



Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ESTUDOS DE LINGUAGENS  
CURSO DE MESTRADO**

**SILVANA FERREIRA MONTEIRO**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE ACOLHIMENTO PARA  
MIGRANTES/REFUGIADOS VENEZUELANOS EM CAMPO GRANDE/MS**

CAMPO GRANDE, MS

2022



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTUDOS DE  
LINGUAGENS  
CURSO DE MESTRADO**

**SILVANA FERREIRA MONTEIRO**

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES/REFUGIADOS  
VENEZUELANOS EM CAMPO GRANDE/MS**

Orientadora: Prof. Dr. Patrícia Graciela da Rocha.

Orientador: Prof. Dr. André Rezende Benatti

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Estudo Linguísticos Linha de Pesquisa: Discurso, Subjetividade e Ensino de Línguas.

**CAMPO GRANDE, MS**

**2022**

**POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE ACOLHIMENTO PARA  
MIGRANTES/REFUGIADOS VENEZUELANOS EM CAMPO GRANDE/MS**

**SILVANA FERREIRA MONTEIRO**

Banca Examinadora

---

Professor Doutor ANDRÉ REZENDE BENATTI  
Presidente – Orientador (UEMS/ UFMS)

---

Professora Doutora DANIELA KANASHIRO  
Examinador interno (UFMS)

---

Professor Doutor PAULO GERSON RODRIGUES STEFANELLO  
Examinador externo (UEMS)

---

Professora Doutora MIRCIA HERMENEGILDO SALOMÃO CONCHALO  
Suplente (UEMS)

Aprovada em: \_\_\_\_\_.

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, a todos da minha família e amigos, que me auxiliaram, especialmente ao meu filho Carlos Gabriel que, com seu jeito decidido e com a leveza nas atitudes me ajudaram a chegar até aqui, foi por nós que eu consegui ter forças para continuar essa jornada, e aos meus irmãos Selma, Samuel e Silmo que, de alguma forma, contribuíram e me apoiaram, pois, sem o apoio e carinho da minha família jamais conseguiria trilhar este caminho, e tampouco chegar até o final.

Agradeço aos pesquisadores, acadêmicos e legisladores de causas migratórias no Brasil, especialmente no Estado de Mato Grosso do Sul e especificamente em Campo Grande, local onde se deu esta pesquisa, além de todas as ONGS (Organizações não Governamentais) que apoiam os migrantes, e a todos que acolheram os migrantes e fizeram doações para sua manutenção e sobrevivência; a toda sociedade em geral que atuou como defensora das problemáticas migratórias, sendo os detentores de minoritários nos âmbitos político e social.

Agradeço também as minhas amigas: Cecília, Maria Aparecida, Rosely, Maria José, Gracielly, Ana Líria, pela força e ajuda nos trabalhos desenvolvidos em parceria com a minha amada amiga Shirley Alzeman, porque, sem a sua ajuda com os artigos e apresentações, eu não conseguiria concluir o mestrado. Ela, com toda a paciência, perspicácia e amor, editou e revisou nosso trabalho, assim como o de outros colegas, aconselhando-me nas alterações que ela considerou necessárias.

Agradeço à orientadora, Dra. Patrícia Graciela Rocha, que como uma rocha firme me conduziu e orientou, aconselhando-me nas minhas dúvidas e me enviando novas leituras e dados que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço aos meus alunos migrantes do Conexión, que não medem esforços e dificuldades para virem às aulas, participando de forma ativa, pois, sem eles esta pesquisa não aconteceria. Também quero agradecer à Primeira Igreja Batista que ama os migrantes e apoia o Conexión, e automaticamente alcança os migrantes.

Agradeço ao meu orientador, Dr. André Benatti, que com sua paciência e amor, aceitou-me como orientanda, auxiliando-me com suas pontuações incisivas e

necessárias para a conclusão desta dissertação, cumprindo o seu mister de forma sublime, muito obrigada por me corrigir sempre que necessário.

Agradeço, ainda, a todos os docentes e colegas que estimularam debates na sala de aula e forneceram perspectivas diversas para pensarmos juntos de uma forma mais crítica. Acima de tudo, ao povo Venezuelano residente em Campo Grande, que continuam firmes em suas jornadas. Desejo que eles consigam alcançar os seus sonhos e encontrar tudo o que vieram buscar, que possam ter autonomia na língua e, sobretudo, sintam-se acolhidos pelo povo Campo-grandense.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa a todas as minorias linguísticas existentes na cultura brasileira, bem como aos imigrantes internacionais que buscam aprender a língua portuguesa para se sentirem integrados à comunidade do Brasil.

## RESUMO

MONTEIRO, S. F. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE ACOLHIMENTO PARA MIGRANTES/REFUGIADOS VENEZUELANOS EM CAMPO GRANDE/MS, 2022. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Letras Estudos de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022.

Os refugiados são pessoas que estão fora de seus países de origem, forçadas a deixar suas casas para a preservação de suas vidas, obrigadas a fugir, por temer perseguição, conflito, violência ou circunstâncias de subsistência. Esses migrantes/refugiados buscam, essencialmente, oportunidades de emprego e de uma vida melhor. A adoção do português como língua oficial, apesar das semelhanças com as línguas faladas (espanhol e suas variações), dificulta as relações dos migrantes no país e sua entrada no mercado de trabalho; por isso, a necessidade imperiosa de um acolhimento linguístico específico para esse fim. Esses indivíduos necessitam de acolhimento individualizado. A Língua de Acolhimento (PLAc) ultrapassa as dimensões de estudos de Língua Estrangeira (LE) ou da segunda língua (L2), incluindo necessariamente a abordagem para o crescimento profissional, dos direitos sociais e de se integrar temporária ou permanentemente ao país de acolhimento. A proposta dos cursos de português para refugiados da Igreja Batista e da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em Campo Grande- MS, é baseada na inclusão, integração e acolhimento. O ensino do português para migrantes/refugiados diferencia-se do ensino de português como língua estrangeira, leva em consideração o todo, a sociedade em qual o estudante está inserido e as dificuldades que ele enfrenta em seu dia a dia. Faz parte do processo de acolhimento do PLAc a oferta de orientações acerca de como emitir documentos, se colocar no mercado de trabalho e se inserir na sociedade, bem como, auxiliar o refugiado no entendimento sobre as leis vigentes no país, na preparação de um currículo e outros fatores inerentes à vida cotidiana. O professor é um agente importante para auxiliar o migrante em suas demandas, muitas vezes, é a referência que o refugiado tem para lidar com as adversidades. O aprendizado da língua com o professor acolhedor vai inserindo, aos poucos, o estudante na sociedade, dando-lhe recursos para se emancipar e encontrar o seu lugar nessa nova realidade.

**Palavras-chave:** Migrante; Refugiado; Língua de acolhimento.

## **ABSTRACT**

MONTEIRO, S.F. RECEPTION LINGUISTIC POLICIES FOR VENEZUELAN MIGRANTS/REFUGEES IN CAMPO GRANDE/MS, 2022. Dissertação- Programa de pós-graduação em letras estudos de linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022.

Refugees are people who are outside their countries of origin, forced to leave their homes for the preservation of their lives, forced to flee, for fear of persecution, conflict, violence or subsistence circumstances. These migrants/refugees essentially seek employment opportunities and a better life. The adoption of Portuguese as the official language, despite the similarities with the languages spoken (Spanish and its variations), makes it difficult for migrants to have relations in the country and their entry into the labor market; therefore, the imperative need for a specific linguistic reception for this purpose. These individuals need individualized care. The Host Language (PLAc) goes beyond the dimensions of Foreign Language (FL) or second language (L2) studies, necessarily including the approach to professional growth, social rights and to integrate temporarily or permanently in the host country. The proposal for Portuguese courses for refugees from the Baptist Church and UEMS – State University of Mato Grosso do Sul, in Campo Grande-MS, is based on inclusion, integration and reception. Teaching Portuguese for migrants/refugees differs from teaching Portuguese as a foreign language, taking into account the whole, the society in which the student is inserted and the difficulties he faces in his daily life. It is part of the PLAc reception process to offer guidance on how to issue documents, place yourself in the job market and insert yourself in society, as well as assist the refugee in understanding the laws in force in the country, in the preparation of a curriculum and other factors inherent to everyday life. The teacher is an important agent to help the migrant in his demands, often, he is the reference that the refugee has to deal with adversity. Learning the language with the welcoming teacher gradually inserts the student into society, giving him resources to emancipate himself and find his place in this new reality.

Keywords: Migrant; Refugee; Host language.

## RESUMEN

MONTEIRO, S.F. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DE RECEPCIÓN PARA MIGRANTES/REFUGIADOS VENEZOLANOS EN CAMPO GRANDE/MS, 2022. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Letras Estudos de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2022.

Los refugiados son personas que se encuentran fuera de sus países de origen, obligadas a abandonar sus hogares para la preservación de sus vidas, obligadas a huir, por temor a la persecución, conflicto, violencia o circunstancias de subsistencia. Estos inmigrantes/refugiados buscan esencialmente oportunidades de empleo y una vida mejor. La adopción del portugués como idioma oficial, a pesar de las similitudes con los idiomas hablados (español y sus variantes), dificulta las relaciones de los migrantes en el país y su ingreso al mercado laboral; de ahí la imperiosa necesidad de una recepción lingüística específica para tal fin. Estas personas necesitan atención individualizada. La Lengua Anfitrión (PLAc) va más allá de las dimensiones de los estudios de Lengua Extranjera (LE) o segunda lengua (L2), incluyendo necesariamente el enfoque de crecimiento profesional, derechos sociales e integración temporal o permanente en el país de acogida. La propuesta de cursos de portugués para refugiados de la Iglesia Bautista y la UEMS – Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul, en Campo Grande-MS, se basa en la inclusión, integración y acogida. La enseñanza del portugués para inmigrantes/refugiados se diferencia de la enseñanza del portugués como lengua extranjera, teniendo en cuenta el conjunto, la sociedad en la que el alumno está inserto y las dificultades que enfrenta en su vida cotidiana. Es parte del proceso de acogida del PLAc ofrecer orientación sobre cómo emitir documentos, colocarse en el mercado laboral e insertarse en la sociedad, así como asistir al refugiado en la comprensión de las leyes vigentes en el país, en la elaboración de un currículo y otros factores inherentes a la vida cotidiana. El docente es un importante agente para ayudar al migrante en sus demandas, muchas veces es el referente que tiene el refugiado para enfrentar la adversidad. El aprendizaje del idioma con el maestro acogedor inserta gradualmente al alumno en la sociedad, brindándole recursos para emanciparse y encontrar su lugar en esta nueva realidad.

