos temáticos adotado na pesquisa.

Tabela 2 – Descrição das etapas da prática discursiva de produção textual de textos.

1)	Processo de escrita
2)	Correção e intervenção do professor – mo(vi)mento de escuta singular
3)	Processo de reescrita
4)	Correção da reescrita

Fonte: Procedimento de coleta de material de análise elaborado pelos pesquisadores.

Com base na tabela apresentada, que consta do caminho que percorremos com o objetivo de coletar material para análise, voltamos a afirmar que cada texto temático passou pelas quatro fases. São as etapas pelas quais submetemos a prática discursiva de produção textual. Os alunos e nós outros, professores e pesquisadores, para coletar a materialidade de linguagem destinada à investigação, participávamos todos em dois turnos quando cada texto temático era produzido. Elucidamos, mais uma vez, como se instituíram esses dois momentos do qual mencionamos, a saber: ao aluno, competia-lhe escrever e reescrever o texto, cuja etapa de reescrita era proposta com base no mo(vi)mento de escuta singular do professor, quando era

entregue o texto corrigido ao aluno. À medida que, a nós, competia-nos corrigi-lo, em que, nessa etapa, realizávamos a intervenção e a instalação da falta, assim como recorrigir o que foi reescrito pelo aluno.

Não propusemos aos alunos hispanofalantes, em nenhum momento das aulas, a segunda ou a terceira reescrita do texto temático. Trata-se das próprias condições de produção das aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, em que tivemos em conta, principalmente, o perfil do público-alvo matriculado no curso. Além do mais, os refugiados costumavam chegar às aulas exaustos, depois de uma jornada de trabalho cansativa. Inclusive, de modo a esclarecer as condições de produção que circunscrevemos, um dos participantes do curso, por exemplo, no período em que pudemos atuar como professores e pesquisadores, havia mudado de emprego três vezes. Já outros, nem sequer haviam conseguido trabalho quando começaram no curso.

A situação de desemprego em si, sem poder ter meios de prover a própria subsistência, já é um fato difícil e penoso. No entanto, imaginemos essa situação quando o deslocado forçado sai de seu país e está no exterior sem poder contar com o apoio familiar, em que não conhece a língua e tampouco está a par do funcionamento de certas práticas sociais de linguagem. Ou seja, sendo submetido à coerção da língua-cultura outra, já que se encontra em território estrangeiro, e adicionando a essa circunstância a questão do desemprego, entendemos que há o agravamento do quadro de vulnerabilidade. Portanto, tendo em conta essas particularidades, tratamos de não tencionar, ainda mais, a relação dos deslocados forçados com a *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*. Ao contrário disso, tratamos de possibilitar o acolhimento de sujeitos e de sentidos. Não nos apartamos do enfoque de nosso trabalho, principalmente, porque se trata do ensino e do aprendizado da língua de acolhimento, logo não desconsideramos a questão da *dimensão afetiva* (Cf. Revuz, 1998; Santana, 2021) na aprendizagem dessa língua.

Apesar da delimitação de somente uma prática de reescrita no processo de produção de textos, considerando as particularidades do curso e do perfil do alunado, conforme já citamos, demandamos, no âmbito de nossas possibilidades, o maior número possível de textos temáticos. Dessa forma, no período em que nos oportunizaram trabalhar com a língua de acolhimento, atendemos ao interesse dos próprios refugiados, que concernia ao desenvolvimento da escrita na língua portuguesa. Então, em função da temática da pesquisa, que é o ensino-aprendizado

da língua portuguesa, como de língua de acolhimento, com enfoque na escrita, verificamos se houve indícios de aprendizado e de melhoria na escrita a partir do nosso mo(vi)mento de escuta singular, em que realizamos intervenções nos textos produzidos. Por conseguinte, mantivemos a atenção direcionada na prática de (re)escrita de textos temáticos, de modo a executá-la com ancoragem na relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*, muito cara à nossa pesquisa.

No período de março de 2023 a maio de 2024, totalizando treze meses de aulas, pudemos atuar em duas turmas no projeto de extensão destinado a refugiados, ou seja, em dois grupos diferentes de alunos. Anteriormente, informamos essa divisão na seção 2.2 deste capítulo, quando da caracterização dos participantes da pesquisa. A essas turmas, de modo a organizar o arquivo de nossa pesquisa, nomeamo-las como primeiro grupo e segundo grupo. Essa nomeação se deu em razão do período em que ministramos as aulas, em consonância com a cronologia e a programação de nosso trabalho. Assim sendo, com relação ao primeiro grupo, as aulas aconteceram de março de 2023 a maio de 2024, em que tivemos dois módulos. Informamos que as aulas do primeiro grupo ocorreram às quintas-feiras, das 19h às 21h, sendo que o primeiro módulo foi realizado em 2023, e o segundo módulo no ano seguinte, em 2024, em que demos sequência aos conteúdos didatizados no ano anterior. Alguns dos alunos do curso do primeiro módulo não continuaram com as aulas no ano seguinte. No primeiro grupo de hispanofalantes, conforme já apresentamos, contamos com a participação voluntária para a pesquisa das venezuelanas Elisa e Heloísa.

No que concerne ao segundo grupo de alunos, as aulas ocorreram de janeiro a maio de 2024, perfazendo um total de quatro meses de curso. Os encontros desse grupo eram todas as terças-feiras, das 19h às 21h. Os voluntários desse grupo que aceitaram participar da pesquisa foram os cubanos Heitor e Eloá. Sobre a produção dos textos temáticos, haja vista o momento em que começamos a trabalhar com os refugiados, a primeira produção textual que foi solicitada aos alunos ocorreu, por razões óbvias, no primeiro grupo, em meados de setembro de 2023. No entanto, experienciamos um entrave na execução dessa prática discursiva. No início desse procedimento didático-pedagógico, havíamos demandado a produção textual como tarefa de casa, devido ao escasso tempo com os alunos, e sendo extensa a quantidade de conteúdo do curso básico de língua portuguesa, porquanto as aulas aconteciam apenas uma vez por semana, durante um período de duas horas.

No entanto, tendo transcorrido algumas semanas após a proposição da tarefa de casa, em que questionávamos os alunos acerca do exercício que, então, havíamos demandado, fomos surpreendidos com a resposta de um participante do curso, que, aliás, era bastante eloquente, assíduo e participativo nas aulas. Esse aluno nos informou que, em virtude da carga horária de trabalho e da natureza do trabalho que exercia, não tinha tempo suficiente para realizar a tarefa de casa, que aludia à produção de um texto temático. Na sequência de seus apontamentos, dando andamento na queixa apresentada, sugeriu-nos que as produções textuais fossem realizadas no decorrer das aulas. Entendemos, absolutamente, a reivindicação posta, em que a consideramos legítima. Desse modo, acatamos a sugestão dada por esse aluno. Então, dadas essas condições de produção, em que somamos esse fator às outras que já foram argumentadas, as atividades de produção de textos temáticos, em que competia aos alunos dois turnos, escrita e reescrita, foram realizadas em sala de aula. Essa tomada de posição pedagógica foi adotada em ambos os grupos.

Então, como manifestamos concordância com a sugestão fornecida pelo aluno, após o intervalo de uns dez minutos que era estabelecido nos dias de aula, sendo o nosso momento de recreio em que lanchávamos e confraternizávamos, dedicávamos então à prática discursiva de produção textual. Porém, a depender do andamento da aula, não contávamos com tempo suficiente para iniciar, ou para concluir, o processo de (re)escrita dos textos temáticos. Como decorrência, a postergação da atividade era inevitável. Em nossa prática docente, por exemplo, houve momentos em que a (re)escrita havia sido começada, no entanto tínhamos de interrompê-la temporariamente, de modo a levá-la a cabo na aula subsequente. Também havia situações pontuais que dificultavam a assiduidade de alguns alunos nos encontros toda semana, posto que residiam em bairros longínquos do local onde ocorriam as aulas. Em alguma medida, a questão do deslocamento às aulas conformava um obstáculo à prática discursiva de produção textual e, conseqüentemente, à coleta de material de análise. Como é possível observar, essas circunstâncias figuraram, também, além das demais que foram mencionadas, empecilhos para percorrer pelo primeiro caminho que objetivava a construção do arquivo da pesquisa.

A seguir, apresentamos uma tabela (Tabela 3) em que informamos os temas com os quais propomos as práticas discursivas de produção textual, desenvolvidas em ambos os grupos, no primeiro e no segundo grupo, no período de março de 2023 a maio de 2024. Vejamos, então, os temas dos textos temáticos produzidos pelos

imigrantes hispanofalantes nas aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, na cidade de Araguaína-TO.

Tabela 3 – Textos temáticos das aulas de língua portuguesa como língua de acolhimento.

	Primeiro grupo: de março de 2023 a maio de 2024
1)	Tema: Apresentação pessoal
2)	Tema: Feriado nacional
3)	Tema: Dia de descanso
4)	Tema: Experiências no Brasil
5)	Tema: Planejando as férias
	Segundo grupo: de janeiro de 2024 a maio de 2024
1)	Tema: Apresentação pessoal
2)	Tema: Minha rotina em Araguaína

Fonte: Procedimento de coleta de material de análise elaborado pelos pesquisadores.

De acordo com as informações apresentadas na Tabela 3, no primeiro grupo propusemos um quantitativo de cinco textos temáticos, sendo que três deles foram realizados em 2023, e os outros dois foram propostos no ano de 2024. Com relação ao segundo grupo, propusemos dois textos temáticos. Convém pontuar novamente que há uma distinção entre participantes do curso básico de língua portuguesa do projeto de extensão e participantes voluntários da pesquisa. Com os participantes do curso do projeto de extensão a refugiados, foi realizada uma conversa sobre o projeto de pesquisa desta tese, para convidá-los a participar da investigação, na condição de voluntários. Realizamos o convite durante essa interlocução, em que explicamos os objetivos da pesquisa e sua importância ao ensino de línguas, assim como explicamos sobre as análises dos textos temáticos e sobre as entrevistas que teríamos de realizar. Na oportunidade, esclarecemos sobre os possíveis riscos e benefícios e sobre o procedimento de gravação e de transcrição das entrevistas. Como as materialidades de linguagem que seriam coletadas são confidenciais, explicamos que usaríamos

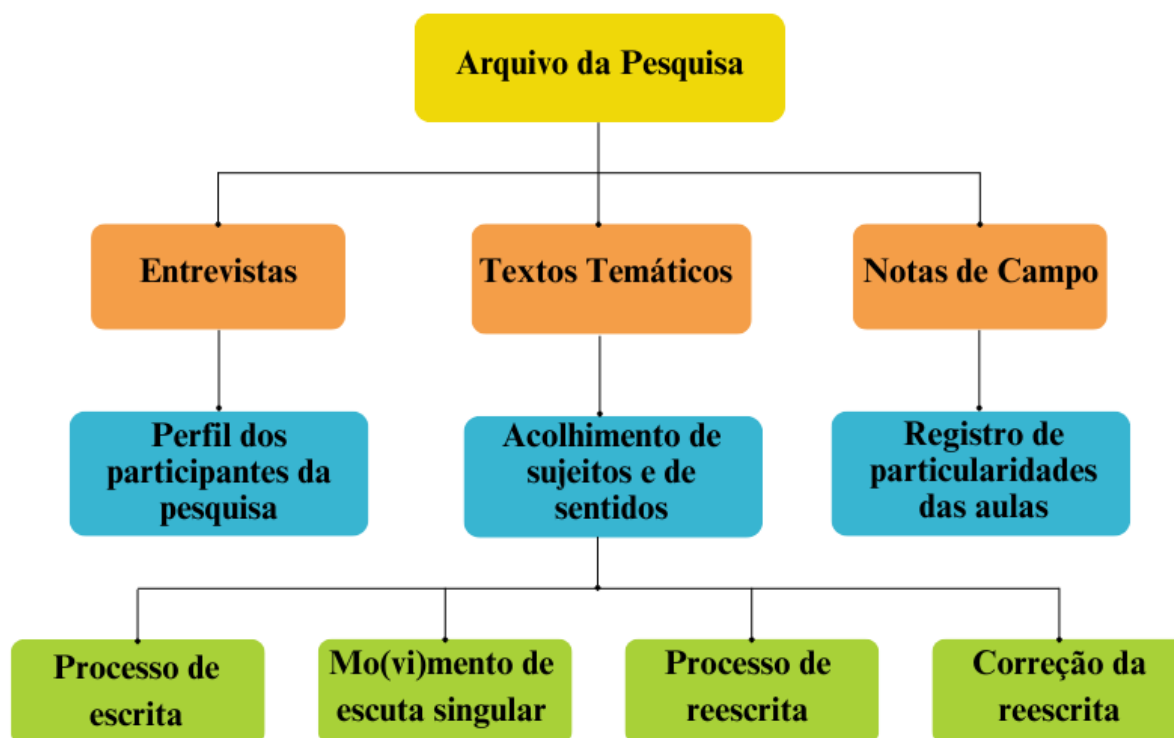
nomes fictícios, e que, de forma alguma, seriam divulgados os nomes reais dos participantes da pesquisa que se voluntariassem.

Desse modo, em se tratando do processo de construção do arquivo da pesquisa, valemo-nos das produções de textos temáticos apenas dos participantes da pesquisa. O primeiro critério estabelecido para a inclusão no arquivo era concordar em participar da pesquisa. Após o convite realizado, o aluno assinava, de modo voluntário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No decurso do curso básico de língua portuguesa, todo o material concernente à prática discursiva de produção textual, levando em conta as quatro fases, foi digitalizado. Com base nos nossos objetivos, os textos temáticos digitalizados conformaram uma parcela do arquivo da pesquisa. Então, além das produções textuais dos alunos que constituíram as materialidades de linguagem de interesse primário, contamos, também, com as entrevistas, por meio das quais pudemos traçar o perfil dos participantes da pesquisa. Por fim, de modo a completar e a concluir o processo de construção do arquivo da pesquisa, igualmente, valemo-nos das notas de campo.

No final das aulas, ou em nossos momentos de planejamento, realizávamos, caso fosse necessário e atendesse aos objetivos da pesquisa, notas de campo sobre o modo como se deram as práticas discursivas de produção textual, bem como as entrevistas. As notas de campo, assim como as entrevistas, não configuraram materialidades de linguagem de interesse analítico. Elas tiveram o intuito de registrar alguma questão específica que ocorreu na sala de aula no âmbito do procedimento didático-pedagógico de (re)escrita na língua de acolhimento, tendo em conta o enfoque da pesquisa. Em síntese, o arquivo da pesquisa que foi construído está constituído das seguintes materialidades de linguagem: textos temáticos, entrevistas e notas de campo.

A seguir, sintetizamos, em forma de imagem (Figura 1), o fluxograma concernente ao processo de construção do arquivo da pesquisa, o qual foi desenvolvido ao longo do primeiro caminho que percorremos no âmbito do método adotado para a investigação. Vejamos:

Figura 1 – Fluxograma do processo de construção do arquivo da pesquisa.



Fonte: Elaboração realizada pelos pesquisadores.

Após a apresentação do fluxograma (Figura 1), damos, então, por finalizada esta seção, na qual pudemos discorrer sobre o primeiro caminho que traçamos com o propósito de coletar o material de análise. O que culminou no processo de construção do arquivo da pesquisa. A seguir, apresentamos os critérios estabelecidos para a etapa de procedimento de constituição e de análise do *corpus* de nossa investigação, em que pudemos esclarecer e dar maior amplitude ao modo como realizamos os nossos gestos de interpretação.

2.4 Segundo caminho: da constituição e da análise do *corpus*

Nesta seção, depois de haver apresentado o primeiro caminho do método de pesquisa, em que pormenorizamos o procedimento destinado à construção do arquivo da pesquisa, assim como os entraves com os quais nos deparamos no âmbito do procedimento didático-pedagógico de produção de textos temáticos com os imigrantes refugiados, apresentamos o percurso para o procedimento de leitura do arquivo construído. Então, a partir deste momento, começamos com a apresentação do

segundo caminho do método que trilhamos, de maneira a dar seguimento ao desenvolvimento da pesquisa. Nessa etapa do método, descrevemos o modo como realizamos o procedimento de constituição do *corpus* e de construção do dispositivo de análise.

Assim sendo, haja vista que realizamos uma operação de recorte temático no âmbito do acontecimento das aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, em que pudemos alinhar os objetivos, o problema e a hipótese de pesquisa, também realizamos uma operação de recorte no arquivo construído. O procedimento de recorte foi realizado quando finalizamos o processo de construção do arquivo, em que estivemos de posse dele após o período em que atuamos no curso de extensão a refugiados hispanofalantes. Essa operação analítica de recorte não prescindiu de atender aos objetivos elencados para esta tese. O que nos proporcionou ensejo ao desenvolvimento de nossas considerações analíticas, as quais se localizam no capítulo seguinte.

De modo a seguir com os nossos apontamentos nesta seção, consideramos importante ratificar que nos afastamos da perspectiva teórica que considera a linguagem como um mero instrumento de comunicação humana. Concebemos a linguagem em funcionamento, tendo em conta a incompletude do sujeito e do simbólico, o que engendra desdobramentos ao modo como reflexionamos sobre o ensino e o aprendizado de línguas. Portanto, neste trabalho, entendemos que há modos de inscrição e de subjetivação dos refugiados nas línguas, que estão postas em jogo no âmbito do processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa na condição de língua de acolhimento. O espaço didático-pedagógico da sala de aula, em que o apreendemos distanciados do empirismo e o enquadrámos na perspectiva discursiva, conforme já pontuamos, constitui-se de um jogo entre professor, alunos, língua portuguesa como objeto de saber e o atravessamento da língua espanhola. Um espaço constitutivamente entrelaçado entre as línguas. Nessa perspectiva, a relação *sujeito-sentido-acolhimento* direciona, delimita e alicerça a nossa pesquisa.

Na relação constitutiva a qual nos referimos, os estudantes refugiados se encontram no *entremeio* das línguas (Celada, 2002; Payer; Celada, 2011; Celada; Payer, 2016). Em outras palavras, quando da discursivização de textos temáticos na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido* por parte dos alunos hispanofalantes, compreendemos que, nesse processo de enunciação, institui-se o “entrelaçamento das línguas na constituição da subjetividade” (Eckert-Hoff, 2016, p.

135). Então, é nesse espaço de constituição de subjetividades entre-línguas que estabelecemos o processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos, que se instituiu a partir da intervenção do professor. Assim, tendo em conta o nosso mo(vi)mento de escuta singular no âmbito da prática discursiva de produção textual, investimos, sobretudo, naquilo que é da ordem da singularidade, que, por sua vez, entendemos que “é uma das dimensões constitutivas do processo de constituição do sujeito, fazendo parte (por presença ou por ausência) dos processos que definem uma posição para o sujeito” (Agustini; Bertoldo, p. 7, 2011).

Considerando a demarcação (im)posta pelos objetivos da pesquisa, em que enfocamos o aprendizado da escrita da língua portuguesa na modalidade formal, como critério de recorte do arquivo que estabelecemos, elegemos os alunos que, além de se voluntariarem a participar da pesquisa a partir da assinatura do TCLE, eram mais assíduos nas aulas, que participaram da entrevista e que realizaram o processo de (re)escrita de, pelo menos, um texto temático, completando as quatro etapas do circuito didático-pedagógico dos textos temáticos adotado na pesquisa (Tabela 2). O quantitativo estabelecido se justifica devido às condições de produção imediatas dos textos temáticos, dadas as situações de enunciação no decorrer das aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, conforme citamos na seção anterior. Vale reiterar que despendemos esforços de forma a nos municiar e nos guarnecer, epistemologicamente, com o propósito de, em alguma medida, fazer tencionar (im)possíveis sentidos acerca da formulação língua de acolhimento, fundamentados na prática discursiva em apreço. Ora, com essa formulação exposta à equivocidade, e tendo como arrimo o dispositivo teórico construído, tratamos de discursivizar em que medida concebemos esse contexto de uso da língua, de modo a permitir-nos realizar ponderações acerca do ensino e do aprendizado a deslocados forçados na cidade de Araguaína.

Conforme já tematizamos nas considerações iniciais deste capítulo, com a operação de recorte empreendida no arquivo de pesquisa, com destino aos nossos gestos de interpretação, não pretendemos, de modo algum, atingir um viés quantitativo acerca do que alçamos investigar nesta pesquisa. Salientamos que, em conformidade com o que nos esclarece Orlandi (2015a, p. 60), é preciso ter em conta que “não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico”. Nessa medida, a perspectiva teórica a qual nos assentamos no

âmbito dos estudos da linguagem possibilita-nos “passar do *dado* para o *fato*” (Orlandi, 2007, p. 36, grifos da autora). Com efeito, essa observação nos posiciona “no campo do acontecimento linguístico e do funcionamento discursivo” (Orlandi, 2007, p. 36). E mais, ainda na esteira de Orlandi (2007, p. 38), elucidamos que, “para a análise de discurso, não existem dados enquanto tal, uma vez que eles resultam já de uma construção, de um gesto teórico”. Noutras palavras, entendemos que “os dados são os *discursos*. Os *discursos*, por sua vez, não são objetos empíricos, são efeitos de sentidos entre locutores, sendo *análise* e *teoria* inseparáveis” (Orlandi, 2007, p. 37-38, grifos nossos). Em vista dessas considerações, de modo a esclarecer como compreendemos essa questão, mobilizamos os apontamentos de Fernandes (2017, p. 24-25). Vejamos o excerto:

Assim, “as provas”, ou a consistência do gesto interpretativo do analista, não são produtos de “quantificações”, mas da *teorização* sobre o objeto de estudo. Para isso, desenvolvem-se dispositivos de análise construídos por conceitos do escopo teórico da AD ou da articulação com outros campos que fornecem subsídios necessários para o tratamento do *corpus* discursivo. Já a análise do objeto não é feita com base em *dados*, coletados quantitativamente, mas por *fatos de linguagem*, como considera Orlandi (1996) [Cf. Orlandi, 2007]. Considerar “fatos” e não “dados” permite ao analista levar em conta a linguagem e sua relação com a exterioridade, a história que a constitui, ou seja, é olhar para a língua enquanto materialidade discursiva [...]. (Fernandes, 2017, p. 24-25, grifos da autora).

A partir do fragmento apresentado acima, observamos que, na condição de analistas de discurso, considerando o arquivo da pesquisa e a operação de recorte com vistas à constituição do *corpus*, não recortamos o arquivo com o propósito de alcançar o máximo possível de textos temáticos produzidos pelos participantes da pesquisa ao longo das aulas. Esta pesquisa visa o acontecimento linguístico concernente à prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua portuguesa a deslocados forçados, a partir da (re)escrita de textos temáticos. E também visa os processos discursivos, que, por sua vez, são constitutivos no âmbito do processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos em nossa prática docente. Conseqüentemente, interessamo-nos pelos possíveis efeitos de acolhimento no jogo de contenção e de deriva, que se produziram por meio da base material das línguas postas em jogo durante as aulas. A essa materialidade linguística de acolhimento, denominamo-la, neste trabalho, como *significantes de acolhimento*, sendo que enfocamos e delimitamos esse processo de subjetivação no âmbito da prática discursiva de produção de textos temáticos. Então, é nesse empreendimento didático-pedagógico

de ensino e de aprendizado de língua de acolhimento, como também investigativo, que perspectivamos e apostamos, embora sem garantias, na construção do objeto de saber por parte dos refugiados.

Haja vista a relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*, que figura o ponto capital de nosso trabalho, questionamo-nos se houve indícios de efeitos de aprendizado e de efeitos de acolhimento, com base em possíveis deslocamentos e implicações dos alunos na construção do objeto de saber. Delimitamo-nos à prática discursiva de escrita na língua portuguesa, ou seja, na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, tendo em conta nosso procedimento didático-pedagógico de escuta singular. Desse modo, com a finalidade de verificar possíveis deslocamentos e implicações com relação à escrita, realizamos um batimento entre os textos temáticos (escrita e reescrita) de cada participante da pesquisa que compreende o nosso *corpus* analítico. É importante salientar, assentados em Payer e Celada (2011), que não tratamos o ensino e o aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, de modo linear e progressivo, porquanto consideramos que há processos de identificação simbólica em jogo, pois os alunos se encontram subordinados no entre-línguas.

Ainda a respeito da operação de recorte para a constituição do *corpus* analítico, cumpre considerar que “em grande medida o *corpus* resulta da construção do próprio analista” (Orlandi, 2015a, p. 61), de modo que “a análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza” (Orlandi, 2015a, p. 61). Nessa perspectiva, consoante o modo como nos inscrevemos na teoria, indicia e reverbera o modo como estabelecemos o *corpus* analítico, o qual se destinou aos nossos gestos de interpretação. Então, considerando o procedimento analítico que tratamos de circunstanciar, tendo em conta o recorte temático que elegemos investigar, observando-o na condição de *fato de linguagem* (Cf. Orlandi, 2007), entendemos que a operação de recorte com o objetivo de constituir o *corpus* não está isenta da subjetividade do investigador, nem do modo como ele se inscreve e é afetado pela teoria (Cf. Agustini; Bertoldo, 2011).

Essa questão é abordada por Agustini e Bertoldo (2011). Os referidos pesquisadores nos esclarecem que “na construção do *corpus* emerge a subjetividade daquele que o estabelece, juntamente com o modo como a teoria o toca” (Agustini; Bertoldo, 2011, p. 123). Nessa medida, tratamos de alinhar teoria, método e análise.

O dispositivo teórico que construímos retrata o nosso olhar-pesquisador ante o fenômeno de linguagem pelo qual nos interessamos. Sendo que, por sua vez, ressoa no modo como a teoria nos afeta, acarretando implicações na construção do *corpus* e do dispositivo analítico. Entendemos que “ao recortar, ao eleger os recortes do material de análise temos, ou melhor dizendo, é possível ver que há, aí implicada, uma operação subjetiva da qual sempre resulta algum resto” (Agustini; Bertoldo, 2011, p. 126).

Assim sendo, com relação ao *corpus*, compreendemos que a perspectiva de totalidade e de completude também não se aplica, o que nos distancia do viés da exaustão em termos de formulação intradiscursiva. Considerando, então, a relação *corpus*-pesquisador, assim como os critérios apresentados anteriormente, recortamos do arquivo da pesquisa os seguintes participantes, quais sejam: Elisa, Heloísa, Heitor e Eloá. Cada um deles realizou, ao menos, a produção de um texto temático ao longo das aulas do curso de língua de acolhimento, assim como assinou o TCLE e participou da entrevista. Seus textos cumpriram as quatro etapas que já mencionamos, a saber: processo de escrita; correção e intervenção do professor, com a instauração do mo(vi)mento de escuta singular; processo de reescrita; e correção da reescrita.

Dando seguimento aos nossos apontamentos desta seção, mobilizamos as considerações de Payer e Celada (2011). Suas reflexões nos permitem problematizar muitas questões sobre o ensino e o aprendizado de línguas, principalmente, de línguas estrangeiras, que é a tônica que desperta a nossa atenção. Dentre as contribuições que as analistas de discurso que mencionamos nos obsequiaram, atemo-nos, por ora, na noção de *entremeio* que abordaram. Esse entendimento nos forneceu subsídios a fim de que déssemos prosseguimento à perspectiva que propomos em termos de relação constitutiva que ancora esta tese, e que, novamente, fazemos menção, a saber: *sujeito-sentido-acolhimento*. As pesquisadoras, ao abordarem aspectos que se referem à prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua espanhola como língua estrangeira a aprendizes brasileiros, tematizaram que “a relação entre espanhol e português a respeito de um sujeito é marcada por uma *(des)continuidade* que é efeito de um trabalho de separação, a partir de uma memória comum” (Payer; Celada, 2011, p. 79, grifo das autoras). O que nos permitiu imprimir deferências ao processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, na condição de língua de acolhimento, a hispanofalantes em Araguaína. Na oportunidade, apresentamos um trecho das reflexões de Payer e Celada (2011).

Vejamos, então, a seguir, o que as pesquisadoras nos afirmam, assentadas na esteira de Milner (2012 [1987]):

podemos dizer que espanhol e português brasileiro se afetam mutuamente *no registro* que os consagra ao equívoco, fato este que submete o sujeito a um *entremeio* e ao *fading* – interrompendo o funcionamento da ilusão constitutiva pela qual se sente dono de seu dizer. Isto nos leva a falar de um *sujeito errante*, afetado pelo *entremeio* das línguas, o que no caso que nos ocupa teria uma forte especificidade; porém não pensamos que se trate de um espaço exclusivo dos processos de ensino/aprendizado de espanhol por brasileiros ou de português por hispano-falantes: de fato, a metáfora – significativa – poderia ser pensada em outros processos de ensino/aprendizado de línguas. (Payer; Celada, 2011, p. 80, grifos das autoras).

De acordo com a passagem supracitada, em que observamos a perspectiva de *entremeio* a qual os sujeitos aprendizes de línguas estrangeiras estão subordinados, consideramos que essa noção se institui aos refugiados hispanofalantes na prática discursiva de produção de textos na língua de acolhimento. Nessa medida, ao assumirmos que o “(i)migrante num determinado país está no *entremeio*, enunciando numa língua que está atravessada por outra” (Celada; Payer, 2016, p. 29, grifo nosso), estamos considerando que o processo de subjetivação e de inscrição de venezuelanos e de cubanos na ordem da língua portuguesa é constituído de um “*emaranhado heterogêneo das [de] marcas*” (Payer; Celada, 2011, p. 79, grifo das autoras), pois, conforme tematizamos, os alunos se encontram no entre-línguas-culturas.

