

DIREITOS LINGUÍSTICOS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: UMA ANÁLISE DE PROCESSOS SELETIVOS PARA ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA POR MIGRANTES FORÇADOS

Jael Sânera Sigales Gonçalves*
IEL/UNICAMP

Resumo: Este artigo objetiva apresentar reflexões sobre o modo como o português tem sido abordado em processos seletivos específicos para migrantes forçados em instituições federais de educação superior brasileiras. Trata-se de recorte de pesquisa mais ampla em que se investigaram os direitos linguísticos desses sujeitos no acesso ao direito social à educação no Brasil. Para este trabalho, trazemos a análise de documentos institucionais – editais, despachos e resoluções – de processos seletivos de duas universidades federais para ingresso no primeiro semestre de 2018: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As análises realizadas indicam que a tensão entre o reconhecimento e o apagamento de direitos linguísticos dos migrantes forçados é constitutiva das políticas linguísticas adotadas pelas instituições universitárias para o acesso e a permanência desses sujeitos no sistema educacional superior público.

Abstract: This article aims to present reflections on how Portuguese has been addresses in selection processes that are specific for forced migrants in federal institutions of higher education in Brazil. It is an excerpt of a broader research in which the linguistic rights of these subjects, regarding their access to the social right to education in Brazil, were investigated. For this work, we bring the analysis of institutional documents - edicts, dispatches and resolutions - of selection processes of two federal universities for admission in the first semester of 2018: Federal University of Santa Maria (UFSM) and Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The analyses indicate that the tension between recognition and erasure of linguistic

rights of forced migrants is constitutive of the language policies adopted by those university institutions for the access and permanence of these subjects in the public higher educational system.

1. Introdução

A necessidade de lidar com as consequências das violações à dignidade humana promovidas pelos conflitos bélicos do início do século XX fortaleceu a hipótese de que existem direitos e deveres inerentes à condição humana e representa marco histórico no processo de afirmação dos direitos humanos. Especialmente após a 2ª Guerra Mundial e a consequente criação da Organização das Nações Unidas, os Estados passam a subscrever documentos normativos concebidos como instrumentos de proteção dos direitos humanos.

Nesse contexto de intensificação dos instrumentos normativos protetivos dos direitos humanos, a língua passa a integrar o conjunto de bens jurídicos regulados pela ordem internacional e pela ordem interna dos Estados nacionais, num processo de regulação jurídica *da e sobre* a língua. As minorias linguísticas entram, assim, na agenda internacional e acadêmica construída em torno da proteção dos *direitos humanos*, e falantes de línguas minoritárias passam a ter garantidos seus *direitos linguísticos*, os quais devem ser implementados por *políticas linguísticas*. Desde perspectivas teóricas e de bases epistemológicas em alguma medida diferentes das nossas, a literatura internacional (e.g. SKUTNABB-KANGAS e PHILLIPSON, 1994; SKUTNABB-KANGAS, 2015; HAMEL, 2003; ARZOZ, 2007) e a brasileira (e.g. OLIVEIRA, 2003; RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2010; ABREU, 2016; SIGALES-GONÇALVES, 2017, 2018; RODRIGUES, 2018) têm se mobilizado em torno da questão e discutido os sentidos dos *direitos linguísticos*.

De nossa parte, seguindo o movimento acadêmico que reflete o novo momento da história e da política migratória no Brasil, afetada pelo aumento relatado do número de migrantes forçados¹ no país a partir de 2010 e pela entrada em vigor da Lei de Migração, em 2017, temos nos proposto pensar os direitos linguísticos de migrantes e refugiados no Brasil no acesso à educação pública superior brasileira (SIGALES-GONÇALVES, 2017, 2018). Em nossa dissertação de Mestrado², investigamos os direitos linguísticos nas práticas universitárias de

oferta de vagas para migrantes forçados na educação superior pública brasileira (SIGALES-GONÇALVES, 2018).

Operando um recorte desse trabalho anterior, no presente artigo, objetivamos analisar o modo como a língua, particularmente o português, tem sido abordada em processos seletivos de universidades brasileiras direcionados a migrantes forçados, focalizando as disposições que relacionam o português à permanência dos migrantes nas instituições. Motiva-nos a preocupação com o fato de que a maioria dos migrantes forçados em território brasileiro é constituída por pessoas oriundas de países onde não se fala o português, o que impõe considerar o português como língua adicional (PLA) para esses falantes. Compreendemos “adicional” no sentido de que o português, sem destaque, prioridade ou dominação, se soma ao repertório linguístico dos migrantes como meio de participação na sociedade brasileira (SCHLATTER e GARCEZ, 2009; BIZON e DINIZ, 2018). Inquietamos observar *se* e *como* esse sentido de PLA se atualiza na promoção de acesso à educação superior, nível de ensino menos acessado por pessoas em condição de migração forçada ao redor do mundo.

Para tanto, com filiação teórico-metodológica à Análise de Discurso materialista (PÊCHEUX, 1969), debruçamo-nos sobre diversos tipos de documentos institucionais – editais, resoluções, despachos – por meio dos quais as universidades instituem e disciplinam os processos seletivos. A partir das análises, pretendemos trazer subsídios que promovam a reflexão sobre a relação entre os direitos linguísticos e as políticas linguísticas adotadas pelas universidades públicas na oferta de acesso à educação formal a migrantes forçados.

Com a finalidade de desenvolver essa reflexão, na próxima seção, trazemos os seguintes conceitos-chave: *direitos linguísticos*, *políticas linguísticas* e *Português como Língua Adicional*. Em seguida, apresentamos dados sobre o acesso à educação por migrantes forçados considerando a realidade internacional e brasileira. Então, na quarta seção, dedicamo-nos à descrição e à análise do modo como a língua portuguesa é abordada em documentos institucionais de universidades públicas brasileiras que têm processos seletivos específicos para migrantes forçados.