Palabras llave: Migrante; Refugiado; Idioma anfitrión.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados  
ASHABRA – Associação Haitiana Brasileira  
CEDAMI – Centro de Apoio ao Migrante  
CERMA – Comitê Estadual para Refugiados Migrantes e Apátridas do MS  
CRAS – Centro de Referência em Assistência Social  
CONARE – Comitê Nacional para Refugiados  
CONEP – Comissão Nacional de ética em Pesquisa  
FUNASPH – Fundação de Assistência à Pessoa Humana  
LAc – Linguagem de Acolhimento  
LE – Língua Estrangeira  
L2 – Segunda Língua  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
NEPPE – Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros  
PLAc – Português Como Linguagem de Acolhimento  
PLA – Português como Língua Adicional  
PB – Português Brasileiro  
PLE – Português como Língua Estrangeira  
PIB – C.G - Primeira Igreja Batista de Campo Grande/MS  
OBMIGRE – Observatório das Migrações Internacionais  
ONG – Organização Não Governamental  
QCER – Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas  
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
UnB – Universidade Federal de Brasília

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>12</b> |
| <b>CAPÍTULO 1 - CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS</b> .....  | <b>17</b> |
| 1.1 FORMAÇÃO/DESENVOLVIMENTO DAS ATITUDES .....  | <b>23</b> |
| 1.2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ATITUDES LINGUÍSTICAS .....   | <b>25</b> |
| <b>CAPÍTULO 2 - IDENTIDADE LINGUÍSTICA</b> .....   | <b>30</b> |
| 2.1 DIVERSIDADE E VARIABILIDADE .....  | <b>31</b> |
| 2.2 PRECONCEITO LINGUÍSTICO .....  | <b>35</b> |
| <b>CAPÍTULO 3 - MIGRAÇÃO E REFÚGIO</b> .....   | <b>44</b> |
| 3.1 OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS DOS REFUGIADOS NO BRASIL .....   | <b>44</b> |
| 3.2 O CASO DE MIGRAÇÃO EM CAMPO GRANDE .....   | <b>46</b> |
| 3.4 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO .....        | <b>48</b> |
| <b>CAPÍTULO 4 – DOIS PROJETOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CAMPO GRANDE/MS</b> .....                      | <b>54</b> |
| 4.1 PROGRAMA UEMS ACOLHE: ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO, HUMANITÁRIO E EDUCACIONAL A IMIGRANTES INTERNACIONAIS ..... | <b>54</b> |
| 4.2 PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUAS PARA REFUGIADOS DA IGREJA BATISTA EM CAMPO GRANDE/MS .....                    | <b>65</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>75</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>80</b> |
| <b>APÊNDICE</b> .....  | <b>87</b> |

## INTRODUÇÃO

Ao observar um grande movimento migratório internacional de venezuelanos no país, com entrada principalmente no Estado de Mato Grosso do Sul, percebe-se a necessidade de essas pessoas serem integradas no mercado de trabalho e na cultura brasileira. Um grande anseio foi despertado pela busca de uma compreensão melhor das dificuldades apresentadas pelos migrantes internacionais em aprender a Língua Portuguesa.

Desse modo, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), sob a coordenação do professor doutor João Fábio Sanches Silva, iniciou um acompanhamento linguístico por meio do Programa UEMS Acolhe<sup>1</sup>, o qual é detalhado no decorrer desta pesquisa. Por meio das aulas de língua portuguesa ministradas a esses migrantes como voluntária do Programa UEMS Acolhe, foram observados o isolamento imposto pela barreira da língua, sendo esse um dos fatos que justificou a necessidade desta pesquisa. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da UFMS e aprofundar meus conhecimentos sobre os temas acerca da linguagem e da importância da língua para qualquer indivíduo, percebi a necessidade de debater o tema do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) nesse espaço de produção acadêmica partindo da minha experiência como voluntária do Programa UEMS Acolhe.

Sob a perspectiva da migração internacional, segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), o Brasil recebeu 265.729 pedidos de reconhecimento do *status* de refugiado entre 2011 e 2020, sendo 153.050 venezuelanos. Em 2020, recebeu 28.899 pedidos de refúgio, e 17.385 foram de venezuelanos, o que representa 60% das solicitações. Ocorreu uma queda vertiginosa comparada ao ano de 2019. O ano de 2020 foi marcado por diversas restrições na fronteira do país devido à pandemia da Covid-19. Entretanto, é importante observar que, mesmo diante de um contexto de severas restrições à mobilidade humana internacional, no ano de 2020 ainda registrou uma variação positiva de 1.872%, ao comparar com o ano de 2011 (SILVA, 2021).

---

<sup>1</sup>Programa de acolhimento linguístico, humanitário e educacional ofertado pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

O que deu início ao projeto de pesquisa para o mestrado teve como contexto a memória de alguns refugiados/imigrantes venezuelanos, que, por meio de suas lembranças puderam descrever parte de suas experiências para saírem de uma repressão armada e forjada contra suas vidas, contudo, as dificuldades percebidas em relação ao aprendizado da língua portuguesa despertaram o interesse sobre o PLAc e as políticas linguísticas de acolhimento. Não há como se isentar ante uma situação de desrespeito para com a vida dessas pessoas, que sofreram tanto para fazer o seu percurso de saída do seu país, onde deixaram tudo sem olhar para trás.

Ainda sobre refúgio, o Brasil instaurou seu próprio instrumento jurídico relativo aos refugiados, a Lei 9.474, de 1997,

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - Devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - Não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III- Devido à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (BRASIL, 1997).

Ao refletir sobre a Lei citada, independentemente de qual vertente foi utilizada para descrevê-los, entende-se que a definição de “refugiados” caracteriza pessoas que estão fora de seus países de origem, por terem sido forçadas a deixar suas casas para a preservação de suas vidas. Foram obrigadas a fugir, por temerem uma perseguição, conflito, violência ou circunstâncias de subsistência (SOUZA, 2021).

Desse modo, os imigrantes/refugiados buscam, essencialmente, oportunidades de emprego e de uma vida melhor. A Língua Portuguesa, como língua oficial, apesar das semelhanças com as línguas faladas (espanhol e suas variações), dificulta as relações dos imigrantes no país e até sua entrada no mercado de trabalho, daí a necessidade de um acolhimento linguístico específico para esse fim. Esses indivíduos necessitam de acolhimento a fim de externarem suas dificuldades e entenderem todo o contexto do país de destino, o que demanda certo tempo, conforme explicita Milesi (2012, p. 88):

Num primeiro momento, durante alguns meses após sua chegada, os refugiados e seus familiares precisam conhecer a realidade e a conjuntura do novo país de residência, cuidar da saúde, começar a reconstrução de seus laços sociais, estudar, encontrar vaga no mercado de trabalho e, não raro, aprender um novo idioma.

Sabe-se, diante disso, que, mesmo o Brasil sendo um país formado por imigrantes, não há políticas públicas concretas para o ensino de português para essa população. Ao chegarem ao país de acolhimento, eles precisam enfrentar o obstáculo linguístico, além de tantos outros desafios. Ressalta-se que “a maioria deles nunca teve contato com a língua portuguesa” (BALZAN; KANITZ, 2020, p. 275).

Em concordância com o exposto, Gomes e Catonio (2021, p.40586) apontam a importância de se comunicar na língua local, uma vez que, isso facilita sua integração, no entanto, não garante plena estabilidade ou uma justa colocação no mercado de trabalho, “[...] o migrante se vê compelido em um cenário em que só é possível atuar em trabalhos braçais com baixa remuneração, que não exigem a fluência da língua para sua execução”, de modo que a língua é mais um dos desafios enfrentados por essas pessoas.

Essa relação entre contexto de prática e de uso da língua é fundamental quando se assume o ensino do português como PLAc, pois constitui um ensino que não se limita à “instrumentalização linguística do imigrante para o seu exercício profissional, mas que opera no sentido de incluí-lo na nova sociedade” (GROSSO, 2010, p. 71).

Na perspectiva da inclusão na nova sociedade e ao contexto do qual os imigrantes passam a fazer parte, considera-se a seguinte indicação:

[...] o método da inclusão não propõe aderência ingênua e acrítica àquilo que o outro traz, mas aposta em uma atitude generosa, de acolher essas manifestações para, imediatamente, confrontá-la com a multiplicidade dos interesses do outro, do coletivo, para possibilitar a composição de contratualidades considerando orientações éticas. (PASCHÉ; PASSOS, 2010, p. 427).

Em consonância com os autores, integrar o imigrante/refugiado nas novas dinâmicas sociais e culturais e agregar, para além do enquadramento profissional e social, a dimensão emocional e subjetiva da língua, assim como as tensões e

conflitos existentes no contato do imigrante com essa nova sociedade, considerando sua evidente vulnerabilidade, requer, de nós, respeito para com eles e, do Estado, de políticas de acolhimento

O ensino de língua portuguesa para os imigrantes em situação de vulnerabilidade se dá em contextos de pressão social, cujo foco de aprendizagem gira em torno de necessidades mais imediatas, como, por exemplo, apresentação pessoal, produção de currículos e realização de entrevistas de trabalho, interação com profissionais diversos (médico, assistente social, advogado etc.), entre outras. Além disso, também convém salientar outro aspecto que exerce pressão sobre esses sujeitos, na aprendizagem de uma nova língua: o tempo. Esses indivíduos necessitam, com urgência, aprender a língua para conseguir sobreviver e se integrar na sociedade de acolhimento (JUBILUT, 2007).

O acolhimento a migrantes/refugiados, em Campo Grande/MS, tem ocorrido num contexto de direcionamento social, considerando a condição de vulnerabilidade com que essas pessoas adentram o território brasileiro. Nesse ponto, as iniciativas estatais das Organizações Não Governamentais (ONG) também têm exercido um papel muito importante na diminuição dos problemas enfrentados por eles no Brasil. Embora seja uma situação que, em diferentes intensidades, acontece em várias partes do mundo, em todas elas se verifica a tensão que ocorre quando há um êxodo de grandes proporções.

Em que pese a soberania incontestável dos estados em definir normas para o ingresso e a permanência de estrangeiros em seu território, o aparato normativo e os princípios que orientam as relações, no plano internacional, estabelecem um compromisso com a vida humana, que passa pelo dever de assistir aos refugiados em um ambiente propício ao pleno gozo dos direitos humanos e às liberdades individuais.

Há, portanto, uma necessidade latente de atender os migrantes que chegam em Mato Grosso do Sul, por meio da criação de Políticas Linguísticas adequadas, a fim de suprir as suas necessidades de comunicação, para que, assim, suas vidas possam fluir de maneira mais justa e solidária (SILVA, 2021).

Este estudo estabeleceu como objetivo analisar as crenças, atitudes, sentimentos e valores inerentes ao uso da língua, identificando os elementos linguísticos e extralinguísticos que influenciam a aprendizagem (ou não) da língua

portuguesa por esses sujeitos, e observar quais são e como funcionam as Políticas de Ensino de Línguas disponíveis para esses sujeitos, no Projeto Conexión e no Projeto UEMS Acolhe. Destaca-se que existem outros projetos de ensino de Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento, em Campo Grande – MS, mas não será objeto de estudo desta pesquisa, pois, aqui se descrevem apenas os projetos dos quais participei e participo como voluntária.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. O capítulo um apresenta o título: Crenças e atitudes linguísticas, e nele é feita uma explanação sobre esses termos, na tentativa de conceituá-los e compreender como influenciam na evolução da língua e nas suas variações escrita e falada.

O capítulo dois segue com o título: Identidade Linguística, em que se pretende demonstrar como a língua é viva, dinâmica e está sujeita às transformações sociais e aos comportamentos humanos, como o preconceito linguístico, que ocorre tanto entre falantes de português como língua materna como em relação àqueles estrangeiros que a estão aprendendo como língua de acolhimento e tentando se inserir num novo país, numa nova cultura sem perder sua identidade linguística.

No terceiro capítulo, cujo título é Migração e Refúgio, serão abordados os aspectos pertinentes à chegada dos migrantes e refugiados no estado de Mato Grosso do Sul, assim como, fatores que se relacionam com a legislação vigente, políticas linguísticas e o ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento.

O capítulo quatro apresenta dois Projetos de Ensino de Língua Portuguesa, em Campo Grande – MS, sendo o Projeto UEMS Acolhe, que teve início em 2017 e promove o acolhimento linguístico e o apoio humanitário e educacional a migrantes internacionais.

O outro projeto descrito nesse capítulo é o Projeto Conexión, realizado pela Primeira Igreja Batista de Campo Grande – MS, que atende ao objetivo de inclusão de migrantes e refugiados no curso de Língua Portuguesa.

## CAPÍTULO 1

### CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS

A socialização por meio da língua, em uma determinada comunidade, tende a ser importante para que “um indivíduo venha a lograr ascensão social, considerando as diferentes formas de manifestação e variação linguística observada” (BOTASSI, 2015, p. 104).

Em cenários como os ora narrados, normalmente, o que se observa é a diferença de poder entre as classes, que determina as distinções entre os grupos sociais e a variação linguística. De acordo com Silva; Botassini (2015, p. 104), a “linguagem dominante tem padrões, os quais são referências para a ascensão social; diante desta assertiva o uso da linguagem, dialeto ou sotaque de baixo prestígio de grupos minoritários compromete a sua participação na sociedade”.