Além da perspectiva de *(des)continuidade* e de *entremeio* que fizemos menção, Payer e Celada (2011) abordam as *marcas* a partir do mecanismo de funcionamento do simbólico no sujeito aprendiz de língua estrangeira. Essas noções se apresentam produtivas para adensarmos a questão da relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento* que sustenta nossa investigação. Nesse sentido, no que lhe respeita, ao compartilharmos desses apontamentos sobre as *marcas* (Cf. Payer; Celada, 2011) de funcionamento do e no simbólico, obtivemos a permissão de dar concretude à produção do nosso dispositivo de análise. Entretanto, dada a natureza de nosso trabalho, tendo como propósito o acolhimento de sujeitos e de sentidos no âmbito do processo de ensino-aprendizado de língua de acolhimento, realizamos deslocamentos para circunstanciar em que medida concebemos a noção dessas *marcas* em nossa pesquisa. Para tanto, pensamo-las a partir de duas perspectivas, as quais discorreremos na sequência.

A primeira noção de *marcas* que concebemos aqui é citada por Payer e Celada (2011). Trata-se das *marcas* que, comumente, são alvos das considerações dos professores de línguas estrangeiras. Nesse sentido, no âmbito de sua prática docente, os professores costumam realizar correções no desempenho de seus alunos ao se inscreverem na língua-alvo, seja no nível lexical, seja no nível morfológico, seja no nível fonético, etc. A questão é o modo como essas *marcas* são apreendidas pelo professor, porque “o que é visto como deslize ou desvio é tratado como ‘erro’, fato pelo qual acaba sendo objeto de um trabalho de correção e, alguns casos, de classificação” (Payer; Celada; 2011, p. 79). Em nosso labor docente e investigativo, nas etapas concernentes à correção da escrita, ao mo(vi)mento de intervenção e à correção da reescrita dos textos temáticos, não deixamos de realizar retificações nas produções textuais dos refugiados hispânicos. As retificações se deram a partir de nosso trabalho de leitura e de identificação dessas referidas *marcas* nos textos temáticos. Compreendemos que essas *marcas* se referem ao investimento de subjetivação e de inscrição dos refugiados na língua de acolhimento a partir de nossa demanda de produção textual, de modo que estamos tratando, conforme consta na última citação direta, de um “*sujeito errante, afetado pelo entremeio das línguas [...]*” (Payer; Celada, 2011, p. 80, grifos das autoras). Entendemos, portanto, que são as *marcas* da primeira língua dos alunos, neste caso, as *marcas* da língua espanhola, as quais são deixadas e se apresentam na condição de vestígios e de rastros ao longo das formulações intradiscursivas.

Informamos que esses vestígios e esses rastros também são de nosso interesse, o que os tornam, portanto, alvos de nossas considerações analíticas, dado que eles deixam entrever a posição do sujeito aprendiz no *entremeio* das línguas. Esse fato, a nosso parecer, deflagra de certa forma o (des)conforto do encontro-confronto com a língua portuguesa, na medida em que o refugiado se inscreve e se assujeita à estrutura significativa da *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*. Mas, apesar de nosso olhar analítico-discursivo à primeira noção de *marcas* nas etapas de correção e de intervenção, não deixamos de realizar apontamentos sobre o modo de organização da língua portuguesa, seja no aspecto lexical, seja no aspecto morfossintático, etc., já que enfocamos o ensino e o aprendizado da escrita dessa língua a partir de uma perspectiva formal.

As intervenções que realizamos nos textos temáticos objetivaram focar não somente essas *marcas* mencionadas, que dizem do sujeito no entre-lugar, senão

outras também, que, em seguida, circunstanciaremos. Reiteramos que assumimos a posição teórica a qual concerne à conjuntura de que os hispanofalantes estão no *entremeio* das materialidades linguísticas colocadas em jogo no processo de (re)escrita. Não nos esquecemos que a prática discursiva em questão não concerne à língua portuguesa, como língua materna, mas, sim, na condição de língua de acolhimento. Ou seja, a língua portuguesa está na condição de segunda língua ou de língua estrangeira. Então, do mesmo modo que tematizamos sobre o (des)conforto de se inscrever e se assujeitar a outra ordem simbólica quando realizamos as entrevistas com os deslocados forçados, queremos, na oportunidade, pontuar que dialetizamos as intervenções com os alunos, isto é, com os sujeitos, efeito de linguagem, que emergiam no entre-línguas na trama discursiva dos textos temáticos.

Ainda com base na primeira noção de *marcas* que estamos tematizando, sinalizamos-las a partir de sugestões de correção que indicamos no próprio texto dos alunos. E sugerimos a retificação dessas *marcas* na etapa de reescrita, de forma a implicar em efeitos de acolhimento a partir do modo singular de inscrição de cada refugiado na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*. Dessa maneira, o procedimento de intervenção que estabelecemos a partir da primeira noção de *marcas* refere-se a um procedimento de acolhimento de sujeitos no *entremeio* das línguas, já que consideramos que esse processo é constituído de desconforto e de tensão.

Conforme já pontuamos sobre as condições de produção imediatas dos textos temáticos, as solicitações de (re)escrita não recaiam em obrigatoriedade, apesar de que as atividades de produção textual faziam parte dos nossos planos de aula e das sequências didáticas. No decorrer das aulas com os deslocados forçados, embora estivéssemos atentos à construção do arquivo da pesquisa, tratamos de atuar com ética e com respeito pela dignidade e pela autonomia dos alunos participantes da pesquisa, assim como dos demais participantes do curso de extensão. Com relação às sugestões de correção, as sinalizações foram realizadas e organizadas em forma de legendas no próprio texto produzido pelos alunos nas aulas. As intervenções foram feitas de forma adequar o texto a partir da lógica simbólica da língua de acolhimento, ou seja, de modo a produzir efeitos de coerência e de coesão na versão final do texto (reescrita). Como citamos, nesse mo(vi)mento de intervenção sobre a incidência dessas *marcas*, tratamos de efetuar uma relação dialética, por meio da escrita, com os alunos hispanofalantes, de forma a acolhê-los na medida em que se encontram no entre-línguas. Contudo, não deixamos de esclarecer, oralmente, assim como

individualmente, as dúvidas que surgiam com relação às nossas anotações nos textos temáticos.

No procedimento de (re)escrita, muitos alunos apresentavam dúvidas, e buscávamos atender a todos, dando-lhes os necessários esclarecimentos em conformidade com a demanda apresentada. Permitamo-nos relatar algumas das situações que experienciamos em sala de aula. Por exemplo, havia momentos que nos agachávamos ao lado da carteira do aluno para dar mais esclarecimentos acerca dos procedimentos de intervenção que havíamos realizado no texto. A assistência, inclusive, em muitos momentos, dava-se na língua materna do aprendiz. Um caso específico nos chamou a atenção porque um aluno venezuelano que não entendia a nossa letra cursiva, ele alegava que, em seu processo educativo no seu país de origem, costumava escrever as produções textuais no período escolar com letra de forma. Logo, com esse aluno tratamos de realizar as intervenções com letra bastão.

Em atenção ao procedimento didático-pedagógico que consistiu nosso mo(vi)mento de intervenção nos textos temáticos, a partir do que denominamos de relação dialética, ele foi estabelecido de modo a facilitar a compreensão de nossas intervenções, como também de modo a engendrar efeitos que, em alguma medida, atenuassem as possíveis relações de desconforto e de tensão com o processo de inscrição e de assujeitamento dos alunos na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*. Não nos distanciamos da questão de que tratamos da prática discursiva de ensino e de aprendizado de uma língua na condição de língua de acolhimento. Embora, compreendemos que:

se inscrever numa língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos, portadores de conflitos, entre as formações discursivas fundamentais, melhor dizendo, entre os modos de significação introjetados no sujeito, próprios à primeira língua, impregnados, naturalmente, por maneiras próprias de pensar e ver o mundo (aspectos ideológicos), e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua. É, pois, dessa relação contraditória e da capacidade de cada um em articular as diferenças que decorre o grau de sucesso e o modo de acontecimento do processo de aquisição de segunda língua. (Coracini, 2003, p. 154).

De fato, não nos colocamos na posição de quem desconsidera o complexo processo de contato e de aprendizado de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua, a despeito de tratarmos de uma língua na condição de língua de acolhimento, em que buscamos, em alguma medida, mitigar o inevitável estranhamento no processo de ensino e de aprendizado. Os imigrantes refugiados não estão isentos das

relações de desconforto e de tensão, apesar do modo como a língua de aprendizado é nomeada. Entretanto, foi no âmbito dessa complexidade que realizamos o acolhimento de sujeitos e de sentidos a partir do nosso mo(vi)mento de escuta singular. Assim sendo, como é possível observar, desde essa primeira noção de *marcas* que mobilizamos, que posiciona materialmente o sujeito no entre-línguas, intervimos de modo dialético com os hispanofalantes. Alicerçamo-nos a partir da relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*, pois, dado o modo como a entendemos, observamos que ela sustenta o procedimento didático-pedagógico que foi realizado no e por meio dos textos temáticos. Mais adiante, em momento oportuno, ao abordarmos a outra noção de *marcas*, que, igualmente, temos interesse, daremos consistência e adensamento no processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos no que diz respeito ao dispositivo analítico que construímos para análise do *corpus* de nossa pesquisa. Entretanto, cumpre considerar que o processo de acolhimento dos refugiados se estabeleceu, a nosso ver, desde a primeira noção de *marcas*.

Considerando o nosso trabalho de intervenção nas *marcas* que emergiram no intrincado jogo simbólico das línguas no espaço discursivo de sala de aula, que concernem ao movimento da cadeia significante do sujeito aprendiz da segunda língua, isto é, na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*, demandamos aos alunos hispanofalantes a realização da reescrita, de modo que se implicassem, subjetivamente, em seu processo de ensino e de aprendizado, a partir das sugestões de correção deixadas e indicadas por nós nas atividades de produção textual. É nessa medida que assumimos a posição de que o “professor precisa exercer a sua agência e promover intervenções de forma a mediar o processo de ensino-aprendizagem” (Gomes, 2013, p. 83).

À luz desse apontamento, partimos, então, às outras *marcas*, que, conforme já dissemos, também são de nosso interesse. Em consonância com as primeiras *marcas* que mencionamos, a segunda noção de *marcas*, de igual modo, identificamo-las nos textos temáticos dos alunos. A nosso ver, essas *marcas*, diferentemente das primeiras, são “*pontos de deriva* possíveis, oferecendo lugar a interpretação” (Pêcheux, 2015[1983], p. 53, grifo nosso). O que nos permitiu estabelecer, no âmbito de nosso processo de intervenção, um jogo interlocutivo de contenção e de deriva de sentidos. Essas *marcas* são significantes linguísticos em que entrevemos certa opacidade, de modo que as assinalamos nos textos temáticos, justamente, “por estarem prenes de sentido, e ao mesmo tempo resistentes, por reclamarem sentido,

mas nem sempre serem passíveis de interpretação” (Payer; Celada, 2011, p. 81). Tendo em conta a prática discursiva de produção textual como escrita de si e o processo de acolhimento que investimos nesta tese, instituímos, portanto, um jogo interlocutivo com ênfase na relação *sujeito-sentido-acolhimento*.

Então, a partir da segunda noção de *marcas*, em que as concebemos como *pontos de deriva* (Pêcheux, 2015[1983]), apartamo-nos um pouco de nossa perspectiva direcionada à organização da língua portuguesa e enfocamos o acolhimento de sujeitos e de sentidos a partir do jogo interlocutivo de sentidos, conforme já mencionamos. Dessa forma, com a mudança de direcionamento do foco no âmbito do recorte temático da pesquisa, igualmente realizamos o processo de acolhimento tendo em conta a singularidade do sujeito aprendiz que se marca via simbólico no *entremeio* das línguas.

No mo(vi)mento de intervenção, consoante ao que realizamos com as primeiras *marcas* que se presentificavam nos textos temáticos, realizamos a sinalização da segunda noção de *marcas*. Então, nesses *pontos de deriva* que pudemos identificar na etapa de correção e de intervenção, dada a sua opacidade, instalamos, aí, a falta em nosso mo(vi)mento de escuta singular. As intervenções que realizamos nos textos temáticos por meio da incidência de *marcas*, quer sejam da primeira noção, quer sejam da segunda noção, as quais emergiam no acontecimento da prática discursiva de produção textual, foram estabelecidas a partir da relação dialética, conforme pontuamos anteriormente, sendo instituída com os deslocados forçados por meio da escrita em seus próprios textos temáticos.

Nesse sentido, enfocamos a relação constitutiva dos alunos hispanofalantes, aprendizes da língua portuguesa, como língua de acolhimento, com a instância simbólica, pois, “com efeito, o sujeito propriamente dito constitui-se por um discurso [...]” (Lacan, 1998[1951], p. 215). No procedimento didático-pedagógico referente à prática discursiva de produção textual, em que sustentamos o processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos, realizamos a escuta singular cujo mo(vi)mento abarcou as duas noções de *marcas* que tematizamos. É importante acrescentar que a abordagem e a sinalização dessas *marcas* nos textos temáticos não se deram de modo estanque, como se figurassem duas etapas distintas. O empreendimento de intervenção se desenvolveu ao contrário dessa perspectiva estanque, porque não abordamos as duas modalidades de *marcas* separadamente. Em um único mo(vi)mento de escuta singular, já que solicitamos apenas uma reescrita de cada

texto temático, conforme aclaramos na seção 2.3, tratamos de produzir em nossa intervenção certo efeito de unidade textual que fosse capaz de assentar as duas *marcas* na relação dialética com os hispanofalantes.

Assim, os alunos foram instados a lidar com as duas modalidades de demandas que lhes apresentamos textualmente, com o objetivo de que elas fossem atendidas na etapa de reescrita. Discursivamente, compreendemos que instigamos os alunos hispanofalantes a uma *tomada de posição* (Pêcheux, 2014[1975]) frente à nossa intervenção. Conforme esclarecemos, ambas as noções de *marcas* se entrelaçavam no âmbito de nosso mo(vi)mento de escuta singular, ou seja, no âmbito de nossa relação dialética com os refugiados. Logo, na medida em que realizávamos sugestões de correção nos textos temáticos, tendo em conta a incidência do ser e estar no *entremeio* das línguas colocadas em jogo que identificamos e sinalizamos (primeira noção de *marcas*), concomitantemente, também realizávamos o acolhimento de sujeitos e de sentidos a partir dos possíveis *pontos de deriva*. Esses pontos compreendem os locais identificados na trama textual em que pudemos instalar a falta (segunda noção de *marcas*).

Nessa medida, com enfoque no processo de ensino e de aprendizado da escrita formal na língua de acolhimento, em que o *acolhimento de sujeitos* se junta, de modo constitutivo, ao *acolhimento de sentidos*, esperamos que os hispanofalantes se impliquem, apesar da resistência, de uma forma outra com a falta instalada em seus textos temáticos. Assim, esperamos que a partir de nossas intervenções, seja na primeira noção de *marcas*, seja na segunda noção de *marcas*, haja a instauração de processos transferenciais de modo a produzir efeitos que incidam em deslocamentos significativos no processo de aprendizagem dos refugiados. É no espaço discursivo de sala de aula, constituído por um jogo entre professor, alunos, objeto de saber e o atravessamento da língua espanhola, como já discorremos, considerando a demanda sinalizada e instalada por nós nos textos, sendo destinada ao tamponamento tanto da primeira quanto da segunda noção de *marcas*, que, então, acreditamos na irrupção de *emergências subjetivas* (Cavallari, 2016). No caso da segunda noção de *marcas*, de nossa perspectiva, consideramos são efeitos de sentido que se metaforizam por meio do que denominamos de *significantes de acolhimento* de sujeitos e de sentidos no âmbito do processo de reescrita dos textos temáticos.

Esse processo que circunstanciamos concerne a um investimento de ordem simbólica no qual demandamos a enunciação por meio de significantes linguísticos da língua portuguesa aos hispanofalantes. Desse modo, estimulando-os a se subjetivar e se inscrever por meio da base material dos significantes da língua de acolhimento. Por certo, entendemos que são os *significantes de acolhimento* no processo de tamponamento dos possíveis *pontos de deriva* dos textos temáticos. Ora, a nosso ver, estamos tratando de um processo de acolhimento que se estabelece por meio da instância simbólica, de modo a acolher os imigrantes refugiados em sua singularidade, já que “a escrita é um processo subjetivo e singular” (Gomes, 2013, p. 29).

Sabemos que o modo como cada refugiado responde às nossas intervenções é singular. Além do enfoque na organização da língua portuguesa, enfocamos o acolhimento de sujeitos e de sentidos. Destarte, com ancoragem na prática discursiva de produção textual, alinhavamos as duas perspectivas de enfoque, quais sejam: o ensino da língua (a escrita) e o acolhimento de sujeitos (logo, de sentidos), com as duas noções de *marcas* que mobilizamos, a primeira e a segunda. Neste momento, tendo em vista os dois enfoques e as duas instâncias de *marcas*, de modo a permitir-nos avançar ao nosso dispositivo analítico, convém-nos abordar, novamente, os objetivos específicos de traçamos nesta pesquisa. Vejamos o que demarcamos: 1) compreender os efeitos produzidos no âmbito do processo de (re)escrita dos refugiados na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, a partir das intervenções do professor, em que os alunos são levados a elaborar uma relação com o objeto de saber; e 2) analisar em que medida as intervenções do professor no processo de (re)escrita dos refugiados, ou seja, no mo(vi)mento de escuta singular, propiciam a irrupção de *emergências subjetivas* que resvalam em possíveis *significantes de acolhimento*, em que sujeitos e sentidos são acolhidos.

Apesar de termos reportado que a primeira e a segunda noção de *marcas* se imbricavam na relação dialética que estabelecemos com os cubanos e os venezuelanos no âmbito de nosso mo(vi)mento de escuta singular, esclarecemos que a primeira noção atende ao primeiro objetivo específico, ao passo que a segunda se alinha com o segundo objetivo específico. Logo, na etapa de reescrita, conjecturamos que houve o atendimento de ambas as demandas que apresentamos por meio das *marcas* sinalizadas nos textos temáticos. No entanto, como não desconsideramos a possível resistência e a tensão presentes no jogo simbólico interlocutivo que estabelecemos, o que nos autoriza afirmar que houve, pelo menos, em alguma

medida, a tentativa em atendê-las. Então, com o pressuposto de que os alunos trataram de atar as *marcas*, ou seja, as fissuras que havíamos identificado e exposto textualmente, lançamos um olhar discursivo-analítico aos nós atados na (re)escrita dos textos temáticos. Já que compreendemos que toda essa dinâmica alusiva à produção textual na língua de acolhimento se deu mediante a constante irrupção de significantes da língua espanhola e do modo como ela se organiza no campo intradiscursivo.

Em nossos gestos de interpretação, realizamos recortes discursivos em nosso *corpus* de pesquisa com o propósito de analisar os nós atados pelos alunos. Consideramos que o atamento das fissuras está assentado sob um efeito de unidade, o qual foi construído pelos alunos em seu processo de reescrita dos textos temáticos. Portanto, analisamos, separadamente, o processo de atendimento e de tamponamento de cada uma das *marcas*, a primeira e a segunda noção, que apresentamos e sinalizamos nos textos produzidos. O que queremos dizer é que, haja vista que a nossa concentração está direcionada ao ensino e ao aprendizado da escrita, em que a alçamos como objeto de saber, consideramos que houve o engendramento de suposto efeito de unidade textual nas produções dos alunos hispanofalantes. Entendemos essa unidade textual a partir da produção de efeitos de coerência e de coesão, conforme já dissemos, na versão final dos textos. Isto é, na versão reescrita depois da intervenção.

Dessa forma, com base em nosso dispositivo teórico, e assumindo a prática discursiva de produção textual de imigrantes refugiados como um modo de acolhimento de sujeitos e de sentidos, vemos que seriam discursivizados possíveis sentidos acolhidos que estavam à deriva, a partir dos *significantes de acolhimento*. Então, avaliamos se os efeitos alusivos à coesão e à coerência se presentificaram não só na reescrita, depois da nossa intervenção, mas, também, nos demais textos temáticos produzidos no decorrer das aulas. Dando-nos indícios de que houve ou não deslocamentos dos alunos no processo de aprendizagem da escrita em língua portuguesa.

Dessa maneira, considerando os textos temáticos do *corpus* da pesquisa, os quais são provenientes da prática discursiva de (re)escrita dos alunos, realizamos um batimento entre o primeiro texto produzido e o segundo, sendo este realizado após o nosso procedimento didático-pedagógico de intervenção. Em primeiro lugar, no procedimento analítico de batimento entre a versão original e a versão reescrita,

realizamos a *descrição* e a *interpretação* do texto temático formulado pelo aluno. Acessamos as notas de campo com o propósito de resgatar apontamentos e informações pertinentes às condições de produção do texto temático que estava sendo alvo de nossas considerações analíticas naquele momento. Assim, dando continuação ao procedimento analítico, descrevemos as primeiras *marcas* que havíamos assinalado textualmente, que, como dissemos, são oriundas no sujeito no *entremeio* das línguas. A seguir, verificamos e analisamos se, em alguma medida, elas foram atendidas na etapa de reescrita.

Apresentamos, em nossos gestos de interpretação, os possíveis efeitos das intervenções, e de que modo elas resvalaram nos textos temáticos, de maneira a dar-nos indícios de possíveis deslocamentos por parte dos alunos em relação ao seu processo de aprendizado, auxiliando-nos a entrever as implicações na construção do saber. Como já assinaláramos, as primeiras *marcas* nos permitiram observar, de perto, a irrupção da língua materna dos alunos. Já pressupúnhamos esse efeito no tecido textual, pois cada língua em jogo, além do léxico, apesar de presença de significantes homógrafos e parônimos, possui um modo próprio de organização, e a prática discursiva em foco se deu no *entremeio* das línguas. Sabemos que, a depender da prática social, o espaço discursivo *logicamente estabilizado* se constitui e se organiza de um modo específico. Portanto, no âmbito do procedimento de batimento entre as duas versões, além de analisar os aspectos lexicais, tecemos considerações sobre a ortografia, a pontuação, a concordância verbal e a nominal, entre outros aspectos.

Em segundo lugar, seguindo com a outra etapa do procedimento analítico, aproximando-nos do segundo objetivo específico desta pesquisa, temos que no processo de intervenção, além das contribuições com relação à gramática, ao léxico e aos demais fatores que distanciavam o texto temático da organização da língua portuguesa e da modalidade formal, o mo(vi)mento de escuta singular consistiu, igualmente, em jogar com a *espessura semântica* (Orlandi, 2007; Orlandi, 2015a) de significantes que se nos mostravam opacos, apresentando-se abertos para (com)portar diferentes sentidos, malgrado eles se apresentarem transparentes ao autor do texto. As segundas *marcas* conformaram os *pontos de deriva*, em que, neles, operamos um jogo de contenção e de deriva de sentidos. Pensamos, sobretudo, na perspectiva não totalizante, em que compreendemos que há um resto que não foi abrangido no e pelo simbólico no *entremeio* das línguas. Na oportunidade,

esclarecemos, novamente, que, na condição de sujeito suposto saber, no mo(vi)mento de escuta singular, instalamos a falta nos textos temáticos produzidos pelos hispanofalantes, de maneira a levá-los a se implicarem com o objeto de saber, com o seu texto e o seu modo de escrita na língua de acolhimento.

Dessa forma, nesse segundo momento de análise, já de posse dos recortes discursivos com os quais realizamos a primeira etapa analítica de nossa pesquisa, efetuamos outra operação de recorte. Sendo mais específicos, com esse outro procedimento de recorte, pudemos analisar o jogo interlocutivo que havíamos instaurado, com fundamento na relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*. Essa nova operação de recorte nos forneceu materialidades para, então, verificarmos o modo como houve o tamponamento da falta instalada em termos de *significantes de acolhimento*. Possibilitando-nos analisar a atividade de acolhimento de sujeitos e de sentidos no âmbito simbólico. Para tanto, a partir dos recortes discursivos oriundos da primeira parte de análise, recortamo-los em sequências discursivas com o escopo de realizar um novo batimento. Cumpre considerar que esse novo procedimento analítico de batimento não se instituiu entre as versões completas dos textos temáticos, como fizemos antes, mas, sim, entre as sequências discursivas recortadas de ambas as versões.

Nessa medida, em matéria de dispositivo analítico, observamos que este ponto assinala que nos deslocamos da primeira etapa de análise, que abrangeu o primeiro objetivo específico e a primeira noção de *marcas*. Ora, se nos distanciamos do primeiro objetivo específico, logo, por decorrência lógica, encontramos-nos, no âmbito do panorama investigativo, já municionados para prestar contas do atendimento do segundo objetivo específico que foi planejado. Portanto, dirigimo-nos às possíveis *emergências subjetivas* (Cavallari, 2016), que conformam os sentidos metaforizados no jogo interlocutivo de contenção e de deriva nas atividades de (re)escrita. Em nossa prática docente e investigativa, não escamoteamos a constituição do sujeito pela via da linguagem, em que esse princípio axiomático nos autoriza dar sustentação à relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*.

De acordo com o que abordamos sobre as condições de produção dos textos temáticos, informamos acerca do circuito didático-pedagógico formado por quatro etapas (Tabela 2). São as fases pelas quais os textos passaram. No entanto, para os nossos gestos de interpretação, que abarcaram ambas as noções de *marcas*, os recortes discursivos e as sequências discursivas, ou seja, as materialidades de

linguagem analisadas, são provenientes de duas das quatro etapas, a saber: a segunda fase (correção e intervenção do professor, em que está o nosso mo(vi)mento de escuta singular) e a terceira fase (processo de reescrita). Em conformidade com o que pontuamos antes, realizamos o procedimento analítico de batimento entre esses dois recortes discursivos, isto é, entre essas duas versões do texto temático em processo de elaboração. Sendo que foi, também, daí, dessa *porção de linguagem*, versões textuais da segunda e da terceira fase, de onde extraímos as sequências discursivas para o outro procedimento analítico de batimento, conforme já havíamos assinalado. Nos textos temáticos analisados, os quais são oriundos dos participantes voluntários desta pesquisa, e que conformam o *corpus*, percorremos os mesmos caminhos e procedimentos de análise, que foram instituídos a partir do dispositivo analítico.

A despeito de somente duas fases, de um total de quatro fases do procedimento didático-pedagógico de produção textual, terem sido submetidas ao nosso dispositivo analítico e aos nossos gestos de interpretação, informamos que as outras versões dos textos temáticos, ou seja, os textos da primeira e da quarta fase, estão presentes na seção “Anexos” desta tese. Contudo, de modo a reduzir o risco de identificação dos participantes voluntários da pesquisa, vedamos os nomes originais dos refugiados com uma tarja preta nos textos digitalizados, assim como outros elementos que possibilitariam identificá-los, como, por exemplo, o local de trabalho, o endereço, e outras formulações de mesmo teor.

A partir deste momento, dirigimo-nos à conclusão deste capítulo. No decorrer de nossos apontamentos, tratamos de circunstanciar e de pormenorizar o nosso itinerário metodológico. As considerações dedicadas a este capítulo abarcaram temáticas do escopo investigativo, em que as dividimos em quatro seções. Alinhavamos o nosso método com o quadro epistemológico de nossa filiação teórica, como também o alinhavamos com os nossos gestos de interpretação, que, no que lhes respeita, encontram-se no capítulo subsequente (Capítulo III). Desse modo, dialogam entre si o dispositivo teórico e o dispositivo analítico, sendo ambos construídos a partir do modo como a perspectiva discursiva nos toca e nos afeta. Permitindo-nos, na condição de professores e de pesquisadores, observar e problematizar o acontecimento de linguagem que nos inquieta. Os dois dispositivos estão delineados com os objetivos traçados à investigação.

Conforme é possível observar ao longo deste capítulo, tratamos de aclarar os caminhos percorridos com vistas ao acolhimento de sujeitos e de sentidos no âmbito das aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, destinadas a imigrantes hispanofalantes, na condição de refugiados, que se encontram na cidade de Araguaína, norte do Tocantins. Então, dadas as considerações arroladas aqui, em que desenhamos o nosso método pesquisa, permitamo-nos, antes de encaminharmos ao capítulo analítico, levantar um questionamento para reflexão, qual seja: em que medida o processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos que instituímos nas aulas, a partir das *marcas* sinalizadas nos textos temáticos, sejam elas da primeira noção, sejam elas da segunda noção, em que nos ancoramos na relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*, resvalou em deslocamentos significativos na aprendizagem da escrita na língua portuguesa, como língua de acolhimento, ou seja, na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido?*

CAPÍTULO III

PROCESSOS DE INTERVENÇÃO E EFEITOS DE ACOLHIMENTO NA (RE)ESCRITA DE REFUGIADOS HISPANOFALANTES

“Todavia, nossa atual discussão, por outro lado”, eu disse, “indica que o poder do aprendizado está presente na alma de todos e que o instrumento do aprendizado de cada um é como um olho que não é capaz de ser girado da escuridão para a luz sem que se gire o corpo inteiro. Não é possível girar esse instrumento a partir do que está vindo ao ser (do que está sendo gerado) sem efetuar um giro axial da alma inteira até que essa se capacite a suportar contemplar o ser e o mais resplandecente entre os seres, a saber, aquele que dizemos que é o bem. Não é mesmo?”

“Sim.”