2. Direitos linguísticos, políticas linguísticas e Português como Língua Adicional (PLA)

A noção de direitos lingüísticos é majoritariamente compreendida por pesquisadores em prol de línguas minoritárias e minorias lingüísticas no escopo dos chamados direitos humanos, daí por que se costuma tratar os direitos lingüísticos como *direitos humanos lingüísticos* (ARZOZ, 2007). No que diz respeito às minorias lingüísticas, Arzoz (2007) distingue duas categorias de direitos lingüísticos: de um lado, o regime de *tolerância lingüística*; de outro, o regime de *promoção lingüística*. O regime de *tolerância lingüística* teria o condão de proteger falantes de línguas minoritárias contra a discriminação e a assimilação. No regimento de *promoção lingüística*, estaria a positivação de direitos que promoveriam línguas minoritárias no acesso a serviços públicos.

Skutnabb-Kangas e Phillipson (1994) dividem em cinco períodos a formulação dos direitos humanos lingüísticos. Essa divisão reflete justamente diferenças no escopo dos direitos garantidos: direitos de tolerância ou de proteção lingüística (SKUTNABB-KANGAS e PHILLIPSON, 1994, p. 2). Na Primeira Fase, pré-1815, os direitos lingüísticos não eram previstos em nenhum tratado internacional, apenas em acordos bilaterais. Os tratados previam direitos de minorias apenas religiosas, não de minorias lingüísticas, ainda que a imposição de uma língua a todos os grupos que vivessem no mesmo território já fosse, naquele tempo, proposta como instrumento de políticas de governo, como aconteceu na Espanha no início do século XV.

A Segunda Fase dos direitos lingüísticos começa com o Ato Final do Congresso de Viena, em 1815. Tal documento previa a proteção de minorias nacionais, não apenas religiosas, o que afetaria as minorias lingüísticas – o alemão e o polonês foram simultaneamente permitidos para negócios oficiais na Polônia, por exemplo. No entanto, no decorrer do século XIX, a maioria dos tratados internacionais continuava não protegendo falantes de línguas minoritárias. Esse dado contrasta com algumas exceções, como a Constituição austríaca de 1867, que salvaguardou minorias lingüísticas (SKUTNABB-KANGAS e PHILLIPSON, 1994, p. 3).

A Terceira Fase dos direitos lingüísticos localiza-se temporalmente entre a 1ª e a 2ª Guerra Mundial. Sob os auspícios da Liga das Nações, muitas constituições nacionais previram direitos de minorias lingüísticas, principalmente na Europa do Leste e na Europa Central, ao

passo que Grã-Bretanha, França e Estados Unidos não promoveram qualquer proteção a tais direitos.

A Quarta Fase dos direitos linguísticos, por sua vez, compreende o período de 1945 a 1970, que sucede o fim da 2ª Guerra Mundial. Deu-se início a um movimento internacional legiferante de proteção contra as violações aos direitos humanos perpetradas pelos regimes totalitários durante a Guerra – a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 10 de dezembro de 1948, é o exemplo clássico desse impulso legislativo que culminou com a institucionalização da proteção de minorias.

O relatório de Francesco Capotorti, produzido para a Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas de 1977 e publicado em 1979, marca o início da Quinta Fase do desenvolvimento dos direitos linguísticos. No relatório, Capotorti propõe que se inicie o processo de elaboração de uma declaração sobre os direitos de membros de grupos minoritários. A publicação do relatório coincide com a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 1992, e com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Considerando essa periodização, Skutnabb-Kangas (2015, p. 187) sugere que, atualmente, esteja se iniciando a Sexta Fase do desenvolvimento dos direitos linguísticos, “*where it is largely accepted that some LRs [linguistic rights] must be seen as linguistic human rights (LHRs), that is, as part of the human rights system with all that it implies*”³. Para a melhor compreensão dos direitos humanos linguísticos, defende a autora, é necessário um rompimento com visões monodisciplinares.

Nessa direção, tratando os direitos linguísticos como direitos humanos, Hamel (2003) afirma que o conceito de direitos linguísticos passou a ter mais importância a partir dos processos de transformação dos Estados nacionais, implicada pelos efeitos da globalização. Formou-se então um arcabouço de definições básicas para dar conta dos direitos linguísticos tanto como direitos fundamentais *individuais* – direitos de cada pessoa identificar-se com uma língua e ter essa identificação respeitada – como direitos fundamentais *coletivos* – direitos das comunidades linguísticas de preservarem sua identidade e alteridade etnolinguísticas (HAMEL, 2003). Desse modo, “os direitos linguísticos constituem um caso privilegiado para demonstrar a

necessidade de definir os *direitos das minorias* tanto em termos individuais como coletivos” (HAMEL, 2003, p. 60, grifos nossos).

Essa empreitada de Hamel sobre direitos linguísticos é conduzida pelo seguinte questionamento: “de que maneira a sociolinguística, a linguística educativa e outros ramos da linguística social podem contribuir para a definição dos direitos linguísticos e para as possibilidades de sua implementação?” (HAMEL, 2003, p. 66). Dessa forma, o autor convoca a Linguística a relações interdisciplinares que propiciem melhor compreensão dos direitos linguísticos. Assim, as políticas linguísticas e a planificação linguística, enquanto “campos naturais em que a sociolinguística e a legislação se encontram” (HAMEL, 2003, p. 67), precisam receber um enfoque mais amplo e interdisciplinar que “poderia se enriquecer com um conjunto de estudos provenientes da sociolinguística, da análise do discurso, da antropologia e da sociologia, para compreender melhor como a política funciona em relação a questões da linguagem” (HAMEL, 2003, p. 69).

No sentido do que aponta Hamel, têm emergido estudos linguísticos dedicados à concepção de políticas linguísticas que organizem o Estado e sua administração, principalmente a administração escolar, diante da existência de falantes de línguas minoritárias em um território dominado por uma língua oficial – a língua portuguesa, no caso do Brasil⁴. Muitas dessas discussões, como as de Oliveira (2003) e Abreu (2016), filiam-se a uma concepção de *política linguística* enquanto “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11), “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” (CALVET, 2002, p. 145).

De maneira diferente, com Orlandi (2007), compreendemos *política linguística* como *política de línguas*, deslocamento que busca trabalhar a língua em sua incompletude constitutiva e sempre-já afetada pelo político: “como corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (ORLANDI, 2007, p. 8). Como políticas de línguas, as políticas linguísticas configuram-se pelo conflito entre as razões de ordem interna dos Estados e suas instituições, que privilegiam o princípio da *unidade (interna)*, as razões de ordem supraestatal e supranacional, que privilegiam o princípio da *dominação (externa)* do Estado nas suas relações internacionais, e, por fim, as

razões da ordem da identidade dos sujeitos que falam as línguas, que privilegiam o princípio da *diversidade* (*de línguas e de falantes*).

