

Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento?

Entrevista com o professor Leandro Rodrigues Alves Diniz

Por Marília Lima Pimentel Cotinguiba ¹



Nesta edição, entrevistamos o professor Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com grande atuação na área de Português como Língua Adicional. Na UFMG, é membro do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin), bem como diretor do Instituto Confúcio. Vice-líder do grupo de pesquisa *IndisciPLAr: Português como Língua*

Adicional em uma perspectiva indisciplinar (CNPq), foi coordenador do curso de Português como Língua Adicional (PLA) para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) na UFMG (2013-2019), membro da equipe de coordenadores do eixo de Português do programa Mais Médicos para o Brasil (2013-2018), vice-presidente do Programa Idiomas sem Fronteiras – Português (2015-2018), e professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (2011-2013). Desde 2012, integra a comissão técnico-científica do Celpe-Bras e, desde 2020, é editor-chefe da Revista Interfaces (UFMG), membro do Comitê de Políticas Públicas

¹ Linguista, professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

da Associação Brasileira de Linguística (Abralin) e coordenador do projeto “DIPROlínguas: Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa” (CAPES/Cofecub). É autor da obra “Para além das fronteiras: a política linguística brasileira de promoção internacional do português” (UFMG, 2020), coordenador da coleção “Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento (Nepo/Unicamp, 2020) e coautor da coleção didática “Mano a Mano: português para falantes de espanhol” (Routledge, 2021).

Entrevistadora: A dinâmica das migrações internacionais no Brasil, sobretudo na última década, impõe grandes desafios teórico-metodológicos aos pesquisadores de diversas áreas. Na Linguística Aplicada, mais especificamente no ensino e aprendizado de português para migrantes de crise, não é diferente. Na sua visão, quais as principais contribuições das pesquisas realizadas no Brasil nessa área?

Leandro Diniz: Tais pesquisas têm impactado positivamente o planejamento e a estruturação de políticas voltadas para migrantes de crise, lançando luz sobre esses sujeitos, em sua flagrante heterogeneidade, e suas trajetórias de (não) inserção no Brasil. Assim, elas têm subsidiado, por exemplo, o planejamento de currículos, materiais didáticos, avaliações, cursos e protocolos de acolhimento, bem como a formação de professores. As contribuições tendem a ser ainda maiores à medida que se diversificam os espaços (ONGs, coletivos, igrejas, universidades, escolas e outros espaços públicos) e os participantes (não só adultos, mas também crianças e adolescentes; falantes de línguas próximas e distantes; sujeitos não alfabetizados e altamente escolarizados; não indígenas e indígenas; homens e mulheres etc.) focalizados nas investigações.

Essas pesquisas, de relevância social inquestionável, têm contribuído, portanto, em alguma medida, para a maior inserção de sujeitos marginalizados no Brasil. Ressalto, porém, que precisamos desnaturalizar o que tenho chamado de “mito do letramento em Português como Língua de Acolhimento”: a aprendizagem de português, por si só, não é condição necessária ou suficiente para melhores condições

de vida no Brasil, como discute Lopez². Além disso, como, em geral, são desenvolvidos nos espaços abertos por projetos de ONGs e Instituições de Ensino Superior (IES), tais estudos favorecem o diálogo dos pesquisadores com atores do poder público e da sociedade civil – evidenciando, inclusive, a importância de que profissionais da área de Português como Língua Adicional (PLA) se impliquem diretamente em políticas públicas. Também me parece muito produtivo que essas pesquisas estejam dialogando, cada vez mais, com outros campos do conhecimento, rompendo as fronteiras disciplinares da área de Letras.