Para entender melhor as crenças e as atitudes linguísticas, buscou-se o apoio de Alvarez (2019), que faz parte de uma das teorias norteadoras deste estudo, individualizando as atitudes, as crenças e o momento em que elas se entrelaçam.

A palavra “crença” é comumente encontrada sob diversos significados e apresenta muitos termos referidos, que podem dificultar sua definição ao alcance dos fenômenos linguísticos sobre os quais se pretende analisar. Do mesmo modo, costuma vir associada ao termo “atitudes”. Percebe-se, porém, que são termos complementares, relativamente estáticos, e que não sofrem muitas variações por estarem mais próximos de cenários afetivos e de memória longa (BOTASSI, 2015).

Guiados por esse entendimento, pode-se afirmar que “as crenças estão ligadas a valores que são gerados no cognitivo” (OLIVEIRA; SOUZA, 2018, p. 20). Partindo daí, é possível compreender que, quando há discriminação de algo ou de alguma ação, todo o contexto está envolvido tanto nas atitudes quanto nas crenças, por isso, há necessidade de compreender a relação entre ambas.

As crenças, entendidas a partir da visão de Aguilera (2008), são reputadas como continente de atitudes, pois são elas que determinarão os comportamentos dos sujeitos, sendo que a atitude linguística assumida pelo falante implicará a noção acerca de sua identidade. As características ou os conjuntos de características

podem distinguir um determinado grupo ou comunidade, diferenciando uma etnia da outra e um povo do outro:

A atitude linguística assumida pelo falante implica a noção de identidade, que se pode definir como a característica ou conjunto de características que permitem diferenciar um grupo do outro, uma etnia de outra, um povo de outro (AGUILERA, 2008, p. 105).

Com o mundo plurilíngue, multicultural e globalizado, os pesquisadores enfatizam que as crenças e atitudes, por certo, são temas que têm levado muitos linguistas a estreitarem seus laços, ampliando os seus conhecimentos. Assim, cada comunidade linguística e seus falantes passam a incorporar-se à nova cultura, agregando valores já existentes e ampliando a visão de mundo que estão amparados, muitas vezes, nas questões culturais, que se refletem nas atitudes linguísticas (BOTASSI, 2015).

A influência da sociolinguística, no contexto das atitudes, é de salutar análise quando se pretende identificar as interferências dos fatores exógenos, no que diz respeito a grupos ou a comunidades de fala. Contudo, os estudos dispostos acerca das crenças e atitudes costumam relacioná-las como sendo uma parte da outra, sem individualizá-las, o que é necessário para uma análise mais precisa.

Muitos são os questionamentos em torno das atitudes linguísticas, pois a utilização da norma culta não se identifica com a língua falada nas diferentes camadas sociais, e é um dos fatores que dificulta o ensino de línguas tanto para a língua materna quanto para um segundo idioma. Assim, estudantes de todos os segmentos se veem desafiados às crenças e às atitudes, que, muitas vezes, decidem de que modo determinada vivência linguística lhe será útil.

A importância do estudo da língua, sob uma perspectiva social, se destaca nas lições de Labov, no sentido de identificar sua variação como uma característica inerente à natureza da linguagem, “proposta central que se apoia na abordagem definida como Sociolinguística Variacionista, ou Laboviana”. (LACERDA; CAVALCANTE; LUCENA, 2020, p. 441)

Segundo Labov (2008), o estudo da variação da língua é característica inerente à natureza da linguagem, sendo a proposta central desse autor, cuja abordagem, como já comentado no parágrafo anterior, é conhecida como Sociolinguística Variacionista ou Laboviana. Mesmo antes de Labov, outros autores

avaliavam o aspecto social da língua, como o linguista francês Antoine Meillet, que “ênfatizava [...] o caráter social e evolutivo da língua” (COELHO et al., 2010, p. 15). Labov retomou tais ideias, com o advento da Sociolinguística, área que marca os seus estudos:

[...] estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação (CEZARIO; VOTRE, 2011, p. 141).

Nesse sentido, a variação da língua se apresenta nos diversos espaços sociais nos quais os indivíduos se relacionam, destacando que a língua é usada de formas diferentes no ambiente doméstico, no trabalho, entre amigos e ainda nas suas formas falada e escrita, indicando, assim, seu viés cultural. Seguindo o entendimento de Labov (2008), a variação linguística, observada na Ilha Martha's Vineyard, serviu como objeto de análise das implicações que uma mistura de povos e seus constantes veranistas difundiam e provavam inevitável caldeamento. Essas atitudes, propostas por todos os grupos componentes ofereceram um campo de mudança sonora, cuja fonética se tornou diferente ao longo dos anos.

De acordo com Moreno Fernández (1998), a importância dos estudos das atitudes linguísticas, no campo da sociolinguística, relaciona-se com as lições que trazem contribuição respeitável para o entendimento do fenômeno das atitudes dos falantes em situação de contato linguístico e, portanto, cultural. Para ele, essa importância se traduz na necessidade de conhecer mais profundamente assuntos, como:

[...] la elección de una lengua en sociedades multilingües, la inteligibilidad, la planificación lingüística o la enseñanza de lenguas; además las actitudes influyen decisivamente en los procesos de variación y cambio lingüísticos que se producen en las comunidades de habla (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 179).

Falantes fazem uso da língua em diferentes situações comunicacionais. A inadequação da variante linguística empregada não deveria, então, comprometer a

possibilidade de comunicação devido ao preconceito linguístico, pois as variações ocorrem desde o Latim, culminando, inclusive, com a multiplicidade idiomática.

O que se revela entre os falantes é que a multiplicidade de modos de fala (variações linguísticas) se observa também quanto ao português falado por estrangeiros, em regiões de fronteira, como por brasileiros, considerando o fluxo de deslocamento de um país para o outro. Diante disso, “a população fronteiriça aprende a conviver com a multiculturalidade e com conflitos e assentimentos decorrentes desse convívio”. (SELLA; AGUILERA; CORBARI, 2018, p. 3172)

Os estudos das atitudes linguísticas tornaram-se, assim, cada vez mais relevantes. À luz dos estudos desenvolvidos sobre variação e sociolinguística, as atitudes “são consideradas como aspectos psicossociais expressados pelo indivíduo de maneira positiva ou negativa, podendo influenciar no processo de convergência ou divergência linguística”. (SILVA; GOMES, 2020, p. 51).

Devido à manifestação de atitudes decorrentes da avaliação do outro, muitas reflexões vêm sendo feitas, a fim de avaliar o comportamento dos falantes, dos diferentes modos como se comunicam.

Segundo Lambert e Lambert (1972), a atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. “Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir”. (LAMBERT; LAMBERT, 1972, p. 77-78).

Lambert e Lambert (1972)<sup>2</sup> acrescentam que as crenças constituem um dos componentes da atitude. Além delas, a atitude é composta ainda por três componentes colocados no mesmo nível: o saber ou crença (componente cognoscitivo); a valoração (componente afetivo); e a conduta (componente conativo).

Segundo Sella, Aguilera e Corbari (2018), no resultado da pesquisa realizada no contexto da fronteira do Brasil com o Paraguai, no oeste do Estado do Paraná, língua de contato significa dizer que a

[...] atitude linguística de um indivíduo é o resultado da soma de suas crenças, conhecimentos, afetos e tendências a comportar-se de uma forma

---

<sup>2</sup>Crítérios dos defensores de uma interpretação mentalista da atitude.

determinada diante de uma língua ou de uma situação sociolinguística (SELLA; AGUILERA; CORBARI, 2018, p. 3172).

Desse modo, entende-se que a atitude se dá de acordo com aquilo em que se acredita, e sobre o qual se faz um juízo de valor, que, por sua vez, induz ou direciona a uma conduta. Assim, os julgamentos que fazemos refletem aquilo que acreditamos, e, muitas vezes, interferem na maneira de nos comunicar e de como tratamos com outras pessoas.

Contudo, há certa dificuldade em delimitar esses componentes, principalmente em estudos brasileiros, na maioria das vezes, por haver uma confluência de entendimento acerca da similitude entre crenças e atitudes. Conforme a pesquisa de Silva (2019, p. 109) acerca do assunto, não raro, em muitos estudos, sobretudo nos brasileiros, “nota-se certa dificuldade para se diferenciar os componentes formadores das crenças e, por conseguinte, das atitudes, posto a linha tênue entre eles e o caráter cognitivo e afetivo advindo nesse tipo de medição”.

Nessa perspectiva, acerca dos componentes mencionados<sup>3</sup>:

O componente cognitivo refere-se às crenças, aos pensamentos, aos conhecimentos que se tem em relação a um objeto social definido. Não se pode ter uma atitude em relação a um objeto se não houver alguma representação cognitiva a seu respeito, ou seja, é preciso conhecê-lo. Ninguém pode manifestar uma reação pró ou contra aquilo que desconhece (SILVA; BOTASSINI, 2015, p.115).

Quando se desloca a análise para o componente afetivo, os elementos se voltam para o seio dos sentimentos e emoções, a favor ou não de um objeto social. Se isso for o ponto de partida para obter conclusões, pertinente ainda ao fato de que “as crenças que uma pessoa possui possam suscitar um afeto positivo ou negativo em relação a um objeto e predispor à ação, não são necessariamente impregnadas de conotação afetiva”, como assevera Silva; Botassini (2015, p. 115).

O vigente traço determina de que modo seria a atitude de um indivíduo que se constitui como a soma de suas crenças e conhecimentos, de seus afetos (sentimentos ou emoções) e de sua tendência e, por meio do qual, o comportamento dela está direcionado face à língua ou à situação sociolinguística. Esses elementos

---

<sup>3</sup>Estudo de Fushbein –estudos sobre os componentes afetivos

que compõem o campo afetivo da atitude linguística estariam, portanto, ligados à variação de emoções, de natureza cabalmente subjetiva.

Se o estudo de Fushbein, referendado por Moreno Fernández (1998), for considerado o desmembramento de atitudes (componente afetivo) e crenças a se comportarem de determinada forma diante da língua ou de uma situação sociolinguística, isso constitui fator de distinção entre ambos. Dá-se destaque a uma proposta da psicossociologia, como mais proximidade aos componentes das atitudes, pois Fushbein “desmembra atitudes e crenças, tomando a primeira como formada apenas pelo componente de natureza afetiva, fundamentando-se em valoração subjetiva e sentimental em relação a um objeto”, como aponta Silva; Botassini (2015, p. 115).

Moreno Fernández (1998) indica que, em 1970, Agueyisi e Fishman preocuparam-se com a importância que os estudos de atitudes têm no campo da Sociolinguística. Por meio desses estudos, é possível afirmar que:

[...] conhecer mais profundamente assuntos como a eleição de uma língua em sociedades multilíngues, a inteligibilidade, o planejamento linguístico, o ensino de línguas; além disso, as atitudes influem decisivamente nos processos de variação e mudança linguísticos que se produzem nas comunidades de fala. Uma atitude favorável ou positiva pode fazer que uma mudança linguística se cumpra mais rapidamente, que em certos contextos predomine o uso de uma língua em detrimento de outra, que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira seja mais eficaz, que certas variantes linguísticas se confinem aos contextos menos formais e outras predominem nos estilos cuidadosos. Uma atitude desfavorável ou negativa pode levar ao abandono e ao esquecimento de uma língua ou impedir a difusão de uma variante ou uma mudança linguística (MORENO FERNÁNDEZ, 1998, p. 179, tradução nossa<sup>4</sup>).

