

**ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE
ACOLHIMENTO A REFUGIADOS HISPANOFALANTES NO
TOCANTINS: SUJEITO, ESCRITA E ACOLHIMENTO**

***ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA COMO LENGUA DE
ACOGIDA A REFUGIADOS HISPANOHABLANTES EN
TOCANTINS: SUJETO, ESCRITURA Y ACOGIDA***

FELIPE GONÇALVES CARNEIRO

<https://orcid.org/0000-0001-8865-4022>

Doutor em Linguística e Literatura pela UFNT

Professor do IFTO

felipe.carneiro@ifto.edu.br

JOÃO DE DEUS LEITE

<https://orcid.org/0000-0002-8918-9940>

Doutor em Estudos Linguísticos pela UFU

Professor Adjunto da UFNT

joao.leite@ufnt.edu.br

ROSA MARTHA ARÉBALO BUSTAMANTE

Doutora Design, linha Estudos Urbanos, pela UAM (México)

Professor da UMSS (Bolívia)

r.arebalo@umss.edu

RESUMO

Neste artigo, tratamos de analisar o processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, a refugiados hispanofalantes na cidade de Araguaína, norte do estado do Tocantins. Com o alicerce do dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso materialista, dirigimo-nos à prática discursiva de produção textual, tendo em conta a relação constitutiva dos deslocados forçados com as línguas postas em jogo na trama discursiva. Nesse sentido, dada a relação dos alunos com a instância simbólica na produção de sentidos, apostamos na premissa da singularidade para produzir deslocamentos significativos na aprendizagem de escrita. Assim sendo, com o procedimento didático-pedagógico de intervenção que instauramos, tratamos de nos aproximar daquilo que é da ordem da constituição da dimensão subjetiva do refugiado aprendiz da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Escrita; Língua de Acolhimento; Refugiados.

RESUMEN

Este artículo analiza el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la lengua portuguesa, como lengua de acogida, a refugiados hispanohablantes en la ciudad de Araguaína, en el norte del estado de Tocantins. Con el dispositivo teórico-analítico del Análisis del Discurso de Michel Pêcheux, nos centramos en la práctica discursiva de la producción textual, teniendo en cuenta la relación constitutiva de los desplazados forçados con las

lenguas implicadas en la narrativa discursiva. En este sentido, dada la relación de los alumnos con la instancia simbólica en la producción de sentidos, nos basamos en la premisa de la singularidad para producir cambios significativos en el aprendizaje de la escritura. Por lo tanto, con el procedimiento de intervención didáctico-pedagógica que hemos implementado, nos acercamos a lo que concierne a la constitución de la dimensión subjetiva de refugiado aprendiz de lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la Escritura; Lengua de Acogida; Refugiados.

INTRODUÇÃO

Segundo o Ministério da Justiça e Segurança Pública, foram registrados 194.331 novos migrantes no Brasil no ano de 2024. Os venezuelanos, por exemplo, conformaram o grupo com maior número de estrangeiros que solicitaram autorização de residência, perfazendo um total de 94.726 pessoas. Desse total, 12.726 foram refugiados reconhecidos. Na oportunidade, acessamos o relatório anual do ano de 2024 referente às dinâmicas migratórias nas macrorregiões do Brasil. Na Região Norte, por exemplo, onde se localiza o estado do Tocantins, observamos que os venezuelanos responderam por 82,5% das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado que foram 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 em outra ordem simbólica. Nesse sentido, ao tematizarmos sobre a questão do deslocamento forçado, consideramos que a “migração e o exílio são movimentos de desterritorialização espacial e *subjetiva* [...]” (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. A partir de Mariani (2021, p. 138, grifo nosso), entendemos 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”.

É importante ressaltar, independentemente de nacionalidade, que o humano “habita um mundo simbólico” (Lacan, 1996[1975], p. 257). Com o alicerce da assertiva lacaniana, permitamo-nos fazer uma breve abstração dessa questão para que possamos dimensionar a complexidade do encontro e do confronto dos refugiados com outra organização social, em que são instados a “ser/estar entre línguas e, portanto, entre culturas” (Coracini, 2007a, p. 118). Nesse sentido, compreendemos que 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 migram do seu país de origem e chegam ao território brasileiro sem nenhum conhecimento da língua portuguesa. 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 configuraria um objeto de desejo. Os refugiados são demandados a se deslocarem, forçosamente, a “outros espaços geográficos e *simbólicos*” (Coracini, 2021a, p. 336, grifo nosso).