Destaco, ainda, como uma contribuição – indireta – da subárea que tem sido designada no Brasil “Português como Língua de Acolhimento” (PLAc), a visibilização de outros públicos que não têm o português como língua materna e que, historicamente, receberam pouca, ou quase nenhuma, atenção na área de PLA: migrantes, e seus descendentes, que compõem o Brasil há tantas décadas; sujeitos fronteiriços; surdos; indígenas. Alguns estudos realizados junto a migrantes e refugiados evidenciam este percurso: tanto o(a) pesquisador(a), quanto outras pessoas que participam da investigação ou dela tomam conhecimento, se dão conta da necessidade de estruturação de uma política linguística para diferentes públicos além dos migrantes de crise. Uma política linguística plural, vale enfatizar, em que o ensino do português, como língua majoritária do Brasil, não esteja a serviço de um projeto – mesmo que não deliberado – de assimilação cultural, mas, ao contrário, seja estruturado em conjunto com ações para o fortalecimento de línguas minoritizadas.

Entrevistadora: Em 2020, foi publicado um primeiro volume da coleção didática “Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento”, coordenada pelo senhor e pela profa. Ana Cecília Cossi Bizon (Unicamp). Duas características que saltam aos olhos na coleção são a abordagem multinível e a perspectiva plurilíngue. Poderia falar um pouco sobre essas duas características? De que forma elas contribuem para atender à complexidade e heterogeneidade dos fluxos migratórios internacionais mais recentes no Brasil?

² LOPEZ, A. P. de A. *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

Leandro Diniz: De fato, a pedagogia multinível e o plurilinguismo são dois pilares da coleção “Vamos juntos(as)!”.

A pedagogia multinível – que conheci apenas recentemente, por ocasião do meu pós-doutorado na Université Grenoble Alpes (França), com o apoio do programa CAPES/Print – me parece muito profícua para o trabalho com migrantes e refugiados. Isso porque, muito frequentemente, por falta de professores ou de infraestrutura, ou pela própria dinâmica dos cursos de PLAc – em que, em geral, não se estabelece um prazo para matrícula, mas se recebem alunos ao longo de todo o curso –, torna-se inviável separar os estudantes em diferentes turmas, segundo seus níveis de proficiência em português. Trabalhar em turmas muito heterogêneas – com falantes de línguas próximas e distantes, com pessoas com níveis de escolarização muito distintos – representa um desafio pedagógico considerável, para o qual a pedagogia multinível, tal como discutida por David e Abry³, oferece caminhos interessantes.

Assim, a fim de subsidiar o trabalho em meio a essa diversidade, e de se valer dela para enriquecer o processo pedagógico, desenhamos uma coleção contemplando, a uma só vez, três níveis de proficiência em português: Elementar, Básico e Intermediário. Em alguns momentos, são propostas atividades comuns a toda a turma; em outros, os estudantes realizam, paralelamente, atividades distintas, conforme seus níveis de proficiência. Também estão previstas atividades em que alunos de níveis de proficiência diferentes formam grupos em função de seus interesses específicos ou das línguas que fazem parte de seu repertório.

Saliento, porém, que, apesar de trazer importantes instrumentos para o trabalho com distintos perfis de alunos, penso ser fundamental a criação de turmas específicas para estudantes não alfabetizados em suas primeiras línguas, ou que não dominam o alfabeto latino, bem como para falantes de línguas distantes que nunca tiveram contato significativo prévio com o português.

Em relação à perspectiva plurilíngue, esse é um elemento chave na estruturação de um trabalho intercultural crítico. Para isso, trazemos algumas das línguas mais faladas por migrantes e refugiados no Brasil – árabe, crioulo haitiano,

³ DAVID, C.; ABRY, D. *Classe muti-niveaux et pédagogie différenciée*. Vanves: Hachette, 2018

espanhol, francês, inglês, lingala e suaíli –, não só nas apresentações dos livros, traduzidas para esses idiomas, mas também em atividades ao longo de toda a coleção. Desse modo, em diversas oportunidades, os estudantes são convidados a utilizarem outras línguas que fazem parte de seu repertório e a se engajarem em práticas translíngues, retomando o conceito de Canagarajah⁴. Destaco três potenciais benefícios dessa perspectiva plurilíngue.