As crenças, por sua vez, estariam mais afetadas aos componentes cognoscitivo e conativo, que se aliam ao fato de que ao se acreditar em algo mais sobre ele, não

---

<sup>4</sup> [...] profundizar en temas como la elección de una lengua en sociedades multilingües, la inteligibilidad, la planificación lingüística, la enseñanza de lenguas; además, las actitudes influyen decisivamente en los procesos de variación y cambio lingüístico que tienen lugar en las comunidades de habla. Una actitud favorable o positiva puede hacer que un cambio lingüístico se produzca más rápidamente, que en determinados contextos predomine el uso de una lengua sobre otra, que la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera sea más eficaz, que determinadas variantes lingüísticas se confinen a contextos menos formales y otros predominan en estilos cuidadosos. Una actitud desfavorable o negativa puede llevar al abandono y olvido de una lengua o impedir la difusión de una variante o un cambio lingüístico (MORENO FERNANDEZ, 1998, p.179).

se nutre nenhum sentimento de ordem afetiva. No estudo realizado por Corbari (2012), em convicções e atitudes, há o acréscimo do componente social, no qual:

[...] as crenças e atitudes humanas se fundamentam em quatro atividades do homem – pensar, sentir, comportar-se e interagir com os outros –, que correspondem aos quatro fundamentos psicológicos das crenças e atitudes – cognitivos, emocionais, comportamentais e sociais. (CORBARI, 2012, p. 232).

O cenário sociolinguístico existente nas áreas de fronteira aponta para a necessidade de estudar as crenças e atitudes linguísticas devido à diversidade de ocorrências que demandam análise e compreensão mais aprofundada.

Por fim, percebe-se que qualquer mudança linguística permeia nossa vida social e o contexto no qual vivemos para além da língua em si. As interações sociais podem determinar uma mudança ou uma permanência no uso de aspectos linguísticos. Assim, além das línguas portuguesa e espanhola, há o compartilhamento da história de outras línguas, as quais os imigrantes trazem consigo.

## 1.1 FORMAÇÃO/DESENVOLVIMENTO DAS CRENÇAS E ATITUDES

A evolução social dos indivíduos faz com que, ao longo do tempo, cada um desenvolva características próprias, decorrentes dos diversos processos de socialização aos quais se expõem. Nessa perspectiva, considera-se que as características não são inatas às pessoas, mas derivam de apreensões sofridas ao longo da vida.

Consideradas como hábitos complexos, as crenças e as atitudes tendem a sofrer ajustamento social, o qual “desempenha o papel de propiciar às pessoas oportunidade de uma boa acomodação social, possibilitando a manutenção mais harmoniosa ou menos harmoniosa de nossas relações com outras pessoas”, como explica Silva; Botassini (2015, p. 118).

De acordo com Masgo et al. (2019), a crença pode ser entendida como algo que seja verdade, mesmo que não possa ser comprovado. Esses autores ressaltam que não é um termo fácil de ser definido e recorrem a Barcelos (2006) que, do ponto

de vista da sociolinguística, entende a crença como sendo a forma pela qual um sujeito enxerga o mundo constituído mediante suas experiências e da maneira como isso é interpretado e reinterpretado ao longo da vida, considerando suas interações, assim como, sofre influência do contexto social e cultural em que se está inserido.

Masgo et al. (2019, p. 50) apontam que “as crenças não são fixas ou engessadas, elas podem mudar no decorrer do tempo porque estão em construção constante”, destacando que assim se dá com o conhecimento e com as experiências vividas em sociedade.

Durante o percurso da vida, carregamos conosco muitas crenças arraigadas a questões sociais, históricas e culturais, as quais muitas delas as internalizamos como verdades, apesar de que essas verdades, muitas vezes, não possuem algum valor empírico (MASGO et al., p. 50, 2019).

Sendo assim, a formação das crenças e atitudes pode ser influenciada por idade, gênero e status socioeconômico (FROSI et al., 2005), e parte da inter-relação dos componentes essenciais (os pensamentos e as crenças, os sentimentos ou emoções e as tendências para reagir), como ensinam Lambert e Lambert (1972). Portanto, as atitudes podem ser definidas como os comportamentos adotados diante de fatos e/ou situações, pois, conforme Masgo et al. (2019, p. 57), elas “podem ser observadas como posturas que assumem os indivíduos frente a algo”, representando, dessa forma, uma reação perante os acontecimentos da vida e moldando o modo como cada um se posiciona e se relaciona na sociedade em que está inserido.

Assim, o desenvolvimento das atitudes se dá apoiado em três princípios fixos de aprendizagem inter-relacionados: os princípios de associação, de transferência e de satisfação de necessidades, como menciona Silva; Botassini (2015).

No princípio de associação, o indivíduo tende a realizar uma aproximação ou afastamento quando algo acontece, de acordo com Masgo et al. (2019), evitando situações desagradáveis ou aproximando-se daquelas mais agradáveis. O princípio de transferência ocorre quando, diante de algum acontecimento em que o sujeito tem dificuldade em compreender sua reação ou definir como está se sentindo, procura na crença de outros uma resposta e se apoia nisso para justificar suas ações. Bem como, o princípio da satisfação se dá na busca do bem-estar, do prazer, isso acontece na aproximação ou associação àquilo que faz bem para a pessoa.

No momento em que as atitudes estão desenvolvidas, confere-se a elas a “regularidade à maneira de reagir e de se ajustar socialmente, ou seja, haverá uma tendência para reagir da mesma forma sempre que o indivíduo for exposto a uma situação semelhante”, conforme Silva; Botassini (2015, p. 118).

No campo da Sociolinguística, as crenças e as atitudes apresentam-se de forma interligada. Considerando os estudos de Lambert e Lambert (1981) e Labov (2008), é improvável separar um conceito do outro, visto que a aquisição da linguagem é intrínseca ao contexto em que se vive.

Labov (2008) aponta que o estudo da flexibilidade da língua está articulado às mudanças sociais, ou seja, que as mudanças da língua normalmente indicam uma alteração social importante, visto que sempre que se percebe uma alteração na linguagem da comunidade de fala, tanto na linguagem formal como na linguagem estigmatizada, encontra-se um ponto de transformação social.

Lacerda; Cavalcante e Lucena (2020) apontam a articulação existente entre a linguagem, as crenças e as atitudes e os aspectos sociais que permeiam a língua, destacando que esses fatores são relevantes nas formas de comunicação entre os indivíduos, seja da língua materna seja na aquisição de uma nova língua.

Essas atitudes, contudo, não são estáticas. Elas costumam mudar ao longo dos anos em face do deslocamento e da substituição dos paradigmas de admiração, e, possivelmente, também das crenças. Também as atitudes sofrem influência dos acontecimentos vivenciados ao longo da vida, mudando de acordo com os aprendizados adquiridos e com o amadurecimento de cada indivíduo. Nessa perspectiva, a próxima subseção esclarece esse processo de mudança.

## 1.2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ATITUDES LINGUÍSTICAS

Durante o processo de identificação pessoal buscada por meio dos sentimentos e da afetividade, a variação linguística se manifesta mediante mudança de paradigmas, a partir dos quais se apreende e adota crenças. Todavia, é importante lembrar que as atitudes linguísticas têm a ver com as línguas mesmas e com a identidade dos grupos que as manejam, como refere Moreno Fernandez (1998).

De acordo com Silva; Botassini (2015), a linguagem faz parte do cotidiano da vida humana, pois, desde o nascimento, as pessoas estabelecem formas de comunicação por intervenção de algum tipo de linguagem. Sendo assim, entende-se conforme as pesquisas realizadas que a língua é uma ocorrência social e, como tal, apresenta variações e constantes mudanças.

A variação linguística é compreendida como a variação da língua que ocorre em determinados grupos, tempos, espaços e regiões, sendo reconhecida pelo grupo, muitas vezes entremostrando suas identidades sociais, que podem ser desvalorizadas pela sociedade, diante da falta de reconhecimento das variantes linguísticas (SILVA; BOTASSINI, 2015, p. 64).

As atitudes linguísticas serão derivadas dos grupos sociais nos quais a pessoa circula ou faz parte. Silva e Botassini (2015), citando Moreno Fernandez (1998), afirmam que “a atitude linguística é uma manifestação da atitude social”, destacando que a língua varia de acordo com os estilos, dialetos ou línguas naturais diferentes, reafirmando que “as atitudes linguísticas são o reflexo das atitudes psicossociais” (SILVA; BOTASSINI, 2015, p. 73).

Esses mesmos autores pontuam que a variação linguística e as atitudes linguísticas podem representar em sua comunidade de fala lugar de prestígio, de poder, por meio da linguagem é possível estabelecer as relações de hierarquia na sociedade conforme o perfil socioeconômico e cultural que possuem. Para eles, as

[...] atitudes de valorização ou de rejeição às variedades de língua em uso são reguladas pelos grupos sociais de maior prestígio social, ou os mais altos na escala socioeconômica, os quais ditam o que tem prestígio e status (SILVA; BOTASSINI, 2015, p. 75).

Os estudos realizados apontam que a língua é um fator fundamental na construção social e que facilmente pode ser decisiva para os falantes quanto ao seu posicionamento nessa sociedade.

A variação linguística ocorre de diversas formas, podendo-se citar as questões regionais encontradas na Língua Portuguesa falada no Brasil, em que o nome de um mesmo fruto pode ter variação, a depender da região, mas que mesmo assim pode ser compreendido pelos falantes nativos da língua. Beline (2002) usa o exemplo da “abóbora” e do “jerimum” para explicar a variação numa mesma língua.

O que importa inicialmente, na variação linguística, é que ambos os vocábulos podem ser usados para fazer referência a um determinado fruto, de uma determinada planta, [...] enfim, um conjunto de características que não permite que ele seja chamado “tomate”. [...]. Esse tipo de variação, a lexical, é, entretanto, apenas um dos modos como uma língua pode variar. Em outras palavras, fazer referência a um elemento do mundo por mais de um termo linguístico é apenas um dos casos que mostram que, de fato, uma língua pode variar (BELINE, 2002, p.122).

Nesse sentido, percebe-se que se para o falante da língua materna é possível se confundir diante das variações da língua, para um estrangeiro, que está em processo de aprendizagem dessa língua, tais variações implicam em mais dificuldades na sua comunicação. Esse exemplo simples demonstra o quanto a variação linguística é comum e, ainda, o quanto pode ser complexa. Beline (2002) segue explicando que a variação linguística pode ser diatópica, que é quando um mesmo vocábulo pode ser pronunciado de formas diferentes de acordo com o lugar ou diafásica, conforme a situação. O autor cita também a variação diastrática, que diz respeito à competência socioeconômica do falante, de modo a verificar que existe variação na língua, e ressalta que a Sociolinguística se ocupa “mais em estabelecer as fronteiras entre os diferentes falares de uma língua” (BELINE, 2002, p.125).

Vieira e Nascimento (2021) ressaltam que a variação da língua pode ser regional ou cultural, de acordo com a formação histórica, assim como, as situações diversas pelas quais os falantes de uma língua vivenciam podem demandar formas diferentes de falar, caracterizando a variação linguística.

Quando admitimos a variedade de línguas no mundo, intuitivamente consideramos um rol de características linguísticas que faz com que o PB seja diferente do espanhol, do inglês, do kabiye. Se quisermos ser mais técnicos, em vez de “características”, vamos preferir o termo “regras”: regras de combinação de fonemas (sons), regras de combinação de morfemas, regras de combinação de palavras na frase, regras de combinação de frases no texto. Quando observamos que o espanhol e o português são línguas diferentes, portanto, podemos concluir que que a primeira tem um conjunto de regras que, no todo, a faz distinta da outra (BELINE, 2002, p. 127).

É válido comentar não ser novidade que uma língua é diferente da outra. Entretanto, cada língua apresenta suas variações tanto em relação a suas regras,

suas variantes sintáticas, lexicais, morfológicas e fonéticas, como em seus aspectos sociais, que são as variações linguísticas regionais, culturais e históricas.