Principalmente em espaços de escolarização, quando se fala em políticas linguísticas destinadas a pessoas que não falam o português, tem-se considerado o Português como Língua Adicional (PLA), no sentido de que o português se adiciona a outras línguas já existentes no repertório do educando (SCHALLTER e GARCEZ, 2009). Diversos trabalhos têm se dedicado ao estudo do PLA em múltiplos contextos (BIZON e DINIZ, 2018), inclusive no contexto da migração forçada no Brasil (LOPEZ, 2016), em que o português tem sido considerado Língua de Acolhimento (PLAc). De nossa parte, quando nos propomos, neste trabalho, analisar o modo como o português é abordado nos processos seletivos específicos para migrantes forçados em universidades brasileiras, pensamos esses processos seletivos como espaços de práticas de políticas linguísticas constituídos pelo jogo de disputa unidade-dominação-diversidade capaz de desestabilizar os sentidos de “acréscimo” e “acolhimento” atribuídos ao português, conforme já se vem trabalhando em estudos como o de Bizon e Camargo (2018) e Diniz e Neves (2018).

3. Migração forçada e educação superior pública no Brasil

Dados do relatório do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE)⁵ divulgado em 2018 referentes à série histórica 2007-2017 revelam que o Brasil, nesse período de dez anos, recebeu mais de 126 mil solicitações de reconhecimento da condição de refúgio e reconheceu a condição de refugiado de 10.145 pessoas. Em 2017, aproximadamente 86 mil solicitações de reconhecimento estavam em trâmite no então Ministério da Justiça – hoje Ministério da Justiça e Cidadania (MJC) –, e 719 pessoas já tinham sido reconhecidas como refugiadas pelo Estado brasileiro.

De acordo com a política migratória implementada pela nova Lei de Migração – Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2017 –, os migrantes forçados que não se enquadram nos critérios para a concessão do status de refugiado podem receber o visto temporário para acolhida humanitária, o que lhes garante legalmente acesso a um amplo rol de direitos. Desse modo, as pessoas que estão no Brasil em decorrência de migração forçada, pertencentes ou não à categoria de refugiados, têm garantida a proteção a direitos humanos consagrados no plano

internacional e tratados no plano interno como direitos fundamentais. Entre esses direitos, está o direito à educação, direito humano formalmente reconhecido e protegido já na DUDH.

O acesso à educação por migrantes forçados tem sido objeto de preocupação de organizações internacionais ocupadas da proteção dos direitos humanos e da pauta migratória. No plano internacional, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO) divulgaram em 2017⁶ o relatório *Left Behind: Refugee Education in Crisis*, com dados de 2015 e 2016 sobre o acesso de refugiados ao sistema educacional. Dos três níveis de ensino observados – ensino fundamental, ensino médio e ensino superior –, a educação superior é a que tem menor participação de refugiados: enquanto 36% da população mundial jovem está inserida no ensino superior, apenas 1% de jovens refugiados está na universidade.

No Brasil, há garantia constitucional de educação pública e gratuita para o ensino fundamental e para o ensino médio. O acesso ao ensino superior público, diferentemente, depende de classificação dos interessados em processo seletivo regulamentado segundo os critérios definidos pelas universidades no exercício da sua autonomia didático-científica e administrativa. No contexto brasileiro, a Cátedra Sérgio Vieira de Melo (CSVM) desempenha um importante papel na promoção da aproximação entre as universidades brasileiras e a pauta migratória, especialmente a relacionada ao refúgio. As ações da CSVM estão divididas em três vertentes – ensino, pesquisa e extensão – e, entre os compromissos relacionados à extensão assumidos pelas universidades conveniadas, está o de promover processos seletivos diferenciados para ingresso de refugiados nas instituições, considerando, para isso, a dificuldade dessas pessoas em se expressar em português.

Em Sigales-Gonçalves (2018), investigamos justamente as práticas de oferta de vagas específicas para migrantes forçados – refugiados ou não – em universidades brasileiras. Identificamos que, entre as 103 instituições federais de ensino superior observadas, 11 universidades federais promoveram processos seletivos diferenciados para migrantes forçados para ingresso no primeiro semestre de 2018⁷: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal do

Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); e Universidade Federal de Pelotas (UFPe).

Diante dessas iniciativas de promoção do acesso à educação superior pública para migrantes forçados para os quais, na maioria das vezes, o português é língua adicional, nossa preocupação é analisar como essa língua é abordada nos documentos institucionais que instituem, disciplinam e divulgam os processos seletivos em questão.

4. A língua portuguesa em processos seletivos para migrantes forçados em universidades federais brasileiras: tensões

Nossa análise debruça-se, especificamente, sobre documentos institucionais de duas universidades públicas que realizam processos seletivos específicos para migrantes forçados: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Da UFSM, analisamos a Resolução nº 041/2016, de 10 de novembro de 2016 (doravante Resolução), que instituiu o *Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade*, e o Edital nº 001/2018 (doravante Edital UFSM), que disciplina o processo seletivo do primeiro semestre letivo de 2018. Da UFRGS, analisamos o *Edital de Seleção para Ingresso de Pessoas em Situação de Refúgio nos Cursos de Graduação*, de 17 de novembro de 2017 (doravante Edital UFRGS), e a Decisão nº 366 (doravante Decisão), de 2015, que aprovou as *Normas para Ingresso de pessoas em situação de refúgio em cursos de graduação e pós-graduação stricto sensu da UFRGS*.

Optamos por não apresentar a análise por instituição, mas pelas regularidades que permitem evidenciar e discutir as tensões que constituem o modo como a língua é abordada nos documentos, com foco sobre as regras relacionadas à permanência dos ingressantes na universidade. Entendemos que essa decisão favorece a observação das tensões constitutivas das práticas de políticas linguísticas institucionalizadas por meio desses documentos.

Iniciamos nossa análise dando destaque ao artigo 7º da Resolução:

Art. 7º O aluno ingressante na forma desta Resolução terá os mesmos direitos e deveres dos demais alunos da UFSM [...].