“A conclusão é que disso poderia haver uma arte, ou seja, desse giro, e como pode a alma mais fácil e eficientemente ser levada a realizá-lo. Não é a arte de introduzir visão na alma. Tem-se como certo que a visão já está presente na alma, mas esta não a dirige corretamente e não arroja o seu olhar para onde deveria; trata-se da arte de redirecionar a visão. [...]”

(Platão [A República], 2019, p. 329)

Considerações iniciais

Este capítulo contempla as nossas considerações analíticas acerca da prática discursiva de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, a qual envolve professor, alunos, língua portuguesa, como objeto de saber, em que enfocamos o processo de (re)escrita. E esse processo, conforme abordamos ao longo de nosso trabalho, é constituído pelo atravessamento da língua espanhola, a língua materna dos refugiados. Desse modo, no decorrer deste capítulo, tratamos de apresentar os nossos gestos de interpretação diante desse fenômeno de linguagem, que concerne à aprendizagem de línguas e, principalmente, ao acolhimento de sujeitos e de sentidos na e pela língua de acolhimento em sala de aula. Assim sendo, no âmbito do processo analítico de nossa pesquisa, conforme consta no dispositivo de análise construído, realizamos um retorno aos nossos

próprios mo(vi)mentos de intervenção, os quais se deram no contexto da prática discursiva de produção textual no âmbito das aulas do curso básico de língua portuguesa na cidade de Araguaína, Tocantins.

Os procedimentos didático-pedagógicos de intervenção que efetuamos em nosso labor docente, assim como os efeitos de seus desdobramentos na reescrita, na medida em que havia o (des)conforto dos alunos no entre-línguas, dado o encontro e o confronto com a língua de acolhimento, encontram-se registrados no plano intradiscursivo dos textos temáticos dos alunos hispanofalantes. Não perdemos de vista que há processos discursivos em jogo, em que sujeitos e sentidos se movem constitutivamente. Os deslocados forçados emergem e se imbricam no *entremeio* das materialidades linguísticas, no âmbito da relação conflituosa e tensa de ser e estar nas línguas. A nosso parecer, eles são demandados a uma *tomada de posição*, seja a partir do nosso comando para a escrita, com a proposta de produção do texto temático, seja a partir da nossa intervenção para a reescrita, depois do nosso mo(vi)mento de escruta singular. É nessa conjuntura que estamos fazendo tencionar a própria noção de língua de acolhimento no âmbito da prática discursiva de produção textual.

Desse modo, considerando a relação não linear e não transparente com o simbólico, isto é, com os significantes das línguas em jogo no processo de discursivização dos textos temáticos, voltamos a nos questionar: quais os efeitos de acolhimento no ensino e no aprendizado da língua portuguesa a refugiados hispanofalantes, considerando a prática discursiva de (re)escrita na língua portuguesa? Ora, conforme afirmamos, as análises concerniram ao ato de regressar às nossas próprias intervenções, de maneira a analisar o modo como cada aluno, singularmente, respondeu ao nosso investimento de intervenção no processo de produção textual. O que nos possibilitou entrever a deflagração da relação dos alunos com o objeto de saber a partir dos textos, assim como os efeitos engendrados decorrentes da elaboração do processo de (re)escrita na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*.

Nesse processo analítico de retorno aos textos que compõem o *corpus*, compreendemos que o olhar-pesquisador confronta com o olhar-professor, dado que este efetuou as intervenções em sala de aula. Trata-se, com efeito, de uma instância outra de elaboração, em que entendemos que ambos os acontecimentos estão constituídos de diferentes momentos temporais e espaciais. Dessa forma, o novo

encontro com os textos temáticos destinado ao movimento de análise que estamos a ponto de iniciar, certamente, produzir-nos-á inquietações, provocando-nos reflexões outras sobre o modo como intervimos no processo de produção textual dos alunos. Ou seja, valendo-nos de outras palavras, referimo-nos ao modo como formulamos as *marcas*, sejam elas da primeira noção, sejam elas da segunda noção, nos textos temáticos ao longo das aulas de língua de acolhimento.

Nesse sentido, quando o nosso olhar discursivo-analítico se volta ao nosso próprio fazer docente, entendemos que não foram somente os alunos quem tiveram de lidar com o retorno à sua própria formulação, que ocorreu durante a etapa de reescrita. A nosso ver, esse apontamento nos oportuniza apresentar a seguinte questão, vejamos: enquanto materialidade de linguagem, o que realizamos e o modo como o fizemos, em matéria de procedimento didático-pedagógico de intervenção nos textos temáticos, são, também, passíveis de problematização e de análise. Poderíamos citar, como possibilidade outra de proposição investigativa, o enfoque direcionado somente ao fazer pedagógico docente, por exemplo, delimitando o recorte temático de uma possível pesquisa no professor e na sua relação com o saber com respeito ao ensino de línguas. Esse outro prisma nos distanciaria do intuito de entrever as possíveis implicações no processo de ensino e de aprendizado da escrita na língua de acolhimento que interessamos, porquanto visamos, sobretudo, o acolhimento de sujeitos e de sentidos na prática discursiva em questão.

Mas cumpre considerar que o nosso processo analítico de retorno aos textos temáticos, com o intuito de efetuarmos os nossos gestos de interpretação, não se procedeu de qualquer maneira. Fizemo-lo guardados do nosso dispositivo analítico, o qual foi construído de modo a atender aos objetivos que delineamos e pretendemos alcançar, ao problema de pesquisa que delimitou o nosso foco e que constituiu o nosso leme investigativo, dando-nos direcionamento, e à hipótese de pesquisa que nos permitiu entrever uma suposta solução do que projetamos na pesquisa, isto é, onde chegaríamos com o investimento investigativo. Portanto, encetamos este capítulo acompanhados do estandarte que direciona e ancora a nossa pesquisa, isto é, mantendo sempre em mente, como vimos reiterando em vários momentos desta tese, a relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*, cunhada a partir da esteira pecheuxtiana.

Como já foi mencionado no capítulo metodológico, o nosso trabalho em sala de aula, em que realizamos o procedimento de coleta de material e de construção do

arquivo da pesquisa (Figura 1), ocorreu no período de março de 2023 a maio de 2024. Nesse ínterim, atuamos em duas turmas, e as denominamos como primeiro grupo e segundo grupo. Em nossos gestos de interpretação, dada a sequência das atividades dos referidos grupos, iniciamos as considerações analíticas com as participantes da pesquisa que estiveram alocadas no primeiro grupo, Elisa e Heloísa. Concluída essa etapa, prosseguimos as análises com os participantes do segundo grupo, Heitor e Eloá. Essa divisão, conforme já tivemos oportunidade de esclarecer, é devido ao fato de que se trata de diferentes turmas de alunos, constituindo, por conseguinte, distintas condições de produção de textos temáticos.

Convém-nos retomar a informação de que as aulas do primeiro grupo se deram em dois módulos, totalizando treze meses de curso, enquanto as aulas do segundo grupo ocorreram em um só módulo, que se concretizou em quatro meses. Nesse sentido, dado o número de aulas ministradas, no primeiro grupo fomos oportunizados a demandar mais atividades de produção textual. Essa informação já foi detalhada na Tabela 3, que está no capítulo precedente.

Com o intuito de organizar o nosso capítulo analítico e de facilitar o entendimento acerca dos nossos gestos de interpretação, julgamos pertinente apresentar, desde já, as formulações referentes aos enunciados dos textos temáticos que constituíram o *corpus* analítico (Tabela 4) desta tese. Na oportunidade, embora já tenhamos tematizado sobre as condições de produção dos textos temáticos em sala de aula, voltamos a informar que nem todas as propostas de atividade de escrita foram levadas a cabo por todos os refugiados durante o curso de língua portuguesa. Mas os textos analisados atenderam aos critérios de inclusão no *corpus* da pesquisa, pois os alunos cumpriram as quatro fases do circuito didático-pedagógico que instituímos para o ensino e o aprendizado da escrita na língua de acolhimento.

Tabela 4 – Enunciados dos textos temáticos do *corpus* de análise.

	Primeiro grupo: de março de 2023 a maio de 2024
1)	Tema: Apresentação pessoal
	Faça uma breve apresentação sobre você. No texto, coloque os dados pessoais que você aprendeu durante as aulas. Você pode acrescentar outras informações, usando o vocabulário que você já conhece e utiliza para se comunicar no dia a dia. Além disso, comente sobre o que significa para você estudar a língua portuguesa.

2)	Tema: Feriado nacional
	Há algumas semanas foi feriado nacional no Brasil. No dia 07 de setembro, houve a celebração do dia da independência, e essa data caiu numa quinta-feira. No dia seguinte, 08 de setembro, foi feriado estadual no Tocantins, já que no dia 08 de setembro é celebrado o Dia da Padroeira do Tocantins, Nossa Senhora da Natividade. Portanto, o feriado permitiu que muitas pessoas descansassem e viajassem. Então, conte-nos como foi o seu feriado (ou invente uma história), usando os verbos no pretérito perfeito.
	Segundo grupo: de janeiro de 2024 a maio de 2024
3)	Tema: Minha rotina em Araguaína
	Ao mudarmos de país, lidamos com vários desafios, em que precisamos nos adaptar à nova realidade. Certamente, tendo em conta essa adaptação, o nosso dia a dia se modifica totalmente. Considerando que você já aprendeu alguns verbos na língua portuguesa, faça uma descrição de sua rotina, ou seja, conte-nos como é um dia típico seu aqui em Araguaína, desde a hora de levantar até o momento de ir dormir.

Fonte: Arquivo da pesquisa construído pelos pesquisadores.

A partir da tabela que elaboramos e apresentamos anteriormente, no movimento de retorno às atividades de produção textual que demandamos aos refugiados, observamos que alguns enunciados produzem, em certo ponto, efeitos de estranheza diante do que propomos investigar neste trabalho. Referimo-nos, por exemplo, a um fragmento do enunciado do texto temático “Feriado nacional”, pois, nele, encontramos o sintagma “usando os verbos no pretérito perfeito”. Vejamos que o efeito de estranheza se dá na medida em que o nosso enfoque é a perspectiva discursiva, em que buscamos nos apartar do olhar meramente linguístico à prática de linguagem que recortamos à nossa pesquisa.

Conforme pontuamos na introdução desta tese, trata-se de nossa primeira experiência com o processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, a refugiados na cidade de Araguaína, em que atuamos ao longo de trezes meses em duas turmas de hispanofalantes. Assim, na oportunidade de trabalho com os deslocados forçados, a partir de nossas inquietações sobre a noção de língua de acolhimento, tendo em conta o nosso esforço em recobrir o fenômeno de linguagem em questão com a perspectiva discursiva e o interesse dos

alunos pela aprendizagem da escrever na língua portuguesa, tratamos de lançar um olhar outro aos sujeitos que se (des)velavam no entre-línguas. O que nos possibilitou dar mais atenção ao procedimento de intervenção, assim como aos alunos, para que sujeitos e sentidos fossem acolhidos no processo de (re)escrita dos textos temáticos.

Ainda sobre o que pontuamos na introdução, informamos que alguns conteúdos e temas didatizados em sala de aula partiram do que os refugiados nos demandavam. Essa observação deixa flagrar o interesse dos alunos pelo aprendizado da língua portuguesa para o atendimento das necessidades de interação com a comunidade araguainense. Então, foi assim, no âmbito dessas demandas pontuais apresentadas pelos alunos, após a abordagem dos conteúdos e dos temas organizados e planejados nos planos de aula e nas sequências didáticas que encontramos espaço para trabalhar com a produção textual com os alunos. Como havíamos mencionado, o processo de (re)escrita não se tratou de um trabalho focado apenas na coleta de material de análise para atender à demanda do pesquisador, senão para atender, primeiramente, à demanda dos deslocados forçados. Desse modo, foi nessa conjuntura que adentramos ao conteúdo acerca dos “verbos no pretérito perfeito”.

Seguindo com os nossos apontamentos, pedimos licença para relatarmos duas situações que experienciamos em sala de aula. Vejamos o primeiro exemplo: um aluno cubano sempre nos perguntava sobre expressões e verbos no passado. Ele nos justificava que era importante saber porque, como ele ocupava a função de repositor na seção de hortifrúti numa rede de supermercados de Araguaína, necessitava entender e se expressar no passado com seus colegas de trabalho, de forma a repassar as informações sobre as atividades que ele havia feito no dia anterior. Outro exemplo que mobilizamos é da participante da pesquisa Heloísa que trabalha como auxiliar de limpeza em um hospital da cidade. Ela fazia perguntas para que traduzíssemos os verbos no passado. Notamos que eram os verbos irregulares que ela nos solicitava a tradução, cuja estrutura lexical diferia, significativamente, da língua portuguesa. Uma das perguntas que a Heloísa nos dirigiu foi: “*Profe, ¿cómo se dice yo traje en portugués?*” [Professor, como se diz eu trouxe em português?].

Logo, com essas duas situações que se apresentaram em nosso trabalho, colocamo-nos sensíveis para atender às demandas dos próprios refugiados. Não somente nessas situações, mas, também, em outras. Nessa medida, realizávamos a adequação dos conteúdos e dos temas que havíamos planejado previamente, de maneira a promover o acolhimento linguístico dos alunos, tendo em conta o grande

desafio de migrar, compulsoriamente, ao outro país. Então, voltando aos dois exemplos de nossa prática docente que testemunhamos, depois de havermos trabalhado didática e metodologicamente a temática referente aos “verbos no pretérito perfeito”, para que os alunos pudessem se expressar, interagir e compreender as formulações no passado, trabalhamos com o processo de produção de texto temático. Para tanto, valemo-nos da situação em que nos encontrávamos, uma vez que havia sido feriado nacional à época, dia 7 de setembro, e na data seguinte, dia 8 de setembro, conformava um feriado estadual. E assim propusemos o tema “Feriado Nacional”. Não na mesma medida, mas informamos que os demais temas que foram trabalhados na produção de textos temáticos, por isso que os nomeamos dessa maneira (textos temáticos), consoam com a experiência que relatamos.

A partir das materialidades de linguagem que constituem o *corpus* analítico, analisamos os textos temáticos produzidos pelos participantes da pesquisa. Nossa atenção se direcionou às duas noções de *marcas* que identificamos e sinalizamos na trama textual. Compreendemos que cada um dos alunos se implicou, subjetivamente, a seu modo na prática discursiva de produção textual que propusemos ao longo das aulas do primeiro e do segundo grupo. Entretanto, não podemos prescindir de reflexionar que cada hispanofalante investiu como pôde com relação à sua produção quantitativa e qualitativa, conforme lhe aprazia em seu processo de aprendizagem, considerando sua frequência e sua participação nas aulas, e, irremediavelmente, tendo em consideração a sua relação com a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*.

Neste ponto, convém-nos retomar, brevemente, o que observamos sobre a relação dos alunos com o desejo pelo objeto de saber, isto é, de (se) investir na *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, já que fizemos menção na introdução de nosso trabalho. Com o nosso trabalho ao longo dos trezes meses no curso de extensão destinado a refugiados, observamos que alguns alunos chegaram a desistir das aulas, outros estiveram somente nos primeiros encontros, por exemplo. Houve aqueles que conseguiram avançar um pouco mais, embora sem a conclusão do curso. Por exemplo, do grupo de alunos desistentes alguns justificaram que, devido à distância de suas residências até a localidade onde as aulas eram ministradas, e como iam a pé ou de bicicleta, não conseguiam frequentar. Observamos que o curso de extensão não abarcava todos os refugiados que eram assistidos pela prefeitura da cidade, porque muitos residiam em bairros longínquos do centro da cidade e não

dispunham de locomoção. Ao longo das aulas de língua portuguesa, também nos deparamos com alunos que eram assíduos, que participavam das aulas e das atividades propostas, mas se colocavam resistentes ao processo de produção textual. A resistência era de tal ordem que esses alunos não chegaram a produzir nenhum texto ao longo do curso, o que deixa flagrar, a nosso ver, a recusa de enfrentar o desconforto e a tensão de estar no emaranhado simbólico da *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*.

Assim sendo, com relação à quantidade de textos temáticos do *corpus* desta pesquisa, considerando, somente, a segunda e a terceira fase do circuito didático-pedagógico, por efeito de nossa operação de recorte aos procedimentos analíticos de batimento, alcançamos analisar e problematizar um texto de cada participante que se voluntariou para esta pesquisa. Dessa forma, conseguimos apresentar diferentes casos que abordam o modo como os refugiados foram capturados simbolicamente no *entremeio* das línguas, como foram acolhidos na e pela língua de acolhimento, a partir de nossa escuta singular, e como eles se implicaram no processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, a partir do jogo interlocutivo que instauramos no âmbito do processo de produção textual. Convém mencionar que em nosso procedimento didático-pedagógico de intervenção, houve momentos que não demandamos a realização da reescrita. Tal fato se estabeleceu por causa do quantitativo que observamos acerca da primeira noção de *marcas* que havíamos assinalado em alguns dos textos temáticos dos participantes da pesquisa. Nessa situação, por exemplo, verificamos a produção de efeitos de sentido do que poderíamos dizer que é da ordem do desejo do aluno aprendiz com relação à demanda do professor em sala de aula, qual seja: que em seu texto não houvesse a presença de *marcas* de correções sinalizadas pelo professor, para que fosse feito algum tipo de retificação. Sobre essa observação, entendemos que aí se produziu certo efeito de completude, de satisfação por haver logrado atravessar a tensão e o desconforto de ser e de estar na língua do estranhamento, de modo a atender ao desejo do outro (professor), na medida em que a produção textual do aluno se apresentou correta, ou seja, com nenhuma ou com poucas *marcas* assinaladas.

Assim, ao mencionarmos esse tópico consoante ao número de textos temáticos que constituíram o *corpus*, é importante reiterar uma questão que já tivemos a oportunidade de esclarecer, a saber: nesta pesquisa não enfocamos a quantidade de textos produzidos pelos deslocados forçados. Voltamos a afirmar que nos

interessamos pelo processo de produção textual em si, ou seja, pelo fenômeno de linguagem por si só, para que possamos levar a cabo os objetivos delineados para esta pesquisa a partir de nossa inscrição na perspectiva discursiva.

Desse modo, conforme já tematizamos, no âmbito desse processo de convocação dos alunos frente ao próprio texto temático produzido, eles são levados a (re)elaborar uma relação como o saber no momento da contingência da aula, no processo de (re)escrita dos textos temáticos. Assim sendo, nos batimentos que efetuamos entre o texto escrito e o reescrito, nos recortes discursivos e nas sequências discursivas, conjecturamos que, de nossa perspectiva, no jogo interlocutivo de escuta singular, poderemos entrever a movência dos sujeitos no *entremeio* das línguas, assim como apostamos que haverá a contenção de possíveis sentidos que se encontravam dispersos, ou seja, que se encontravam à deriva, tendo em conta a primeira e a segunda noção de *marcas* que sinalizamos e estabelecemos. Por conseguinte, haverá a irrupção de possíveis *emergências subjetivas* no processo de reescrita desses alunos, noutras palavras, de possíveis *significantes de acolhimento* por meio da *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*.

Nesse jogo de *entremeio*, assim como no jogo de contenção e de deriva de sentidos, entendemos que há a deflagração de modos de subjetivação e de identificação dos sujeitos, os quais estão assujeitados às línguas, em um espaço constituído por um intrincamento entre os significantes da língua portuguesa e da língua espanhola. A partir da perspectiva discursiva, nosso posicionamento concilia com o apontamento de Sales (2018, p. 22), em que a autora afirma que a relação entre professor e aluno é marcada por incidências subjetivas, de maneira que “o espaço discursivo da sala de aula pressupõe um confronto entre interlocutores, e, assim, comporta além do sentido, o não sentido, o encontro e o desencontro”. Logo, dadas as implicações da propriedade de equivocidade e de incompletude da linguagem, em que nos afastamos da perspectiva que apreende o espaço de sala de aula constituído por uma interação plena e bem-sucedida, conjecturamos e apostamos que os alunos hispanofalantes se implicam com o objeto de saber, considerando a instalação da falta e de outras *marcas* em nosso mo(vi)mento de escuta singular.

Informamos que este capítulo consta de uma seção, em que contamos com a participação voluntária de quatro alunos do curso de extensão, cujas produções textuais constituíram o nosso *corpus* analítico. Nessa seção, analisamos o processo de intervenção e de acolhimento de sujeitos e de sentidos no desenvolvimento da

prática discursiva de produção textual, que foi instituído a partir do nosso procedimento de escuta singular. Convém-nos esclarecer que não expectamos apresentar questões exitosas no senso comum, a partir de uma formação discursiva pedagógica, em que o êxito e o sucesso configurariam situações que, comumente, poderiam ser significadas como da ordem do desejo do professor em seu trabalho docente, por exemplo. Essa perspectiva seria àquela que trata da relação linear e transparente entre sujeitos e linguagem, em que os alunos atenderiam a todo e qualquer comando do professor, numa relação plena e totalizante. Mas nos filiamos ao campo epistemológico que, no espaço de sala de aula, professor e alunos são sujeitos que se constituem na e pela linguagem.

A relação com o simbólico não é transparente, é heterogênea, e as línguas em conflito, colocadas em jogo na produção de textos temáticos, não se dissociam da imbricação constitutiva de *entremeio* tão somente pelo movimento consciente do sujeito no processo de enunciação. É por isso que afirmamos que o procedimento didático-pedagógico que instituímos se refere a uma aposta em nosso fazer docente, porque a relação de ser e de estar entre-línguas é complexa. Apesar de que estamos assentados na proposição que constitui a nossa hipótese de pesquisa, dando-nos uma possível resposta à pergunta de pesquisa. Então, como já pudemos mencionar, trata-se de um investimento e de um processo de acolhimento no âmbito da instância simbólica, para que os alunos hispanofalantes entrem no jogo da linguagem a partir do procedimento didático-pedagógico instaurado.

É nessa medida que nos harmonizamos com os apontamentos de Gomes (2013, p. 2010), em que a pesquisadora nos esclarece que é “importante também o professor ter clareza de que o fato de ele [...] apostar na intervenção não lhe dá garantia de que o aluno se movimentará e assumirá outra posição discursiva”. Mas entendemos que havendo ou não mudança de posição do aluno em relação ao que conforma o desejo do professor no processo de aprendizagem de seu tutelado, não prescindimos de considerar que o sujeito terá uma posição, e ela se marcará materialmente. Seja o sujeito assumindo a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, seja ele deslizando no entre-línguas, seja recusando-a totalmente. Nesse sentido, mesmo sem garantias, compreendemos que assomar-se no *entremeio* das línguas já diz de uma *tomada de posição* do sujeito aprendiz.

Em face do que tematizamos nesta parte introdutória, consideremos, a seguir, a seção onde apresentamos nossos gestos de interpretação, em que começamos com

os participantes do primeiro grupo, Elisa e Heloísa. Em seguida, vamos aos participantes do segundo grupo, Heitor e Eloá. Desse modo, lançamos o nosso olhar analítico-discursivo sobre o jogo de interlocução entre professor e alunos, que se instituiu no decorrer da prática discursiva de produção de textos temáticos. Possibilitando-nos entrever as possíveis *tomadas de posição* dos alunos com relação ao objeto de saber, no âmbito do espaço discursivo entre-línguas, em que o modo como cada hispanofalante buscou responder às intervenções é marcado pela singularidade. E foi aí, nesse espaço singular, a partir da relação *sujeito-sentido-acolhimento*, que empreendemos a nossa relação dialética com os refugiados, de forma que interviemos em sus textos sem perdermos de vista a importância da *dimensão afetiva* (Cf. Revuz, 1998; Santana, 2021) na aprendizagem de línguas, como já pontuamos anteriormente.

Assim, em nosso mo(vi)mento de escuta singular, fazendo menção à epígrafe deste capítulo, buscamos tratar *da arte de redirigir a visão*, isto é, de auxiliar os refugiados a enfrentar a passagem simbólica constituída de possíveis efeitos de (des)conforto, uma vez que eles se encontram no *entremeio* para dizer(-se) a partir da (re)escrita. É nessa medida que consideramos a língua de acolhimento, em que sujeitos e sentidos, dada a relação constitutiva com as línguas, são acolhidos pelo professor no processo de (re)escrita (de si) dos textos temáticos na sala de aula.

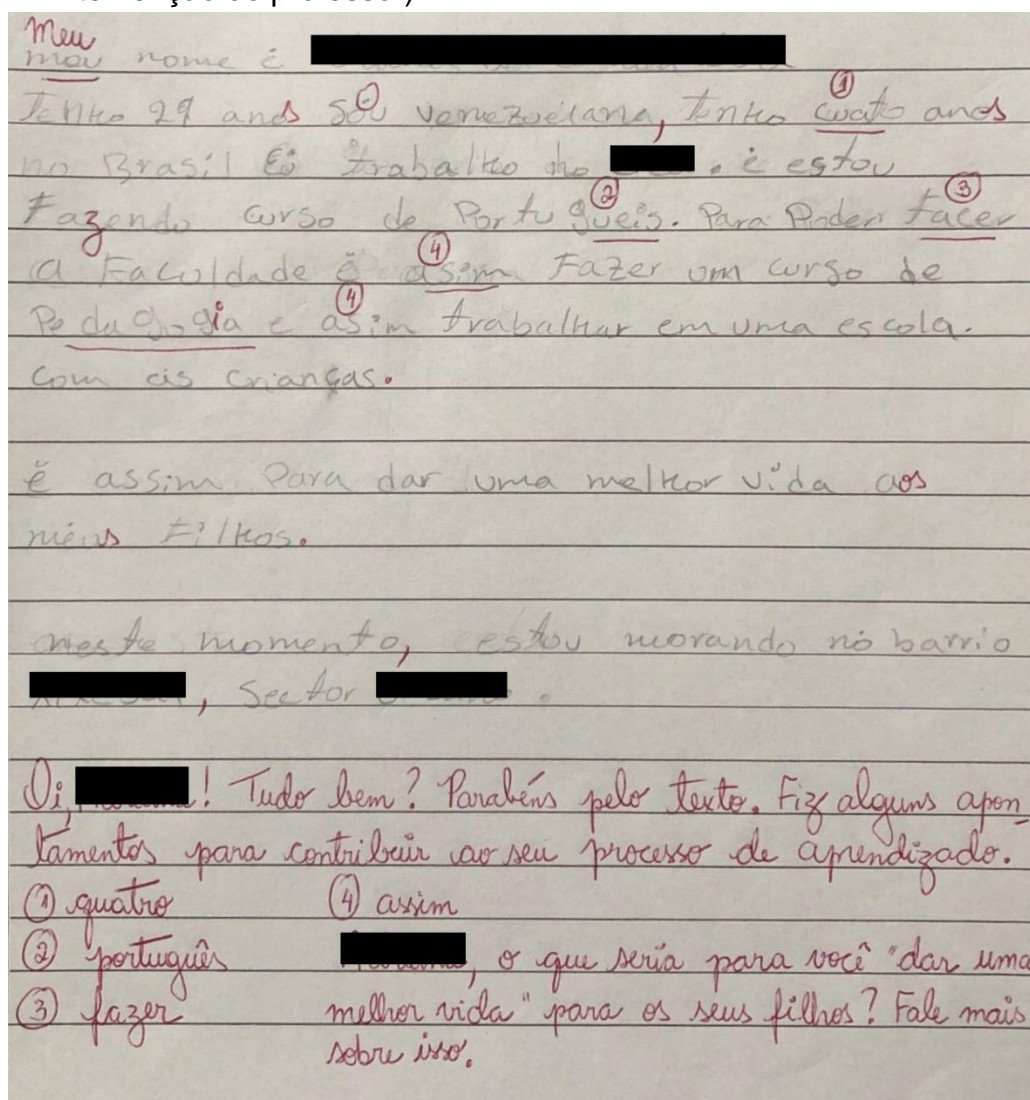
3.1 Da relação dialética entre professor e refugiados a partir da (re)escrita: sujeitos, sentidos e efeitos de acolhimento

Iniciamos as nossas análises com os textos produzidos, escritos e reescritos, pela Elisa. Como havíamos informado sobre a caracterização das aulas que ministramos no curso básico de língua portuguesa, como língua de acolhimento, Elisa integrou a primeira turma. Ela era uma aluna muito dedicada, participativa e assídua. Chegava às aulas a pé, na companhia do seu primo, e ele também se encontrava na condição de refugiado. Mas sua participação no primeiro grupo foi somente no decorrer do primeiro módulo de aulas, ao longo dos meses de março a novembro de 2023.

No período mencionado, no acontecimento das aulas do primeiro módulo, demandamos aos refugiados hispanofalantes a produção de três textos temáticos. Elisa produziu dois textos, levando a cabo as quatro fases do circuito didático-

pedagógico que havíamos estabelecido. Ela não conseguiu realizar a reescrita do terceiro e último texto que demandamos em 2023, porque deixou de frequentar as aulas nas últimas semanas de conclusão do primeiro módulo. Desse modo, para efeito de análise, limitamo-nos a analisar o primeiro texto temático produzido por Elisa, que foi: “Apresentação pessoal”. Vejamos, a seguir, o recorte discursivo 1 (Figura 2):

Figura 2 – Recorte discursivo 1: Apresentação pessoal (2ª etapa: correção e intervenção do professor).



Fonte: Arquivo da pesquisa. Texto temático escrito por Elisa em 21 de setembro de 2023.

Como é possível observar no recorte discursivo 1 (Figura 2) que mobilizamos, Elisa apresenta informações pessoais, tais como nome, idade e nacionalidade. Essas informações foram discursivizadas por causa do comando apresentado pela primeira proposta da atividade de produção textual (Tabela 4). No enunciado dessa atividade

de texto temático, demandamos a utilização do repertório lexical mobilizado em sala de aula, assim como sugerimos, caso o sentissem necessidade no âmbito do processo de discursivização, o uso de significantes outros já conhecidos e aprendidos pelos refugiados desde que eles chegaram ao Brasil, uma vez que a atividade concernia em realiza uma apresentação pessoal por meio da escrita. Essa atividade foi proposta nos dois grupos de alunos, em 2023 e em 2024.