Beline (2002) destaca que, mesmo que inicialmente o português e o espanhol possam ser considerados línguas parecidas, e mesmo com regras semelhantes, são línguas diferentes como um todo e estão sujeitas às variações linguísticas inerentes às suas regras e às atitudes linguísticas de seus falantes.

Sendo assim, as variações linguísticas e as atitudes linguísticas são fatores determinantes na identidade de uma língua, são elementos que geralmente se entrelaçam e guiam as atitudes dos indivíduos, refletindo a variedade linguística como definidora dessa identidade.

Embora possa parecer que haja uma estabilidade nas atitudes, Silva; Botassini (2015, p. 119) explica que

[...] experiências vividas ao longo da vida podem levar à sua alteração; entretanto esse processo não é simples, sendo muito mais difícil mudar atitudes do que aprendê-las, já que, depois de desenvolvidas, as atitudes convertem-se em elementos integrantes da personalidade do indivíduo, influenciando em seu comportamento.

A modificação dessas atitudes relaciona-se diretamente com os princípios apontados no tópico anterior e se dá por diferentes perspectivas, como novos sentimentos e reações por meio de associação. Ademais, ainda se pode observar a alteração da atitude, se o indivíduo perceber “(i) que é proveitoso mudar para alcançar um objetivo específico; (ii) para adentrar um grupo; (iii) para ganhar status, prestígio; (iv) para obter vantagens, em resumo, para satisfazer uma necessidade”, como traduz Silva; Botassini (2015, p. 119).

A Linguagem, a Língua e a Fala é o meio mais comum de comunicação entre os seres humanos; seres que interagem entre si, desenvolvendo novos estilos de comunicação, novas expressões, novos dialetos, sotaques, entre outros aspectos que movimentam a Língua, ocasionando a Variação Linguística (LIMA; VIEIRA, 2017, p. 137).

Ao receber uma informação nova a respeito de um objeto social, as pessoas levam em consideração os “agentes” ou “professores” sociais que transmitem essa informação. A depender da eficácia desses agentes, os indivíduos podem alterar

suas atitudes por meio da transferência, da competência e da credibilidade que são características necessárias aos agentes.

De acordo com Fernandez (1988, p. 179), a postura linguística é “uma manifestação de atitude social dos indivíduos, distinguida por estar centrada e referir-se especificamente tanto a língua, como ao uso que dela faz a sociedade”. Pode-se afirmar, então, que a atitude linguística é norteadas por ações sociais que os indivíduos sofrem, e, que por intermédio do uso da língua, modificam o convívio social.

Diante do exposto neste capítulo, acredita-se que considerar as identidades e suas relações com as línguas é pertinente para esta pesquisa. O próximo capítulo disserta sobre Identidade Linguística.

## CAPÍTULO 2

### IDENTIDADE LINGUÍSTICA

Identidade linguística é a forma como determinado indivíduo se vê pertencente linguisticamente em um determinado lugar de fala e assim se identifica com os demais.

Está relacionada com a atitude linguística dos falantes, e costuma se basear na própria identidade da linguagem deles, especialmente quanto à língua nativa, materna, cujos valores emanam tanto da comunidade quanto dos indivíduos que a praticam.

O indivíduo é a razão da comunicação sem a qual não haveria interação social. Desse modo,

[...] a comunicação existe para propiciar ao ser humano socialização e, através dela, o homem foi adquirindo características próprias e intransferíveis, foi definindo a cada dia de maneira mais intensa sua identidade – linguística e social (LOPEZ; DITTRICH, 2005, p. 03).

A questão da identidade tem sido debatida especialmente quanto ao homem pós-moderno que almeja outras definições acerca de sua individualidade. Em outras palavras, as discussões contemporâneas a esse respeito constituem o núcleo da visão de identidade do sujeito do mundo contemporâneo, que, por sua vez, é “constituída de várias e não apenas de uma identidade e que tais identidades são muito mais efêmeras que estáveis, o que gerou um embate entre a identidade construída socialmente e a subjetividade do sujeito” (CASTRO, 2007, p.138).

A formação da identidade acontece mediante o contato com as pessoas que falam no convívio social entre os sujeitos, dessa forma ocorre a aquisição da língua materna, as possíveis variações linguísticas e a maneira de pronunciá-las, “formando a identidade linguística desse indivíduo”. (LIMA; VIEIRA, 2017. p.137)

No entanto, essa trajetória linguística identitária não é livre de crises de identidade social e está sujeita a possíveis mudanças, produzindo no homem pós-moderno uma identidade fluida, por vezes cíclica, mas não fixa e muito menos permanente.

Vale destacar que o regionalismo<sup>5</sup> é um traço determinante e que acompanha essas mudanças, tendo em vista fazer parte desse processo de construção da identidade linguística ou social, formada a partir do contexto em que se inserem o discurso e os interlocutores. O português brasileiro apresenta uma ampla variação linguística, fruto de diversos tipos de contextos históricos e processos migratórios.

As particularidades linguísticas regionais, caracterizadas pela carga cultural, contribuem para a construção da identidade linguística. Ainda que haja modificação na fala do indivíduo, muitos traços linguísticos regionais permanecem.

Muito se busca pela padronização da linguagem como forma de ter identidade com as mais variadas falas e regionalismos e com suas variações linguísticas, mas, é impossível que essa padronização alcance todos indistintamente. É importante lembrar, nessa seara, que a norma padrão é preestabelecida para a escrita, sendo que, para a comunicação, a utilização unicamente dela é algo incogitável, como explicam Sousa e Lima (2019, p. 66), “principalmente quando se compreende que essa norma não está apenas ligada à sintaxe, como demonstram estudos dialetológicos. Mesmo assim, existem variações de prestígio na língua falada”.

Desse modo, a identidade está mais ligada a contextos de aglutinação de termos, falas, regionalismos, variações linguísticas de origem profissional, bem como, as mais diversas formas de expressões utilizadas no cotidiano, como as expressões e gírias locais, do que à padronização a uma linguagem formal.

No conhecimento popular muito se comenta sobre “falar certo” e “falar errado”. Os falantes elegem uma maneira de falar como ideal e a escolhem em situações mais formais, pois, a utilização da sua própria forma de falar poderá ser julgada como inferior. Dessa forma, gera-se um sentimento de insegurança linguística, que estimula o falante a imitar ou acomodar um dialeto mais prestigioso ou até mesmo a silenciar-se.

## 2.1 DIVERSIDADE E VARIABILIDADE

Os seres humanos se comunicam através da linguagem, que não se traduz

---

<sup>5</sup>O regionalismo pode ser definido como elementos linguísticos que são utilizados em um grupo particular de em uma localização geográfica delimitada. Geralmente, origina-se de fatores históricos da cultura regional.

apenas na fala ou na língua, pode ser por qualquer um dos meios utilizados para comunicar algo, podendo ser a utilização de gestos, desenhos, imagens, entre outras possibilidades.

Assim sendo, conforme Lima e Vieira (2017), a linguagem, a língua e a fala são os mecanismos mais comuns de comunicação entre os indivíduos, porém, estão em constante processo de mudança, ora acrescentando novas expressões, ora deixando de usar outras, sujeitas às variações de região, de cultura e do grupo social em que são utilizadas. Faz-se necessário destacar que língua e linguagem não têm o mesmo significado.

A linguagem constitui-se como algo amplo, que abrange as mais variadas formas de comunicação, enquanto a língua diz respeito a um conjunto de signos vocais utilizados como meio de comunicação. Segundo Silva (2014, p. 19), a linguagem é “uma manifestação ampla e diversificada, abordando várias áreas. Ela também está ligada às línguas, pois, os diferentes idiomas [...]constituem uma manifestação da linguagem”.

Cada língua está sujeita a regras que a normatizam, bem como ditam seu uso de acordo com suas variações linguísticas, tanto em sua forma falada como em sua forma escrita. Silva (2014) aponta que em cada grupo de fala existem normas linguísticas determinadas conforme os diversos ambientes linguísticos, o que sinaliza que as mudanças e variações da língua acontecem de acordo com o meio social em que se desenvolvem.

Bagno (2009) destaca que conceituar o termo norma não é uma tarefa fácil. No que diz respeito às normas da Língua Portuguesa, ela geralmente está acompanhada do termo culta, assim, diz-se que a língua apresenta uma norma culta. No entanto, para o autor, essa definição se refere mais a uma forma de preconceito linguístico do que a uma normatização da língua.

Para começar, esta palavra quase nunca anda sozinha no discurso das pessoas que falam sobre a língua. [...] Dentre os adjetivos usados para qualificar a norma, o mais comum, certamente, é o adjetivo culta, e a expressão norma culta circula livremente nos jornais, na televisão, na internet, nos livros didáticos, nas falas dos professores, nos manuais de redação das grandes empresas jornalísticas, nas gramáticas normativas, nos textos científicos sobre línguas etc. Mas o que é, afinal, essa norma culta? (BAGNO, 2009, p. 72)

O autor tenta responder a essa pergunta deixando claro que a norma culta tem um caráter antagônico, uma vez que diz respeito à forma de falar e de escrever a língua. Bagno (2009, p. 73) ressalta que a norma culta pode ser correspondente a um senso comum de que aqueles que a utilizam estão falando “corretamente”, seguindo as regras e preceitos que constam dos livros conhecidos como gramática e, dessa forma, fazer o uso da língua, adotando um padrão considerado, pelos que ainda defendem a norma culta, “civilizado”, “correto”, “elegante”.

A utilização do termo “norma culta”, “linguagem formal”, “texto formal”, entre outras expressões que remetem à uma língua ideal, padronizada e quase estática, bem como, homogênea, tanto na fala como na escrita, e constitui tema de estudos muito mais aprofundados do que se pretende aqui. Contudo, vale destacar que essas teorias contribuem sobremaneira para o surgimento dos preconceitos linguísticos.

Esse modelo de língua ideal acaba criando uma grade de critérios antagônicos empregadas para qualificar o uso da língua: certo vs. errado, bonito vs. feio, elegante vs. grosseiro, civilizado vs. selvagem, e, é claro, culto vs. ignorante. Assim, o que não está nas gramáticas não é norma culta: é o “erro crasso”, é “língua de índio”, “português estropiado” ou simplesmente, “não é português”. O próprio nome do idioma – português –, então, deixa de designar toda e qualquer manifestação falada e escrita da língua por parte de todo e qualquer falante nativo, e passa a designar exclusivamente esse ideal abstrato de língua certa, essa “norma culta” que só uns poucos iluminados conseguem apreender e dominar integralmente. Não é à-toa, portanto, que tanta gente diga que “não sabe português” ou que “português é (muito) difícil” (BAGNO, 2009, p.74).

Nesse sentido, os estudos da Sociolinguística, especialmente os variacionistas, sinalizam que a língua não segue padrões estáticos e, como já foi citado, esse campo de estudos pretende estabelecer limites quanto às variações. Beline (2002, p. 128) sinaliza que, sob a perspectiva laboviana, “a opção científica de que a língua é um sistema inerentemente variável não exclui a possibilidade de ver a língua como um sistema homogêneo, em que a variação ocupa um lugar não central”, porém, está presente a todo momento nas comunidades de fala e apresenta diferenças ligadas ao grupo socioeconômico, regional e cultural de seus falantes.

De acordo com Beline (2002, p.128), admite-se que “a variação linguística pode chegar até o nível do indivíduo”, o que corresponde a dizer que os falantes da língua tendem a falar como a maioria dos indivíduos com quem convivem. Para demonstrar isso, Vieira e Nascimento (2021) utilizam o exemplo das palavras

mandioca, aipim e macaxeira, que são palavras diferentes, mas com o mesmo significado e variam conforme a região. Outro exemplo clássico é quanto ao sotaque, visto que, no Brasil há variações fonéticas das letras “R” e “S” em locais como São Paulo e Rio de Janeiro.