Parágrafo único. **A fase de adaptação** deve considerar que **o requerente poderá não ser fluente na língua portuguesa**, razão porque **deverá ser acompanhado por programas de acessibilidade linguística** (UFSM, 2016, grifo nosso).

O artigo 7º tem elementos linguísticos que permitem identificar a tensão entre o reconhecimento e o apagamento de diferenças entre os sujeitos migrantes forçados e outros estudantes da universidade e o modo constitutivo como essa tensão atravessa os processos discursivos que significam as práticas de oferta de vagas para imigrantes e refugiados na instituição. Em primeiro lugar, destacamos que a formulação [**A fase de adaptação**], emergente na Resolução justamente no artigo que afirma a igualdade de direitos e deveres entre refugiados ou imigrantes e os demais alunos da UFSM, marca a irrupção de um pré-construído⁸ cujo funcionamento produz um efeito de sentido que toma como evidência a existência de uma “fase de adaptação” na qual refugiados e imigrantes devem se adaptar a determinada ordem.

O sintagma [**A fase de adaptação**] é formulado sob efeito de um equívoco na ordem da língua: de um lado, o artigo definido “a”, que teria na língua a função de definir/determinar [**fase de adaptação**]; de outro, a impossibilidade de recuperar, na textualidade, o referente e o complemento dessa adaptação. Nesse ponto, o sentido produzido pela formulação [**poderá não ser fluente na língua portuguesa**] se opõe ao que produz o § 2º do artigo 3º do mesmo documento, que, tratando dos procedimentos da fase de requerimento de inscrição no processo seletivo, dispõe que “A solicitação poderá ser realizada no seu idioma [do candidato]” (UFSM, 2016).

A relação de complementariedade entre [**a fase de adaptação**] e [**o requerente poderá não ser fluente na língua portuguesa**] dá indícios de que a [**fase de adaptação**] é efeito de um pré-construído de que refugiados e imigrantes devem se adaptar à Língua Portuguesa: tornar

apto; tornar-se adequado; tornar conveniente a; adequar; adaptar-se a um ambiente.

O verbo “poder” aparece como reconhecimento da realidade multilíngue, por um lado, e o verbo “dever” aparece como medida de silenciamento dessa realidade, por meio de “programas de acessibilidade linguística”, cuja formulação indeterminada – pela indefinição na preposição “por”, sem artigo, e pelo plural em “programas” – deixa à deriva os sentidos produzidos pela formulação [acessibilidade linguística]. No campo discursivo do direito à educação e das políticas públicas educacionais, a palavra “acessibilidade” é empregada para se referir ao acesso de pessoas com deficiência a direitos e liberdades fundamentais⁹, de modo que a formulação [**Programa de acessibilidade linguística**], observada no artigo 7º, parágrafo único da Resolução, marca a irrupção do pré-construído de que não falar a Língua Portuguesa é uma *deficiência* a ser sanada.

O direito de uso da própria língua pelo refugiado ou imigrante, garantido na fase de requerimento, é apagado quando o indivíduo passa a ser designado como “aluno ingressante”, ou seja, quando se institucionaliza como sujeito de direito à educação na Universidade. A formulação [acessibilidade linguística] parece sustentada no funcionamento do pré-construído de que o sujeito não-fluente na língua oficial deve se submeter a essa ordem linguística para se constituir sujeito de direito; do direito à educação, neste caso.

Desse modo, o *direito linguístico* de uso da própria língua é reescrito pela política de línguas do processo seletivo como o *dever linguístico* de adaptar-se à língua da Universidade. A instituição universitária, assim, domestica (no sentido de tornar doméstico) o refugiado ou imigrante pela/na ordem da língua. Não é a Universidade que passará por uma “fase de adaptação” à realidade multilíngue reconhecida, mas o refugiado ou o imigrante que deverá se adaptar à língua da Universidade. É importante destacar, já neste ponto da análise, que o reconhecimento dessas tensões não é, do modo algum, contrário ao reconhecimento dado ao papel fundamental das políticas linguísticas no processo de inclusão e acesso de migrantes forçados aos diferentes serviços públicos que lhe são garantidos e também na proteção do direito linguístico desses falantes de acesso à língua majoritariamente falada no Brasil. Trata-se, por isso, e como veremos mais adiante, de uma contradição.

O que este gesto de análise nos permite interpretar, nesse sentido, é a tensão entre a *promoção* da língua portuguesa como meio de acesso ao direito à educação superior e a *exigência* da língua portuguesa para ingresso e permanência na Universidade. A mesma interpretação é possível a partir da leitura do artigo 7º da Decisão e o item 7.2 do Edital UFRGS:

Art. 7º - O aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará as atividades em seu curso acadêmico **após a apresentação**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, do certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (UFRGS, 2015).

7.2 O candidato classificado dentro do número de vagas iniciará as atividades acadêmicas em seu curso após a apresentação do Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros – Celpe-Bras.

7.2.1 Para iniciar as atividades de seu curso em 2018/1, o candidato deverá apresentar o documento descrito no item 7.2 até o dia **16/02/2018** na Divisão da Vida Acadêmica/DECORDI [...] (UFRGS, 2017).

No *caput* do artigo 7º, destacamos a contradição produzida no segmento [**O aluno de graduação ingressante** nessa condição **iniciará** as atividades em seu curso acadêmico **após a apresentação (...)** do certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros]. No recorte, pela designação [**aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará** as atividades], produz-se o efeito de sentido de que, uma vez atendidos os critérios de seleção – Prova Escrita e/ou Entrevista e/ou Carta de Intenções –, o migrante forçado já é considerado parte do corpo discente da Universidade. No entanto, a análise do funcionamento do sintagma adverbial [após a apresentação] permite-nos interpretar efeito de sentido diferente, como podemos observar pelo exercício parafrástico a seguir:

Exercício parafrástico 1 – UFRGS – [**O aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará** as atividades em seu curso

acadêmico **após a apresentação**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, do certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros]

a. O aluno de graduação ingressante nessa condição iniciará as atividades em seu curso acadêmico **se apresentar**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, o certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros.

b. O candidato selecionado nessa condição iniciará será considerado aluno de graduação ingressante na Universidade **se apresentar**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, o certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros.

c. O migrante forçado somente iniciará as atividades em seu curso acadêmico **se apresentar**, junto ao órgão competente em efetuar o registro discente, o certificado Celpe-Bras – Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, momento em que será considerado aluno de graduação ingressante.