Seguindo com as nossas considerações sobre a execução dessa atividade, consultamos as notas de campo em que realizávamos o registro de algumas particularidades das aulas. Na consulta ao arquivo da pesquisa, vimos que havíamos pontuado que no decorrer dessa atividade a Elisa consultou-nos sobre o vocabulário de algumas palavras na língua portuguesa, pedindo-nos a tradução de significantes que ela havia formulado em sua língua materna. Essa informação sobre as dúvidas apresentadas no acontecimento da aula deixa flagrar o interesse da aluna no processo de produção textual proposto. Ou seja, a nosso ver, esse fato diz-nos, em alguma medida, do seu desejo em assujeitar-se à *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*. Mas embora sua solicitação de tradução permita-nos entrever tais efeitos, não implica afirmar que esse processo de inscrição e de assujeitamento tenha sido sem tensão, pois além de um encontro com o estranho, trata-se, também, de um confronto com ele.

No recorte discursivo, se observarmos o quantitativo de *marcas* que se presentificam na tessitura textual, referimo-nos à primeira noção, ele já nos dá materialidade de que Elisa se encontra e emerge, subjetivamente, no espaço entre-línguas. Nessa medida, vemos em operação a perspectiva de *entremeio*, que trata do jogo de linguagem que constitui o sujeito imigrante, conforme vimos tematizando ao longo de nosso trabalho. Entretanto, as *marcas* que sinalizamos se referem, igualmente, ao nosso mo(vi)mento de escuta singular, com o propósito de acolhê-la, na condição de refugiada e de aprendiz da língua portuguesa. Sem perdermos de vista o seu esforço para transitar no e pelo entre-línguas, de maneira a culminar na sua inscrição e na sua subjetivação na, então, língua de acolhimento.

Observamos que o texto da Elisa foi elaborado e estruturado a partir de três blocos de sequências discursivas, em que ela faz a separação deles, ou seja, a separação de cada bloco, por meio de uma linha. Trata-se do modo como ela estruturou o seu texto temático. E seguindo com as nossas considerações sobre a primeira noção de *marcas*, sinalizamos algumas delas no decorrer do corpo

intradiscursivo da trama textual. Já outras foram realizadas e organizadas em forma de legenda. Realizamos a descrição dessas *marcas* para o procedimento de batimento com reescrita do texto, de forma a permitir-nos entrever os efeitos produzidos a partir da nossa intervenção. Então, como é possível observar no texto temático, notamos a presença da grafia do numeral “quatro” na língua espanhola (Legenda 1), embora estivesse suprimido a letra “r” na segunda sílaba do vocábulo. E também a presença de significantes linguísticos modificados em sua estrutura morfológica, sendo adaptados aos significantes da língua portuguesa (Legendas 3 e 4) a partir de um efeito de aglutinação de ambas as línguas postas em jogo. Nesses dois casos, a partir desse efeito de aglutinação citado, vemos a materialidade do sujeito no *entremeio*, em que Elisa deixa vestígios da sua transição da língua espanhola para a língua portuguesa. Mas ela, na demanda de subjetivação a partir da escrita, estaciona materialmente, como dissemos, na zona intervalar entre o materno e o estrangeiro. Trata-se, como observamos, da divisão do sujeito no seu processo de constituição na e pela linguagem, dos “vestígios de que a língua estrangeira ‘está acontecendo’ no sujeito [...]” (Payer; Celada, 2011, p. 81).

Também identificamos traços da linguagem falada na língua portuguesa, isto é, traços de oralidade que se apresentaram escrita. Essa observação nos mostra sobre o modo como a Elisa aprendeu a língua portuguesa. Essa característica de ordem fonética que se imprimiu no seu texto se produziu devido à variante regional da língua portuguesa. Esse modo característico de pronúncia, certamente, foi adquirido a partir do seu convívio com a população da Região Norte, já que ela tem estado em Boa Vista, em Belém e em Araguaína, sendo a última localidade a sua residência fixa. Em realidade, percebemos que o que identificamos e sinalizamos como *marca* (Legenda 2) é passível de ser encontrado nos textos de alunos brasileiros, porque, como pontuamos, concerne a uma variação regional que se marcou na escrita da Elisa.

Ainda a respeito das *marcas* presentes em nosso procedimento didático-pedagógico de intervenção, referimo-nos, neste momento, àquelas que se encontram fora da legenda. Notamos outro caso que evidencia essa posição de *entremeio* do sujeito que havíamos observado. Trata-se de o verbo “fazer” no gerúndio, já que Elisa havia escrito “Facendo”, o que poderíamos enquadrá-lo na mesma situação das Legendas 3 e 4.

Nesse procedimento analítico de retorno ao texto temático, o que nos permitiu produzir um outro olhar à materialidade de linguagem em tela, considerando a perspectiva de *entremeio*, percebemos que não somente os alunos se assujeitam e se implicam à complexa relação com o materno e o estrangeiro em sala de aula, mas, também, o professor, embora este não tenha sido o alvo de nossas considerações analíticas. Mas vejamos: conforme tematizamos sobre a nossa experiência laboral na introdução desta tese e no capítulo metodológico, além professores de língua portuguesa, também já atuamos como professores de língua espanhola, na condição de língua estrangeira, a alunos brasileiros. Ora, na imbricação que constitui o entre-línguas, em que os significantes materno e estrangeiro podem conformar o lugar de repouso e o lugar de estranhamento (Cf. Coracini, 2007a), observamos que não sinalizamos nem alçamos à condição de *marcas* os significantes da língua espanhola que encontramos nesse retorno ao nosso próprio fazer docente em sala de aula, a saber: as formulações “barrio” e “sector”, presentes no final do terceiro bloco de sequências discursivas feitas por Elisa.

Assim sendo, podemos entender que esses significantes linguísticos da língua espanhola que passaram despercebidos por nós outros no âmbito do nosso procedimento de intervenção, em que buscávamos vestígios da língua materna da aluna, produzem-nos, nesse retorno, o efeito de que não havíamos sido capturados pelo possível efeito de estranhamento no encontro com a estrutura da língua espanhola, uma vez que que somos brasileiros, embora falantes da língua espanhola, e a língua materna é a língua portuguesa. Dessa forma, nesse acontecimento, considerando que não nos encontramos isentos das implicações dos processos discursivos por meio da linguagem, poderíamos dizer que a língua espanhola, que nos é língua estrangeira, não conformou, em certo ponto, um lugar de estranhamento, senão um lugar de repouso já que não interviemos nesses significantes como *marcas* para que eles fossem acolhidos e retificados na reescrita. Aí vemos, por exemplo, “um modo de funcionamento onde os efeitos de significação se fundam *num só-depois* [...]” (Leite, 1994, p. 21, grifo nosso).

Passemos para o próximo recorte discursivo (Figura 3):

Figura 3 – Recorte discursivo 2: Apresentação pessoal (3ª etapa: processo de reescrita).

meu nome é [redacted] tenho
 29 ano Sou Venezuelana, tenho quatro
 anos no Brasil eu trabalho no [redacted] e
 estou fazendo curso de português para poder
 fazer a faculdade

Primeramente. Fora bom que meus Filhos
 Estudaram Mais Para um Futuro
 Melhor e Também. Para não Acontecer
 Igual que nós. Aconteceu. e Também
 Por que aqui no Brasil. Tem Muita
 oportunidade.

Fonte: Arquivo da pesquisa. Texto temático reescrito por Elisa em 26 de outubro de 2023.

A partir da figura apresentada anteriormente (Figura 3), estando de posse do segundo recorte discursivo, vamos analisar em que medida houve, por parte da Elisa, o atendimento das *marcas* oriundas da primeira noção, em termos de transferência de trabalho, as quais traçamos em nosso mo(vi)mento de intervenção. Assim sendo, no procedimento analítico de batimento entre a versão original e a versão reescrita do texto temático da Elisa, observamos que algumas formulações foram apagadas, inclusive é possível identificar as *marcas* de borracha no processo de reescrita. Esse fato nos chama a atenção porque evidencia que houve uma certa tensão por parte da Elisa durante seu encontro e seu confronto com a *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*, o que nos leva “à reflexão específica sobre a *inscrição* por parte de um sujeito em práticas de escrita” (Celada; Payer, 2016, p. 26, grifo das autoras). Dessa forma, tendo em conta a nossa proposta de ensino e de aprendizagem da escrita, em que queremos acolher os refugiados no âmbito desse processo, haja vista a relação constitutiva com a(s) língua(s) em jogo, a partir da relação *sujeito-sentido-*

acolhimento, observamos que a Elisa buscou atender ao desejo do outro (professor) na medida em que vai tentando tamponar as fissuras que havíamos aberto na trama textual, apagando e reescrevendo o seu texto. Mas os vestígios da borracha, por exemplo, deixam-nos entrever o desconforto e a tensão no processo de (re)escrita.

Seguindo com os nossos gestos de interpretação, observamos que, na reescrita, algumas formulações sofreram elisão por parte da Elisa. Algumas das *marcas* que havíamos sinalizado (primeira noção) em nosso mo(vi)mento de escuta singular, tanto na legenda quanto fora dela, não foram atendidas. Mas esse movimento não deixa de ser configurado como uma *tomada de posição* da Elisa frente ao desafio do processo de (re)escrita na língua portuguesa. O que nos possibilita entrever diferentes gestos de leitura, vejamos: i) poderíamos tematizar que a Elisa não chegou a ser interpelada pelo nosso procedimento de escuta singular a ponto de se implicar, subjetivamente, em termos transferência de trabalho, e efetuar o tamponamento dessas fissuras específicas; ii) poderíamos conjecturar que a falta instalada em seu texto (segunda noção de *marcas*) a interpelou de tal forma que enfocou somente em conter esse possíveis sentidos que estavam à deriva, colocando algumas *marcas* em plano secundário; ou, ainda, iii) como essas *marcas* elididas conformavam pequenos desvios de ortografia, talvez a lógica formal da língua portuguesa tenha sido apreendido pela ela. Mas, para ela, talvez, não havia a necessidade de marcar linguisticamente esse saber da língua estranha. Essas *marcas* de *entremeio*, a nosso ver, não a interpelaram tal como o significante “filhos” a interpelou, que se presentificou na segunda noção de *marcas*, levando-a a se implicar, escrevendo longas sequências discursivas sobre os seus filhos, sobre a situação de migração e sobre o Brasil.

Neste ponto, permitamo-nos mobilizar as considerações de Tavares e Cavallari (2016) sobre a aprendizagem de língua estrangeira, que vão ao encontro do que estamos tematizando sobre a relação de encontro e de confronto da Elisa com a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido* na (re)escrita do seu texto temático, uma vez que o (des)conforto e a tensão se presentifica no inconsciente subjetivo. Vejamos:

Trata-se de um complexo processo de elaboração e apropriação, pois o conhecimento sobre a língua não se traduz em sabê-la. Basta pensar que o fato de alguém “dominar” as regras gramaticais ou saber muitas palavras de uma língua não permite, necessariamente, que possa se enunciar por meio dela. Os investimentos subjetivos dirigidos a ela dependerão não só das práticas discursivo-pedagógicas que visam didatizá-la e torna-a possível de

constituir-se em objeto didático, mas, em especial, do quanto o saber ali ensejado poderá interpelar um sujeito em seus já estabilizados modos de gozo. Em outras palavras, o saber da língua a ser aprendida precisa esburacar, de algum modo, as certezas bem entretidas que *constituem as redes de identificação de um sujeito*, para que possa se erigir como um enigma digno de receber dele investimento (Tavares; Cavallari, 2016, p. 7, grifo nosso).

É nessa medida, tendo em conta as considerações de Tavares e Cavallari (2016), que observamos o modo de implicação da Elisa na segunda noção de *marcas*, deixando para plano segundo plano as demais sinalizações. Entendemos que, mesmo na *língua 'estranha', língua do outro, do desconhecido*, o significante “filhos” a capturou em nosso mo(vi)mento de escuta singular. Assim, observamos o seu investimento subjetivo em tamponar a falta que instalamos. A nosso parecer, houve efeitos de transferência de trabalho, e Elisa se implicou no processo de produção textual. Conjeturamos que o referido significante se encontra, portanto, no âmbito de suas *redes de identificação*, em que toca o copo da refugiada aprendiz de língua de acolhimento. Assim, tendo em conta de que a “realidade psíquica de cada sujeito é sempre singular” (Mrech, 2003, p. 80), vemos também em funcionamento a perspectiva da escrita de si na medida em que a Elisa é afetada pelo significante “filhos”, o que parece evidente a produção discursividades de valoração dos filhos e da família.

Logo, conforme apreendemos com Coracini (2003), a língua estrangeira, em nosso caso a língua de acolhimento, desempenha um papel importante na subjetividade do aluno, inclusive de forma inconsciente. Observamos que a relação da Elisa com a língua de acolhimento não é plena, controlada e totalmente consciente. Desse modo, não podemos conceber a perspectiva de que “a língua estrangeira permanece sempre ‘exterior’ ao sujeito” (Coracini, 2003, p. 147).

Dando sequência aos nossos gestos de interpretação, em consonância com as nossas considerações acerca do significante “filhos”, dirigimo-nos à segunda noção de *marcas*. Trata-se, conforme abordamos, de *pontos de deriva* que identificamos para seguirmos com o processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos, tendo em conta o jogo interlocutivo de contenção e de deriva. Vejamos as sequências discursivas (SDs) destinadas ao segundo procedimento analítico de batimento:

SD1: “é assim para dar uma melhor vida a méu Filhos” (1ª etapa: processo de escrita).

SD2: “[Elisa], o que seria para você ‘dar uma melhor vida’ para os seus filhos? Fale mais sobre isso” (2ª etapa: correção e intervenção do professor).

SD3: “Primeramente. Fora bom que meus Filhos
Estudaram mais para um Futuro
Melhor e tambem. Para não Acomtecer
Iguar que nós. Acomteceu. E tambem
Por que aqui no Brasil tem muita
Oportunidade” (3ª etapa: processo de reescrita).

As sequências discursivas SD1, SD2 e SD3 fazem referência ao nosso mo(vi)mento de intervenção para o acolhimento de sentidos, o que implica também no processo de acolhimento de sujeitos, mas a partir da instalação da falta no texto temática. Conforme abordamos ao longo do trabalho, é em ambas as noções de *marcas*, primeira e segunda, que tratamos de realizar o acolhimento de sujeitos e de sentidos que se encontram no *entremeio* das línguas. Dessa forma, a SD1 e a SD3 se referem ao processo de escrita e de reescrita da Elisa, respectivamente.

Ao realizarmos o recorte e a transcrição das sequências, oriundos das versões originais dos textos temáticos, mantivemos o modo como a materialidade de linguagem foi formulada. Entendemos que a escrita é um processo subjetivo, e que essa prática discursiva demanda ao aluno elaborar uma relação com o saber, que, em nossa pesquisa, alude a uma elaboração na modalidade escrita formal da língua portuguesa. Nesse sentido, o modo como Elisa discursiviza o texto temático, a partir da escrita na língua de acolhimento, é da ordem da singularidade.

Como é possível constatar, instalamos a falta a partir da formulação que está presente na SD2, em que nos debruçamos sobre o modo como Elisa usou a expressão “dar uma melhor vida”, que seria em relação aos seus filhos. Anteriormente, realizamos gestos de leitura sobre a relação da Elisa com o significante “filhos”, porque chamou-nos a atenção o modo como esse significante linguístico a interpelou e a afetou.

Havíamos proposto, em nosso procedimento de escuta singular, jogar com a *espessura semântica* dessa formulação presente na SD1. Como nos foi relatado, os filhos de Elisa vieram com ela e percorreram o longo e o difícil trajeto para chegar a Araguaína, norte do Tocantins, cruzando as fronteiras do extremo norte brasileiro. Na entrevista que realizamos com Elisa, ela havia nos relatado que viera ao Brasil para

melhorar de vida, principalmente, pelos seus filhos. Assim sendo, chama-nos a atenção que a formulação presente na SD3, que são os *significantes de acolhimento*, consoa com o seu depoimento na entrevista. A partir do modo como ela produz o tamponamento da falta que instalamos no âmbito do jogo de contenção e de deriva de sentidos, Elisa retoma discursividades com relação ao futuro dos filhos por meio da escrita, em que os coloca como prioridade no processo de migração forçada.

Dessa forma, podemos novamente entrever o porquê de ela se implicar subjetivamente no processo de (re)escrita, principalmente, para o tamponamento da segunda noção de *marcas*. Para efeito de análise, permitamo-nos voltar à questão dos vestígios de borracha que havíamos mencionado. Ora, se anteriormente havíamos efetuado gestos de leitura de que as *marcas* de borracha, no seu movimento de ida e de vinda, de apagar e de escrever, davam-nos indícios de efeitos de enfrentamento da Elisa frente ao desconforto e à tensão no processo de (re)escrita, logo, poderíamos formular a interpretação de que esse enfrentamento ao desconforto e à tensão já se havia presentificado desde que ela cruzou a zona fronteira entre Brasil e Venezuela. Nessa medida, podemos reinterpretar (em consonância com alguns dos efeitos de sentido que havíamos hipotetizado previamente) que as *marcas* (primeira noção) que foram elididas na reescrita se lhe apresentaram ínfimas, isto é, de segundo plano, como havíamos pontuado, dado os enfrentamentos de Elisa até chegar e se estabelecer na cidade de Araguaína, juntamente com seus filhos.

Nesse sentido, podemos entrever, novamente, o modo como o significante “filhos” a interpelou. Ora, considerando que Elisa passou por enfrentamentos, digamos, de ordem física, para chegar onde está, poderíamos tematizar que não se hesitaria em passar por enfrentamentos de ordem simbólica, noutras palavras, em passar por enfrentamentos de ser e de estar no entre-línguas, no espaço de *entremeio*. Dessa forma, de posse dessas materialidades de linguagem, no nosso movimento analítico de batimento entre a escrita, entre a reescrita e entre a entrevista, entrevemos que há deslocamentos enquanto à significação. Portanto, há a produção de efeitos de sentido outros quando lançamos nosso olhar discursivo-analítico ao movimento de apagar e de escrever de Elisa. Assim como entrevemos efeitos outros de sentido com relação ao seu enfrentamento com a sua (re)escrita, de modo que as *marcas* de borracha, o ir e o vir da Elisa na produção textual recebem outros contornos de significação. Poderíamos dizer, inclusive, o possível assentamento de sentidos outros com relação ao seu desejo pelo objeto de saber, ao vê-la, simbolicamente,

enfrentar e perpassar no e pelo desconforto da *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, a partir de seu modo singular de ser e de estar nas línguas, quando nos deparamos com a sua captura simbólica, tendo o seu corpo marcado e instado a reescrever pelo significante “filhos”.

Na oportunidade, haja vista a análise e a discussão que realizamos, julgamos pertinente retomar o que havíamos circunstanciado sobre o pensamento de Coracini (2021b). Fazemo-lo com o fim de ancorar a questão discursiva que observamos com relação à Elisa e o significante “filhos” na língua de acolhimento com o aprontamento que realizamos no capítulo teórico, mais precisamente, no item 1.2 *Singularidade, intervenção e acolhimento*. Na seção mencionada, havíamos formulado a perspectiva de que o procedimento didático-pedagógico de acolhimento que propusemos instituir na pesquisa, desde o nosso ponto de vista, poderia, sim, tornar-se um modo, de acordo com a referida autora e com a mobilização que fizemos para a nossa pesquisa, “capaz de engancha subjetivamente” Coracini (2021b) os refugiados à aprendizagem da escrita no âmbito das aulas de língua portuguesa. É nessa medida que observamos o funcionamento da linguagem na sua relação constitutiva com o sujeito. Deparamo-nos com a relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*, em que a língua de acolhimento, no âmbito da prática discursiva de ensino e de aprendizado da escrita, com o nosso mo(vi)mento de escuta singular, passou a acolher a Elisa em sua singularidade, fazendo-a implicar-se no processo de escrita na língua portuguesa.

Ademais, nesse processo de contenção de sentidos a partir da segunda noção de *marcas*, notamos que se discursivizam, novamente, sentidos sobre o Brasil. São sentidos que haviam sido metaforizados durante a entrevista que realizamos com Elisa, em que ela havia nos relatado acerca da oportunidade de trabalho em Araguaína, embora foi seu esposo que pontuou esse aspecto sobre a relação cidade e emprego. A formulação enunciada na entrevista foi a seguinte, vejamos: “aqui [Araguaína] tinha muito trabalho”. Dessa maneira, no nosso entender, vemos a retomada desse sentido a partir da materialidade dos *significantes de acolhimento* na etapa de reescrita textual, porque Elisa se inscreve na língua de acolhimento da seguinte maneira: “Por que aqui no Brasil tem muita oportunidade”.

Outro aspecto que queremos tematizar no âmbito de nossos gestos de interpretação, com relação ao modo de inscrição e de subjetivação da Elisa na língua de acolhimento, é a maneira como ela estruturou o seu texto. Se observarmos, por exemplo, esse fenômeno de linguagem a partir da perspectiva formal e da

organização da língua com relação aos parágrafos, vemos que tanto a escrita quanto a (re)escrita foram estruturadas em blocos de sequências discursivas. O primeiro recorte discursivo foi estruturado em três blocos, ao passo que o segundo recorte foi estruturado em dois blocos. Podemos notar o modo como texto foi reorganizado na reescrita, principalmente, na medida que houve a captura do sujeito no e pelo simbólico, no e pelo significante “filhos”. Na (re)escrita da Elisa, isto é, na sua (re)escrita de si, observamos em que medida a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido* fala dela, visto que o “encontro com segundas línguas talvez seja uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras de questões identitárias no sujeito” (Serrani-Infante, 1998, p. 256). É, portanto, dessa forma que apreendemos, na (re)escrita de si, o bloco de sequências discursivas mais denso, ou seja, com mais linhas no campo intradiscursivo, justamente, porque ele diz respeito ao tamponamento da segunda noção de *marcas* que instauramos no jogo interlocutivo.

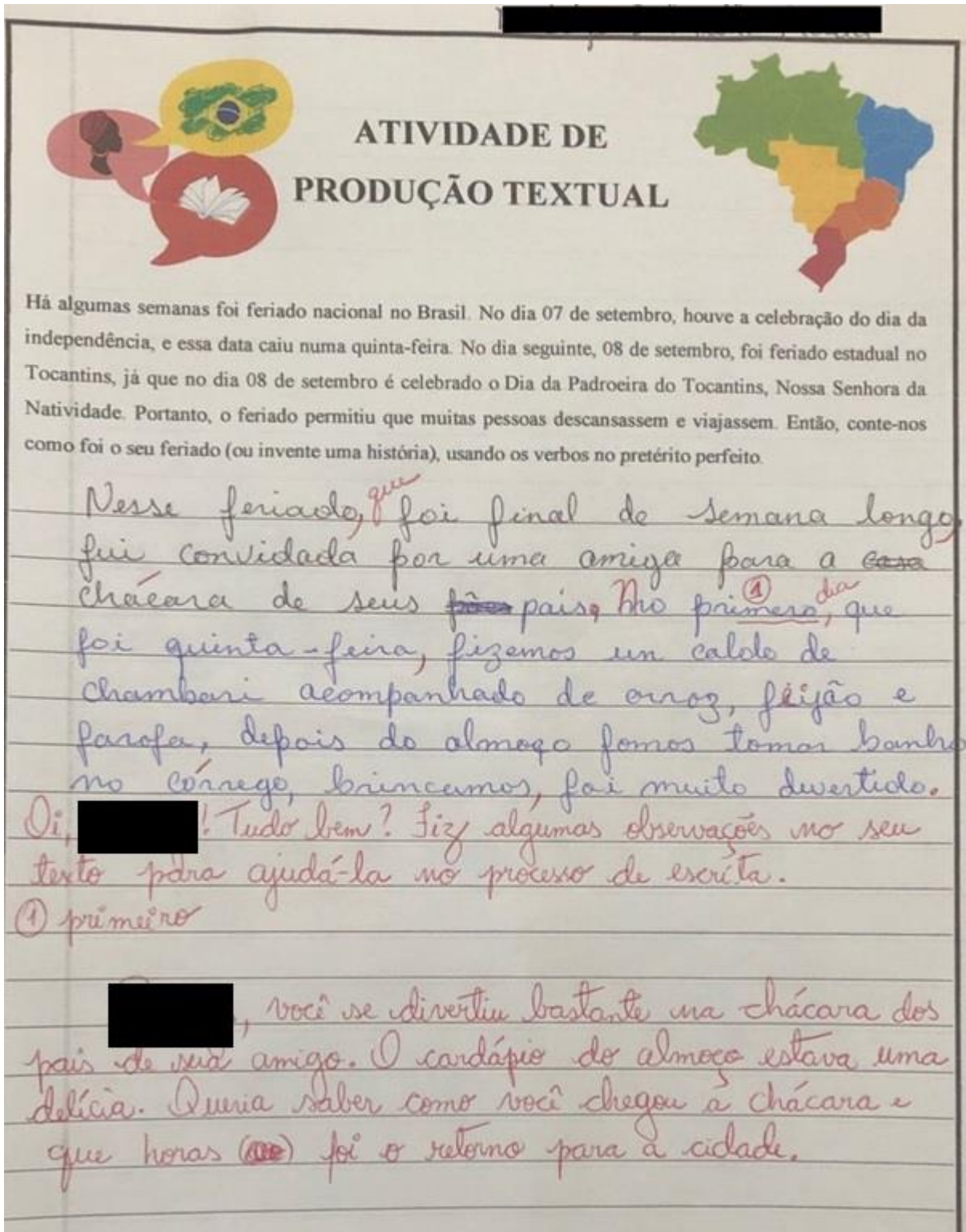
Assim sendo, o procedimento didático-pedagógico de escuta singular convocou Elisa a uma *tomada de posição* que a fez discursivizar sobre o que havíamos questionado acerca dos seus “filhos” em mais sequências discursivas. Ela se movimentou na e pela instância simbólica de *entremeio* e atendeu ao comando feito por nós outros em sala de aula, alienando-se ao desejo do outro (professor) e se implicando no processo de aprendizagem. Na estruturação do último bloco da sua reescrita, em que há discursividades sobre “estudos”, sobre “oportunidade” e sobre “futuro” em relação à materialidade linguística “filhos”, Elisa elabora uma resposta que é dialogada diretamente com o seu professor.

Dessa forma, considerando a resposta formulada a partir do conector “primeiramente”, notamos que Elisa se mostra enumerando e pontuando seus argumentos. Haja vista esse fato de linguagem e o modo como o apreendemos, conjecturamos que Elisa almejou produzir certo efeito de obviedade em sua resposta, sendo direcionada ao professor, na medida em que ela vai sequenciando os argumentos com respeito a materialidade significante “filhos”. A respeito desse acontecimento de linguagem na prática discursiva de produção textual que nos chamou a atenção, dado o processo de captura simbólica da Elisa que se instituiu na e pela língua de acolhimento, em que sujeitos e sentidos foram constitutivamente acolhidos, podemos alinhavá-lo com o que tematiza Revuz (1998, p. 215, grifo a autora), pois, segundo a autora, “o encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com *nossa língua*”.

Ademais, antes de avançarmos para a próxima participante da pesquisa, gostaríamos de novamente tecer apontamentos sobre esse caso específico da Elisa. A nosso ver, o procedimento analítico-discursivo, ao nos debruçarmos na trama linguístico-textual e nos possíveis processos discursivos aí implicados, oportuniza-nos a refletir sobre o ensino e a aprendizagem da escrita na e pela língua de acolhimento a refugiados, a partir do procedimento didático-pedagógico de escuta singular. Vemos que a linguagem se mostra constitutiva ao processo de acolhimento.

Na sequência, dando seguimento às análises do *corpus* analítico, apresentamos o recorte discursivo 3 (Figura 4). Vejamos:

Figura 4 – Recorte discursivo 3: Feriado nacional (2ª etapa: correção e intervenção do professor).



ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Há algumas semanas foi feriado nacional no Brasil. No dia 07 de setembro, houve a celebração do dia da independência, e essa data caiu numa quinta-feira. No dia seguinte, 08 de setembro, foi feriado estadual no Tocantins, já que no dia 08 de setembro é celebrado o Dia da Padroeira do Tocantins, Nossa Senhora da Natividade. Portanto, o feriado permitiu que muitas pessoas descansassem e viajassem. Então, conte-nos como foi o seu feriado (ou invente uma história), usando os verbos no pretérito perfeito.

Nesse feriado, ^{que} foi final de semana longo, fui convidada por uma amiga para a casa chácara de seus pais. ^{No primeiro dia} ¹ que foi quinta-feira, fizemos um caldo de Chamberi acompanhado de arroz, feijão e farofa, depois do almoço fomos tomar banho no córrego, brincamos, foi muito divertido.

Oi, [redacted]! Tudo bem? Fiz algumas observações no seu texto para ajudá-la no processo de escrita.

① primeiro

[redacted], você se divertiu bastante na chácara dos pais de sua amiga. O cardápio do almoço estava uma delícia. Queria saber como você chegou à chácara e que horas ~~era~~ foi o retorno para a cidade.

Fonte: Arquivo da pesquisa. Texto temático escrito por Heloísa em 4 de outubro de 2023.