[...] a fala do carioca é da maneira que é porque a comunicação, no sentido de contato linguístico, entre os membros da comunidade de fala carioca é muito mais intensa do que sua comunicação com membros de outra comunidade. [...] Desse modo, ao mesmo tempo que a comunicação intensa entre membros de uma comunidade leva à manutenção de suas características linguísticas, a falta de contato linguístico entre comunidades favorece o desenvolvimento de diferenças linguísticas. Tendemos a falar como aquelas pessoas com quem mais falamos (BELINE, 2002, p. 129).

A diversidade linguística, percebida nas diferentes regiões do Brasil, aponta para a complexidade da língua e os vários aspectos envolvidos nas variações linguísticas. Um termo comum, encontrado nos textos utilizados neste estudo, diz respeito às comunidades de fala. Contudo, as pesquisas demonstram que não há um consenso sobre a sua definição.

Ao buscar um conceito de comunidade de fala que caiba no escopo da Sociolinguística, estudiosos da área deparam-se com um grande problema: há uma intersecção de definições a respeito dessa noção, as quais abrangem diferentes olhares sobre esse objeto de estudo (VANIM, 2009, p. 147).

Esses olhares para as comunidades de fala variam entre aspectos sociais, psicológicos e linguísticos, conforme aponta Vanin (2009). Essa autora cita Labov (1972), para quem a comunidade de fala “é aquela que compartilha normas e ‘atitudes’ sociais perante uma língua ou variedade linguística” (p.147). Em contrapartida, Hymes (1964) e Gumperz (1996) conceituam a comunidade de fala defendendo que as variações acontecem relacionando-se com a estrutura social e de comunicação, a personalidade da população e da língua.

Vanin (2009, p. 148) faz referência à Guy (2001), que define a comunidade de fala como o grupo formado por indivíduos que compartilham traços linguísticos e comunicam-se mais entre si do que com outras comunidades de fala.

É possível distinguir, de maneira geral, os três tipos de concepções de 'comunidade' explorados neste texto a partir da explicitação das relações inerentes a cada conceito. Os membros de uma comunidade de fala não precisam, necessariamente, se conhecerem, enquanto os de uma rede social certamente sim, já que estão ligados por diferentes graus de laços de interação, interessando o que as pessoas são. Mas, para uma comunidade de prática, essa conexão não basta; é necessário, nesse caso, que os indivíduos tenham um engajamento em comum, levando-se em conta as suas ocupações: pessoas que se relacionam por causa de uma determinada atividade costumam participar de uma mesma comunidade de prática. Dessa forma, elas compartilham práticas culturais distintas, o que se reflete nas suas trocas linguísticas (VANIN, 2009, p. 151).

É interessante observar que a Língua Portuguesa apresenta uma rica variedade e complexos sistemas linguísticos que vão se adequando às necessidades daqueles que a utilizam. Conhecedores dessa variação, influenciada pela identidade linguística, regionalismos e inserções de fala, as variantes linguísticas ainda sofrem avaliações valorativas ou depreciativas. (SOUSA; LIMA, 2019)

Essas avaliações podem ser consideradas como preconceito linguístico, que também está relacionado à posição do indivíduo. Logo, uma pessoa com vocabulário "requintado" está propensa a sofrer preconceito linguístico por não se assemelhar a padrões tipicamente desfavorecidos à sua linguagem. O "preconceito ocorre não apenas por desmerecimento, mas também por uma postura inflexível de um país que tem marca registrada, em muitos casos, pela intolerância". (OLIVEIRA; SOUZA, 2018, p. 21)

Os debates acerca do preconceito linguístico é um tema relativamente novo e que afeta aos falantes nativos da língua e àqueles que estão aprendendo uma nova língua. No contexto do PLAc o preconceito linguístico pode se revelar como mais um desafio que o migrante tem que enfrentar, considerando que o ensino da língua portuguesa para refugiados e migrantes tem como objetivo contribuir para sua qualidade de vida, colaborando para que tenham acesso à saúde, moradia, ao mercado de trabalho, entre outras necessidades, abordar esse assunto amplia o olhar sobre a linguagem e o impacto da mesma sobre a sociedade.

## 2.2. PRECONCEITO LINGUÍSTICO

De acordo com Marcos Bagno, em *Preconceito Linguístico* (1999, p. 09-10), quando se trata de estudo da língua, essa “é um enorme “iceberg” flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever [...] apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta”. Ainda segundo o autor:

A gramática normativa é uma grande poça de água parada estagnada às margens de um rio caudaloso, envelhecida, um terreno encharcado, que só se renova quando a cheia chegar, ao passo que a língua flui, está em movimento, se renovando ininterruptamente, é um rio longo e largo, que nada poderá deter o seu curso natural (BAGNO, 1999, p.10).

Desse modo, a gramática normativa, que estabelece regras e normas, deveria admitir os movimentos naturais da língua como um organismo vivo que avança e evolui porque atende à necessidade dos falantes. Bagno (1999, p. 15) explicita que “não reconhecer a diversidade do português falado no Brasil é um mito prejudicial à educação”, e a escola tem um papel incisivo nesse propósito quando impõe regras à sua norma linguística, como se a língua culta representasse a língua comum a todos os 220 milhões de brasileiros, independentemente de sua região, situação econômica, grau de instrução e até mesmo a idade, dentre outras situações.

Ainda segundo o autor, a língua falada pela maioria da população apresenta diversidade e variabilidade devido à extensão territorial do país. Desse modo, devido às diferenças regionais, pode ocorrer o chamado preconceito linguístico.

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, um molde de vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo.... Também a gramática normativa não é a língua (BAGNO, 1999, p. 19).

O autor aponta que a língua presente nas gramáticas normativas não corresponde àquela falada pelas pessoas, sendo uma possibilidade de preconceito linguístico.

Segundo Silva (2014), nas escolas do Brasil, o português ensinado, ainda está articulada à chamada norma padrão, supondo que as pessoas deveriam falar a língua do mesmo jeito que a normativa gramatical é colocada em sua forma escrita, desconsiderando as variações linguísticas regionais e sociais.

A gramática, que é a norma padrão na língua portuguesa, infelizmente serve como um ponto de referência para “justificar” o preconceito linguístico, pois só se pode considerar algo “errado” quando o compara com o “certo”. Contudo a questão não é problematizar a gramática ou despi-la de sua importância, é sobre aceitar que concomitante a ela, a língua vive, sobrevive e se adapta. Porém, não existe homogeneidade linguística no Brasil (VIEIRA; NASCIMENTO, 2021, p. 8).

Faz-se necessário, então, conhecer a estrutura da língua, sendo imperativo que os indivíduos tenham contato com suas regras, no entanto, é fundamental que se apropriem dessa língua e, por meio dela, possam se expressar seja na forma oral seja na forma escrita.

As normas gramaticais são boas e totalmente válidas, pois é necessária a existência de uma norma escrita para uma padronização da língua. Essa padronização não significa necessariamente tornar a língua em algo estático e morto, pois são os seres humanos que a utilizam no dia-a-dia, e estes estão em constante mudança, logo a língua se modifica com eles (SILVA, 2014, p. 24).

Bagno (2005) avalia que a utilização do termo “norma culta” potencializa o preconceito linguístico, apontando, também, que, mesmo quando esse termo é utilizado como um termo técnico, ainda assim, ele exclui grande parcela da população falante e afasta novamente a língua falada da língua escrita.

O autor identifica três características que podem ser atribuídas aos termos utilizados nos estudos sociolinguísticos, no Brasil,

- 1.A primeira é a “norma culta” dos prescritivistas, ligadas à tradição gramatical normativa, que tenta preservar um modelo de língua ideal, inspirado na grande literatura do passado.
2. A segunda é a “norma culta” dos pesquisadores, a língua realmente empregada no dia a dia pelos falantes que tem escolaridade superior completa, nasceram, cresceram e sempre viveram em ambiente urbano.
- 3.A terceira é a “norma popular”, expressão tanto utilizada pelos tradicionalistas quanto pelos pesquisadores para designar um conjunto de variedades linguísticas que apresentam determinadas características fonéticas, morfológicas, sintáticas, semânticas, lexicais, etc. que nunca ou muito raramente aparecem na fala (e na escrita) dos falantes “cultos” (BAGNO, 2005, p. 78)

Bagno (2005) sinaliza que o termo “norma popular” se refere, predominantemente, àqueles que vivem nas áreas rurais, com pouco ou nenhum

acesso à educação formal. Enquanto o primeiro e o segundo termos, ainda que sejam o mesmo, têm sentidos diferentes. O primeiro termo remete à normatização padrão da língua com intenção de designar uma língua “certa”, porém, que está no nível do ideal, sendo assim, a “norma-padrão” a delimita numa esfera em que “norma” significa que a língua está sujeita a regras e imposições; e “padrão” está sendo regulamentada, regulada, normalmente por uma determinada classe social, num determinado período histórico e num determinado lugar.

O segundo termo, também denominado “norma culta”, mas numa tentativa de parecer apenas um termo técnico, carrega em si o preconceito linguístico quando indica que as variações e diversidades da língua que é falada pelos indivíduos que não tiveram a possibilidade de avançar na sua formação escolar ou não participam de determinada classe social não tem cultura.

Em seu texto, Bagno (2005) sugere que uma maneira de democratizar os termos utilizados para designar a língua normatizada, abandonando o adjetivo “culto” e adotando a palavra “prestígio”, dá à variedade linguística das classes mais privilegiadas um nome apropriado e que não fomente tanto o preconceito linguístico.

É bom ressaltar que o prestígio social das variedades linguísticas usadas pelas classes sociais favorecidas, dominantes, não tem a ver com qualidades intrínsecas, com algum tipo de “beleza”, “lógica”, ou “elegância” inerente e natural a essas maneiras de usar a língua. Esse prestígio social é uma construção ideológica: por razões históricas, políticas, econômicas é que determinadas classes sociais – e não outras – assumiram o poder, ganharam prestígio, ou melhor, atribuíram prestígio a si mesmas (BAGNO, 2005, p.79).

Historicamente as elites sempre tiveram acesso à educação formal, ficando, desse modo, num lugar privilegiado quanto ao contato com obras clássicas da literatura, música, teatro, acesso à informação e a cultura de modo geral e ao aprendizado de outras línguas.

Inevitavelmente, essa parcela da população acredita estar superior a tantos outros que têm esse direito negado, isso reflete na forma como utilizam a linguagem em sua comunicação.

Diante da pesquisa realizada chega-se à conclusão que não existe uma língua “certa” e uma língua “errada”, e sim uma variação linguística que acontece por causa das condições sociais, culturais e econômicas. De modo que, se para o

falante do português como língua materna o preconceito linguístico se faz presente, para o migrante que vem de outra cultura, que normalmente se encontra em uma situação de pressão social, enfrentar mais essa condição, o preconceito linguístico pode representar mais uma barreira, tanto na comunicação como no próprio aprendizado da língua.

Além disso, como já foi posto neste estudo, as diferenças regionais exercem forte influência sobre o português falado num país com um território tão vasto como o Brasil.

Dessa forma, o respeito à diversidade linguística, de forma óbvia, é também o respeito à cultura de cada povo, levando em consideração a particularidade regional, e principalmente, o reconhecimento de que as línguas são heterogêneas e que o mais importante é a concretização da comunicação e usar a linguagem em seu leque contextual ou situacional (SANTOS; SANTANA; SANTANA, 2015, p. 7).

O preconceito linguístico contraria a naturalidade da língua, seu aspecto vivo, desconsidera o contexto social, da história e da cultura daquela comunidade de fala. Silva (2014) pontua que o preconceito linguístico nem sempre acontece pela maneira que a pessoa fala a língua portuguesa, e sim como sua maneira de falar aponta sua origem social.

Da Silva Nascimento (2021) destaca que o preconceito linguístico já começa na escola, ou seja, ensinar português no ambiente escolar, ainda é oferecido considerando uma língua padrão.