As paráfrases a., b. e c. reescrevem os sentidos produzidos pelo recorte e permitem observar que o sintagma [**após a apresentação**] funciona não como uma circunstância de tempo, mas como uma *condição* que determina a situação acadêmica do migrante forçado na Universidade: será considerado aluno de graduação somente aquele migrante forçado que, já tendo sido aprovado em todas as etapas da seleção, apresentar o Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras).

A condição acadêmica do migrante forçado que, aprovado nos critérios de seleção, não apresentar o Celpe-Bras é prevista no §1º do artigo 7º da Decisão e no item 7.2.2 do Edital UFRGS:

Art. 7º

§1º - O **aluno** que não possuir o Celpe-Bras **obterá um vínculo sem atividades** no curso de graduação nos seus dois primeiros semestres acadêmicos e **terá acesso** ao curso intensivo no PPE – Programa de Português para Estrangeiros (UFRGS), devendo apresentar semestralmente à **PROGRAD os atestados de**

frequência e aproveitamento para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS (UFRGS, 2015).

7.2.2 O **candidato** que não possuir o Celpe-Bras, deverá comparecer até o dia **16/02/2018** na Divisão da Vida Acadêmica/DECORDI para manifestar no processo administrativo seu **compromisso em obter a certificação solicitada**. Esse candidato obterá um **vínculo sem atividades** no curso de graduação em até dois semestres acadêmicos consecutivos e **deverá fazer sua inscrição em curso intensivo** no Programa de Português para Estrangeiros (UFRGS) — PPE, devendo apresentar semestralmente à Divisão da Vida Acadêmica/DECORDI **os atestados de frequência e aproveitamento para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS (UFRGS, 2017).**

Os documentos determinam, assim, que o migrante forçado que não apresentar o Celpe-Bras na data estabelecida pelo Edital obtém o que a IES chama de [**vínculo sem atividades**] e fica com sua situação acadêmica à deriva. Nesse recorte, destacamos o equívoco na designação [**aluno**], empregada na Decisão, e a designação [**candidato**], empregada no Edital, que materializa a tensão inclusão/exclusão que constitui a relação entre a língua e o acesso ao direito à educação superior. Também, se, na Decisão, a IES determina que o migrante forçado que não tiver o Celpe-Bras [**terá acesso**] a curso intensivo no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) promovido pela Universidade, no Edital, diferentemente, o migrante forçado deverá [manifestar no processo administrativo seu compromisso em obter a certificação solicitada] e [**deverá fazer sua inscrição em curso intensivo**] do PPE. Os equívocos [aluno] x [candidato] e [terá acesso] x [deverá fazer sua inscrição] materializam o jogo contraditório que inclui-exclui, em função da língua, o migrante forçado da instituição universitária pública.

Embora a apresentação dos atestados de frequência e aproveitamento no curso do PPE sejam necessários [**para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS**], o Celpe-Bras ainda precisa ser apresentado nos 365 dias que seguem o ingresso do migrante

forçado na instituição, conforme preveem o artigo 7º, §2º, da Decisão, e o item 7.2.2.1 do Edital UFRGS:

Artigo 7º

§2º O aluno ingressante com base na presente Decisão deverá apresentar em até 365 dias, contados de seu ingresso, o certificado Celpe- Bras, **sob pena de extinção de seu vínculo com a UFRGS** (UFRGS, 2015).

7.2.2.1 O candidato que não possuir o Celpe-Bras deverá apresentar até o dia **25/01/2019**, em consonância com os prazos estabelecidos na Decisão nº 366/2015 do CONSUN, o certificado Celpe-Bras, **sob pena de extinção de seu vínculo com a UFRGS** (UFRGS, 2017).

[**Sob pena de extinção de seu vínculo com a UFRGS**] e [**para fins de manutenção do vínculo com a UFRGS**] colocam o Exame Celpe-Bras – a língua portuguesa, portanto – como condicionante da matrícula regular do migrante forçado na Universidade, ou seja, como condicionante do acesso à educação superior:

§3º - **A qualquer tempo poderá o aluno apresentar o certificado de proficiência Celpe-Bras, ficando dispensado da frequência e aproveitamento junto ao PPE – Programa de Português para Estrangeiros**, bem como sendo viabilizada matrícula regular nas atividades acadêmicas do curso, no período indicado no calendário acadêmico da Universidade (UFRGS, 2015).

7.3 **A qualquer tempo o candidato poderá apresentar o certificado Celpe-Bras, ficando dispensado da frequência e aproveitamento junto ao PPE** (UFRGS) e sendo encaminhado para matrícula conforme as datas previstas em Calendário Escolar (UFRGS, 2017).

§4º - O PPE – Programa de Português para Estrangeiros (UFRGS) dará preferência de matrícula aos estudantes ingressos pela via dessa Decisão, sendo garantida a gratuidade nos primeiros dois semestres do PPE, **desde que ainda não possuam certificação de proficiência Celpe-Bras** (UFRGS, 2015).

7.3.1 O PPE (UFRGS) dará preferência de matrícula aos ingressantes através deste processo seletivo, sendo garantida a gratuidade nos primeiros dois semestres do PPE, **desde que ainda não possuam certificação de proficiência Celpe-Bras** (UFRGS, 2017).

§5º - A **continuidade do aprimoramento do domínio** da língua portuguesa **poderá ser realizada** através de matrícula em disciplina de graduação de português como língua adicional ofertada nessa universidade (UFRGS, 2015).

§6º - Será suspensa a exigibilidade da matrícula e aproveitamento do PPE – Programa de Português para Estrangeiros, no caso de descontinuidade ou de não oferecimento de turmas compatíveis com o nivelamento do aluno, **não eximindo, no entanto, o aluno ingressante de apresentar ao tempo devido o certificado de proficiência Celpe-Bras** (UFRGS, 2015).