A materialidade de linguagem desse recorte, conforme consta no arquivo da pesquisa, refere-se à segunda etapa do circuito didático-pedagógico (correção e

intervenção do professor) do texto temático “Feriado nacional”, que foi produzido pela Heloísa. A respeito desse tema específico de produção textual, convém-nos resgatar o desejo da Heloísa em aprender estruturas verbais conjugadas no passado, que a possibilitassem enunciar por meio da língua portuguesa. Como exemplificamos anteriormente, apresentamos o questionamento que ela nos fez em sala de aula, o que nos possibilitou construir esse efeito de sentido a nós outros sobre seu desejo pelo objeto de saber. Na época, havíamos observado que seu interesse se dirigiu a uma unidade lexical verbal específica, que se apresenta irregular quando ela é conjugada no passado (verbo trazer). Retomemos a sua pergunta, vejamos: “*Profe, ¿cómo se dice yo traje en portugués?*” [Professor, como se diz eu trouxe em português?]. Percebemos que diante dessa formulação, em relação a essa estrutura verbal, é possível conjecturar que a dificuldade de apreensão se daria na medida em que o verbo “trazer”, se o conjugamos no pretérito perfeito do modo indicativo, seja na primeira pessoa do singular, seja na terceira, ele apresentará a mesma forma “trouxe” (eu trouxe [*yo traje*]; você trouxe [*usted trajó*]). Essa questão de se tratar da mesma flexão verbal pode engendrar certo efeito de estranhamento a hispanofalantes, já que, em espanhol, o equivalente do verbo “trazer” (*traer*) é conjugado no passado, como apresentamos no acréscimo em colchetes, com diferentes desinências nos pronomes pessoais mencionados, na primeira (eu / *yo*) e na terceira (você / *usted*) do singular no passado do modo indicativo.

No âmbito do senso comum, o questionamento feito pela aluna poderia ser significado como algo bastante trivial, inclusive por professores de línguas. Ou seja, como se fosse somente uma dúvida simples de um aluno de língua estrangeira sobre um vocabulário específico. Mas a pergunta da Heloísa tem nos provocado algumas reflexões, assim como seu texto temático. Em nossos gestos de interpretação, as ponderações feitas se assentaram sobre a relação constitutiva entre o sujeito, efeito de linguagem, e as línguas que se imbricam na constituição subjetiva no processo de escrita. Assim sendo, a relação da Heloísa com a língua estrangeira, dado seu modo singular de ser e de estar no *entremeio*, possibilitou-nos entrever sentidos outros que se afastam da maneira como refletimos o primeiro recorte discursivo.

De fato, observamos outra vez a complexidade que é para o sujeito estar e emergir em outro universo simbólico. Assim, como nos esclarecer Revuz (1998) observamos que nas relações de aprendizagem de língua estrangeira, da língua de acolhimento em nosso caso, tendo em conta a dúvida da Heloísa, precisamos estar

sensíveis, como professores, de que há todo um tempo de nomeação na relação com o outro, com os acontecimentos, com o mundo, pois não podemos deixar de considerar que “a língua estrangeira vai *confrontar o aprendiz* com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva” (Revuz, 1998, p. 223, grifo nosso). Foi nessa conjuntura que propomos a produção do texto temático “Feriado nacional”, em que elegemos analisar a materialidade de linguagem metaforizada pela Heloísa.

Ora, como sabemos, as duas línguas que se colocam em jogo na sala de aula, a língua portuguesa e a língua espanhola, têm entre si traços semelhantes no tocante a sua estrutura morfossintática, por exemplo, uma vez que elas são oriundas do latim vulgar. Mas se levarmos em conta a língua em uso, as interlocuções cotidianas e informais a partir do uso de expressões idiomáticas e de regionalismos culturais, e sem prescindir de considerar os traços fonéticos e distintivos de cada língua, é patente que, para os refugiados, trata-se de outro modo de significar e de experienciar o mundo. Um modo, aliás, permeado de estranhamento e de angústia, o que nos possibilita entrever a relação dos deslocados forçados com a língua outra que constitui o universo simbólico da nova morada, em que buscam ressignificar suas vidas em outro espaço *logicamente estabilizado*. Nesse sentido, entendemos que a língua portuguesa aos refugiados, em certo ponto, não deixará ser uma estranha presença na trama subjetiva do sujeito. É nessa medida que vimos mobilizando, ao longo de nosso trabalho, a seguinte formulação, qual seja: *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*, de Coracini (2003).

Voltando-nos ao questionamento da Heloísa sobre como se conjugaria um verbo no passado, em que nos deparamos com a sua dúvida acerca de um simples significante linguístico, deixa flagrar, de alguma maneira, sua resistência em apre(e)nder esse significante outro que lhe é estranho. Mencionamos esse fato porque ela se encontra no Brasil desde 2017, conforme nos informou na entrevista. Mas se enfocarmos as estruturas verbais no passado que estão no seu texto temático, a maioria irregulares, quais sejam: “foi”, “fui”, “fizemos”, “fomos” brincamos”, sua pergunta frente as formulações verbais que encontramos no texto nos produz certo efeito de contradição, já que não visualizamos na escrita *marcas* que deflagrassem sua posição de *entremeio* no emaranhado das línguas. Embora tenhamos identificado vestígios de rasura na retificação de seu próprio texto, usando a caneta para corrigir,

esses traços não nos produzem efeitos de desconforto e de tensão por discursivizar na língua portuguesa.

Seguindo com as nossas ponderações sobre o terceiro recorte discursivo, observamos praticamente a ausência de legendas em nosso mo(vi)mento de escuta singular concernentes à primeira noção de *marcas*, que dizem respeito ao sujeito no entre-línguas. Há, de fato, somente uma legenda (“*primero*” [primeiro]). Mas, a nosso ver, observamos que a escrita de Heloísa, no ponto em que entrevistamos, atendeu, inclusive, à formulação da fonética de muitos falantes brasileiros, na medida em que os lusofalantes costumam suprimir a vogal “i” no processo de enunciar na língua portuguesa. Com isso, poderíamos até dizer que o texto temático em análise foi escrito por uma aluna brasileira, cuja língua materna é a língua portuguesa. Nesse caso específico, o nosso procedimento didático-pedagógico de intervenção esteve praticamente direcionado à segunda noção de *marcas*, em que instalamos a falta no plano intradiscursivo. As intervenções de dentro e fora da legenda no que se refere à primeira noção de *marcas* foram poucas.

Assim, dada a maneira como o texto foi discursivizado na língua de acolhimento, essa situação nos leva a refletir que “é o próprio conceito de estrangeiro que precisa ser questionado” (Coracini, 2007a, p. 120). Surpreendeu-nos a quase inexistência da primeira noção de *marcas*, como dissemos. Com efeito, diferentemente do que havíamos ponderado no primeiro recorte discursivo, em que divisamos o perpassar da Elisa no e pelo *entremeio* das línguas, cujo processo foi marcado pela tensão e pelo desconforto, e que se nos apresentou de modo mais evidente seu processo de subjetivação na língua de acolhimento, aqui, ao contrário, notamos que Heloísa atravessa o espaço híbrido de sua constituição e consegue metaforizar com poucos vestígios de sua língua materna o texto temático na língua de acolhimento. Chama-nos, ainda mais, a atenção esse processo quando acessarmos as notas de campo. No acontecimento da aula em que demandamos a produção textual, havíamos sido consultados apenas sobre a grafia dos significantes “chambari” e “feijão” quando a Heloísa elaborava o seu rascunho. Esse fato nos produz certo efeito de surpresa porque não fomos consultados para a realização de um processo tradutório, senão para uma dúvida de como os vocábulos deveriam ser escritos corretamente. A nosso ver, nesse caso, poderíamos tematizar que o estrangeiro passou a ser o lugar da língua de gozo, na medida que Heloísa tem conseguido

superar “[...] a confrontação com o estranho da língua dita estrangeira” (Tavares, 2011, p. 159).

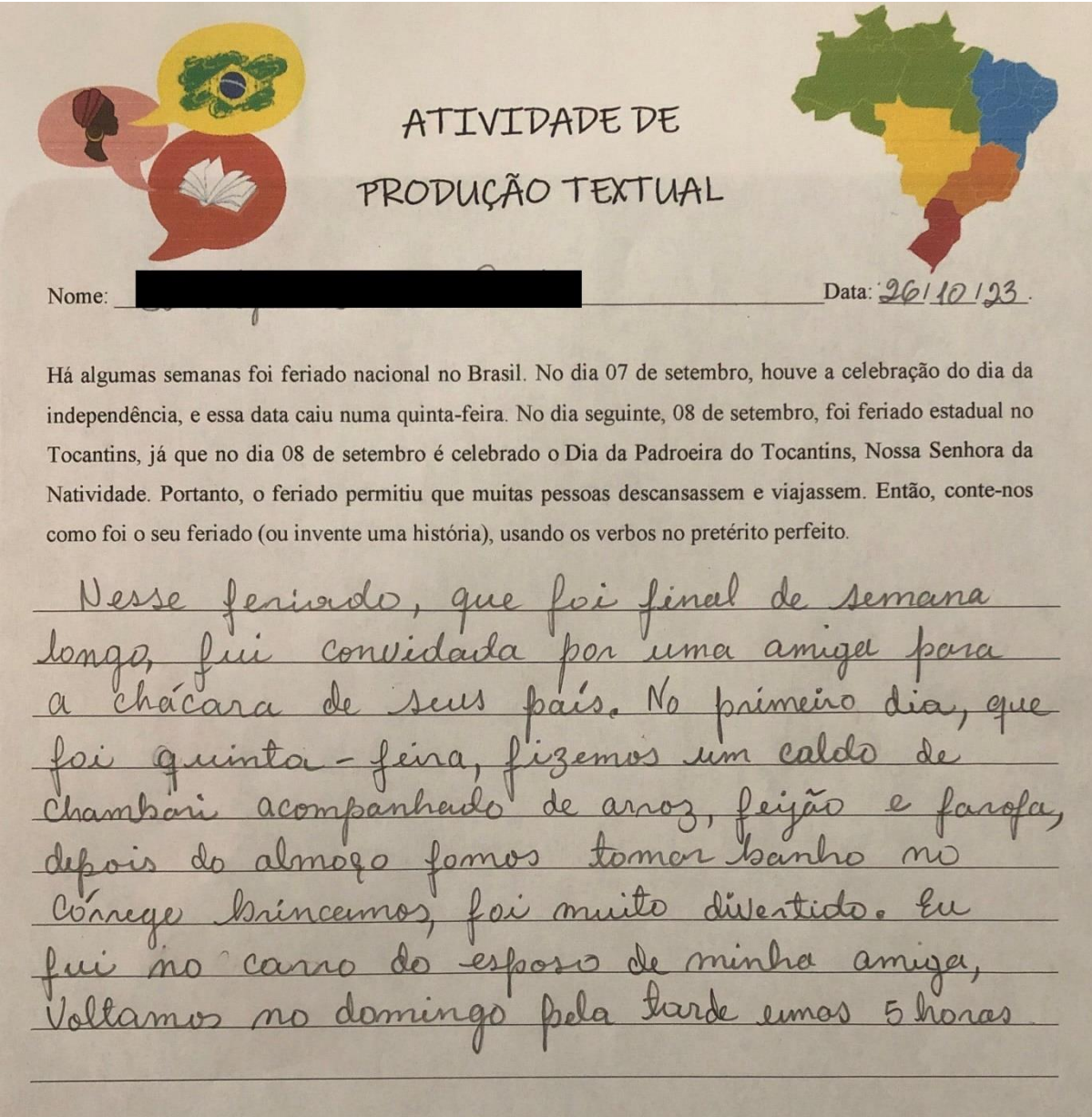
Além do mais, a Heloísa realiza uma retificação no seu texto, sem haver-nos consultado antes, porque não fizemos registro desse acontecimento nossas notas de campo depois da aula. Ela mesma faz uma escolha lexical, retira a palavra “casa”, que se encontra rabiscada, e, em seu lugar, escreve a unidade lexical “chácara”. Dessa forma, observamos que o significante estrangeiro não se portou como um signo linguístico, na sua transparência imanente, mas, sim, como uma estrutura de linguagem capaz de apreender o não dito, em que o impossível da língua se presentifica. É nessa medida que entrevemos esse processo de retificação, de troca lexical efetuado pela aluna, como se houvesse se implicado em processos discursivos de fazer um suposto controle de ausência-presença de sentidos nesse movimento de escolhas lexicais com a língua estrangeira.

Dessa forma, a partir do modo de inscrição e de subjetivação da Heloísa em seu processo de escrita no e pelo simbólico estranho, que, como dissemos, não é tão estranho assim, permite-nos dizer que os “processos identificatórios inconscientes possibilitam o acontecimento de posições enunciativas significativas” (Serrani-Infante, 1998, p. 254). O ponto que nos oportuna a reflexão é o fato de que a participante da pesquisa traz no fio intradiscursivo questões culturais tocantinenses e identitárias de brasilidade, vejam as formulações: “caldo de chambari”, “arroz”, “feijão”, “farofa”, “tomar banho no córrego”. Dessa forma, não desconsideramos que questões outras poderiam haver sido metaforizadas pela Heloísa, com enfoque em diferentes aspectos, se considerarmos a relação constitutiva, e quase nada estranha, com a língua portuguesa. Vimos que, em sua *tomada de posição*, a aluna deu ênfase à culinária local quando instada a tematizar, textualmente, acerca do feriado prolongado que houve no Tocantins no ano de 2023, nos dias 7 e 8 do mês de setembro. Vemos, portanto, em funcionamento o efeito-sujeito na identificação simbólica, uma vez que “o falante se enuncia como sujeito da língua, conseguindo (se) dizer, o que nos leva a observar que poderá ser reconhecido por interlocutores de uma outra língua como estrangeiro ou como ‘nativo’” (Celada; Payer, 2016, p. 35). Como mencionamos, a submissão da Heloísa ao funcionamento da língua portuguesa por meio da escrita, sendo segunda língua ou língua estrangeira, produziu-nos o efeito de que poderia se tratar de um texto escrito por um nativo. De fato, se realizamos um contraponto entre a relação da Elisa e a relação da Heloísa com a língua de acolhimento os processos

discursivos são infindáveis, pois sujeitos e sentidos são moventes, o que propicia a irrupção de *emergências subjetivas* de inúmeras ordens. A relação não é, e jamais será, linear e transparente entre os sujeitos, embora nos assentemos na ilusão de completude. Se falamos de sujeitos, implica considerar que tratamos de uma relação por meio da linguagem, por meio do outro (Outro). Com efeito, esse apontamento faz, como já dissemos, com que o espaço de sala de aula seja “o espaço do devir” (Coracini; Bertoldo, 2003, p. 14).

Passemos, a seguir, ao quarto recorte discursivo (Figura 5), para que possamos entrever os possíveis efeitos do nosso mo(vi)mento de escuta singular concernente à segunda noção de *marcas*, a partir de nossa relação dialética com a Heloísa. Vejamos:

Figura 5 – Recorte discursivo 4: Feriado nacional (3ª etapa: processo de reescrita).



ATIVIDADE DE
PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome: _____ Data: 26/10/23.

Há algumas semanas foi feriado nacional no Brasil. No dia 07 de setembro, houve a celebração do dia da independência, e essa data caiu numa quinta-feira. No dia seguinte, 08 de setembro, foi feriado estadual no Tocantins, já que no dia 08 de setembro é celebrado o Dia da Padroeira do Tocantins, Nossa Senhora da Natividade. Portanto, o feriado permitiu que muitas pessoas descansassem e viajassem. Então, conte-nos como foi o seu feriado (ou invente uma história), usando os verbos no pretérito perfeito.

Nesse feriado, que foi final de semana longa, fui convidada por uma amiga para a chácara de seus pais. No primeiro dia, que foi quinta-feira, fizemos um caldo de Chamburi acompanhado de arroz, feijão e farofa, depois do almoço fomos tomar banho no córrego brincamos, foi muito divertido. Eu fui no carro do esposo de minha amiga, Voltamos no domingo pela tarde umas 5 horas.

Fonte: Arquivo da pesquisa. Texto temático reescrito por Heloísa em 26 de outubro de 2023.

A partir do jogo interlocutivo de contenção e de deriva de sentidos que instauramos, na sequência apresentamos outros recortes para o procedimento de batimento entre a escrita e a reescrita realizada pela Heloísa nas aulas de língua portuguesa. Com ancoragem nas sequências discursivas, teremos o ensejo para entrever em que medida houve a irrupção do que nomeamos como *significantes de acolhimento* em nossa pesquisa, a partir de nosso mo(vi)mento de escuta singular na e pela escrita na língua de acolhimento. Como já tematizamos, a segunda noção de

marcas, a partir da instalação da falta, tratávamos de proceder com um procedimento didático-pedagógico para que sujeitos e sentidos fossem acolhidos, tendo em conta a relação entre língua e sujeito, ou seja, a relação que alçamos como bastante cara ao nosso trabalho. Mas percebemos que, dado o modo como Heloísa se inscreveu e se subjetivou na língua portuguesa, desde o esclarecimento de suas dúvidas, seja com relação à conjugação do verbo “trazer” no passado, seja com relação à grafia de algumas palavras no acontecimento de produção textual, podemos dizer que nessas situações houve, de alguma forma, o acolhimento de sujeitos e de sentidos na sua constitutividade em termos de materialidade e subjetividade.

Dessa forma, a nosso ver, o efeito de acolhimento engendrado nesses dois contextos que pudemos circunstanciar produziu implicações de tal ordem na aluna, de maneira a resvalar em transferência de trabalho, dedicando-se aos comandos do professor para a processo de produção textual. Testificamos esse apontamento a partir da própria materialidade de linguagem do texto temático da Heloísa, já que, como dissemos, ela apresentou uma relação outra com a língua estrangeira. Assim sendo, atrevemo-nos a lançar o seguinte questionamento, a saber: até que ponto o encontro-confronto de Heloísa com a materialidade estranha se tornará um lugar de conforto? Não temos essa resposta. Aliás, conforme nos esclarece Coracini (2003; 2007a), é impossível estabelecer fronteiras fixas e rígidas entre o materno e o estrangeiro. Considerando o procedimento didático-metodológico que instauramos no âmbito do processo de ensino e de aprendizado da escrita na língua de acolhimento, não perdemos de vista que os alunos, antes mesmo de eles serem tocados pelos significantes “refugiados”, “imigrantes”, “estrangeiros”, “deslocados forçados”, etc., são sujeitos, efeitos de linguagem, em que nessa “rede, tecido, tessitura, texto, melhor dizendo, escritura se faz corpo no corpo do sujeito, (re)velando *marcas* indeléveis de sua singularidade” (Coracini, 2007, p. 9, grifo nosso).

Passemos, a seguir, para as sequências discursivas:

SD4: “fui convidada por uma amiga para a chácara de seus pais” (1ª etapa: processo de escrita).

SD5: “[Heloísa], você se divertiu bastante na chácara dos pais de sua amiga. O cardápio do almoço estava uma delícia. Queria saber como você chegou a chácara e que horas foi o seu retorno para a cidade” (2ª etapa: correção e intervenção do professor).

SD6: “Eu fui no carro do esposo de minha amiga, voltamos no domingo pela tarde umas 5 horas” (3ª etapa: processo de reescrita).

Como é possível observar, os recortes em forma de sequências discursivas (SD4, SD5 e SD6) concernem, igualmente, ao nosso investimento de acolhimento de alunos refugiados no âmbito da relação constitutiva sujeito, texto e línguas no processo de (re)escrita. Para tanto, nos valem da relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*. Assim sendo, a relação dialética a partir da segunda noção de *marcas* foi proposta com o objetivo de que a aluna se implicasse no processo de produção de textual, com base em uma escuta que atendesse a sua singularidade enquanto sujeito efeito de linguagem, que emerge no e pelo *entremeio* das materialidades em jogo. Nesse processo, esperávamos o tamponamento da falta na condição de resposta ao comando dado no jogo interlocutivo, sem perder de vista a relação constitutiva com o Outro, o que faz com que cada aluno se movimente de modo particular ante as intervenções realizadas. Dessa forma, ancoramo-nos no significante “chácara”, pois fomos capturados por ele para a realização do mo(vi)mento de escuta singular.

A Heloísa, em sua atividade de escrita sobre um feriado prolongado que houve em 2023, escolheu tematizar sobre o seu passeio em uma chácara, como é possível observar na SD4 (“fui convidada por uma amiga para a chácara de seus pais”). Nesse jogo textual, ela atendeu àquilo que era da ordem do desejo do outro, do professor, tanto na escrita quanto na reescrita, em que ela pôde (se) dizer, dando materialidade aos possíveis sentidos produzidos com relação ao seu passeio na chácara por meio da língua de acolhimento. Sobre a materialidade linguística do texto de Heloísa, como mencionamos, seu processo de inscrição e de subjetivação na língua portuguesa se deu a partir de certo conforto, uma vez que não havíamos identificado *marcas* de tensão que nos produzisse efeitos de mal-estar e de desconforto na língua estrangeira. Tratamos de tencioná-la e instigá-la, novamente, ao encontro e ao confronto com a língua estranha a partir da falta que instalamos (SD5), em que mencionamos as materialidades “horas” e “retorno para a cidade”. A Heloísa se implicou no processo de tamponamento, de modo que ela passou a produzir certo efeito de completude com a formulação dos ditos *significantes de acolhimento*, como consta na SD6. Nesse jogo de contenção e de deriva de sentidos, não observamos traços no plano intradiscursivo que pudessem engendrar efeitos de desconforto e de

tensão. Além do mais, a única *marca* oriunda do *entremeio* constitutivo não se presentificou na reescrita, o que nos dá mostras do processo de transferência de trabalho, assim como da implicação da aluna em sua aprendizagem na escrita na língua de acolhimento.

Na sequência, vamos aos participantes da pesquisa que são do segundo grupo de alunos do curso de extensão de língua portuguesa a refugiados hispanofalantes. Trata-se do Heitor e da Eloá, um jovem casal de cubanos que havia chegado a Araguaína em outubro de 2023. Eles começaram a estudar a língua portuguesa, como língua de acolhimento, no ano de 2024. As aulas no segundo grupo de refugiados ocorreram ao longo de 4 meses aproximadamente, de 22 de janeiro a 17 de maio de 2024. Assim sendo, dado o curto tempo em que fomos oportunizados a trabalhar no segundo grupo, demandamos apenas a produção de um texto temático, além da atividade textual de apresentação pessoal. Desde os encontros iniciais com os alunos, inserimos em nossos planos de aula e em nossas sequências didáticas, de forma progressiva, atendendo-os em suas necessidades comunicativas, temas e conteúdos do dia a dia, com expressões e vocabulários destinados a atender aos refugiados, haja vista a necessidade das *urgências pragmáticas*. Essa perspectiva foi abordada brevemente na introdução de nosso trabalho, em que circunstanciamos o modo como a apreendemos. Os alunos do curso, dada a situação de entrada no país como refugiados, chegam ao Brasil devido ao deslocamento à força e possuem escassos recursos econômicos, com uma demanda urgente por poder compreender e se comunicar na língua portuguesa, uma vez que necessitam conseguir emprego e manter-se nele.

Dessa forma, pensando no ensino e no aprendizado da escrita nas aulas e nos voltando à perspectiva das línguas com sua relação constitutiva com os sujeitos, propusemos a produção do texto temático “Minha rotina em Araguaína”. Heitor e Eloá dedicaram-se a essa atividade de produção textual, de forma que levaram a cabo as quatro fases do circuito textual, desde a escrita até a correção da reescrita. Entretanto, como poderemos ver nos recortes discursivos, cada um emergiu no entre-línguas a seu modo, produzindo-nos diferentes efeitos com relação ao (des)conforto no encontro com a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*. Observando o modo de subjetivação do casal, que, assim como os demais participantes da pesquisa, nunca havia tido contato com a língua portuguesa antes de virem ao Brasil, o que evidencia a singularidade de cada com a materialidade estrangeira.

A atividade de produção do texto temático referente à rotina diária em Araguaína, foi desenvolvida em duas etapas. Como as aulas ocorriam uma vez por semana, todas as terças-feiras, das 19h às 21h, o processo de escrita do texto “Minha rotina em Araguaína” foi elaborada em dois dias, que concerniu às duas etapas que mencionamos. A introdução, desenvolvimento e conclusão da atividade se deram nos dias 2 e 16 de abril de 2024. Na época, registramos nas notas de campo uma atividade que realizamos em conjunto para auxiliá-los com o processo de metaforização do tema rotina na língua de acolhimento por meio da escrita, uma vez que alguns nos direcionavam perguntas de vocabulário, solicitando-nos traduções.

Desde aí, podemos dizer que se instaurou o processo de acolhimento de sujeito e de sentidos por meio da relação *sujeito-sentido-acolhimento*. Essa atividade prévia à retomada da produção textual, realizada na segunda etapa da escrita, foi trabalhada oralmente. Decidimos realizá-la em conjunto com todos os alunos. Informamos que nos chamou a atenção o envolvimento considerável dos alunos na atividade de oralidade. A nosso ver, produziu-se um efeito de competição entre eles, porque todos ansiavam por falar e por apresentar o vocabulário aprendido e os conhecimentos prévios já adquiridos com a vivência e com a interação social em Araguaína.

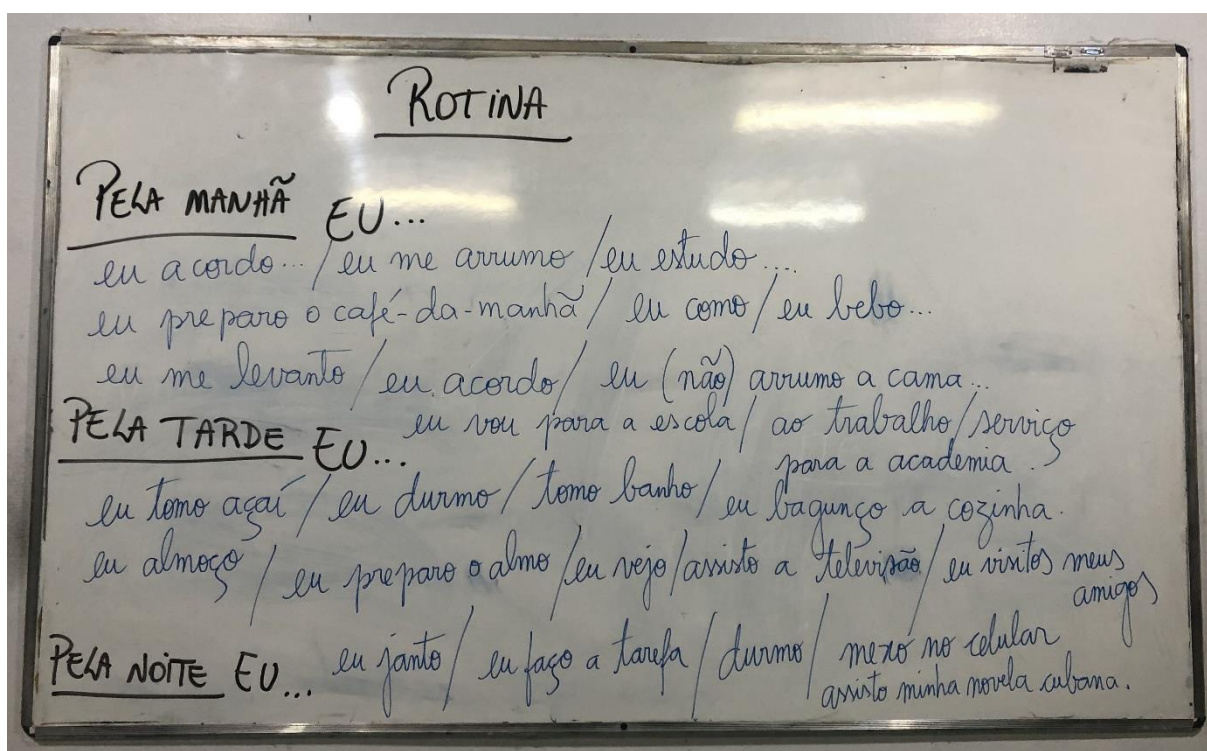
No dia 16 de abril de 2024, segunda data da atividade de produção textual, contávamos com sete alunos refugiados em sala de aula. Eram dois cubanos (Heitor e Eloá), participantes da pesquisa, e cinco venezuelanos. Primeiramente, fomos ao quadro-branco e dividimos o dia em três turnos, a saber: “pela manhã”, “pela tarde”, e “pela noite”. Os alunos nos informavam as palavras na língua portuguesa sobre as atividades que rotineiramente eram, ou poderiam ser realizadas, no dia a dia. Apesar da participação de todos nessa atividade, observamos que alguns se sentiam mais à vontade para falar, pois apresentavam mais destreza com relação à língua estranha, já outros ficavam mais tímidos, falavam menos, mas todos participaram da interlocução que mediamos, cuja demanda surgiu a partir dos alunos no acontecimento da aula.

A nosso parecer, tratou-se de uma preparação para retomada do processo de escrita do texto temático, que, como dissemos, deu-se em duas datas. Observamos, também, que no decorrer dessa atividade de produção oral, havia os alunos que faziam as intervenções nos enunciados feitos, antes de nossa tomada de posição diante da situação e da materialidade de linguagem formulada. Eles mesmos retificavam dos dizeres dos outros colegas quando emergia uma palavra na língua

espanhola, ou quando a materialidade linguística era enunciada sob os efeitos da perspectiva de *entremeio*, dada a constituição subjetiva do sujeito no entre-línguas.