Diante disso, o aluno que apresenta as variações linguísticas regionais ou culturais tende a ser excluído. Para esse autor (2021, p. 8),

[...] na maioria dos casos, o preconceito linguístico é ensinado de forma indireta ou até mesmo direta dentro da escola. O aluno é levado a desconsiderar todo o conhecimento de mundo que possui e que foi aprendido do lado de fora dos muros da escola. Esse aluno, muitas vezes advindo de uma família de classe social baixa, é repreendido pelo professor ao proferir palavras consideradas “erradas” pela norma-padrão.

As desigualdades sociais presentes no país contribuem para o preconceito linguístico existente no Brasil. É fato que existe uma variedade não padrão do português falado entre os brasileiros e o português padrão de uma parcela

privilegiada da sociedade, destaca-se novamente que o preconceito não é sobre a língua e sim sobre a origem social daquele que fala.

Bagno (1999) sinaliza, de modo geral, que o preconceito linguístico segue um círculo vicioso composto por três elementos básicos: gramática tradicional, métodos tradicionais de ensino e os livros didáticos.

Como é que se forma esse círculo? Assim: a gramática tradicional inspira a prática de ensino, que por sua vez provoca o surgimento da indústria do livro didático cujos autores – fechando o círculo – recorrem à gramática tradicional como fonte de concepções e teorias sobre a língua (BAGNO, 1999, p. 94).

Pode-se considerar que os métodos utilizados no ensino de língua portuguesa variam de região para região, que os professores podem didáticas diferentes, uma identidade pedagógica, contudo, o instrumento de ensino ainda se baseia na gramática tradicional que considera que existe uma norma culta. O autor aponta que existem avanços no âmbito escolar e nos materiais didáticos, produzidos no país, que discutem as variações linguísticas e os preconceitos linguísticos, porém, é necessário debater e continuar pesquisando a respeito do assunto.

Conforme Silva (2014), além da escola, o preconceito linguístico pode ser identificado em outros ambientes, como a imprensa escrita, a rede de internet, colunas de jornais e revistas de grande circulação no país. Dessa maneira, com o pretexto de auxiliar seus leitores a ganharem algum conhecimento sobre o português, desferem preconceito linguístico quando, ao invés de fazer análises gramaticais, atacam o modo de falar de pessoas pertencentes a grupos sociais menos favorecidos ou privilegiados.

Em muitos jornais e revistas existem seções em que são discutidas regras do bom português, como, por que e quando certos casos da língua falada e escrita devem ser empregados ou não. A princípio, a intenção é apenas esclarecer quanto à melhor forma de usarmos nossa língua, entretanto, muitas dessas seções fazem um vociferado ataque àqueles que não têm o mesmo conhecimento gramatical daqueles mais escolarizados (SILVA, 2014, p. 28).

A autora destaca que àqueles que leem materiais como jornais e revistas, normalmente fazem parte das classes sociais mais privilegiadas, que tem ou tiveram

acesso a períodos maiores de escolaridade. Sendo assim, em alguns casos, aquilo que deveria servir como uma oportunidade de conhecimento sobre o português se transforma em mais um meio de propagação do preconceito linguístico.

Outro campo fértil para o preconceito linguístico é a Internet. Segundo Silva (2014),

[...] advento da internet e uma grande inclusão tecnológica, muitas pessoas passam a ter acesso a essa importante ferramenta de comunicação para os tempos hodiernos. Ao mesmo tempo em que esta é uma ferramenta de inclusão, é também um meio usado para propagar o preconceito linguístico, porque as pessoas com baixo letramento e com acesso à internet têm dificuldade em usar as normas da gramática tradicional; esse fato é um prato cheio aos gramáticos tradicionalistas (SILVA, 2014, p. 30).

É comum encontrar, nas redes sociais, brincadeiras e piadas acerca de placas, faixas e conversas em aplicativos de bate papo onde a escrita da língua reflete o jeito como a pessoa fala.

Segundo Silva (2014), existem páginas “especializadas” em destacar os “erros” dessas publicações, propagando ainda mais o preconceito linguístico.

Romano e Pereira (2017) apontam que na rede mundial de computadores, identificada pelos autores como ciberespaço, abriu novas possibilidades para que as pessoas interajam à distância, promovendo uma aproximação, mas também permitindo que se expressem livremente, dando opiniões e fazendo julgamentos sobre os mais variados assuntos.

Em se tratando de língua, posicionamentos diversos fazem-se presentes no ciberespaço, pois, como falantes da língua portuguesa, as pessoas sentem-se autorizadas a darem sua opinião, o que, na maioria dos casos, revela a falta de discernimento a respeito da variação linguística e gera o preconceito e/ou a intolerância linguística (ROMANO; PEREIRA, 2017, p. 332).

Segundo os autores citados acima o preconceito e a intolerância não são sinônimos, daí entenderem a intolerância linguística como um discurso que provoca discussões acerca dos mitos e verdades da língua e da linguagem, enquanto o preconceito linguístico não gera o debate, mas apresenta uma carga de falta de aceitação pelas diferenças. Sua pesquisa demonstrou que tanto os textos de anônimos com textos de estudiosos da linguística sofreram ataques por meio de comentários intolerantes ou preconceituosos.

Estes comentários são construídos com a intenção de ofender, coagir e ironizar os usuários e os linguistas. Os usuários do ciberespaço que possuem uma postura intolerante ou preconceituosa não observam que é importante transitar pelas modalidades da língua portuguesa, pois, em cada situação do dia a dia, é necessário admitir uma postura linguística. [...] Além disso, observa-se que os usuários que produzem comentários preconceituosos e intolerantes também cometem equívocos em suas construções frasais sem se darem conta disso (ROMANO; PEREIRA, 2017, p. 349).

A citação acima destaca que, no espaço virtual, o preconceito linguístico é perpetuado a todo instante, revelando que os usuários das mídias sociais em sua maioria desconhecem sobre variação linguística e, novamente, expõe como esse preconceito é social, uma vez que considera que, a pessoa que escreve e fala errado é proveniente da camada mais pobre da população.

Isso se reflete em outras áreas da vida cotidiana, pois, como demonstra Bortoni-Ricardo (1984), a língua oficial está limitada apenas a uma parte da população, excluindo a maior parcela dela, ocorrendo geralmente com as pessoas que utilizam das variedades linguísticas consideradas desprestigiadas, que “deixam de receber alguns serviços a que se tem direito, por não compreenderem a linguagem empregada pelos órgãos públicos” (BORTONI-RICARDO, 1984, p.17).

Para a autora, a língua portuguesa brasileira é um grande “balaio de gato”, no qual existem tipos dos mais variados: “macho, fêmea, brancos, malhados, grandes, pequenos, adultos, idosos, recém-nascidos, gordos, magros, bem-nutridos, desnutridos, os amarelos, rajados, cinza, siameses, persa, vira-latas etc.” Para Bortoni-Ricardo (1984, p.18), o termo “tudo nos une e nada nos separa” é, na verdade, um grande mito, com consequências que podem trazer danos irreversíveis, porque não reconhecer que existe uma dificuldade de comunicação entre pessoas que falam o mesmo português, desconhecendo as variações da língua, não contribui para resolver os problemas relacionados ela, visto que a língua portuguesa é uma grande mistura que conta com as normas gramaticais e a variedades linguísticas tanto regionais quanto devido à falta de estudo da população.

Para entendermos como esses aspectos funcionam, é preciso analisar o curso de língua portuguesa oferecido pelo Projeto Conexión e o Projeto UEMS Acolhe. Ainda, para compreender a imigração para o Estado de Mato Grosso do Sul, e as políticas voltadas para o ensino do português para imigrantes/refugiados que

deveriam ser adotadas, o próximo capítulo disserta sobre esse tema e, por fim, como esses imigrantes/refugiados chegaram à nossa cidade, Campo Grande.

### **CAPÍTULO 3**

## **MIGRAÇÃO E REFÚGIO**

Os imigrantes/refugiados quando chegam ao local de destino, mesmo que temporariamente, encontram-se, geralmente, vulneráveis diante dos desafios de se fixarem em um novo país. De modo que para se integrarem à nova realidade, acredita-se que sejam pertinentes políticas de acolhimento. Todavia, para melhor entendimento dessa movimentação, apresenta-se, de forma sucinta, como acontece a chegada desses imigrantes no país, nessa primeira subseção deste capítulo. Na sequência, disserta-se sobre o processo de migração em Campo Grande e, por fim, como são as políticas adotadas para receber essas pessoas e oferecer os primeiros contatos com o português, inclusive por meio de políticas linguísticas como os cursos oferecidos pelos projetos de língua de acolhimento.

### **3.1 OS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS DOS REFUGIADOS NO BRASIL**

Percebe-se, há algum tempo, que é preciso haver planejamentos que possam se adequar às necessidades migratórias que o mundo inteiro tem assistido, planejar ações responsáveis por tratar de migração forçada, conforme nos mostra Arantes, Deusdará e Brenner (2018), ou seja, do movimento de migração de deslocados forçados, de refugiados por perseguição política ou religiosa em seus países e deslocados por questões ambientais.

O Brasil iniciou seu diálogo, acerca da legislação de acolhimento aos refugiados nos anos de 1950, ao receber, em 1951, a Convenção de Genebra e, posteriormente, em 1977, constituir convenção com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), que é uma organização internacional de auxílio a refugiados. Já em 1980, foi publicada, no país, a Lei nº 6.815/1980 – O Estatuto do Estrangeiro, objetivando criar diretrizes para a estada do imigrante. Porém, essa legislação é rígida e se preocupa mais com a segurança nacional, em detrimento ao abrigo dos imigrantes e suas necessidades e direitos.

Diante disso, o Brasil somente firmou sua posição de proteção a essas pessoas com a promulgação da Constituição de 1988, da Lei nº 9.474/1997 (Estatuto dos Refugiados) e da nova Lei de Migração, que entrou em vigência no país em novembro de 2017 (Lei nº 13.445, de 2017).

Embora a nova legislação para imigrantes apresente limitações, um passo importante foi o reconhecimento do caráter constitucional de respeito aos direitos das pessoas em situação de migrante, defendendo a visão humanitária imigrante no Brasil, contudo, vale ressaltar que apesar da legislação em vigor, na prática, nem sempre os imigrantes têm garantidos esses direitos. Sabendo disso, optou-se por não detalhar a lei, pois o intuito deste capítulo é apenas apresentar o contexto de como ocorre o movimento migratório.

Conforme informações encontradas no site oficial do ACNUR, o país exerceu papel relevante e pioneiro, sendo um dos primeiros países a integrar o Comitê Executivo da Agência, este é o órgão responsável pela aprovação dos programas e estimativas de gastos por período. Desse modo, assegura-se aos refugiados proteção aos direitos garantidos como cidadão: assistência médica, trabalho e acesso à escola, para as crianças.

Ainda, de acordo com o site oficial do ACNUR, constatou-se que essa funciona através de parcerias com organizações não governamentais, mantendo-se, assim, com as contribuições voluntárias de países, além de doações arrecadadas no setor privado e com doadores. Além de ações governamentais partidas diretamente do executivo, aqui no país acontece a atuação do Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE, sendo este um órgão multiministerial que conta com a participação da sociedade civil, e ainda, da Organização das Nações Unidas – ONU, através do ACNUR. Desse modo, essas duas entidades estão interligadas para tratarem de questões relativas aos refugiados.

Conforme informações contidas no site da ACNUR o Brasil tinha no ano de 2021 pelo menos 60.011 pessoas refugiadas de várias partes do mundo, sendo que a maioria dos migrantes vem da Venezuela, totalizando 48.789 venezuelanos reconhecidos como refugiados. Contudo, de acordo com a ACNUR as solicitações de refúgio vêm de aproximadamente 117 países, cuja maioria vem da Venezuela (78,5%), Angola (6,7%) e Haiti (2,5%).