Essa exaustividade de recortes serve-nos para mostrar, na textualidade dos documentos, a determinação do acesso à educação superior pela apresentação ou não do Celpe-Bras. Apresentar ou não apresentar o Certificado determina a realização ou não de matrícula regular, a dispensa ou não de frequência e aproveitamento em curso do Programa de Português para Estrangeiros, a gratuidade e a preferência de cursar esse Curso.

O Celpe-Bras vem sendo aplicado como exame de proficiência no Brasil desde 1998 e, desde 2009, é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), segundo informa o próprio Inep em sua página oficial¹⁰. Na página de inscrição no Exame, encontramos que o “no Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país”^{11 12}.

No destaque, podemos observar a assunção do Estado brasileiro, através da sua administração direta – Ministério da Educação e Ministério das Relações Exteriores (MRE) – e de sua administração indireta – Inep –, que legitima e reconhece o Celpe-Bras como critério para a ingresso na educação superior. Assim, entre o [candidato] migrante forçado e o [aluno] migrante forçado, irrompe uma memória

de língua como mecanismo de dominação e exclusão, materializada na exigência da certificação.

Essas análises mostram que, ao mesmo tempo em que o Estado reconhece a necessidade de abrir a instituição universitária pública para os migrantes forçados no Brasil, impõe limites a essa abertura. Nos mesmos documentos institucionais em que se assegura textualmente a igualdade de direitos e deveres entre os migrantes forçados e ingressantes via outros processos de seleção, o funcionamento discursivo dos documentos através dos quais as instituições promovem esse acesso produz o efeito de *inclusão-exclusão* do migrante forçado da educação superior pública. A burocratização do acesso não se produz apenas na evidência da exigência por diferentes documentações que atestem a regularidade da situação no país, nos prazos exíguos estabelecidos pelos documentos. A tensão inclusão-exclusão do migrante forçado da universidade pública se produz pela língua, por meio de uma política linguística que significa o português como dever, ao mesmo tempo em que promove o direito linguístico do migrante de aprender a língua majoritária do país e, com isso, garante o acesso a outros direitos que lhe são fundamentais.

Com isso, queremos dizer que a diversidade linguística que caracteriza os grupos linguísticos formados pelos migrantes forçados não-falantes de língua portuguesa no Brasil é reconhecida pela instituição universitária. Nesse reconhecimento, produz-se efeito de sentido que significa a língua como *dever*, não como *direito* linguístico. Não se trata, portanto, nem de *tolerar* nem de *promover* a(s) língua(s) dos migrantes forçados no acesso à educação: o que as políticas linguísticas observadas nos processos seletivos fazem com a(s) língua(s) do migrante forçado é, reconhecendo-a(s), apagá-la(s), e essa contradição *reconhecimento-apagamento* determina a tensão *inclusão-exclusão* que constitui a subjetividade do migrante forçado enquanto sujeito de direitos no Estado brasileiro e como sujeito do processo de inclusão na educação superior.

Reconhece-se a possibilidade de o migrante realizar a inscrição no próprio idioma, dá-se a ele a possibilidade de realizar as provas que compõe a avaliação em outra língua que não a portuguesa. De outra parte, exige-se que o migrante comprove a conclusão do Ensino Médio com o Exame Nacional do Ensino Médio, que, além de ser em língua portuguesa, tem Prova de Redação a ser escrita em língua portuguesa

como critério excludente; exige-se que o migrante faça parte de programa de acessibilidade, que apresente o Celpe-Bras, sob pena de extinção do vínculo com a Universidade.

Nesses documentos que tratam do acesso de migrantes à Educação Superior, podemos, então, evidenciar que a língua portuguesa aparece significada como condicionante do ingresso e da permanência na Universidade, em uma política de língua que promove o português como meio de dominação e de exclusão, por um lado, e de acesso a direitos e acolhimento, por outro. Isso nos conduz a concordar com considerações feitas em Bizon e Camargo (2018) e Diniz e Neves (2018), que nos fazem atentar para a necessidade de melhor compreender os efeitos de sentido produzidos pela significação da língua portuguesa como “língua de acolhimento” no contexto de ensino de línguas para migrantes e refugiados no Brasil, de modo que,

a despeito de nossas boas intenções ao procurar garantir o direito de que grupos minoritarizados tenham acesso à língua majoritária do Brasil, não acabemos por reproduzir, sob outras roupagens, práticas assimilacionistas e segregadoras que marcam nossa história (DINIZ e NEVES, 2018, p. 106).

Os documentos institucionais de processos seletivos que analisamos, embora não diretamente relacionados a práticas de ensino de língua portuguesa para migrantes, também nos motivam a uma reflexão que nos parece fundamental. Trata-se de refletir acerca da tensão entre a valorização das iniciativas das Universidades brasileiras na direção da garantia e da promoção do acesso à educação superior e à língua portuguesa, de um lado, e o reconhecimento das evidências de que o ingresso e a permanência na Universidade são condicionados ao dever de o migrante falar a língua portuguesa, o que reescreve a aprendizagem do idioma como dever ao Estado-Nação brasileiro (BIZON e CAMARGO, 2018, 712).

5. Considerações finais

Ao longo do presente trabalho, demos destaque a iniciativas de Universidades públicas brasileiras no sentido de promover o acesso à educação superior para migrantes forçados e, também, no sentido de

garantir a proteção dos direitos linguísticos desses sujeitos para a permanência na Universidade, por meio de políticas linguísticas que promovem o ensino de Português como Língua Adicional.

Com uma leitura materialista dos documentos institucionais que disciplinam essas iniciativas de oferta de vagas, nossos gestos de descrição e análise permitiram compreender o funcionamento contraditório da relação entre direitos linguísticos e políticas linguísticas nessas políticas educacionais. Pudemos observar que, se, por um lado, se produz o efeito de *inclusão* do migrante forçado da Universidade, pela institucionalização de processos seletivos específicos e pela oferta de políticas institucionais de ensino da língua portuguesa, por outro lado, o condicionamento do ingresso e da permanência na Universidade ao conhecimento do português significa a língua como dever diante da instituição e do Estado, o que pode produzir, em alguma medida, o efeito da *exclusão* do migrante da instituição universitária.