Ao observarmos a dinâmica do fluxo migratório de imigrantes na condição de refugiados, assim como os desafios enfrentados por eles, compreendemos que a oferta do ensino da língua oficial do país que os recebe é primordial, podendo facilitar-lhes o processo de adaptação e de inserção na sociedade. O que nos leva a refletir sobre sujeitos e línguas no âmbito dos processos migratórios, já que “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).

O ensino da língua portuguesa àqueles que chegam ao Brasil por meio da migração forçada configura uma ação importante. Os refugiados precisam se comunicar e interagir a partir da base material de uma segunda língua. Eles necessitam participar das diversas situações cotidianas que constituem práticas sociais de linguagem. Como exemplo, podemos mencionar a inserção no mercado de trabalho e nas escolas de educação básica, assim como o acesso às políticas públicas destinadas a esse público-alvo.

Nesse contexto de ensino e de aprendizado de língua, não encontramos a língua portuguesa somente como língua estrangeira ou como segunda língua, vemo-la na

condição de língua de acolhimento, cuja sigla é PLAC (português língua de acolhimento). A partir de Miranda e Lopez (2019, p. 21), entendemos que essa adjetivação com relação à língua “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).

Neste artigo, tratamos de analisar o processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa, como língua de acolhimento, a partir da perspectiva discursiva, tendo em conta o nosso trabalho com os refugiados hispanofalantes na cidade de Araguaína, norte do estado do Tocantins. Para tanto, valemo-nos da prática discursiva de produção textual nas aulas, a partir do processo de (re)escrita, e da nossa inscrição no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso, preconizada por Michel Pêcheux.

Na seção a seguir, mobilizamos o nosso dispositivo teórico. Conforme intitulamos este artigo, enfocamos a noção de sujeito com base na constituição epistemológica do campo discursivo. Contudo, fizemo-lo sem perder de vista o ensino da língua portuguesa como de língua de acolhimento. Assim sendo, tratamos de alinhar as noções de sujeito, de escrita e de acolhimento, de forma a produzir implicações no modo como concebemos o processo de escrita e de acolhimento no âmbito da prática discursiva de produção textual nas aulas, a partir da relação constitutiva dos refugiados com as línguas postas em jogo no espaço discursivo dos textos.

Língua de acolhimento e (re)escrita: os refugiados no *entremeio* das línguas

A nosso ver, dada a perspectiva que assumimos, a migração forçada não concerne a um processo de deslocamento somente geográfico, mas, sim, a um processo que faz com que os refugiados estejam cindidos de modo constitutivo no entre-línguas. Há um deslocamento de sujeitos e de significantes, haja vista a relação constitutiva entre sujeito

e linguagem, acarretando implicações na constituição de subjetividade. Nesse sentido, os refugiados, no processo de subjetivação e de inscrição na materialidade linguístico-histórica, estão subordinados à estrutura significante, seja da língua mãe, seja da língua de acolhimento. Ou seja, os deslocados forçados se encontram no *entremeio* das línguas (Payer; Celada, 2011; Celada; Payer, 2016).

A perspectiva discursiva produz certas implicações epistemológicas que incidem no modo como concebemos o espaço de sala de aula, como já mencionamos, assim como os textos produzidos pelos alunos. Observamos que a relação que envolve os refugiados e a língua portuguesa, e, neste ponto, fazemos referência ao que analisamos neste artigo, em que enfocamos a prática discursiva de produção textual, 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).

Com relação à noção de sujeito, valemo-nos do pressuposto de que “a questão da *constituição do sentido* se junta à da *constituição do sujeito*” (Pêcheux, 2014[1975], p. 140, grifos do autor). Essa premissa axiomática nos permite fazer tencionar os limites da noção de língua de acolhimento, ensejando-nos possibilidades para pensar em estratégias didático-pedagógicas destinadas ao ensino da escrita a refugiados. Se afirmamos que sentido e sujeito se juntam, articulam-se constitutivamente (Pêcheux, 2014[1975]), logo formulamos o pressuposto de que o *acolhimento de sujeitos*, na condição de refugiados, junta-se ao *acolhimento de sentidos*. Estamos nos referindo ao acolhimento de possíveis efeitos de sentido produzidos no acontecimento da aula de língua portuguesa como língua de acolhimento.