O primeiro – e de maior relevância – é sua contribuição para um “acolhimento em línguas”, tal como proposto por Bizon e Camargo⁵, no próprio ensino de língua portuguesa. Distanciamos-nos, dessa forma, de uma perspectiva segundo a qual essa é a única língua que tem lugar no acolhimento a migrantes de crise. Sem a valorização das línguas faladas por esses sujeitos, não é possível valorizar, de fato, suas culturas e seus saberes.

O segundo benefício consiste na criação de oportunidades para que todos os alunos possam participar das discussões, usando a(s) língua(s) que desejarem, em uma dinâmica em que o docente e os estudantes fazem as mediações necessárias para a interação. Desse modo, mesmo alunos com baixa proficiência em português podem, por exemplo, ter acesso a informações fundamentais para suas vidas no Brasil – incluindo o conhecimento de seus direitos –, refletir sobre questões complexas concernentes à educação para a diversidade e compartilhar aspectos de suas construções culturais.

O terceiro benefício é que, ao contrário do que prevê uma certa tradição no ensino de línguas adicionais – em que a(s) língua(s) materna(s) é (são) banida(s) da sala de aula, como se fosse possível impedir sua presença –, o recurso a essa(s) contribui para a aprendizagem da língua-alvo. Gostaria de citar aqui o argumento de Revuz⁶ de que a aprendizagem de uma outra língua incide na relação que estabelecemos com nossa(a) língua(s) materna(s), e, conseqüentemente, solicita “as

⁴ CANAGARAJAH, S. *Translingual practice*. Global Englishes and cosmopolitan relations. Abingdon: Routledge, 2013.

⁵ BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. R. E. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER *et al* (orgs.). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2018, p. 712-726.

⁶ REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. *Língua(gem) e identidade*. Elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 213 -230.

bases mesmas da nossa estruturação psíquica”⁷. Nesse processo – sempre singular – de aprendizagem, há sujeitos que resistem a ser capturados pela nova língua. No contexto de deslocamento forçado, como destacam Barbosa e São Bernardo⁸, a relação com a língua majoritária do novo país pode ser particularmente conflituosa. Retomando Revuz⁹, é como se, para alguns, apropriar-se da língua majoritária do novo país implicasse um desligamento da(s) sua(s) língua(s) materna(s), um distanciamento simbólico da comunidade de origem, um afastamento ainda maior de um território do qual se saiu movido pelo desejo de viver em outro lugar, ao mesmo tempo em que não se desejou abandoná-lo. Nesse sentido, a língua portuguesa pode, para certos migrantes e refugiados, estar longe de, simbolicamente, ocupar o lugar de acolhimento – algo apagado na designação “Português como Língua de Acolhimento”. Estruturar um ensino de português que convoque outras línguas no processo pedagógico pode contribuir para diminuir esse conflito.

Entrevistadora: Partindo da perspectiva de que materiais didáticos são instrumentos de política linguística, que outras preocupações vocês tiveram ao planejar a coleção “Vamos juntos(as)!”?

Leandro Diniz: Um primeiro ponto que destaco é a participação direta de migrantes e refugiados na autoria de unidades da coleção, bem como na tradução de textos e atividades que compõem os livros. Afinal, não poderíamos estruturar essa ação de política linguística sem a efetiva participação de membros dos grupos para os quais essa política está voltada. Além disso, a coleção contou com pareceristas que participam de políticas do poder público e da sociedade civil voltadas para migrantes e refugiados, bem como com professores com forte atuação no ensino de PLAc.

Também destaco o fato de que, ao planejarmos as unidades de cada um dos livros principais (“Organizando minha vida”; “Me virando no dia a dia”; “Cuidando da minha saúde”; “Trabalhando e estudando”), buscamos contribuir, de alguma forma, para a inserção do estudante em diferentes espaços, pelos quais já circulam ou podem

⁷ *ibidem*, p. 217.

⁸ BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. *Língua de acolhimento*. In: CAVALCANTI, L.; BOTEGA, T.; TONHATI, T.; ARAÚJO D. (orgs.). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: UnB, 2017, p. 434-437.