A seguir, apresentamos o registro fotográfico (Figura 6) dos apontamentos que fizemos a partir dos dizeres dos próprios alunos. A fotografia do quadro-branco da atividade oral foi feita assim que eles retomaram a produção do texto temático. Vejamos:

Figura 6 – Registro fotográfico do quadro-branco da atividade prévia à produção textual.



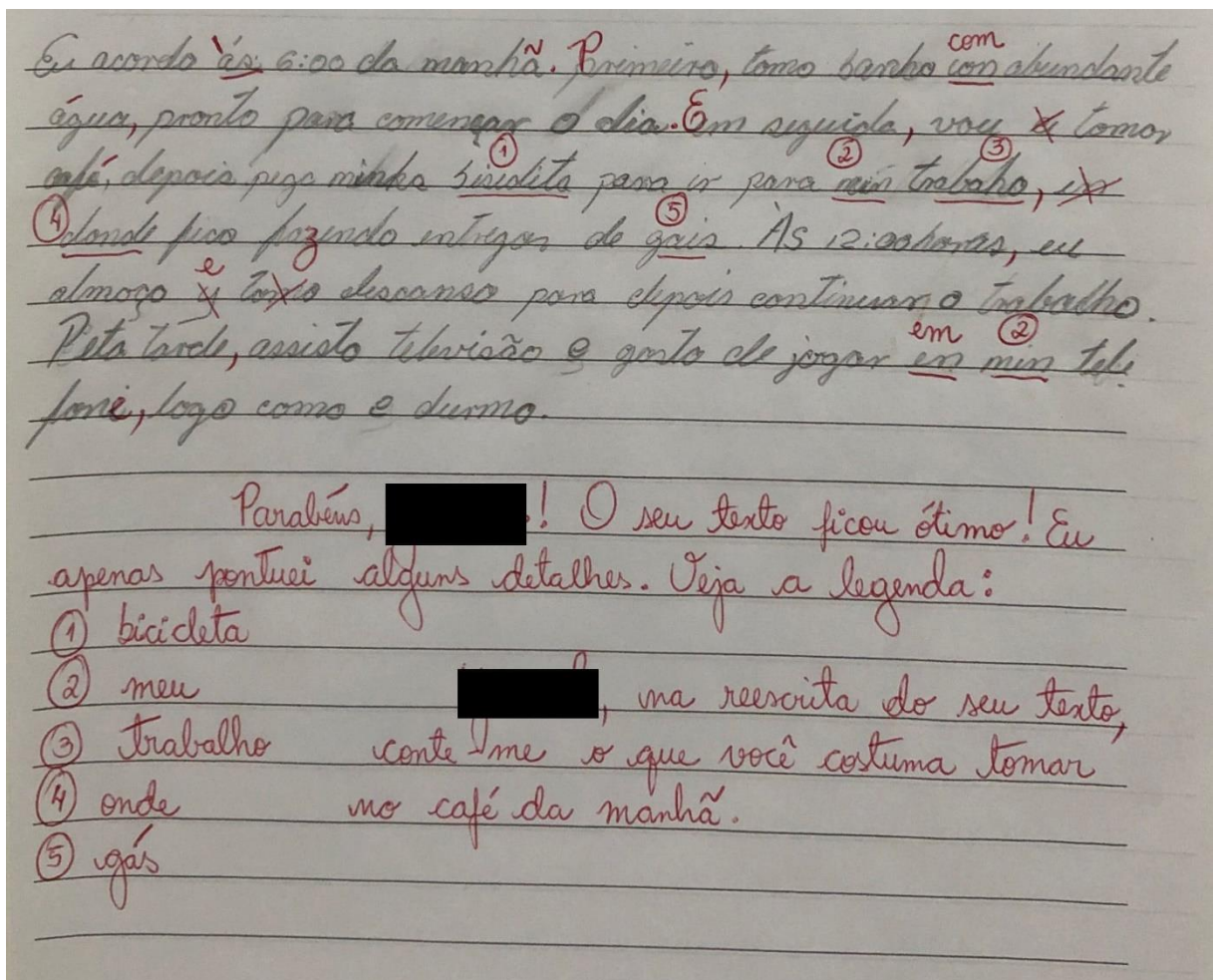
Fonte: Arquivo da pesquisa.

A atividade feita previamente à retomada da produção textual sobre a rotina dos alunos em Araguaína conformou, igualmente, um jogo interlocutivo de acolhimento na sala de aula, em que a língua estranha passou a ser trabalhada como língua de acolhimento no âmbito da constitutividade subjetiva dos refugiados. A partir dos dizeres dos próprios alunos, realizamos um movimento de intervir e de acolher as sugestões que nos eram dadas, em que as formulamos no quadro-branco. Acreditamos que esse procedimento didático-pedagógico realizado antes da

retomada da escrita do texto “Minha rotina em Araguaína” contribuiu, significativamente, na produção textual do Heitor e da Eloá.

Vejamos, na sequência, como cada um deles enfrentou os diferentes modos de significação na língua estrangeira. Começemos, primeiramente, com o Heitor, a partir do recorte discursivo 5 (Figura 7).

Figura 7 – Recorte discursivo 5: Minha rotina em Araguaína (2ª etapa: correção e intervenção do professor).



Fonte: Arquivo da pesquisa. Texto temático escrito por Heitor nos dias 2 e 16 de abril de 2024.

Continuando com os nossos gestos de interpretação sobre o processo de (re)escrita e de acolhimento dos refugiados hispanofalantes, observamos que na produção textual do Heitor há *marcas* de nossa intervenção (primeira noção), em nosso mo(vi)mento de escuta singular, que aludem aos efeitos da constituição subjetiva do sujeito no âmbito do *entremeio*, por exemplo: as preposições “con” e “en”;

o pronome “*donde*”; a preposição “*a*” na perífrase verbal com ideia de futuro (vou a tomar [*voy a tomar café*]), que não se usa na língua portuguesa; assim como a conjunção “*y*”. Mas vejamos que algumas dessas *marcas* identificadas e sinalizadas na escrita não interfeririam, em certo ponto, no processo de compreensão do possível interlocutor do Heitor. No caso específico da conjunção (e / *y*) que o Heitor escreveu na língua espanhola, ela se apresenta homófona à conjunção na língua portuguesa, a depender da variação linguística.

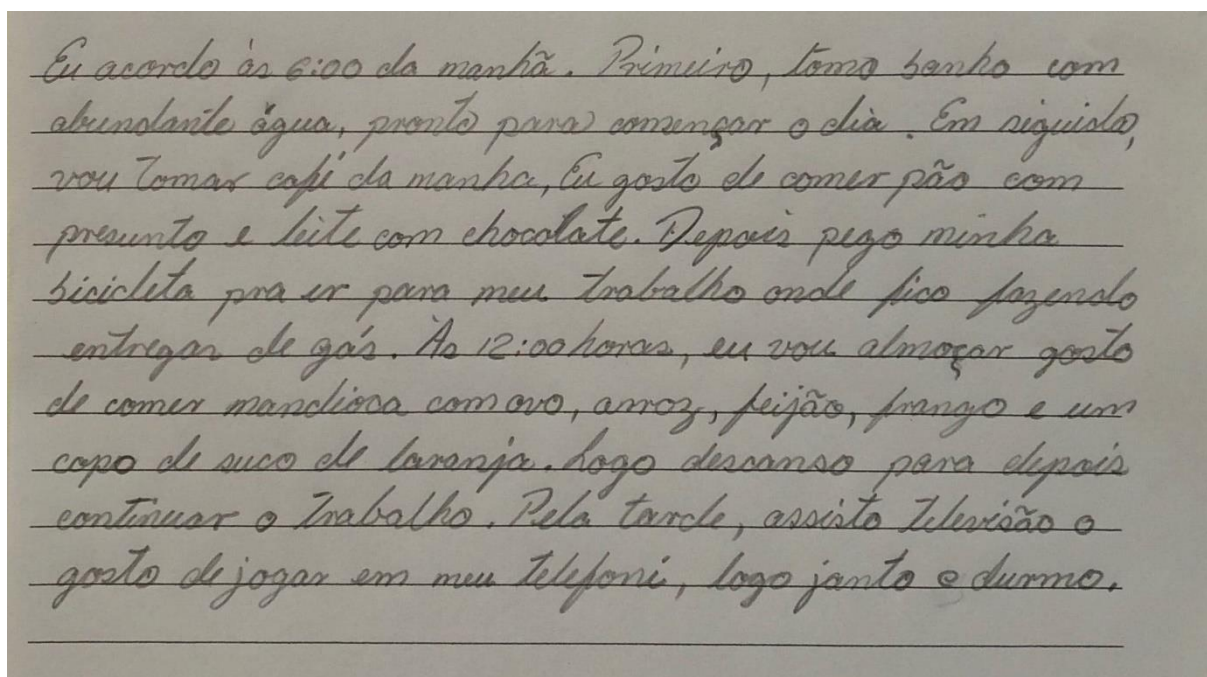
Observamos *marcas* de oralidade da língua portuguesa por falantes de Araguaína, e que se presentificou na produção textual do Heitor (Legenda 5). Na atividade, também observamos o que, para nós, concerne à tensão e ao desconforto do participante da pesquisa na escrita do seu texto temático, na medida que notamos a presença da borracha, corrigindo o que havia escrito antes. Houve a retificação da formulação posta na segunda linha do texto, sendo mais precisos, referimo-nos ao termo “o trabalho”. É possível observar o traço da letra “L” que se encontrava antes da correção. Ora, entrevemos que, no acontecimento da discursivização, o Heitor se inteirou de que o artigo masculino singular na língua portuguesa é “o”, o que difere da língua espanhola “*e/*”. Por isso, pudemos identificar a marca grafia da letra “l”, que foi apagada pela borracha. Ao nos depararmos com o encontro e o confronto do Heitor no entre-línguas, podemos dizer, a partir da citação de Coracini (2003) que já mobilizamos no trabalho, que “é, pois, dessa relação contraditória e da capacidade de cada um em articular as diferenças que decorre o grau de sucesso e o modo de acontecimento do processo de aquisição de segunda língua” (Coracini, 2003, p. 154). Não necessitamos intervir com nenhuma *marca* no texto, seja da primeira noção, seja da segunda noção, para que o Heitor se implicasse em seu texto. Ele mesmo percebeu em seu movimento no entre-línguas que estava detido na sua língua materna, mas, em seguida, trocou o “*e/*” da língua espanhola pelo “o” da língua portuguesa.

Chama-nos a atenção o movimento do Heitor na e pela língua portuguesa, na medida que ele usa do recurso do paralelismo sintático para a discursivização do seu texto. Percebam que ele se vale da repetição da locução verbal usada no início do seu texto temático, a saber: “tomo banho”. Ele usa o verbo auxiliar “tomar” na perífrase verbal e, em seguida, repete o verbo auxiliar na formulação “tomo descanso”. É a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido* sendo (des)estruturada a partir da entrada do sujeito no entre-línguas, em que o Heitor trata de assomar-se e dizer(-se)

a partir da imbricação dos significantes linguísticos em jogo no processo de escrita. A nosso ver, esse caso, igualmente aos demais que temos abordado, trata-se da irrupção do sujeito no e pelo *entremeio*, mas se apresenta de modo diferente à situação de Elisa, por exemplo, que, no caso da venezuelana, havíamos apontado como um efeito de aglutinação das línguas na nova unidade lexical criada por ela criada em seu processo de inscrição e de subjetivação na língua de acolhimento.

Assim como nos demais casos que instituímos a instalação da falta a partir da segunda noção de *marcas* nos textos temáticos dos alunos, na sequência apresentamos o modo como o Heitor atendeu ao comando da atividade de reescrita, em termos de alienação ao desejo do outro (professor). Vejamos, então, o próximo recorte discursivo (RD 6).

Figura 8 – Recorte discursivo 6: Minha rotina em Araguaína (3ª etapa: processo de reescrita).



Fonte: Arquivo da pesquisa. Texto temático reescrito por Heitor em 23 de abril de 2024.

O caso do Heitor, assim como dos demais participantes, deixa flagrar o modo como cada refugiado se inscreve na língua portuguesa, a partir da forma como cada sujeito se depara e lida com o seu enfrentamento com o estranho, “[...] tecendo uma subjetividade híbrida, heterogênea, complexa, mas *singular* [...]” (Coracini, 2007a, p. 128, grifo nosso). É nesse traço singular e único que efetuamos o nosso mo(vi)mento

de escuta singular no processo de acolhimento de sujeitos e de sentidos. Observemos, a seguir, as sequências discursivas consoante à instalação e ao tamponamento da falta diante do nosso procedimento didático-pedagógico de intervenção.

SD7: “vou [a] tomar café” (1ª etapa: processo de escrita).

SD8: “[Heitor], na reescrita do seu texto, conte-me o que você costuma tomar no café da manhã” (2ª etapa: correção e intervenção do professor).

SD9: “[...] vou tomar café da manhã, Eu gosto de comer pão com presunto e leite com chocolate [...]” (3ª etapa: processo de reescrita).

SD10: “[...] eu vou almoçar gosto de comer mandioca com ovo, arroz, feijão, frango e um copo de suco de laranja [...]” (3ª etapa: processo de reescrita).

A partir do batimento entre a segunda e a terceira fase do circuito didático-pedagógico de produção textual, vimos que o Heitor se implicou em seu processo de reescrita. Era o que esperávamos com a nossa escuta singular. Mas percebam que a sua implicação foi de tal ordem que ele chegou a construir efeitos de completude em seu texto de modo tamponar certas faltas em lugares na trama textual que não havíamos feito nenhum tipo de fissura, ou seja, nenhum tipo de *marcas* da segunda noção. Vemos que os *significantes de acolhimento* formulados por meio da reescrita contiveram sentidos no e do texto que não havíamos problematizado no procedimento didático-pedagógico de intervenção. O que deflagra que o próprio aluno, em seu retorno ao texto temático por ele produzido, identificou que algo faltava para a produção do efeito de evidência de seu texto. A nosso ver, são sentidos outros se presentificaram no texto, e que o fizeram formular na língua de acolhimentos esses sentidos outros que estavam dispersos.

Conforme é possível observar nos recortes apresentados em sequências discursivas, enfocamos apenas na formulação “vou [a] tomar café” (SD7). Assim sendo, a partir da SD8, solicitamos ao aluno que tematizasse mais sobre a sua rotina diária em Araguaína, para formular os alimentos consumidos pela manhã, por exemplo, mobilizando a estrutura linguística da língua de acolhimento. O tamponamento dessa falta, que instalamos com a SD8, deu-se com a formulação da SD9, em que o Heitor discorreu mais sobre a primeira refeição do dia. Contudo, como dissemos, chamou-nos a atenção é que o aluno, durante a reescrita, tamponou outra

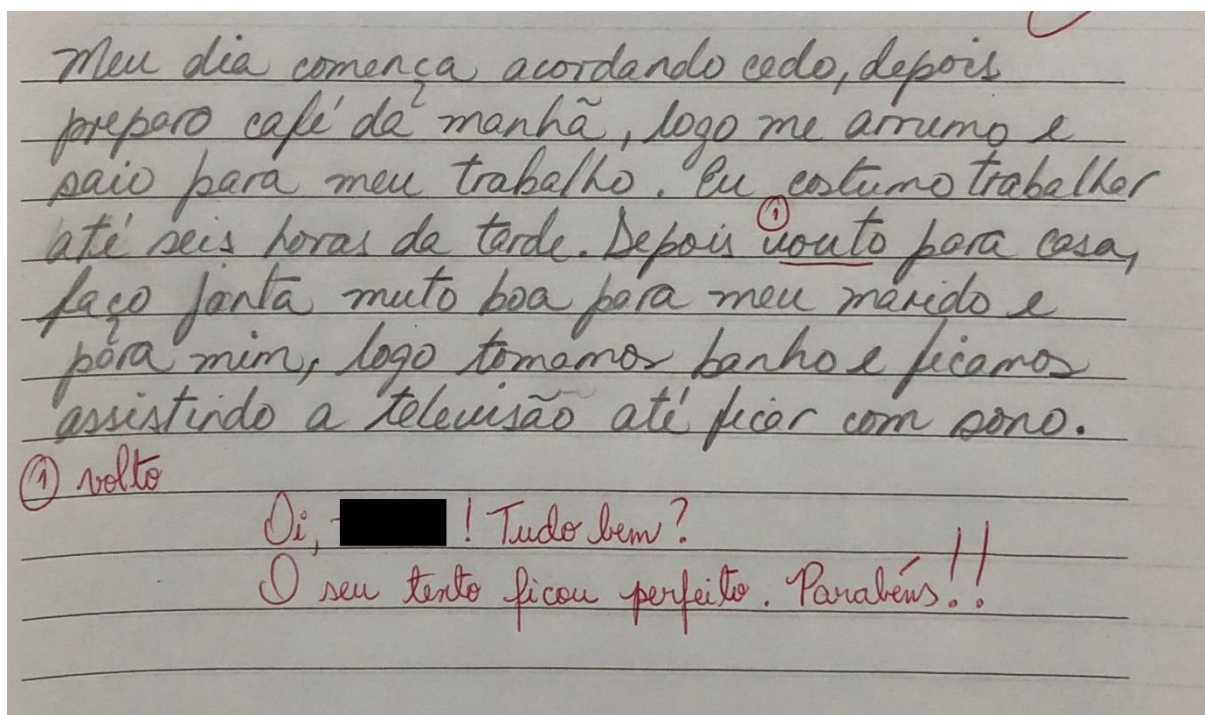
falta em seu movimento de leitura e de reescrita. Não havíamos instalando nenhuma outra falta (segunda noção de *marcas*), somente àquela concernente à SD8, sobre o “café da manhã”.

Sobre o processo de reescrita do Heitor, conjecturamos que ao acessar o seu texto escrito com as *marcas* de nossas intervenções, ele se deparou, podemos assim dizer, com a *espessura semântica* do significante estrangeiro, e sentidos outros escoaram por meio dessa materialidade linguístico-estranha, interpelando-o à significação de tal maneira que ele teve de se implicar na contenção desse possível escoamento de sentidos. Nesse caso, referimo-nos a formulação “eu almoço”, presente no final da quarta linha e início da quinta do RD5 (Figura 7). Assim sendo, no acontecimento de leitura e de reescrita, digamos que a *contradição*, propriedade constitutiva da linguagem, possibilitou-lhe entrever a presença do impossível, que são sentidos outros que se presentificam na ausência. E o afetou de tal modo que ele se implicou a discursivizar mais *significantes de acolhimento*. O que produziu a contenção de sentidos que estavam além dos que havíamos solicitado por meio da SD8. Dessa forma, observamos que na reescrita a partir da *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido* não foi possível entrever efeitos de tensão nem de desconforto. Ao contrário dessa perspectiva, o Heitor emergiu e se assomou na língua portuguesa sem entreves, sem embates, de modo que o lugar simbólico de possível estranhamento se conformou em um lugar simbólico de acolhimento, porque ele pôde (se) dizer sobre sua rotina além do que havíamos pedido, quando da intervenção. No nosso mo(vi)mento de escuta singular, houve o tamponamento da falta instalada não só pelo professor, mas, também, da falta instalada pelo próprio aluno em seu mo(vi)mento de seu retorno e de reescrita do texto temático.

Antes de efetuarmos os nossos gestos de interpretação acerca do modo de inscrição e de subjetivação do Heitor (RD5), havíamos comentado que a atividade oral realizada previamente, antes da retomada do processo de escrita, havia contribuído no texto dele e também no texto da Eloá significativamente. O texto temático “Minha rotina em Araguaína”, como dissemos, foi a segunda proposta de atividade de produção textual nesse grupo de refugiados. Assim, sobre o texto da esposa do Heitor, ela também se implicou no seu processo de aprendizagem da escrita na língua portuguesa de tal modo que o seu texto temático não completou as quatro fases do circuito didático-pedagógico de produção textual. A Eloá fez somente a escrita (1ª fase) do seu texto, e, em seguida, realizamos a intervenção (2ª fase). Considerando

que não havia um valor quantitativo considerável com relação à primeira noção de *marcas* durante o seu processo de inscrição e de subjetivação na língua portuguesa, não chegamos a demandar a reescrita. Em nossa escuta, identificamos apenas um traço, uma pequena *marca* do percurso da Eloá no entre-línguas. Vejamos, a seguir, o recorte discursivo 7 (Figura 9):

Figura 9 – Recorte discursivo 7: Minha rotina em Araguaína (2ª etapa: correção e intervenção do professor).



Fonte: Arquivo da pesquisa. Texto temático escrito por Eloá nos dias 2 e 16 de abril de 2024.

A partir do recorte discursivo apresentado, observamos o atravessamento da Eloá para assentar-se, subjetivamente, na língua portuguesa. Como dissemos, seu texto deixa deflagrar pequenas *marcas* da sua constituição de *entremeio*, e não sentimos a necessidade de reescrevê-lo. Sobre os sinais de retificação e de borracha, tratando de buscar o conforto diante da tensão e do enfrentamento do estranho, observamos que a preposição “até”, que difere da língua espanhola [*hasta*], foi retificada na sua primeira utilização (quarta linha do RD7), assim como o sinal gráfico de nasalização do significante “televisão”.

Outra questão que gostaríamos de retomar é que no mo(vi)mento de retorno ao *corpus* analítico, novamente, deparamo-nos com *marcas* de entremeio dos alunos que não sinalizamos. Eles passaram despercebidos de novo, conforme nos

aconteceu na análise das intervenções no texto temático da Elisa. Percebam que tanto no texto do Heitor quanto no texto da Eloá, há a presença do que dissemos como efeito de aglutinação em nossos gestos de interpretação. Vejam que no RD5 (Figura 7), texto do Heitor, há o significante híbrido “*comença*” (segunda linha) e no RD 7 (Figura 9), texto da Eloá, há o significante híbrido “*comença*” (primeira linha). Esse efeito de *entremeio* se materializou a partir da imbricação das línguas que se colocam em jogo na prática discursiva de produção textual. Aglutinou-se a língua portuguesa (começar) com a língua espanhola (*comenzar*). Nesse emaranhado de línguas, vemos que “o funcionamento da língua estrangeira solicita do sujeito que este, para se submeter a uma outra memória do dizer, produza ‘movimentos’” (Payer; Celada, 2011, p. 79), que, a nosso ver, podem se materializar em efeitos de aglutinação.

CONCLUSÃO

“[...] é deixar o insabido penetrar no reino das palavras impostas. É seguir de uma língua – maternal esquecida da infância – à outra, língua de uma coletividade, língua imposta ou adotada. É prosseguir entre as fronteiras resignificando(-se) sempre”.

(Mariani, 2021, p. 150)

Assentados na perspectiva discursiva da Análise de Discurso francesa, preconizada por Michel Pêcheux, em diálogo com algumas noções da Psicanálise freudo-lacanianiana, analisamos e problematizamos em que medida se engendra o processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, na condição de língua de acolhimento, a refugiados hispanofalantes que estão em Araguaína, cidade localizada ao norte do Tocantins. Para tanto, enfocamos a prática discursiva de produção textual, a partir do processo de (re)escrita de textos temáticos nas aulas. Conforme pontuamos no decurso deste trabalho, foi no período entre março de 2023 a maio de 2024 que realizamos a construção do arquivo da pesquisa, em que fomos oportunizados a trabalhar como professores em um curso básico de língua portuguesa a cubanos e a venezuelanos que chegaram à nossa cidade.

Em entrevista, os alunos do curso, participantes da pesquisa, informaram-nos que nunca haviam estudado a língua portuguesa em seus países de origem. Considerando a localização de Araguaína, às margens da BR-153 (Belém-Brasília), a grande maioria dos hispanofalantes são cubanos e venezuelanos que, antes de chegarem e se instalarem no Tocantins especificamente, passaram por outros estados da Região Norte, como, por exemplo, Amazonas, Roraima, Amapá e Pará. Os imigrantes são sujeitos que foram injungidos a se deslocarem, a deixarem seus países, suas famílias e seus afetos, e com escassos recursos financeiros, mas guarnecidos de bastante esperança, lançaram-se por meio de difíceis e extenuantes trajetos, muitas vezes com ajuda de “coiotes”, cruzando as fronteiras do extremo norte brasileiro para resignificarem suas vidas em uma terra estrangeira.

A nosso, ver, não se trata somente de um deslocamento físico-geográfico, saindo de seus lares até chegar à cidade de Araguaína. Trata-se, acima de tudo, de um deslocamento que é de ordem simbólica e subjetiva. Não se entra apenas em

outro espaço físico, quando se pensa, por exemplo, em um país estrangeiro. Entra-se, digamos, em outro espaço *logicamente estabilizado* (Pêcheux, 2015[1983]). Assim sendo, entendemos que é a entrada em um lugar onde os corpos passam a ser recobertos pelo *significante* “refugiados”, dando-lhes permissão para adentrar a novo universo simbólico, constituído de hábitos e de costumes que precisam ser apre(e)didos. E não perdemos de vista que esses aspectos culturais se dão na e pela linguagem. Os imigrantes, constituídos por uma língua, digamos, que supostamente é sua, que é do Outro, que é da mãe, que é do conforto, necessitam lidar com práticas sociais de linguagem que se estruturam a partir de uma base material que é, podemos dizer, à primeira vista, estranha.

Dessa forma, entra em jogo na constituição subjetiva dos deslocados à força o encontro e o confronto com a *língua ‘estranha’, língua do outro, do desconhecido*. A partir da nossa experiência como professores e como pesquisadores, observamos que se trata de um desafio a questão de ser e de estar entre-línguas-culturas (Coracini, 2007, 2021a), ainda mais quando consideramos as condições do processo de migração. De fato, não se trata de um deslocamento que é da ordem do desejo, em que as pessoas se preparam, planejam-se, como se fossem a uma viagem turística ao exterior, com disponibilidade financeira para gastos de toda ordem, inclusive emergenciais. Assim, por exemplo, o espaço físico-simbólico constituído na e pela língua estrangeira passaria a ser significado de outro modo, de maneira que o (des)conforto de ser e de estar em outra instância simbólica faz parte, digamos, do entretenimento. Contudo, no contexto de migração forçada, os hispanofalantes são obrigados a reconfigurar “sua identidade cada vez mais híbrida na medida em que incorporam fragmentos da cultura do outro na tentativa de se adequarem às novas condições de vida” (Coracini, 2021a, p. 333).

É, portanto, nessa medida que o ensino de línguas a refugiados, em nosso caso a língua portuguesa, para a ser concebida como língua de acolhimento. Entendemos que é uma forma de atenuar os entraves comunicativos e de ajudá-los a enfrentar as barreiras linguísticas que a nova ordem discursiva lhes impõe. Uma vez que se encontram aqui, necessitam se adaptar e se inserir na sociedade para participar das práticas sociais de linguagem. Mas, principalmente, em um primeiro momento, para atender à necessidade de encontrar emprego e manter-se nele.

Entendemos, perfeitamente, a urgência de os refugiados em se adaptarem e se inserirem na sociedade. Não temos dúvidas quanto a isso, o que nos possibilita

compreender o ensino e o aprendizado da língua de acolhimento aliados às *urgências pragmáticas*, pois há demandas imediatas para esses sujeitos com relação à língua portuguesa. Entretanto, considerando a nossa inscrição ao dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso e considerando à demanda apresentada pelos hispanofalantes pela aprendizagem da escrita na língua portuguesa, passamos a refletir e a problematizar a própria formulação “língua de acolhimento” no âmbito da prática discursiva de produção textual em nossas aulas. A partir da perspectiva discursiva de orientação pecheuxtiana, apartamo-nos, então, da noção de língua como instrumento de comunicação, com base no recorte temático que estabelecemos à pesquisa. Assim sendo, a relação constitutiva sujeito, língua e história nos possibilitou fazer tencionar a noção de língua de acolhimento no âmbito de nossa prática docente, em que nos voltados ao ensino e ao aprendizado da escrita da língua portuguesa a refugiados hispanofalantes.

Filiamo-nos, portanto, para a problematização e para a reflexão da noção de língua de acolhimento, com base na (re)escrita de textos temáticos, à imbricação constitutiva entre sujeito e sentido (Pêcheux, 2014[1975]), sendo essas duas instâncias indissociáveis. Dessa forma, dada a constitutividade entre sujeito, história e língua, que se imbricam a partir da base material *significante*, os refugiados não foram são apreendidos a partir de uma relação empírica na sala de aula, senão a partir de uma relação com a instância simbólica no âmbito da trama discursivo-textual. Logo, haja vista nossa inscrição ao campo discursivo, os hispanofalantes passaram ser apreendidos como sujeitos na condição de efeitos de linguagem, sendo capturados no e pelo *entremeio* das línguas, que se constituem na e pela instância simbólica híbrida no processo de produção textual. Assumindo as implicações da perspectiva discursiva, dadas as premissas axiomáticas desse quadro epistemológico, formulamos e sustentamos o pressuposto de que o *acolhimento de sujeitos*, na condição de refugiados, junta-se ao *acolhimento de sentidos*.

Assim sendo, nesta pesquisa, no âmbito da prática discursiva de (re)escrita em sala de aula, e dada a relação dos refugiados com as línguas em jogo em sua constituição subjetiva, sustentamos a tese de que, a partir da estrutura *significante* no processo de subjetivação e de inscrição nas línguas o *acolhimento de sujeitos* e o *acolhimento de sentidos* se imbricam. Esse pressuposto nos possibilitou cunhar a formulação *sujeito-sentido-acolhimento*, que, a nosso ver, trata-se, igualmente, de uma relação constitutiva e indissociável. Essa relação, cara ao nosso trabalho docente

em sala de aula e cara à nossa investigação, alicerçou o nosso mo(vi)mento de escuta singular, em que a Elisa, a Heloísa, o Heitor e a Eloá foram acolhidos em sala de aula no âmbito do processo de (re)escrita de seus textos temáticos.