Dessa forma, no espaço discursivo da sala de aula, concebido como ato educativo, em que é constituído por um jogo entre professor, alunos, a língua portuguesa como 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). Nessa medida, estabelecemos uma relação entre sujeito, escrita e acolhimento em sua constitutividade. Portanto, o enfoque está na relação

constitutiva *sujeito-sentido-acolhimento* a partir da intervenção do professor no processo de (re)escrita de textos.

Em atenção ao processo de (re)escrita, sem nos distanciarmos das implicações concernentes ao estatuto de sujeito em sua relação constitutiva com a instância simbólica, considerando os alunos do curso de língua portuguesa que se encontram na condição de refugiados, no *entremeio* das línguas, queremos pontuar que não concebemos os textos 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). É, pois, no âmbito da não transparência e da incompletude da língua(gem) que encontramos margem para o procedimento de acolhimento a partir do processo de (re)escrita, porque “os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle” (Orlandi, 2015, p. 58).

Consideramos válido mobilizar, para adensarmos sobre os aspectos de ensino de escrita que estamos circunstanciando, o que Pêcheux (2015[1983]) teoriza em sua obra *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Pêcheux (2015[1983]) tematiza que *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 da 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).

Desse modo, partimos da premissa de que *há real* nos textos produzidos pelos refugiados. A incompletude constitutiva do simbólico atende à emergência de o sentido se inscrever, dando lugar e espaço para a sua migração efêmera. No processo de leitura para a correção dos textos dos alunos, entra em cena a memória no processo de construção de sentidos. 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”.

Assim sendo, no 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, 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 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. No âmbito desse processo, almejamos que se instaure uma nova posição subjetiva dos alunos com relação à escrita na língua de acolhimento.

A partir da relação dialética que estabelecemos com os refugiados por meio dos textos, em que instituímos o nosso procedimento didático-pedagógico de intervenção, isto é, o nosso mo(vi)mento de escuta singular, tratamos de acolher uma exterioridade que se presentificava sob os efeitos da presença do “discurso-outro” (Pêcheux, 2015[1983]), dada a incompletude constitutiva do próprio texto. 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.

A respeito do processo de enunciar numa língua estrangeira, recorreremos 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 na língua de acolhimento. Considerando

a relação do significante estrangeiro diante dos processos de funcionamento do inconsciente, em que nos ancoramos nas considerações de Melman (1992) 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. 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. Há a incidência de *marcas* (Cf. Celada, 2007) no processo de discursivização dos textos devido à perspectiva de *entremeio* (Payer; Celada, 2011; Celada; Payer, 2016), 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 ensino 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 dado o 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 (Tavares, 2010).

Consoante ao que já tematizamos sobre a noção de sujeito, 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, 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 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 a partir de seu *caráter material*, concebendo a escrita dos textos como escrita de si (Coracini, 2010, 2007b; Eckert-Hoff, 2016), 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 (re)escrita dos textos. Essa reflexão nos permite ponderar acerca da relação *sujeito-sentido-acolhimento* na prática discursiva de produção textual.

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. Portanto, no processo de (re)escrita,

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).

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*” (Coracini, 2003, p. 146, grifo nosso), sem prescindir de estabelecer uma relação dialética por meio da escrita, pois sabemos do (des)conforto de o sujeito em emergir na língua estrangeira.

Vejamos, a seguir, as nossas considerações analíticas com respeito ao processo de (re)escrita e de intervenção de uma aluna refugiada da Venezuela.