⁹ *op. cit.*

vir a circular, conforme seus objetivos e desejos. Para tanto, consideramos fundamental não restringir esses espaços àqueles relacionados às necessidades de um migrante de crise consideradas básicas e imediatas, recortadas a partir do funcionamento do que venho chamando de “discurso da falta”¹⁰. Por isso, por exemplo, no livro “Trabalhando e estudando”, criamos oportunidades para que os estudantes expressem seus desejos em relação à sua atuação profissional, para que conheçam o sistema educacional brasileiro, para que procurem cursos que possam interessá-los e para que conheçam os trâmites de revalidação de diplomas obtidos em seus países de origem.

Um elemento fundamental para a inserção dos migrantes e refugiados nesses diferentes espaços é, precisamente, o conhecimento dos seus direitos no Brasil. Por isso, propusemos, na coleção “Vamos juntos(as)!” , um trabalho transversal de politização dos estudantes – como defende Maher¹¹ –, contemplando o direito à cidade, à bancarização, à saúde, à educação, ao trabalho decente, entre vários outros. Ademais, procuramos oferecer alguns subsídios para que os alunos saibam o que fazer, ou a quem recorrer, quando seus direitos forem violados – por exemplo, em casos de exploração laboral, de violência contra a mulher e de discriminação, infelizmente comuns. Tal trabalho de politização compreende, ainda, um investimento contínuo na educação para a diversidade, tematizando práticas como a xenofobia, o racismo, a misoginia, a LGBTQ+fobia, o etnocentrismo e a intolerância religiosa – práticas essas que, com frequência, não apenas subalternizam migrantes de crise, mas que também são por eles reproduzidas.

Destaco, por fim, que a coleção abre espaço para propostas do que Maher¹² (2007, p. 267) chama de “educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais” de grupos minoritarizados, a partir de pequenos projetos que favorecem a circulação de produções dos estudantes para além do espaço da sala de aula.

¹⁰ DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no Ensino Básico brasileiro. *Revista X*, v. 13, p. 87-110, 2018.

¹¹ MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

¹² *ibidem*, p. 267.

Entrevista: Em um artigo seu, escrito com a professora Ana Cecília Cossi Bizon, publicado na revista *Línguas e Instrumentos Linguísticos* em 2019¹³, vocês apresentam uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos para o ensino de PLA. Explícite como seria essa proposta.

Leandro Diniz: Trata-se de uma proposta para a descolonização dos materiais didáticos de PLA, concebida a partir da teorização de autores como Milton Santos, Boaventura de Sousa Santos e Aníbal Quijano, bem como daqueles filiados à Linguística Aplicada Indisciplinar, como Marilda Cavalcanti, Luiz Paulo da Moita Lopes e Terezinha Maher. Essa proposta almeja, acima de tudo, fazer emergirem as multiplicidades que, historicamente, têm sido apagadas em nossa história.

De fato, como apontam diferentes pesquisas, materiais didáticos brasileiros de PLA tendem a silenciar o múltiplo da nossa sociedade, em prol de uma certa cultura de classe média, branca, heterossexual, da região Sudeste. Os povos negros, indígenas e migrantes, por exemplo, quando aparecem nesses instrumentos linguísticos, são, frequentemente, representados de maneira totalizadora e essencialista, em um processo de exotização e fetichização, na contramão do que defende Maher¹⁴. Um processo semelhante pode ser observado nas canções que costumam aparecer nos materiais. Como bem observa Souza¹⁵, elas tendem a se limitar a gêneros como samba, MPB, bossa nova e rock, reforçando a estigmatização de gêneros como hip hop, funk e rap, entre tantos outros. Na proposta poscolonial, o que é construído como inexistente precisa, justamente, ocupar o centro das práticas pedagógicas.

Isso implica, inclusive, repensar os próprios públicos-alvo dos materiais elaborados. É sintomático, por exemplo, que o número de livros didáticos brasileiros de PLA para empresários tenha crescido substancialmente nas duas últimas décadas, enquanto outros públicos continuem carentes de materiais, como é o caso de surdos e indígenas. Um outro exemplo: quando Ana Cecília Cossi Bizon, Elizabeth Fontão e

¹³ BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional. *Línguas e instrumentos linguísticos*, v. 43, p. 155-191, 2019.