O procedimento de acolhimento de sujeitos e de sentidos se deu a partir da singularidade de cada aluno, ou seja, a partir do modo como cada um se assujeitava à estrutura *significante* da língua ‘*estranha*’, *língua do outro, do desconhecido*. Dessa forma, em nosso labor docente e investigativo não prescindimos de levar em conta a tensão e o (des)conforto que se produz no âmbito do contato e do confronto com a língua estranha, isto é, com a língua portuguesa. Nesse sentido, de maneira a acolher os refugiados a partir do seu modo singular de perpassar no e pelo campo de *entremeio*, instituímos uma relação dialética com esses sujeitos que se emergiam na e pela instância simbólica. Trata-se do nosso procedimento didático-pedagógico, em que procedemos com o processo de escuta singular de sujeitos e de sentidos, a partir das *marcas* identificadas e sinalizadas nos textos temáticos produzidos pelos hispanofalantes, fossem elas de primeira noção, fossem elas de segunda noção, conforme as diferenciamos em nossa tese. Assim sendo, considerando o jogo interlocutivo entre professor e alunos instaurado nas aulas de língua portuguesa, como língua de acolhimento, podemos observar que se tratou de:

um processo que se dá no corpo do sujeito constituído na e pela linguagem, sujeito do inconsciente, múltiplo e cindido, incapaz de (auto) controlar os efeitos de sentido de seu dizer e, portanto, incapaz de controlar os restos do que digere (apre(e)nde), restos, resíduos que passam pelo corpo e se fazem sangue, corpo e texto (inscrição e escritura). [...]. Tal visão nos torna mais questionadores diante das dificuldades ou facilidades dos alunos e de nossas próprias reações, aliviando, sem descomprometer, a tarefa de ensinar e aprender, atravessada pelo acaso ou, pelo menos, pelo inexplicável. (Coracini, 2007, p. 11).

Na condição de professores de língua portuguesa, bem como de língua espanhola, como língua estrangeira, a brasileiros na educação básica, sabemos da tensão e do desconforto do aprendiz ao se assujeitar à uma ordem simbólica que lhe é estranha. Em nossos gestos de interpretação, esses efeitos se presentificaram em alguns dos participantes da pesquisa, numa escala que não se mensura, mas se entrevê, deflagra-se no entre-línguas, pois é própria da constituição subjetiva do sujeito efeito de linguagem. Dessa forma, sabemos e não perdemos de vista que cada aprendiz enfrenta esse processo de um modo particular. O que nos permite adentrar, em certo ponto, ao que seria da ordem do desejo, do desejo pelo objeto de saber, pela

completude por uma língua estrangeira, de modo a resvalar em atração ou em resistência.

Assim, entendemos que no processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, os sujeitos não se furtariam a essas implicações que são oriundas da instância do inconsciente. É nessa medida que tematizamos que o processo de aprendizagem de língua de estrangeira, e aqui fazemos menção à língua de acolhimento, guarda bastante complexidade. Como vimos, a relação sujeito e línguas não é transparente nem linear, há processos discursivos em sala de aula, quando concebemos esse espaço didático-pedagógico no âmbito da instância simbólica.

Ainda sobre o procedimento didático-pedagógico de escuta singular que investimos nesta pesquisa, a partir da relação dialética com os refugiados, a nosso ver fomos ao encontro do que problematiza (Revuz, 1998) no tocante à aprendizagem de línguas estrangeira. Vejamos: a autora afirma que, tradicionalmente, “a didática de línguas estrangeiras não tem se interessado nesse confronto e não tem procurado analisá-lo nem trabalhá-lo” (Revuz, 1998, p. 215). Ora, como é possível observar foi, justamente, esse confronto constitutivo que a autora chama a atenção que abordamos em nossa pesquisa. Tratamos de realizar o mo(vi)mento de escuta singular de acolhimento de sujeitos e de sentidos na medida em que os alunos se inscreviam e se assujeitavam à estrutura *significante* da língua portuguesa.

Foi nessa conjuntura de encontro e de confronto que, igualmente, encontramos espaço para trabalhar com a noção de *significantes de acolhimento* por meio da (re)escrita de textos. O nosso mo(vi)mento de escuta singular, na medida em que instalávamos a falta, atendeu ao que ensejamos como hipótese de pesquisa, que se tratava da implicação dos alunos refugiados na construção do saber, a despeito de que cada um se implicou à seu modo de ser e de estar nas línguas. Tendo em consideração a relação constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento*, a partir dos quatro participantes de pesquisa, pudemos entrever que houve deslocamentos significativos no processo de aprendizagem da escrita na língua portuguesa, tendo-a como língua de acolhimento, em que havíamos apostado no processo de transferência de trabalho.

A partir de nossa pesquisa e de nossa experiência com os refugiados hispanofalantes em Araguaína, acreditamos que o professor precisa estar sensível ao contexto de aprendizagem de migração forçada, de maneira a instituir estratégias didáticas e pedagógicas para atendê-los em sua necessidade, assim como em sua

singularidade. Apostar na perspectiva discursiva para o ensino e o aprendizado da escrita na língua portuguesa possibilitou-nos ressignificar a noção de língua de acolhimento, a partir de como instituimos o acolhimento de sujeitos e de sentidos em sua constitutividade com a base material de linguagem no processo de (re)escrita. Assim sendo, acreditamos que pensar no *caráter material (do acolhimento) de sujeitos e de sentidos* em nosso mo(vi)mento de escuta singular atendeu, em alguma medida, à questão da *dimensão afetiva* (Cf. Revuz, 1998; Santana, 2021) na aprendizagem da escrita na língua portuguesa a cubanos e venezuelanos que se encontram em Araguaína.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Cármen. (N)as dobraduras do dizer e n(o) não-um do sentido e do sujeito: um efeito da presença do interdiscurso no intradiscurso. In: **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites** / [organizado por] Maria Cristina Ferreira e Freda Indursky. – São Carlos: Claraluz, 2007.

AGUSTINI, Cármen; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Apresentação. In: **Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas** / Cármen Agustini, Ernesto Sérgio Bertoldo, organizadores. – Uberlândia: EDUFU, 2011.

BALDINI, Lauro José Siqueira; MARIANI, Bethania. O real é o nome que se dá ao inominável. In: **O acontecimento do discurso no Brasil** / Freda Indursky, Maria Cristina Leandro Ferreira, Solange Mittmann, (organizadoras). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BURGARELLI, Cristóvão Giovani. Sujeito e escrita. In: **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Nina Virgínia de Araújo Leite (Org.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CAVALLARI, Juliana Santana. A angústia constitutiva da identidade de professores em formação. In: **Nas malhas do discurso: memória imaginário e subjetividade** / Maria José Coracini – Claudete Moreno Ghiraldelo (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

CAVALLARI, Juliana Santana. Emergências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: PAYER, Maria Onice; CELADA, María Teresa. (Orgs.). **Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas** – inflexões no ensino. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 147-165.

CAVALLARI, Juliana Santana. Falta, desejo e (trans)formação do saber. **Guavira Letras**, v. 16, p. 169-183, 2013.

CAVALLARI, Juliana Santana; CHIARETTI, Paula. “O que é a língua se a psicanálise existe?": um retorno a Saussure a partir de Milner, Gadet e Pêcheux. **Línguas e instrumentos linguísticos**, 38, Campinas: CNPq – Universidade Estadual de Campinas; Editora RG, 2016.

CELADA, María Teresa. Língua materna / língua estrangeira: um equívoco que provoca interpretação. In: **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites** / [organizado por] Maria Cristina Ferreira e Freda Indursky. – São Carlos: Claraluz, 2007.

CELADA, María Teresa; PAYER, Maria Onice. Introdução. In: **Subjetivação e processos de identificação, sujeitos e línguas em práticas discursivas** – inflexões no ensino / Maria Onice Payer / María Teresa Celada (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016a.

CELADA, María Teresa; PAYER, Maria Onice. Sobre sujeitos, língua(s), ensino. Notas para uma agenda. In: **Subjetivação e processos de identificação, sujeitos e línguas em práticas discursivas** – inflexões no ensino / Maria Onice Payer / María Teresa Celada (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CELADA, María. Teresa. **O espanhol para o brasileiro**: uma língua singularmente estrangeira. Tese de doutorado. Campinas: IEL /Unicamp, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** / Bernard Charlot – 1 ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje / Bernard Charlot. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

CORACINI, Maria José. Discurso e Escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar. In: CORACINI, M. J.; ECKERT-HOFF, B. M. (orgs.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela**: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CORACINI, Maria José. E por falar em intervenção. In: Silva, Dami da (org.) et. al. **E por falar em intervenção, ...** / Dami da Silva, Ernesto Bertoldo, João de Deus Leite e Vilma Aparecida Gomes (org.). 1ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

CORACINI, Maria José. Introdução. In: CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução / Maria José Coracini. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CORACINI, Maria José. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: **Identidade & Discurso**: (des)construindo subjetividades / Maria José Coracini (org.). – Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, Maria José. O espaço híbrido da SUBJETIVIDADE: o (bem) estar/ser entre línguas. In: CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução / Maria José Coracini. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a.

CORACINI, Maria José. Pêcheux hoje: no limiar das dúvidas e (in)certezas. In: CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução / Maria José Coracini. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007b.

CORACINI, Maria José. Ser-estar entre-línguas-culturas: entrevista com Maria José Coracini. CELADA; María Teresa; ANDRADE, Antonio; GASPARINI, Pablo. **ALEA**. Rio de Janeiro, vol. 23/2, p. 327-341, maio-ago. 2021a.

CORACINI, Maria José. Sujeito, identidade e arquivo – entre a impossibilidade e a necessidade de dizer(-se). In: CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**:

arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução / Maria José Coracini. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007c.

CORACINI, Maria José. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência** / Maria José Rodrigues Faria Coracini. 1 ed. – São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.

CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. Apresentação. In: Maria José Coracini e Ernesto Sérgio Bertoldo (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula: (língua materna e língua estrangeira).** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, Maria José; GHIRALDELO, Claudete Moreno. Introdução. In: **Nas malhas do discurso: memória imaginário e subjetividade** / Maria José Coracini – Claudete Moreno Ghiraldelo (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

COURTINE, Jean-Jacques; MARANDIN, Jean-Marie. Que objeto para a Análise de Discurso. In: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean Marie; PÊCHEUX, Michel (Orgs.). **Materialidades Discursivas.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016 [1981].

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

FERNANDES, Carolina. **O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo** / Bruce Fink; tradução Maria de Lourdes Duarte Sette; consultoria Mirian Aparecida Nogueira Lima. – 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

GADET, Françoise. Prefácio. In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux** / organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani [et al.]. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

GAUFEY, Guy. **A incompletude do simbólico: de René Descartes a Jacques Lacan** / Guy Le Gaufe; tradução e notas: Paulo Sérgio de Souza Júnior; revisão técnica: Maria Rita Salzano Moraes – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2018.

GOMES, Vilma Aparecida. **A intervenção do professor no processo de construção da escrita: um olhar sobre o aluno com “dificuldades de aprendizagem”.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Efeitos do arquivo. In: GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise; ROBIN. **Discurso e arquivo: experimentações em análise do discurso.** Tradução: Carolina P. Fedatto, Paula Chiaretti. Campinas: SP: Editora da Unicamp, 2016[1986].

HAROCHE, Claudine. A elipse (falta necessária) e a incisa (acréscimo contingente). In: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN,

Jean Marie; PÊCHEUX, Michel (Orgs.). **Materialidades Discursivas**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016 [1981].

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita**: Língua, sujeito e discurso / Paul Henry; tradução: Maria Fausta P. de Castro; com um posfácio de Oswald Ducrot. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013 [1977].

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux / organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani [et al.]. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1969].

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita** / Charles Higounet; [tradução da 10ª edição corrigida] Marcos Marcionilo. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

INDURSKY, Freda. Da anáfora textual à anáfora discursiva: porque voltar à anáfora. In: Lúcia Sá Rebello; Liane Schneider. (Org.). **Construções literárias e discursivas da modernidade**. 1 ed. Porto Alegre: Nova Prova, 2008.

INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Apresentação. In: **Análise do discurso no Brasil**: mapeando conceitos, confrontando limites / [organizado por] Maria Cristina Ferreira e Freda Indursky. – São Carlos: Claraluz, 2007.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 19ª ed. São Paulo: Cultrix. 2007 [1963].

JORGE, Marco Antonio Coutinho; FERREIRA, Nadiá Paulo. **Lacan, o grande freudiano**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

KARDEC, Allan. **A gênese**: os milagres e as predições segundo o espiritismo / por Allan Kardec; [tradução de Guillon Ribeiro da 5 ed. francesa]. – 48 ed. – Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 2005 [1968].

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos** / Julia Kristeva; tradução Maria Carlota Carvalho Gomes. – Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1957].

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1953].

LACAN, Jacques. Intervenção sobre a transferência. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1951].

LACAN, Jacques. **O seminário, Livro 17**: o avesso da psicanálise, 1969-1970 / Jacques Lacan, texto estabelecido por Jacques Alain-Miller. – Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1992 [1969-1970].

LACAN, Jacques. **O Seminário: Livro 1: os escritos técnicos de Freud, 1953-1954** / Jacques Lacan; texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; versão brasileira de Betty Milan. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996[1975].

LACAN, Jacques. Posição do inconsciente no Congresso de Bonneval. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1964].

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. A trama enfática do sujeito. In: **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites** / [organizado por] Maria Cristina Ferreira e Freda Indursky. – São Carlos: Claraluz, 2007.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Análise de discurso e seus objetos. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade (Orgs.). **Análise de discurso no Brasil: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. Campinas, Editora RG, 2011.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. Equívoco. In: **Glossário de termos do discurso** – edição ampliada / Organizadora: Maria Cristina Leandro Ferreira; Prefácio de Bethania Mariani. 1 ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. **Organon** (UFRGS), v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

LEITE, João de Deus; PACÍFICO FILHO, Miguel; MORAES, Izabel Oliveira de. Praça das Nações e Parque Ecológico Cimba em Araguaína/TO: espaços públicos na Amazônia legal. **Revista Cerrados**. v. 18, n. 02, p. 100-122, jul./dez.-2020.

LEITE, Nina Virgínia de Araújo. Errâncias do amor. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, número 26, p. 80-89, janeiro-julho, 2012.

LEITE, Nina Virgínia de Araújo. **Psicanálise e Análise do Discurso: o acontecimento na estrutura**. – Rio de Janeiro: Campo Matemático, 1994.

LEITE, Nina Virgínia de Araújo. Só há causa daquilo que falha. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista, n. 1, p. 77-82, junho, 2005.

LEITE, Nina Virgínia de Araújo. Sobre a singularidade. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, (38): 39-49, Jan/Jun. 2000.

LEÓN, Jacqueline; PÊCHEUX, Michel. Análise sintática e paráfrase discursiva. In: **Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi**. Campinas, SP: 4ª Edição. Pontes Editores, 2015b.

LONGO, Leila. **Linguagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso - (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017 [1989].

MARIANI, Bethania. De uma língua à outra: migrações, resistências e impressões. In: MARIANI, Bethania. **Testemunhos de resistência e revolta: um estudo em**

análise do discurso. Prefácio de Maria Cristina Leandro Ferreira. 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MARIANI, Bethania; ROMÃO, Lucília Maria Sousa; MEDEIROS, Vanise. Uma aproximação que aproxima e distancia. In: **Dois campos em (des)enlaces**: discursos em Pêcheux e Lacan / Bethania Mariani, Lucília Maria Sousa Romão; Vanise Medeiros, Orgs. – Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

MELMAN, Charles. A subjetividade do emigrado: haveria uma língua nacional para o Outro? In: **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país / Charles Melman; tradução Rosane Pereira: organização e revisão Contardo Calligaris. – São Paulo: Escuta, 1992b.

MELMAN, Charles. Incidências subjetivas no bilinguismo. In: **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país / Charles Melman; tradução Rosane Pereira: organização e revisão Contardo Calligaris. – São Paulo: Escuta, 1992a.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de; LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA et al. (Org.). **Língua de acolhimento**: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura / Leny Mrech. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? In: **Linguística**: questões e controvérsias. Uberaba, 1984. p. 9-26. (Série Estudos, 10).

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P. / LAGAZZI S. (Org.). **Introdução às ciências da linguagem** - Discurso e textualidade. Pontes Editores, 2017: Campinas, SP. 3ª Edição.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 12ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2015a.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. Do Sujeito na história e no simbólico. In: ORLANDI, Eni. Pulcinelli. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001a.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, Labeurb, Nudecri, n. 1, p. 35-47, 1995.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico** / Eni. P. Orlandi. – 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. Ler Michel Pêcheux Hoje. In: **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: 4ª Edição. Pontes Editores, 2015b.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. O estatuto do texto na história da reflexão sobre a linguagem. In: ORLANDI, Eni. Pulcinelli. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001c.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, Campinas, 4: 9-19, 1998.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. Prefácio. In: ORLANDI, Eni. Pulcinelli. **Discurso e Texto**: formação e circulação dos sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2001b.

ORLANDI, Eni. Pulcinelli. Prefácio. In: ORLANDI, Eni. Pulcinelli. **Discurso fundador** / Eni. P. Orlandi (Org.). – Campinas, SP: Pontes, 3ª edição, 2003.

PAYER, Onice Maria; CELADA, María Teresa. Relação sujeito língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: **As bordas da linguagem** / Eliane Mara Silveira organizadora. Uberlândia: EDUFU, 2011.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux / organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani [et al.]. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1969].

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) [et al.]. **Gestos de Leitura**. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1982].

PÊCHEUX, Michel. Língua, “Linguagens”, Discurso. In: **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: 4ª Edição. Pontes Editores, 2015[1971].

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Campinas, SP: Pontes Editores, 2015[1983].

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do obvio / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. – 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux / organizadores Françoise Gadet; Tony Hak; tradução Bethania S. Mariani [et al.]. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014 [1975].

PEDRASSANI, J. S; PIEROZAN, S. K. M.; BALZAN, C. F. P. Estágio na extensão: experiência com o ensino de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados. **Em extensão**, Uberlândia, v. 20, n. 2, p. 123-131, jul.-dez. 2021.

PLATÃO. A república (ou da justiça): Platão – tradução, textos adicionais e notas Edson Bini – 3. Ed. – São Paulo: Edipro, 2019.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. (Tradução de Silvana Serrani-Infante). In: **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado** / Inês Signorini (Orgs.) – Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

RIOLFI, Claudia Rosa. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: **Nas malhas do discurso: memória imaginário e subjetividade** / Maria José Coracini – Claudete Moreno Ghiraldelo (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

RIOLFI, Claudia Rosa. **O discurso que sustenta a prática pedagógica: formação de professor de língua materna**. Tese de doutorado. Campinas: IEL/Unicamp, 1999.

ROBIN, R. **Le deuil de l'origine: une langue en trop, la langue en moins**. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 1993.

RODRIGUES, Eduardo. Alves. Janelas que se abrem-e-fecham. Sujeito-sentido-movimento. In: **Linguagem e enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas** / Cármen Agustini, Ernesto S. Bertoldo, organizadores. – Uberlândia: EDUFU, 2011. 258p.

ROSSO, Natália; PRUDENTE, Regina Coeli Aguiar Castelo. A língua não dominada e a emergência da angústia: do verbo à Babel contemporânea. **Cadernos de Psicologia** – CESJF – jun. 2019, v. 1, n. 1, p. 340-361.

SALES, Quênia Cortês dos Santos. **O professor de língua estrangeira: a sua relação com o saber na prática docente**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

SANTANA, Juliana de Castro. O ensino afetado pela psicanálise: o que se transmite e se desloca no ato educativo? In: Silva, Dami da (org.) et. al. **E por falar em intervenção, ...** / Dami da Silva, Ernesto Bertoldo, João de Deus Leite e Vilma Aparecida Gomes (org.). 1ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

SÃO BERNARDO, Mirelle Amaral de; BARBOSA, Lúcia Maria Assunção. Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil. Fólio – **Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 1, p. 475-493, jan./jun. 2018.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1916].

SERRANI-INFANTE, Silvana. Identidade de segundas línguas: as identificações no discurso. In: **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado** / Inês Signorini (Orgs.) – Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

SILVESTRE, Danielle; SILVESTRE, Michel. A transferência é o amor que se dirige ao saber. In: **Lacan**. Gérard Miller (organizador). Tradução Luis Forbes. – Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993[1987].

TAVARES, Carla Nunes Vieira. O professor e a relação com a língua estrangeira: no entremeio da peregrinação e da apropriação. **Zetetike** (Unicamp), v. 19, p. 257-270, 2010.

TAVARES, Carla Nunes Vieira. Traços derradeiros de sedução na constituição do professor de língua estrangeira. In: **Nas malhas do discurso**: memória imaginário e subjetividade / Maria José Coracini – Claudete Moreno Ghiraldelo (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

TAVARES, Carla Nunes Vieira; CAVALLARI, Juliana Santana. Apresentação: Linguagem e subjetividade na relação do sujeito com a(s) língua(s). **Letras & Letras**, Uberlândia, vol. 32/3 – Especial, dez. 2016.

TEIXEIRA, Marlene. O “sujeito” é o “outro”? : uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 61-88, março, 1997.

TFOUINI, Leda Verdiani; CARREIRA, Alessandra Fernandes. O sujeito submetido à linguagem. **Revista investigações**, v. 20, n. 2, 2007.

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: **Um mapa da ideologia** / Theodor W. Adorno... [et. al.]; organização Slavoj Zizek; tradução Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

ANEXOS

Roteiro de entrevistas

- 1 – Fale a sua idade e de onde você veio.
- 2 – Quando você chegou ao Brasil? E como foi esse trajeto?
- 3 – Quando você chegou a Araguaína?
- 4 – Você já morou em outras cidades no Brasil? Se sim, como foi essa experiência?
- 5 – Por que você escolheu a cidade de Araguaína para morar?
- 6 – Você pretende morar em outra cidade no Brasil? Por que (não)?
- 7 – Como é a sua relação com a língua portuguesa no dia a dia?
- 8 – Como é a sua relação com a língua portuguesa no trabalho? E com os vizinhos, por exemplo?
- 9 – Como é em casa? Você se comunica em português ou em espanhol? Diga-me como é essa relação?
- 10 – Como você se sente ao falar em língua portuguesa?
- 11 – Você já havia estudado a língua portuguesa antes de vir ao Brasil?
- 12 – Fale sobre o seu primeiro contato com a língua portuguesa.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você, aluno(a) do curso de língua portuguesa, está sendo convidado a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada: “Professor e alunos no entremeio das línguas: possíveis efeitos de acolhimento no ensino de português a imigrantes e refugiados em Araguaína-TO”. Esta pesquisa é necessária para pensar em metodologias e em didáticas para o ensino de português a estrangeiros que chegam ao Brasil. O objetivo é analisar em que medida podemos entender a noção de língua de acolhimento. Os procedimentos metodológicos utilizados são as redações produzidas durante as aulas e a entrevista que será feita a partir de um roteiro de perguntas.

A sua participação na pesquisa poderá gerar possíveis desconfortos e riscos. Na entrevista, é possível que algumas perguntas produzam desconfortos pela temática abordada ou pelo fato de não saber responder. Sobre as redações, essas atividades serão feitas em sala de aula. Elas podem produzir desconfortos devido ao cansaço, porque as aulas acontecem durante a noite, ou por não conseguir escrever na língua portuguesa. Para evitar/reduzir esses possíveis desconfortos e riscos durante a entrevista, caso você achar necessário ou não se sentir à vontade, não precisará responder as questões que não quiser falar, e também poderá interromper a entrevista no momento que desejar. E durante as atividades de redação, se você não se sentir à vontade para escrever, você pode desistir de fazer a atividade ou fazê-la na aula seguinte.

Sobre os benefícios esperados da sua participação nesta pesquisa, informo que poderá trazer contribuições ao ensino de línguas, e também ajudar os professores de idiomas nas suas atividades pedagógicas. Esclareço que haverá acompanhamento e assistência durante as atividades de redação e durante a entrevista. Todas as dúvidas sobre a sua participação e sobre a pesquisa serão esclarecidas por mim, a qualquer momento. Você pode falar comigo durante as aulas de língua portuguesa, ou por e-mail: felipe.carneiro@ifto.edu.br, ou pelo telefone/WhatsApp (63) 992375811, podendo inclusive fazer ligação a cobrar. Se persistirem as dúvidas, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFTO por meio do telefone (63) 3229-2237, ou por e-mail: cep@ifto.edu.br, ou no seguinte endereço: Av. Joaquim Teotônio Segurado, Qd. 202 Sul, ACSU-SE 20, conjunto 01, Lote 8, Plano Diretor Sul, Palmas-TO.

Garanto e asseguro sigilo e privacidade sobre a sua participação nesta pesquisa. Informo que o uso desses materiais (redações e entrevistas) é exclusivo para esta pesquisa. Os dados e as análises serão divulgados, mas não será possível identificar sua participação ou sua identidade, porque em nenhum momento seu nome será solicitado. Comprometo-me a criar nomes fictícios que não permitirão sua identificação. Sua participação não gerará nenhuma despesa de sua parte. Todo o gasto necessário para a pesquisa ficará cargo do pesquisador responsável. Mas garanto o ressarcimento caso você tenha alguma despesa (alimentação, transporte, outros) na pesquisa. Fica garantida a indenização diante de eventuais danos (riscos) decorrentes da sua participação na pesquisa.

Se você aceitar ser participante desta pesquisa, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que a sua participação não é obrigatória. Não haverá nenhum tipo de gratificação ou de remuneração para participar. Você tem a liberdade de se recusar a participar, ou pode retirar o seu consentimento a qualquer momento. Em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma, e poderá seguir com as aulas de língua portuguesa normalmente. Informo que você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Garanto, também, que você terá acesso aos resultados desta pesquisa.

Araguaína, _____ / _____ / _____.

Assinatura por extenso do(a) participante da pesquisa

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

Dados do pesquisador responsável:

Felipe Gonçalves Carneiro

Av. Amazonas, esquina com a Av. Paraguai, Quadra 56, Lote 01, Setor Cimba,
Araguaína-TO

Telefone: (63) 3411-0328 / WhatsApp/Celular: (63) 992375811

E-mail: felipe.carneiro@ifto.edu.br

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Você, aluno(a) do curso de língua portuguesa, está sendo convidado a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada: “Professor e alunos no entremeio das línguas: possíveis efeitos de acolhimento no ensino de português a imigrantes e refugiados em Araguaína-TO”. Esta pesquisa é necessária para pensar em metodologias e em didáticas para o ensino de português a estrangeiros que chegam ao Brasil. O objetivo é analisar em que medida podemos entender a noção de língua de acolhimento. Utilizaremos as tarefas feitas as aulas e a entrevista, em que o professor vai fazer algumas perguntas.

A sua participação na pesquisa poderá gerar possíveis desconfortos e riscos. Na entrevista, é possível que algumas perguntas produzam desconfortos por causa do tema ou por você não saber a resposta. Sobre as tarefas, essas atividades serão feitas em sala de aula. Elas podem produzir desconfortos devido ao cansaço, porque as aulas acontecem durante a noite, ou por não conseguir escrever na língua portuguesa. Para evitar/reduzir esses possíveis desconfortos e riscos durante a entrevista, você não precisa responder tudo, e também poderá parar a entrevista no momento que você quiser. E durante as atividades de redação, se você não quiser escrever, você pode desistir de fazer a tarefa ou fazê-la na próxima aula.

A sua participação nesta pesquisa poderá trazer contribuições ao ensino e também poderá ajudar os professores nas suas atividades pedagógicas. Esclareço que haverá acompanhamento e assistência durante as atividades de redação atividades e durante a entrevista. Todas as dúvidas sobre a sua participação e sobre a pesquisa serão esclarecidas por mim, a qualquer momento. Você pode falar comigo durante as aulas de língua portuguesa, ou por e-mail: felipe.carneiro@ifto.edu.br, ou pelo WhatsApp (63) 992375811, podendo inclusive fazer ligação a cobrar. Se você continuar com dúvidas, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFTO por meio do telefone (63) 3229-2237, ou por e-mail: cep@ifto.edu.br, ou no seguinte endereço: Av. Joaquim Teotônio Segurado, Qd. 202 Sul, ACSU-SE 20, conjunto 01, Lote 8, Plano Diretor Sul, Palmas-TO.

Garanto e asseguro sigilo e privacidade sobre a sua participação nesta pesquisa. Informo que o uso desses materiais (redações e entrevistas) é exclusivo para esta pesquisa. Os dados e as análises serão divulgados, mas não será possível identificar sua participação ou sua identidade, porque em nenhum momento seu nome

será solicitado. Comprometo-me a criar outros nomes que não permitirão sua identificação. Você não vai gastar nada para participar desta pesquisa. Todo o gasto necessário para a pesquisa ficará cargo do pesquisador responsável. Mas garanto o ressarcimento caso você tenha alguma despesa (alimentação, transporte, outros) na pesquisa. Fica garantida a indenização diante de eventuais danos (riscos) decorrentes da sua participação na pesquisa.