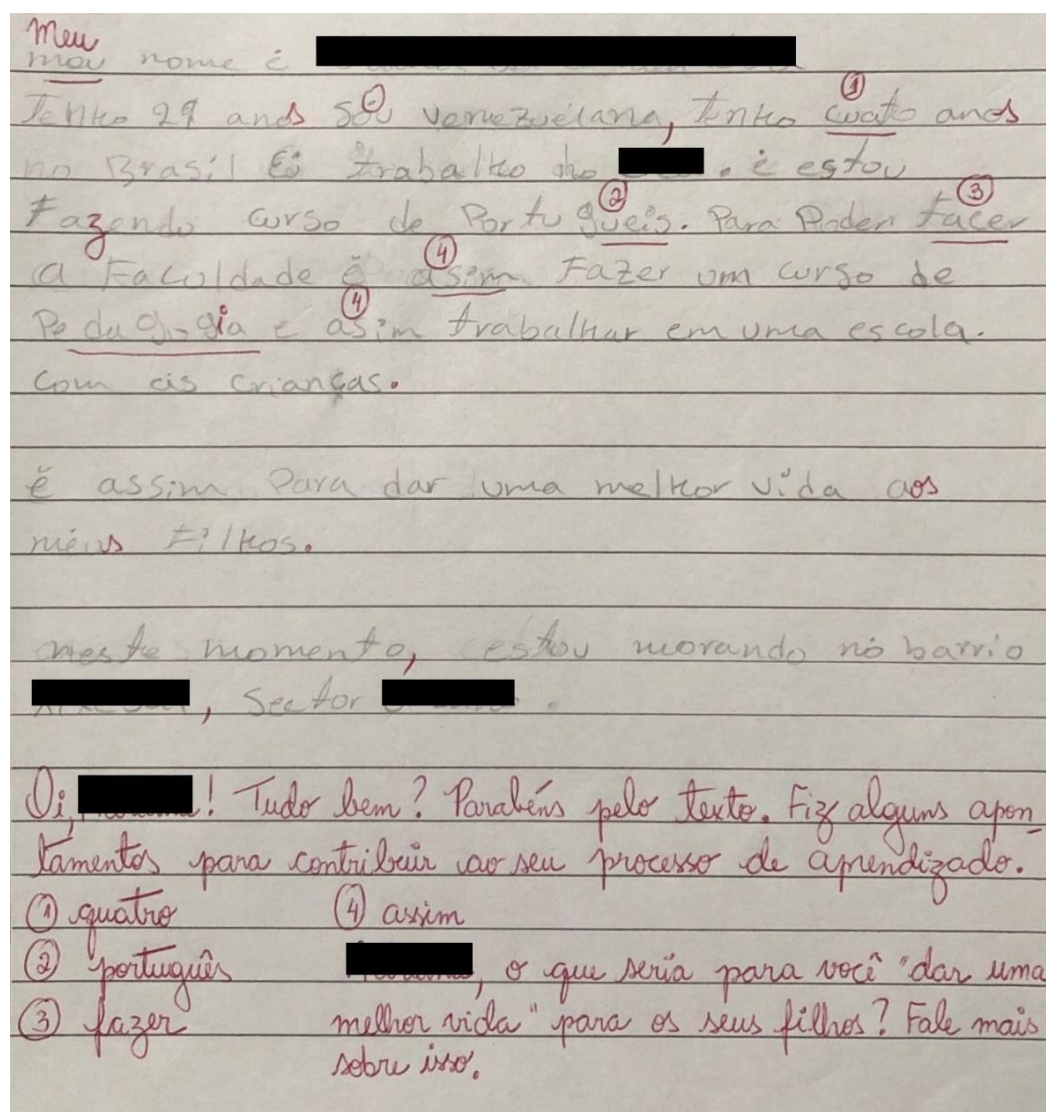
Processo de (re)escrita e de intervenção: sujeito, sentido e acolhimento

Iniciamos as nossas análises com os textos produzidos, escritos e reescritos, pela Elisa¹. Essa aluna e voluntária da pesquisa participou da primeira turma do curso básico de língua portuguesa, como língua de acolhimento, na cidade de Araguaína, ao longo dos meses de março a novembro de 2023. Ela era uma aluna muito dedicada, participativa e assídua. Chegava às aulas a pé, na companhia do seu primo que também se encontrava na condição de refugiado.

¹ Trata-se de um nome fictício.