¹⁴ op cit.

¹⁵ SOUZA, J. P. C. de. *Letra e música: uma proposta para o ensino de canção na aula de Português como Língua Adicional*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

eu concluímos, há quase dez anos, a escrita da primeira versão da coleção didática “Mano a Mano: português para falantes de espanhol” (Routledge, 2021), não podíamos imaginar que não conseguiríamos publicá-la no Brasil. A meu ver, essa dificuldade reflete, em grande medida, o processo histórico de invisibilização das culturas dos países de língua oficial espanhola no Brasil. Felizmente, tem sido possível observar, nos últimos anos, algumas mudanças nessa direção, por exemplo, com a produção de livros didáticos para migrantes e refugiados (como “Entre nós: português com refugiados”¹⁶; “Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados”¹⁷; “Portas abertas: português para imigrantes”¹⁸, “Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados”¹⁹; “Passarela: português como língua de acolhimento”²⁰; “Vamos juntos(as)! Curso de Português como Língua de Acolhimento”, anteriormente apresentado).

Operacionalizar uma proposta poscolonial não é algo trivial. Parece-me bastante equivocada, nesse sentido, uma atitude pedagógica que procura fomentar o desenvolvimento da criticidade apenas por meio do debate de temas que estão na ordem do dia de uma agenda progressista, preocupada com a construção de um mundo mais democrático, diverso e plural. A proposta poscolonial que concebemos considera imprescindível o investimento no que analistas do discurso chamam de “materialidade linguística”, de forma a que o funcionamento ideológico da linguagem seja sempre colocado em pauta. Assim, entendemos que o trabalho com o funcionamento dos recursos linguísticos é essencial para a desnaturalização, no processo pedagógico, de discursos hegemônicos.

Entrevistadora: Que lugar a legitimação do português brasileiro ocupa nessa proposta poscolonial?

¹⁶ ARANTES *et al.*, P. (Coord.). *Entre Nós: português com refugiados*. Cartolina Editora: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://editoracartolina.wordpress.com/2019/01/05/entre-nos-portugues-com-refugiados>. Acesso em: 01 abr. 2021.

¹⁷ FEITOSA, J.; MARRA, J.; FASSON, K.; MOREIRA, K.; PEREIRA, R.; OLIVEIRA, T. A. de. *Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados*. São Paulo: Edição dos autores, 2015.

¹⁸ REINOLDES, M.; MANDALÁ, P. S.; AMADO, R. S. *Portas Abertas: português para imigrantes*. São Paulo: USP, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), 2017.

¹⁹ ROCHA, B.; CÂNDIDO, I. C. A.; REINOLDES, M. *Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados*. MemoRef – Cultura, Memória e Identidade. Universidade Federal de São Paulo, 2015.

²⁰ RUANO, B. P.; CURSINO, C. (org.). *Passarela: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos*. Curitiba, PR: Editora Peregrina, 2020.

Leandro Diniz: Esse é um ponto bastante importante. São notáveis, no ensino de PLA no Brasil, certos efeitos da “colonização linguística”, para recuperar o conceito de Mariani²¹. Podemos verificar isso quando observamos a insistência de certos materiais didáticos em desconsiderar fenômenos típicos do português brasileiro. Ainda hoje, por exemplo, quase todos os livros brasileiros de PLA ignoram que, cotidianamente, brasileiros falantes de português – com alto nível de escolarização, inclusive – utilizam “ele” e “ela” na posição de objeto direto. Apenas as formas recomendadas pela gramática normativa – que interdita esse uso, em favor dos oblíquos “o” e “a”, característicos do português falado na ex-metrópole do Brasil – costumam ser ensinadas. Não estou defendendo a abolição do ensino dessas últimas formas; afinal, elas continuam muito vivas nos usos mais monitorados, especialmente na escrita formal. O que estou defendendo, como tantos outros linguistas e linguistas aplicados, é a valorização, no ensino, das marcas características do português brasileiro. Por exemplo, quando ministro uma disciplina de PLA em nível Básico, em que gêneros do cotidiano são trabalhados, são construções como “Eu vi ele / ela” que ensino a meus estudantes internacionais no Brasil. Em geral, trabalho as construções correspondentes recomendadas pela tradição normativa apenas em turmas de Intermediário e Avançado, por exemplo, quando os estudantes produzem textos em situações mais formais.