Esse funcionamento contraditório entre os direitos linguísticos dos migrantes forçados e as políticas linguísticas dos processos seletivos é estruturado e atualizado por uma memória de unidade da nação e da identidade brasileiras. É o princípio da unidade do Estado que determina políticas linguísticas configuradas a partir da concepção de que a língua nacional é elemento definidor da identidade. A língua nacional brasileira, nesse sentido, reorganiza a diversidade de outras línguas faladas no Brasil e produz o efeito de universalização em território brasileiro (ORLANDI, 1998).

Portanto, se o dispositivo analítico permitiu que observássemos que as políticas linguísticas adotadas pelas universidades nos processos seletivos para migrantes forçados reescrevem os direitos linguísticos desses sujeitos como *deveres linguísticos*, o dispositivo teórico impõe ressaltar que esse equívoco não é da ordem do empírico, como se outras medidas de planejamento linguístico pudessem desfazer qualquer contradição apontada. Diferentemente, valorizando as iniciativas universitárias de promoção do acesso à educação superior para migrantes forçados no Brasil, nossa concepção de política linguística como política de línguas nos leva à compreensão de que a discursividade desses documentos materializa a disputa ideológica entre posições discursivas cujos sentidos sobre língua, sujeito e Estado se produzem historicamente.

Com este trabalho, então, pudemos compreender que esses sentidos escapam à ordem do jurídico e das boas intenções das políticas institucionais de promoção de acesso à educação superior e de políticas linguísticas de ensino de língua portuguesa para migrantes forçados. O modo como o português é inscrito nos documentos institucionais faz da língua um instrumento político que funciona pela e para a ideologia de exclusão dos migrantes da participação nas instituições de Estado, isto é, a língua funciona como objeto simbólico-político de dominação e apagamento desses sujeitos e dessas outras línguas. Trata-se, assim, de sentidos que, numa abordagem materialista das práticas no interior do aparelho ideológico escolar, podem ser interpretados como atravessados por determinações de ordem ideológica, política e histórica que dividem os sujeitos no/do Estado e nas instituições entre os que lhe pertencem e os que não lhe pertencem.

É diante dessa divisão que ressaltamos o ganho teórico de se discutirem os direitos linguísticos e as políticas linguísticas na oferta de acesso à educação superior pública para migrantes forçados no Brasil tendo como ponto de partida uma abordagem materialista do processo histórico de constituição dos sentidos de língua portuguesa como língua nacional, de Estado-Nação brasileiro, de sujeito brasileiro e de sujeito migrante. Isso porque, a partir de tal perspectiva, podemos compreender que a contradição produzida no modo de abordagem da língua portuguesa nos processos seletivos é historicamente determinada e, a partir dessa prática teórica, oferecer contribuição para práticas de planejamento de políticas linguísticas no contexto de migração forçada.

Referências bibliográficas

- ABREU, R. N. (2016). *Os direitos linguísticos: possibilidades de tratamento da realidade plurilíngue nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Dissertação. Mestrado em Direito. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe.
- ARZOZ, X. (2007). *The nature of language rights*. European Centre for Minority Issues. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26536934_The_Nature_of_Language_Rights. Acesso em: 05 de maio de 2019.
- AUROUX, S. (2009). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Unicamp.

- BIZON, A. C. C.; CAMARGO, H. (2018). Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. et al. (Orgs). *Migrações Sul-Sul*. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó – Nepo/Unicamp.
- BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (Orgs.) (2018). Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. *Revista X*, volume 13, número 1. Curitiba: UFPR.
- CALVET, L. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola.
- _____. (2007). *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola/Florianópolis: IPOL.
- RODRIGUES, F. (2018). A noção de direitos linguísticos no Brasil: entre a democracia e o fascismo. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, v. 42, p. 33-56.
- 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.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. (2004). *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. 2ª ed. Campinas: Pontes.
- GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (1996). Apresentação. Identidade Linguística. In: _____. (orgs.). *Língua e cidadania: o português no Brasil*. Campinas: Pontes, p. 9-15.
- _____. (2003). Direitos Linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: *Alteridades*, México, v. 5, n. 10, p. 11-23.
- LOPEZ, A. P. de A (2016). *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como Língua de Acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*. Dissertação. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais.
- OLIVEIRA, G. M. de. (2003). (Org.) *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística*. São Paulo: Mercado das Letras.
- ORLANDI, E. P. (1998). Ética e política linguística. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, v. 1, p. 7-22.
- _____. (2007). Apresentação. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes. p. 7-10.

PÊCHEUX, M. (2010). *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. Trad. Eni P. Orlandi. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 4. ed. Campinas: Unicamp. p. 61-161.

_____. (2009). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 4ª edição. Campinas: Editora da Unicamp.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. (2010). Políticas públicas de direito à língua e consenso etnocultural: uma reflexão crítica. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. Campinas: RG, p. 127-160.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. (2009). Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre.

SIGALES-GONÇALVES, J. S. S. (2017). Direitos linguísticos de refugiados no Brasil: a língua(gem) como direito humano. In: *I Simpósio de Linguística Forense da UERJ*. Caderno de Resumos. Rio de Janeiro.

_____. (2018). *Direitos linguísticos no acesso ao direito à educação por migrantes forçados no Brasil: Estado, práticas e educação superior*. Dissertação. Mestrado em Direito. Pelotas. Universidade Federal de Pelotas.

SKUTNABB-KANGAS, T. Language Rights. (2015). In: WRIGHT, W.; BOUN, S.; GARCÍA, O. *The handbook of bilingual and multilingual education*. 1ª edição. John Wiley and Sons, Inc.

_____; PHILLIPSON, R. (1994). Linguistic human rights, past and present. In: _____. (orgs.) *Language rights*. Vol. 1. p. 71-110.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Reitoria. Resolução nº 041/2016, de 10 de novembro de 2016. Institui o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade e revoga a Resolução nº 039/2010. Santa Maria: Reitoria, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/engenharia-mecanica/wp-content/uploads/sites/435/2018/12/resolucao_041_2016_ufsm_progrma_refugiados_imigrantes.pdf. Acesso em: maio de 2018.