Ao longo das aulas da primeira turma, no período em que Elisa participou dos encontros, demandamos aos refugiados a produção de três textos. Elisa produziu dois, levando a cabo as quatro fases do circuito didático-pedagógico que havíamos estabelecido (1ª Escrita; 2ª Correção e intervenção do professor – mo(vi)mento de escuta singular; 3ª Reescrita; e 4ª Correção da reescrita). Ela não conseguiu realizar a reescrita do terceiro e último texto que demandamos, porque deixou de frequentar as aulas nas últimas semanas de conclusão do primeiro módulo curso em 2023. 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 1):

Figura 1 – Recorte discursivo 1: Apresentação pessoal (2ª etapa: correção e intervenção



do professor).

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

Como é possível observar no recorte discursivo 1 (Figura 1) 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. No enunciado dessa atividade, demandamos a utilização do repertório lexical mobilizado em sala de aula, assim como sugerimos, caso 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 realizar uma apresentação pessoal por meio da escrita.

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.

Com base no recorte discursivo, 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 perdemos 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. 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 produziu-se devido à variante regional da língua portuguesa. Esse modo característico de pronúncia, certamente, foi aprendido 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, 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: além de 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 2):

Figura 2 – 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. Era 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 reescrito por Elisa em 26 de outubro de 2023.

A partir da figura apresentada anteriormente (Figura 2), 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 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, 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 torná-la passível 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 entretecidas 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 ver, 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 de *pontos de deriva* (Cf. Pêcheux (2015[1983])) 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 Igual 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 o processo de acolhimento de sujeitos, mas a partir da instalação da falta no texto. 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, 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 alude a uma elaboração na modalidade escrita da língua portuguesa. Nesse sentido, o modo como Elisa discursiviza o texto, 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 nos chamou 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* (Orlandi, 2007; Orlandi, 2015) 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, chamamos 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”.

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 significativa “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”.

CONDIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo, analisamos o processo de ensino e de aprendizado da língua portuguesa a refugiados hispanofalantes, considerando-a como língua de acolhimento, a partir da prática discursiva de produção textual. Para esse fim, alicerçamo-nos no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso. Com as implicações epistemológicas advindas do campo discursivo, pudemos fazer tencionar os limites de nossas reflexões e de nossas práticas no âmbito da sala de aula com os deslocados forçados de Cuba e da Venezuela na cidade de Araguaína, norte do estado do Tocantins.

Ao tematizar a noção de sujeito e de língua no âmbito de uma relação constitutiva de subjetividade, possibilitou-nos ponderar sobre a prática discursiva de ensino da língua de acolhimento, assim como sobre o ensino de escrita. Observamos, a partir dos gestos de interpretação a respeito da produção textual da Elisa, que o procedimento didático-pedagógico de acolhimento que instituímos pode se tornar um modo “capaz de engancha subjetivamente” Coracini (2021b) os refugiados à aprendizagem da escrita no âmbito das aulas de língua portuguesa.

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 produção textual, 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. Apostamos na premissa da singularidade para produzir deslocamentos significativos na aprendizagem de escrita.

A partir dos nossos gestos de leitura no âmbito deste artigo, podemos refletir 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 significante 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, sujeitos e sentidos se movem e são acolhidos no seu percurso errante e evanescente. Como foi possível observar, encontramos uma hiância que é engendrada no e pelo simbólico, oportunizando-nos ao procedimento de acolhimento de sujeitos e de

sentidos a partir do que denominamos como *significantes de acolhimento*, dada a relação *sujeito-sentido-acolhimento*.

No caso da Elisa, por exemplo, 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). Portanto, na condição de professores, a partir desse procedimento didático-pedagógico de (re)escrita, 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, vale pontuar que o procedimento de intervenção a ser realizado dependerá do que haja sido discursivizado no texto, apesar de compreendermos 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. Dessa forma, sabemos e não perdemos de vista que cada aprendiz enfrenta esse processo de um modo particular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. 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.

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. **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.

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, 2021b.

CORACINI, Maria José. Entre a memória e o esquecimento: fragmentos de uma história de vida. In: **Nas malhas do discurso**: memória imaginário e subjetividade / Maria José Coracini – Claudete Moreno Ghiraldelo (Orgs.) – Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

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. 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, 2007b.

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.

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].

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

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

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

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].

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

MARIANI, Bethania. De uma língua à outra: migrações, resistências e im-pressões. 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.

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, 1992.

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

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

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

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi 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.

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.

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.

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.

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; 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.