Esse processo de legitimação do português brasileiro também precisa abrir espaço para as variedades fortemente estigmatizadas faladas no país, por exemplo, por pessoas com baixo nível de escolarização ou com marcas regionais desprestigiadas socialmente. Não se trata, evidentemente, de ministrar aulas de Sociolinguística em um curso de PLA – como parece ocorrer com certa frequência –, mas sim de sensibilizar os estudantes para certos fenômenos comuns em algumas variedades do português, mas fortemente estigmatizados, e sobretudo, de fomentar atitudes de respeito em relação à variação linguística. Tais fenômenos inevitavelmente aparecerão em cursos de PLA, se de fato, assumirmos o compromisso de visibilizar sujeitos periféricos, seus discursos e suas produções culturais.

²¹ MARIANI, B. (2004). *Colonização linguística*. Campinas: Pontes.

Acho fundamental enfatizar, entretanto, que legitimar o português brasileiro não significa assumir uma posição ufanista de celebração da “nossa língua”, que, no limite, produz processos de “colonização linguística às avessas”, retomando palavras de Zoppi-Fontana²². Isso ocorre, por exemplo, quando professores brasileiros de PLA se recusam a contemplar, no seu ensino, variedades dos portugueses de outros países, ainda que trabalhem em um contexto em que isso seja particularmente relevante. Seria um absurdo, por exemplo, que, em um país africano de língua oficial portuguesa, um leitor brasileiro ignorasse as variedades locais do português, em favor do português brasileiro, quando essas variedades precisariam, ao contrário, ocupar uma posição de destaque.

A legitimação ufanista do português brasileiro apaga, igualmente, as mais de 200 línguas faladas no Brasil. A designação “língua brasileira”, que aparece em textos acadêmicos e em instrumentos linguísticos brasileiros voltados para o ensino de PLA, participa desse apagamento. Diversas são as línguas brasileiras – ainda que apenas uma ocupe o lugar de oficial e nacional no país –, e o ensino de PLA deve contribuir para visibilizá-las.

Entrevistadora: Para concluir, quais são suas principais expectativas em relação ao desenvolvimento da área de PLA nos próximos anos?

Leandro Diniz: Espero fortemente que haja uma “virada epistemológica” na área de PLA, como defendo em um dossiê da Revista X (UFPR) que organizei em 2018 com a profa. Ana Cecília Cossi Bizon²³. Essa virada implica construir uma outra agenda para essa área, distanciando-se daquela que, pautada pelo Norte, se limitou, em grande medida, a uma discussão sobre abordagens, métodos e técnicas que apaga o político, o social, o ideológico. Na contramão desse paradigma, desejo que a área de PLA seja cada vez mais politicamente engajada, responsiva às demandas sociais contemporâneas, eticamente comprometida com a construção de uma globalização contra-hegemônica. Uma área que chame ao diálogo vozes do Sul e que rompa com

²² ZOPPI-FONTANA, M. G. “Ser brasileiro no mundo globalizado. Alargando as fronteiras da língua nacional”. In: DI RENZO, A. M. *et al* (orgs). *Linguagem e história: múltiplos territórios teóricos*. Campinas: RG, 2010, p. 129-152.

²³ BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (org.). Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. *Revista X*, v. 13, n. 1. Curitiba: UFPR, 2018.

a lógica disciplinar, como propõe a chamada Linguística Aplicada Crítica, Indisciplinar ou Transgressiva. Acredito que, nos últimos anos, temos avançado significativamente nessa direção – e as contribuições das pesquisas sobre ensino de português em contexto de migração de crise têm contribuído, decisivamente, para isso. Que esse corpo de pesquisas continue se fortalecendo.