_____. Reitoria. Resolução nº 041/2016, de 10 de novembro de 2016. Institui o Programa de Acesso à Educação Técnica e Superior da UFSM para Refugiados e Imigrantes em situação de vulnerabilidade e revoga a Resolução nº 039/2010. Santa Maria: Reitoria, 2016. Disponível em: [https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/engenharia-mecanica/wp-](https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/engenharia-mecanica/wp-content/uploads/sites/435/2018/12/resolucao_041_2016_ufsm_programa_refugiados_imigrantes.pdf)

[content/uploads/sites/435/2018/12/resolucao_041_2016_ufsm_programa_refugiados_imigrantes.pdf](https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/engenharia-mecanica/wp-content/uploads/sites/435/2018/12/resolucao_041_2016_ufsm_programa_refugiados_imigrantes.pdf). Acesso em: maio de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Universitário. Resolução nº 366/2015, de 02 de outubro de 2015. Aprova as Normas para Ingresso de pessoas em situação de refúgio em cursos de graduação e pós-graduação scrito sensu da UFRGS. Porto Alegre: Conselho Universitário, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-366-2015/view>. Acesso em: maio de 2018.

_____. Pró-Reitoria de Graduação. Edital de seleção para ingresso de pessoas em situação de refúgio nos cursos de graduação. Porto Alegre: Pró-Reitoria de Graduação, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/edital-de-ingresso-de-refugiados-2018-1>. Acesso em: maio de 2018.

Palavras-chave: Direitos linguísticos e políticas linguísticas, Português como Língua Adicional, Universidade pública.

Keywords: Linguistic rights and language policies, Portuguese as an Additional Language, Public university.

Notas

* Doutora, mestre e licenciada em Letras. Mestre e bacharel em Direito. Pesquisadora colaboradora de pós-doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp). Técnica em Assuntos Educacionais na Advocacia-Geral da União.

¹ Há aspectos técnico-jurídicos que distinguem o refúgio de outras condições migratórias. O conceito de refúgio é determinado, na ordem internacional, pela Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados, realizada em Genebra em 1951. O artigo 1º da Convenção dispõe que *refugiado* é o indivíduo que está fora de seu país de origem em razão de temer causado por perseguição de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas. No Brasil, o refúgio é regulado pela Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que recepcionou a Convenção e, ainda, estendeu

o alcance do conceito de refúgio para considerar *refugiado* também o indivíduo obrigado a deixar seu país devido a grave e generalizada violação de direitos humanos. De nossa parte, nos trabalhos que temos desenvolvido, consideramos *refúgio* um tipo de migração forçada e, para efeitos teórico-metodológicos – para a coleta de dados e construção de *corpus* de análise, por exemplo –, temos nos valido da abertura da expressão “migração forçada” e considerado no nosso campo de observação todos aqueles indivíduos que se deslocam forçadamente de seus lugares de origem, independentemente do estatuto jurídico que lhe seja conferido pelas ordens jurídicas internacional e interna.

² O presente trabalho apresenta resultados de nossa pesquisa de mestrado (SIGALES-GONÇALVES, 2018) desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na linha de pesquisa Direito e Vulnerabilidade Social, sob orientação de Valmôr Scott Jr.

³ “em que é amplamente aceito que alguns direitos linguísticos devem ser vistos como direitos humanos linguísticos, ou seja, como parte do sistema de direitos humanos, com tudo o que isso implica” [tradução nossa].

⁴ No Brasil, particularmente, além de estudos aplicados e sociolinguísticos, a temática tem sido abordada por trabalhos realizados a partir da articulação da História das Ideias Linguísticas com a Análise de Discurso materialista. A História das Ideias Linguísticas, enquanto programa de investigação, constitui-se pelo interesse nos modos como se constituem os saberes sobre a língua, a partir dos processos de gramatização/instrumentação da língua. Dicionário e gramáticas, por exemplo, são considerados instrumentos linguísticos que modificaram o estatuto das línguas (instrumentalizadas) na humanidade (AUROUX, 2009, p. 70-71). No Brasil, a partir da articulação com a Análise de Discurso materialista, a produção e a circulação de saberes metalingüísticos têm sido lidas a partir da sua relação com o processo de construção da língua e da nacionalidade (GUIMARÃES e ORLANDI, 1996, p. 9), assumindo a premissa teórica de que a língua é uma questão de Estado (GADET e PÊCHEUX, 2004).

⁵ Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf/view. Acesso em: 04 de abril de 2019.

⁶ Disponível em: <https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf>. Acesso em: 04 de abril de 2019.

⁷ Os dados que apresentamos em Sigales-Gonçalves (2018) foram obtidos mediante consulta em *sites* de busca e nos *sites* institucionais das 103 instituições federais de ensino superior cadastradas e-MEC, portal do Ministério da Educação (MEC) responsável por organizar e divulgar dados da educação superior brasileira. As entradas que utilizamos para a pesquisa foram as seguintes, onde “X” é a sigla de alguma Instituição Federal de Educação Superior: “vestibular refugiados X”; “processo seletivo refugiados X”; “vagas refugiados X”; “vestibular migrantes X”; “processo seletivo migrantes X”; “vagas migrantes X” (SIGALES -GONÇALVES, 2018).

⁸ Tratamos *pré-construído* como elemento do interdiscurso, esse entendido como aquilo que fala antes, em outro lugar e independentemente (PÊCHEUX, 2009, p. 88). Os saberes do interdiscurso são mobilizados pela memória discursiva, “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito-que

está na base do dizível, sustentando a tomada de palavra” (ORLANDI, 2007, p. 31). O pré-construído, como elemento do já-dito recortado pela memória discursiva, irrompe como materialidade linguística no fio do discurso, no intradiscurso.

⁹ Nesse sentido, a Lei n° 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), define “acessibilidade” como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”. A mesma lei entende por “pessoa com deficiência” “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

¹⁰ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

¹¹ Disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>. Acesso em: 16 de outubro de 2018.

¹² Em 2018, com a entrada em vigor da Lei de Migração – Lei n.º 13.445, de 24 de maio de 2018 –, o Celpe-Bras passou a ser exigido pelo Ministério da Justiça e Cidadania, através das Portarias Interministeriais n.º 5 e 11 de 2018, como único meio de comprovação da capacidade de comunicar-se em língua portuguesa, exigida como requisito para a obtenção da naturalização brasileira. Diante da reivindicação de ativistas dos direitos migratórios e também de linguistas, foi editada a Portaria n.º. 16, também de 2018, por meio da qual foram permitidas outras formas de comprovação.