Se você aceitar ser participante desta pesquisa, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Afirmando que a sua participação não é obrigatória. Não haverá nenhum tipo de gratificação ou de remuneração para participar. Você tem a liberdade de se recusar a participar, ou pode retirar o seu consentimento a qualquer momento. Em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma, e poderá seguir com as aulas de língua portuguesa normalmente. Você terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Garanto, também, que você terá acesso aos resultados desta pesquisa.

Araguaína, _____ / _____ / _____.

Assinatura por extenso do(a) menor participante da pesquisa

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

Dados do pesquisador responsável:

Felipe Gonçalves Carneiro

Av. Amazonas, esquina com a Av. Paraguai, Quadra 56, Lote 01, Setor Cimba,
Araguaína-TO

Telefone: (63) 3411-0328 / WhatsApp/Celular: (63) 992375811

E-mail: felipe.carneiro@ifto.edu.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Responsável legal do menor

O(A) menor sob a sua responsabilidade, que é aluno(a) do curso de língua portuguesa, está sendo convidado a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada: “Professor e alunos no entremeio das línguas: possíveis efeitos de acolhimento no ensino de português a imigrantes e refugiados em Araguaína-TO”. Esta pesquisa é necessária para pensar em metodologias e em didáticas para o ensino de português a estrangeiros que chegam ao Brasil. O objetivo é analisar em que medida podemos entender a noção de língua de acolhimento. Os procedimentos metodológicos utilizados são as redações produzidas durante as aulas e a entrevista que será feita a partir de um roteiro de perguntas.

A participação do(a) menor na pesquisa poderá gerar possíveis desconfortos e riscos. Na entrevista, é possível que algumas perguntas produzam desconfortos pela temática abordada ou pelo fato de não saber responder. Sobre as redações, essas atividades serão feitas em sala de aula. Elas podem produzir desconfortos devido ao cansaço, porque as aulas acontecem durante a noite, ou por não conseguir escrever na língua portuguesa. Para evitar/reduzir esses possíveis desconfortos e riscos do(a) menor durante a entrevista, caso ele(a) achar necessário ou não se sentir à vontade, não precisará responder as questões que não quiser falar, e ele(a) também poderá interromper a entrevista no momento que desejar. E durante as atividades de redação, se o(a) menor não se sentir à vontade para escrever, ele(a) pode desistir de fazer a atividade ou fazê-la na aula seguinte.

Sobre os benefícios esperados da participação do(a) menor nesta pesquisa, informo que poderá trazer contribuições ao ensino de línguas, e também ajudar os professores de idiomas nas suas atividades pedagógicas. Esclareço que haverá acompanhamento e assistência do(a) menor durante as atividades de redação atividades e durante a entrevista. Todas as dúvidas sobre a participação do(a) menor e sobre a pesquisa serão esclarecidas por mim, a qualquer momento. Você e/ou o(a) menor podem falar comigo durante as aulas de língua portuguesa, ou por e-mail: felipe.carneiro@ifto.edu.br, ou pelo telefone/WhatsApp (63) 992375811, podendo inclusive fazer ligação a cobrar. Se persistirem as dúvidas, você e/ou o(a) menor podem fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFTO por meio do telefone (63) 3229-2237, ou por e-mail: cep@ifto.edu.br, ou no seguinte endereço: Av.

Joaquim Teotônio Segurado, Qd. 202 Sul, ACSU-SE 20, conjunto 01, Lote 8, Plano Diretor Sul, Palmas-TO.

Garanto e asseguro sigilo e privacidade sobre a participação do(a) menor nesta pesquisa. Informo que o uso desses materiais (redações e entrevistas) é exclusivo para esta pesquisa. Os dados e as análises serão divulgados, mas não será possível identificar a participação ou identidade do(a) menor, porque em nenhum momento o nome dele(a) será solicitado. Comprometo-me a criar nomes fictícios que não permitirão a identificação do(a) menor. A participação do(a) menor não gerará nenhuma despesa. Todo o gasto necessário para a pesquisa ficará cargo do pesquisador responsável. Mas garanto o ressarcimento caso o(a) menor tenha alguma despesa (alimentação, transporte, outros) na pesquisa. Fica garantida a indenização diante de eventuais danos (riscos) decorrentes da sua participação na pesquisa.

Se o(a) menor aceitar ser participante desta pesquisa e você autorizar, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao pesquisador responsável. Esclareço que a participação do(a) menor não é obrigatória. Não haverá nenhum tipo de gratificação ou de remuneração para participar. O responsável legal do(a) menor tem a liberdade de se recusar a participar, ou pode retirar o seu consentimento a qualquer momento. Em caso de recusa na participação, o(a) menor e o responsável legal não serão penalizados(as) de forma alguma, e o(a) menor poderá seguir com as aulas de língua portuguesa normalmente. Informo que você, responsável legal do(a) menor, terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Garanto, também, que você terá acesso aos resultados desta pesquisa.

Araguaína, _____ / _____ / _____.

Assinatura por extenso do(a) responsável legal do(a) menor participante da pesquisa

Assinatura por extenso do pesquisador responsável

Dados do pesquisador responsável:

Felipe Gonçalves Carneiro


Av. Amazonas, esquina com a Av. Paraguai, Quadra 56, Lote 01, Setor Cimba,
Araguaína-TO

Telefone: (63) 3411-0328 / WhatsApp/Celular: (63) 992375811


E-mail: felipe.carneiro@ifto.edu.br

Texto temático produzido por Elisa

Tema: Apresentação pessoal (1ª etapa: processo de escrita)



ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL



Faça uma breve apresentação sobre você. No texto, coloque os dados pessoais que você aprendeu durante as aulas. Você pode acrescentar outras informações, usando o vocabulário que você já conhece e utiliza para se comunicar no dia a dia. Além disso, comente sobre o que significa para você estudar a língua portuguesa.

meu nome é [REDACTED]


Tenho 29 anos sou Venezuelana tenho quatro anos no Brasil. Eu trabalho no [REDACTED]. e estou fazendo curso de Português. Para poder fazer a Faculdade é assim fazer um curso de Pedagogia e assim trabalhar em uma escola. com as crianças

é assim para dar uma melhor vida a meus filhos


neste momento estou morando no bairro [REDACTED] Sector [REDACTED].

Texto temático produzido por Elisa

Tema: Apresentação pessoal (2ª etapa: correção e intervenção do professor)



ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL



Faça uma breve apresentação sobre você. No texto, coloque os dados pessoais que você aprendeu durante as aulas. Você pode acrescentar outras informações, usando o vocabulário que você já conhece e utiliza para se comunicar no dia a dia. Além disso, comente sobre o que significa para você estudar a língua portuguesa.

Meu nome é [REDACTED]

Tenho 29 anos sou Venezuelana, tenho ¹quatro anos no Brasil. Eu trabalho no [REDACTED]. É estou fazendo curso de Português ²para poder fazer ³a Faculdade ⁴assim fazer um curso de Pedagogia e assim trabalhar em uma escola com as crianças.

É assim para dar uma melhor vida aos meus filhos.

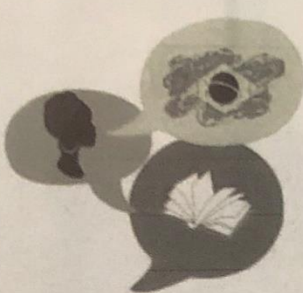
Neste momento, estou morando no bairro [REDACTED], Sector [REDACTED].

Oi, [REDACTED]! Tudo bem? Parabéns pelo texto. Fiz alguns apontamentos para contribuir ao seu processo de aprendizado.


1) quatro 4) assim
 2) português [REDACTED], o que seria para você "dar uma melhor vida" para os seus filhos? Fale mais sobre isso.
 3) fazer

Texto temático produzido por Elisa

Tema: Apresentação pessoal (3ª etapa: processo de reescrita)



ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL



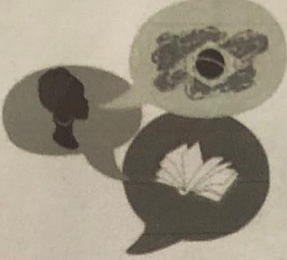
Faça uma breve apresentação sobre você. No texto, coloque os dados pessoais que você aprendeu durante as aulas. Você pode acrescentar outras informações, usando o vocabulário que você já conhece e utiliza para se comunicar no dia a dia. Além disso, comente sobre o que significa para você estudar a língua portuguesa.

Meu nome é [REDACTED] tenho 29 ano Sou Venezuelana, tenho quatro anos no Brasil eu trabalho no [REDACTED] e estou fazendo curso de português para poder fazer a faculdade


Primeramente. Fora bom que mais Filhos Estudaram Mais Para um Futuro Melhor e Tambem. Para não Acontecer Igual que nós. Aconteceu. e Tambem Por que aqui no Brasil. Tem Muita Oportunidade.

Texto temático produzido por Elisa

Tema: Apresentação pessoal (4ª etapa: correção da reescrita)



ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL



Faça uma breve apresentação sobre você. No texto, coloque os dados pessoais que você aprendeu durante as aulas. Você pode acrescentar outras informações, usando o vocabulário que você já conhece e utiliza para se comunicar no dia a dia. Além disso, comente sobre o que significa para você estudar a língua portuguesa.

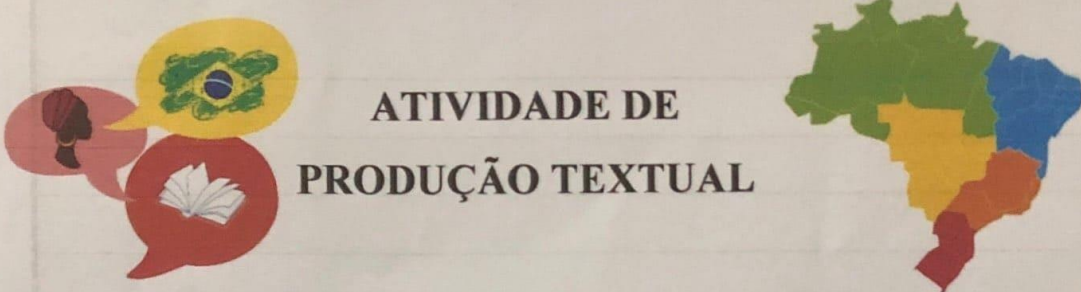
Meu nome é [redacted], tenho 29 anos, sou Venezuelana, tenho quatro anos no Brasil, eu¹ trabalho no [redacted] e estou fazendo curso de Português para poder fazer a faculdade.

Primeiramente, foi² bom que meus filhos estudaram³ mais para um futuro melhor e também. Para não acontecerⁿ igual que nós. Aconteceuⁿ e também por que aqui no Brasil tem muita oportunidade.

[redacted], parabéns pela reescrita do texto. Você trouxe novas informações e avançou no processo de escrita. Continue assim! Fiz pequenas observações no texto. Veja a legenda abaixo:

① seria
② estudassem

Texto temático produzido por Heloísa
Tema: Feriado nacional (1ª etapa: processo de escrita)



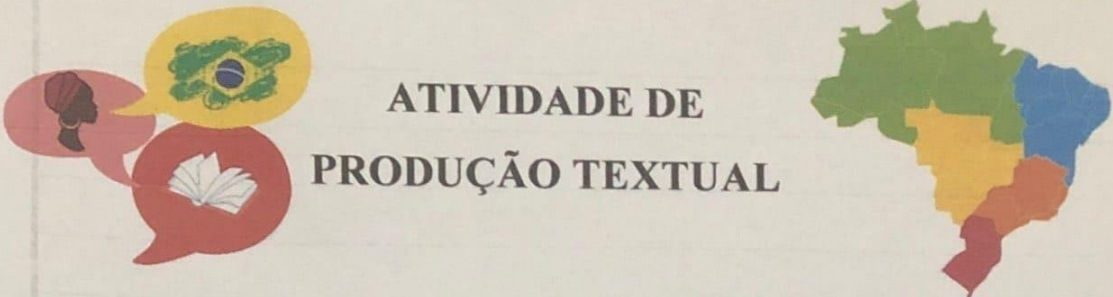
**ATIVIDADE DE
PRODUÇÃO TEXTUAL**

Há algumas semanas foi feriado nacional no Brasil. No dia 07 de setembro, houve a celebração do dia da independência, e essa data caiu numa quinta-feira. No dia seguinte, 08 de setembro, foi feriado estadual no Tocantins, já que no dia 08 de setembro é celebrado o Dia da Padroeira do Tocantins, Nossa Senhora da Natividade. Portanto, o feriado permitiu que muitas pessoas descansassem e viajassem. Então, conte-nos como foi o seu feriado (ou invente uma história), usando os verbos no pretérito perfeito.

Nesse feriado foi final de semana longo, fui convidada por uma amiga para a casa chacara de seus pais, no primeiro que foi quinta-feira fizemos um caldo de chamberi acompanhado de arroz, feijão e farofa, depois do almoço fomos tomar banho no correço, brincamos foi muito divertido

Texto temático produzido por Heloísa

Tema: Feriado nacional (2ª etapa: correção e intervenção do professor)



Há algumas semanas foi feriado nacional no Brasil. No dia 07 de setembro, houve a celebração do dia da independência, e essa data caiu numa quinta-feira. No dia seguinte, 08 de setembro, foi feriado estadual no Tocantins, já que no dia 08 de setembro é celebrado o Dia da Padroeira do Tocantins, Nossa Senhora da Natividade. Portanto, o feriado permitiu que muitas pessoas descansassem e viajassem. Então, conte-nos como foi o seu feriado (ou invente uma história), usando os verbos no pretérito perfeito.

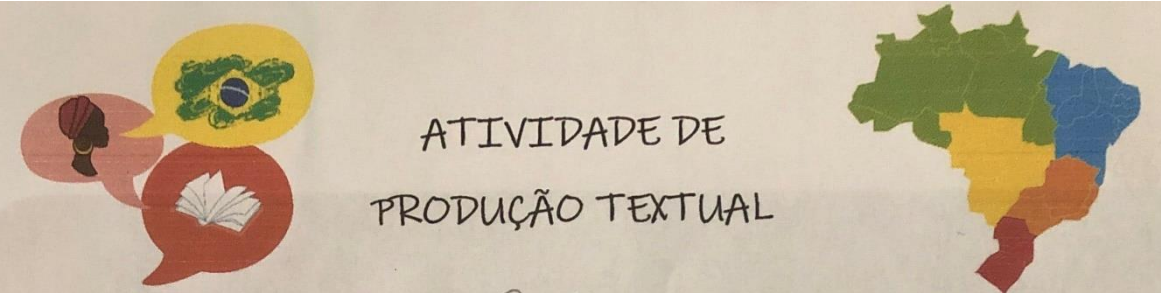
Nesse feriado, ^{que} foi final de semana longo, fui convidada por uma amiga para a casa chácara de seus pais. ^{No} primeiro ^{dia}, que foi quinta-feira, fizemos um caldo de Chamberi acompanhado de arroz, feijão e farofa, depois do almoço fomos tomar banho no córrego, brincamos, foi muito divertido.

Oi, [redacted]! Tudo bem? Fiz algumas observações no seu texto para ajudá-la no processo de escrita.

① primeiro

[redacted], você se divertiu bastante na chácara dos pais de sua amiga. O cardápio do almoço estava uma delícia. Queria saber como você chegou à chácara e que horas ~~foi~~ foi o retorno para a cidade.

Texto temático produzido por Heloísa
Tema: Feriado nacional (3ª etapa: processo de reescrita)




ATIVIDADE DE
PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome: _____ Data: 26/10/23.


Há algumas semanas foi feriado nacional no Brasil. No dia 07 de setembro, houve a celebração do dia da independência, e essa data caiu numa quinta-feira. No dia seguinte, 08 de setembro, foi feriado estadual no Tocantins, já que no dia 08 de setembro é celebrado o Dia da Padroeira do Tocantins, Nossa Senhora da Natividade. Portanto, o feriado permitiu que muitas pessoas descansassem e viajassem. Então, conte-nos como foi o seu feriado (ou invente uma história), usando os verbos no pretérito perfeito.

Nesse feriado, que foi final de semana longo, fui convidada por uma amiga para a chácara de seus pais. No primeiro dia, que foi quinta-feira, fizemos um caldo de Chamburi acompanhado de arroz, feijão e farofa, depois do almoço fomos tomar banho no córrego brincamos, foi muito divertido. Eu fui no carro do esposo de minha amiga, Voltamos no domingo pela tarde umas 5 horas

Texto temático produzido por Heloísa
Tema: Feriado nacional (4ª etapa: correção da reescrita)



ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL



Nome: _____ Data: 26/10/23

Há algumas semanas foi feriado nacional no Brasil. No dia 07 de setembro, houve a celebração do dia da independência, e essa data caiu numa quinta-feira. No dia seguinte, 08 de setembro, foi feriado estadual no Tocantins, já que no dia 08 de setembro é celebrado o Dia da Padroeira do Tocantins, Nossa Senhora da Natividade. Portanto, o feriado permitiu que muitas pessoas descansassem e viajassem. Então, conte-nos como foi o seu feriado (ou invente uma história), usando os verbos no pretérito perfeito.

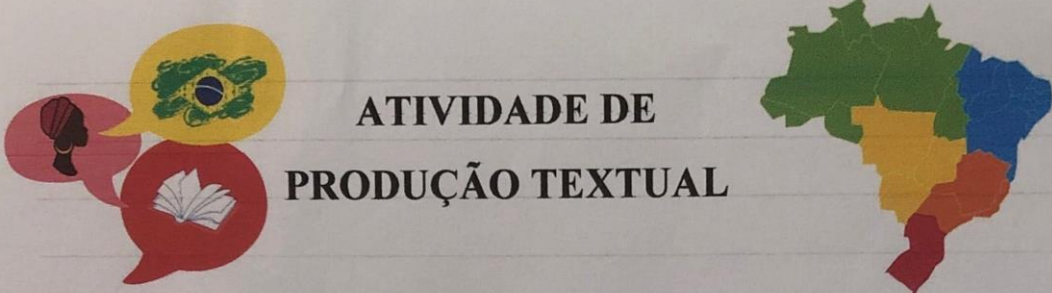
Nesse feriado, que foi final de semana longa, fui convidada por uma amiga para a chácara de seus pais^{ok ①}. No primeiro dia, que foi quinta-feira, fizemos um caldo de Chambai acompanhado de arroz, feijão e farofa, depois do almoço fomos tomar banho no córrego brincamos, foi muito divertido. Eu fui no carro do esposo de minha amiga, voltamos no domingo pela tarde umas 5 horas.

Oi, _____! Tudo bem?
 Parabéns pela reescrita, o seu texto está excelente. Continue assim!

① No português, há a palavra "país" (sem acento) e a palavra "país" (com acento), que, no espanhol, seria "padres" e "país", respectivamente.

Texto temático produzido por Heitor

Tema: Minha rotina em Araguaína (1ª etapa: processo de escrita)



**ATIVIDADE DE
PRODUÇÃO TEXTUAL**


Nome: _____

Ao mudarmos de país, lidamos com vários desafios, em que precisamos nos adaptar à nova realidade. Certamente, tendo em conta essa adaptação, o nosso dia a dia se modifica totalmente. Considerando que você já aprendeu alguns verbos na língua portuguesa, faça uma descrição de sua rotina, ou seja, conte-nos como é um dia típico seu aqui em Araguaína, desde a hora de levantar até o momento de ir dormir.

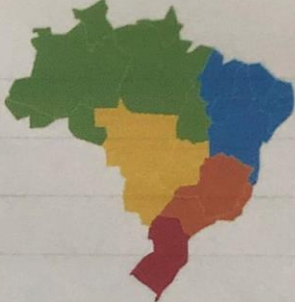
*Eu acordo às 6:00 da manhã primeiro tomo banho com abundante
água quente para começar o dia em seguida vou e tomar
café, depois pego minha bicicleta para ir para meu trabalho em
donde fico fazendo entregas de gás. Às 12:00 horas eu
almoço e tomo descanso para depois continuar o trabalho.
Pela tarde assisto televisão e gosto de jogar em meu tele-
fone logo como e durmo.*

Texto temático produzido por Heitor

Tema: Minha rotina em Araguaína (2ª etapa: correção e intervenção do professor)



ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL



Nome: [REDACTED]

Ao mudarmos de país, lidamos com vários desafios, em que precisamos nos adaptar à nova realidade. Certamente, tendo em conta essa adaptação, o nosso dia a dia se modifica totalmente. Considerando que você já aprendeu alguns verbos na língua portuguesa, faça uma descrição de sua rotina, ou seja, conte-nos como é um dia típico seu aqui em Araguaína, desde a hora de levantar até o momento de ir dormir.

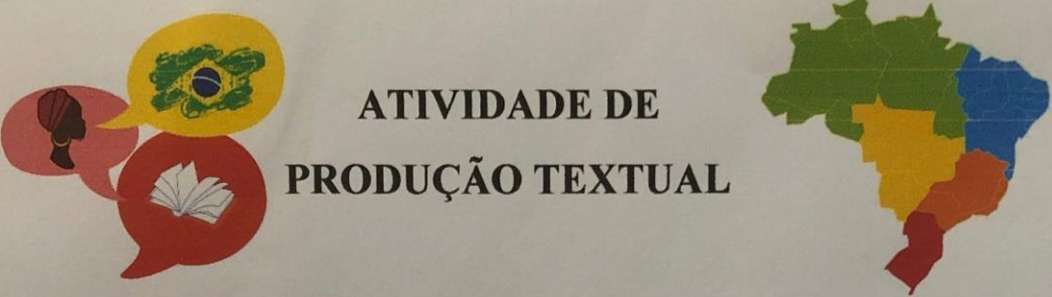
Eu acordo às 6:00 da manhã. Primeiro, tomo banho ^{com} abundante água, pronto para començar o dia. Em seguida, vou ~~x~~ tomar café, depois pego minha ^① bicicleta para ir para ^② meu trabalho, ~~ix~~ ^④ onde fico fazendo entregas de gás. Às 12:00 horas, eu almoço ^e ~~x~~ ^⑤ tomo descanso para depois continuar o trabalho. Para relaxar, assisto televisão e gosto de jogar ^{em} ^② em meu telefone, logo como e durmo.

Parabéns, [REDACTED]! O seu texto ficou ótimo! Eu apenas pontuei alguns detalhes. Veja a legenda:

① bicicleta
 ② meu [REDACTED], na reescrita do seu texto,
 ③ trabalho conte-me o que você costuma tomar
 ④ onde no café da manhã.
 ⑤ gás

Texto temático produzido por Heitor

Tema: Minha rotina em Araguaína (3ª etapa: processo de reescrita)



ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

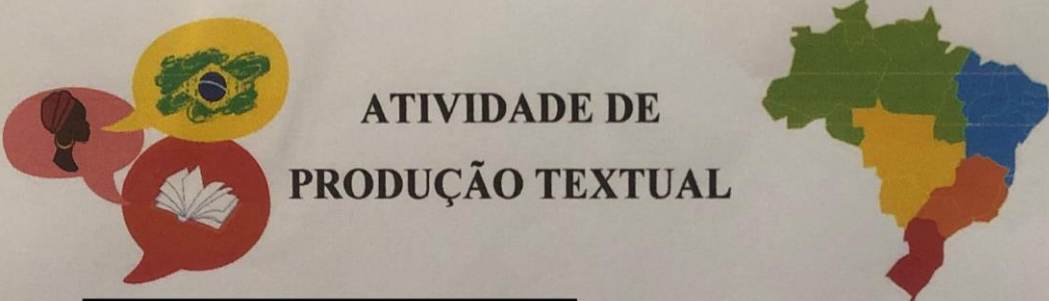
Nome: _____

Ao mudarmos de país, lidamos com vários desafios, em que precisamos nos adaptar à nova realidade. Certamente, tendo em conta essa adaptação, o nosso dia a dia se modifica totalmente. Considerando que você já aprendeu alguns verbos na língua portuguesa, faça uma descrição de sua rotina, ou seja, conte-nos como é um dia típico seu aqui em Araguaína, desde a hora de levantar até o momento de ir dormir.

Eu acordo às 6:00 da manhã. Primeiro, tomo banho com abundante água, pronto para começar o dia. Em seguida, vou tomar café da manhã. Eu gosto de comer pão com presunto e leite com chocolate. Depois pego minha bicicleta pra ir para meu trabalho onde fico fazendo entrega de gás. Às 12:00 horas, eu vou almoçar gosto de comer mandioca com ovo, arroz, feijão, frango e um copo de suco de laranja. Logo descanso para depois continuar o trabalho. Pela tarde, assisto televisão e gosto de jogar em meu telefoni, logo janto e durmo.

Texto temático produzido por Heitor

Tema: Minha rotina em Araguaína (4ª etapa: correção da reescrita)



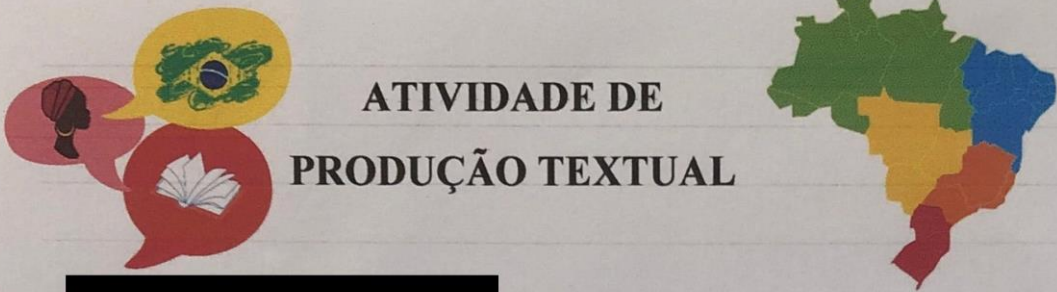
ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Nome: [REDACTED]

Ao mudarmos de país, lidamos com vários desafios, em que precisamos nos adaptar à nova realidade. Certamente, tendo em conta essa adaptação, o nosso dia a dia se modifica totalmente. Considerando que você já aprendeu alguns verbos na língua portuguesa, faça uma descrição de sua rotina, ou seja, conte-nos como é um dia típico seu aqui em Araguaína, desde a hora de levantar até o momento de ir dormir.

Eu acordo às 6:00 da manhã. Primeiro, tomo banho com abundante água, pronto para começar o dia. Em seguida, vou tomar café da manhã. Eu gosto de comer pão com presunto e leite com chocolate. Depois pego minha bicicleta pra ir para meu trabalho, onde fico fazendo entrega de gás. Às 12:00 horas, eu vou almoçar, gosto de comer mandioca com ovo, arroz, feijão, frango e um copo de suco de laranja. Logo descanso para depois continuar o trabalho. Pela tarde, assisto televisão e gosto de jogar em meu telefone, logo janto e durmo.

Parabéns, [REDACTED]! Eu estou muito feliz com o seu progresso. Você é um excelente aluno!

Texto temático produzido por Eloá**Tema: Minha rotina em Araguaína (1ª etapa: processo de escrita)**

**ATIVIDADE DE
PRODUÇÃO TEXTUAL**

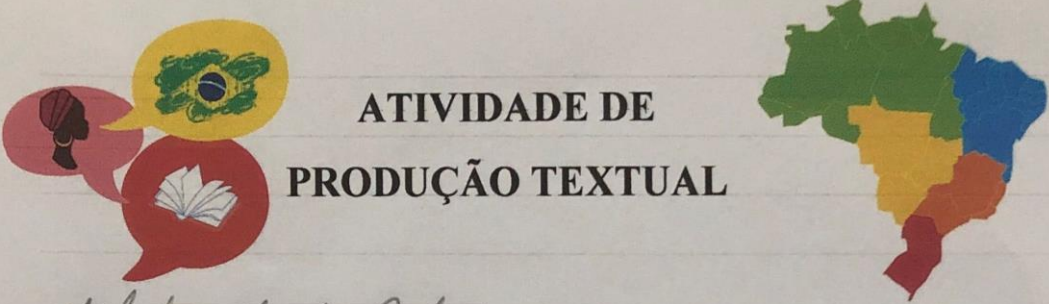
Nome: [REDACTED]

Ao mudarmos de país, lidamos com vários desafios, em que precisamos nos adaptar à nova realidade. Certamente, tendo em conta essa adaptação, o nosso dia a dia se modifica totalmente. Considerando que você já aprendeu alguns verbos na língua portuguesa, faça uma descrição de sua rotina, ou seja, conte-nos como é um dia típico seu aqui em Araguaína, desde a hora de levantar até o momento de ir dormir.

Meu dia começa acordando cedo, depois preparo café da manhã, logo me arrumo e saio para meu trabalho. Eu costumo trabalhar até seis horas da tarde. Depois vou para casa, faço janta muito boa para meu marido e para mim, logo tomamos banho e ficamos assistindo a televisão até ficar com sono.

Texto temático produzido por Eloá

Tema: Minha rotina em Araguaína (2ª etapa: correção e intervenção do professor)



Nome: XXXXXXXXXX

Ao mudarmos de país, lidamos com vários desafios, em que precisamos nos adaptar à nova realidade. Certamente, tendo em conta essa adaptação, o nosso dia a dia se modifica totalmente. Considerando que você já aprendeu alguns verbos na língua portuguesa, faça uma descrição de sua rotina, ou seja, conte-nos como é um dia típico seu aqui em Araguaína, desde a hora de levantar até o momento de ir dormir.

Meu dia começa acordando cedo, depois preparo café da manhã, logo me arrumo e saio para meu trabalho. Eu costumo trabalhar até seis horas da tarde. Depois ¹ volto para casa, faço janta muito boa para meu marido e para mim, logo tomamos banho e ficamos assistindo a televisão até ficar com sono.

¹ volto

Oi, XXXXXXXXXX! Tudo bem?
 O seu texto ficou perfeito. Parabéns!!