A partir da perspectiva de que os imigrantes têm os mesmos direitos de um brasileiro nato, a realidade encontrada no cotidiano dessa população não é bem essa, pode-se citar a dificuldade de acesso a benefícios sociais, moradia, saúde, dentre outros, lembrando que esses são direitos fundamentais básicos do cidadão. Conforme Oliveira; Rodrigues e Sala (2018, p. 3), que:

As políticas públicas para refugiados, entendidas como políticas públicas humanitárias, demandam diferentes abordagens por parte dos poderes públicos, da sociedade civil e do setor privado. Essa diferença de abordagem não se confunde nem com assistencialismo nem com tutela dos interesses dos refugiados. Estes devem ser vistos, reconhecidos e tratados como sujeitos de direitos e de seu exercício, assegurados por sua condição.

Não obstante, o dever do cuidado com os imigrantes, decorrente de tratados internacionais e da própria Constituição, o Brasil passa por dificuldades políticas e sua economia não apresenta o melhor cenário capaz de fornecer um acolhimento adequado a essa população. A maioria das políticas públicas implementadas no Brasil não são bem planejadas e de uma gestão saudável dos recursos públicos.

Após discorrer sobre o como acontece a imigração de forma geral, passamos aos casos das pessoas que chegam ao estado do Mato Grosso do Sul, principalmente em Campo Grande.

### 3.2 O CASO DA MIGRAÇÃO EM CAMPO GRANDE/MS

Nos diversos registros migratórios, o estado se destaca por ser um local estratégico, que “vivencia constantes fluxos temporários e permanentes em busca de trabalho, de uma nova oportunidade de vida ou apenas como passagem para outros estados brasileiros” (PIRES, 2019, p. 08). Talvez por ter um processo migratório heterogêneo, se observe uma relativa ausência de integração regional para esses indivíduos, no MS e no Brasil, como um todo (PIRES, 2019).

Ao longo da história e em decorrência de sua localização, o Estado de Mato Grosso do Sul, por estar longe dos centros urbanos econômicos e com acesso precário a esses centros, se manteve próximo com o Paraguai e Bolívia (países

fronteiriços), e com a Argentina (país com o qual se liga pela Bacia do Rio da Prata), mantendo fortes vínculos com esses países. (MARQUES, 2007, p. 03)

O estado de Mato Grosso do Sul tem uma população estimada em 2.809.394 milhões de habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020), e conta com uma realidade migratória complexa que ocorre de duas maneiras principais, sugeridas por Sales e Ituassu (2020, p. 09):

[...] pela convivência entre moradores de diferentes países nas regiões fronteiriças, caracterizando uma realidade social, política e econômica interessante, e como ponto de passagem para pessoas que atravessam o estado rumo a outras regiões do país, motivados, na maioria das vezes, também por oportunidades de trabalho.

O Projeto de Apoio ao Migrante, a Cruz Vermelha Brasileira, filial de Mato Grosso do Sul, desenvolve atividades com o apoio e em conjunto com a Federação Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho.

Além dessas instituições, também são parceiras na questão de imigrantes, na capital Campo Grande, a Associação Haitiano – Brasileira (ASHABRA), o Serviço Pastoral dos Migrantes da Arquidiocese de Campo Grande e do Centro de Apoio aos Migrantes (CEDAMI). (MOTTA, 2020)

As principais atividades do Projeto se apoiam em quatro eixos predominantes, nos quais atuam os voluntários: o de Restabelecimento de Laços Familiares, Proteção, Gênero e Inclusão, Apoio Psicossocial e Educação e Saúde, com foco na COVID-19. Embora seja de curta duração, acontecendo entre os meses de maio e junho, para imigrantes em situação de vulnerabilidade, o projeto envolve a entrega de “cestas básicas e kits de higiene, serviços de contato familiar, apoio psicossocial, sensibilização para a temática de Proteção, Gênero e Inclusão, além de orientações sobre saúde e promoção à higiene” (MOTTA, 2020, p. 01).

Outro projeto desenvolvido pela Cruz Vermelha é o “Migrações”, que conta com financiamento proveniente da Federação Internacional da Cruz Vermelha e do Crescente Vermelho. Esse Projeto tem como objetivo a doação de 800 cestas básicas e 800 kits de higiene, e pretende desenvolver “atividades de Promoção à Saúde e Higiene, Apoio Psicossocial, serviços gratuitos para restabelecer o contato entre familiares separados e orientações sobre Proteção, Gênero e Inclusão”.

(CRUZ VERMELHA BRASILEIRA, 2020, s.p.). Ambos os projetos têm objetivos semelhantes, cujo cerne se baseia no acolhimento dos imigrantes/refugiados.

Conforme informações contidas no site oficial do Ministério da Defesa, os venezuelanos começaram a adentrar no país desde 2015, esse processo aumentou em 2015 e 2016, devido à grave crise política e social do país. Porém, somente em 2018, foi realizada uma operação chamada “operação acolhida”, via Medida Provisória nº 820, de 15 de fevereiro de 2018. A operação envolveu a União e seus entes federativos (estados e municípios). O estado recebeu venezuelanos vindos pela operação que tinha como objetivo conseguir trabalhos para as pessoas que aqui chegassem, pretendendo oferecer-lhes uma vida mais digna.

O governo tende a oferecer ações (forças-tarefa) momentâneas referentes à atenção das necessidades de pessoas em vulnerabilidade e não avançam em medidas efetivas para acolher aos refugiados.

Para Silva (2021), as ações do Comitê Estadual para Refugiados Migrantes e Apátridas no MS (CERMA-MS) deveriam estar além das instituições de ensino e que alcançasse a sociedade, principalmente, os refugiados. Porém, o que

[...] se constata é que essa estrutura existe juridicamente, mas o funcionamento ainda está em construção, dependendo, principalmente, da manifestação da vontade política de entidades componentes (SILVA, 2021, p. 03).

Diante do pouco tempo de existência efetiva, “há de se considerar a possibilidade da elaboração de projetos que abranjam estas questões e supram a deficiência legislativa” (PIRES; ICASSATTI, 2017, p. 11-13).

### 3.3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

De acordo com Santaella (2007) nossa sociedade sempre se encontrou em constante estado de transformação, sobretudo, no contexto atual devido ao advento da tecnologia a comunicação se tornou instantânea, fluida e dinâmica. Assim, novas formas de se relacionar e se expressar emergiram com a utilização e evolução de

tais recursos e a língua reflete essas novas práticas se adaptando ao uso de seus interlocutores.

A política linguística se relaciona à ação institucional realizada pelo Estado e pretende realizar “a gestão da (s) língua (s) falada (s) em um determinado território” (PEREIRA, 2021, p. 13). Segundo Pereira (2021), qualquer grupo da sociedade pode planejar políticas voltadas para a área da linguística, no entanto, apenas o Estado pode transformá-las em planejamento.

Oliveira (2016, p. 382) pondera que a política linguística está ligada diretamente ao poder público, “concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade, como os Estados, os governos, as igrejas, as empresas, as ONGs e associações, e até as famílias”. Entretanto, o autor sinaliza que geralmente as políticas linguísticas não estão visíveis já que são embutidas em outras políticas públicas.

A maior parte das políticas linguísticas são realizadas sob outros nomes, embutidas dentro de outras políticas, de modo que podem não ser imediatamente identificáveis. Isso não ocorre por um suposto secretismo dos agentes de políticas linguísticas – os Estados, por exemplo – mas porque as línguas e os seus usos estão conectados a todo o agir social do homem. Assim, uma política de saúde ou de defesa, de transporte ou editorial pode ter implicações sobre os usos das línguas e gerar demandas para intervenções sobre as próprias línguas (DE OLIVEIRA, 2016, p. 382).

Assim, para implementar uma política linguística, necessita-se da união de esforços entre o Estado, grupos da sociedade, como é o caso de instituições sem fins lucrativos ou organizações não governamentais e os estudiosos da linguística.

Nesse sentido, Pereira (2021) destaca que planejar de tais políticas pode ser complexo, considerando várias questões, como o contexto de seu desenvolvimento, quem são os indivíduos, qual a formação escolar, entre outros aspectos da sociedade e da cultura de cada região. Uma ação de

[...] planejamento linguístico deve considerar aspectos fundamentais da realidade social sobre a qual se deseja intervir: as relações socioeconômicas, as dinâmicas culturais e identitárias, os imaginários e as representações linguísticas; ele ainda ressalta que uma boa metodologia é

fundamental para que determinada política obtenha êxito (PEREIRA, 2021, p. 14).

A política linguística, como ação política e planejamento civil e institucional, pode ser realizada pelo Estado ou por uma sociedade civil organizada: no contexto da “política linguística há muitos exemplos de decisões tomadas e implementadas tanto no sentido de cima para baixo (*top down*), como no sentido inverso, isto é, de baixo para cima (*bottom up*)” (RAJAGOPALAN, 2013, p.36).

Apesar de, nos anos 1950, o termo Política Linguística dizer respeito a atividades realizadas exclusivamente pelo Estado, Calvet (2007) oferece uma explicação mais clara do que vem a ser política linguística e da sua relação com o planejamento linguístico. Segundo ele, nos estudos relativos à gestão linguística, considera-se uma situação sociolinguística inicial (S1), que, depois de analisada, pode ser considerada como não satisfatória, e a situação que se deseja alcançar (S2).

A definição acerca do que é divergente entre S1 e S2 constitui a área de intervenção da política linguística, e a dificuldade em como passar de S1 para S2 constitui o domínio do planejamento linguístico. A definição das diferenças entre S1 e S2 representa o campo de intervenção da política linguística, e o problema de como passar de S1 para S2 é o domínio do planejamento linguístico (CALVET, 2007, p. 61).

Estudos em áreas distintas têm apresentado resultados significativos acerca da abordagem sobre o aprendizado de outro idioma, seja ele como a língua nativa do país em que a pessoa está, ou seja, como língua que precisa ser aprendida para a própria sobrevivência. É importante pautar-se nessa linguagem como uma oportunidade para encontrar trabalho ou atuar na profissão que a pessoa já tem, no caso de pessoas em situação de refúgio ou pessoas que buscam uma nova língua para aprender, entendendo o aprendizado do idioma como possibilidade de conhecer uma nova cultura ou divulgar a sua.

A língua de acolhimento é definida por São Bernardo (2016):

O conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, transcende a perspectiva linguística e cultural e refere-se também ao prisma emocional e subjetivo da língua e a relação conflituosa presente no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de

vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país com a intenção de permanecer nesse lugar (SÃO BERNARDO, 2016, p. 65).

A prática profissional de ensinar línguas tem se pautado na importância a ser dada no ensinamento dessa nova língua ao imigrante sem, contudo, desprezar a sua bagagem cultural e, tampouco, a sua língua materna, as suas referências culturais são usadas como parâmetros comparativos e, não somente como valorativo a outra língua.

Como argumentou Grosso (2010), a Língua de Acolhimento (LAc) ultrapassa as dimensões dos estudos de Língua Estrangeira (LE) ou da segunda língua (L2), incluindo, necessariamente, a abordagem para o crescimento profissional, dos direitos sociais e de se integrar temporária ou permanentemente ao país de acolhimento. Assim, o Estudo de Português como Língua de Acolhimento- PLAc, a competência em português Brasileiro (PB) pode ser uma maneira significativa para a inserção do cidadão refugiado, dando-lhe autonomia e possibilidade de se integrar socialmente.

Conforme ensina Almeida Filho (2011, p 188):

Língua além da cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. Estabelecer o lugar do cultural no processo de aprendizagem de línguas. Aprendemos língua e incorporamos aos poucos o cultural, e dessa base nos esforçamos por absolver a língua-alvo?

Para os imigrantes, a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim em si, mas um meio de integração: “aprendizagem é uma necessidade ditada pelos imperativos da vida em meio exolingual” (HERVÉ, 2009, p. 38). É uma necessidade a aquisição da língua no caso dos refugiados e imigrantes, uma vez que sua sobrevivência e dignidade dependem disso, seja para conseguir emprego, se locomover, atender suas condições básicas de vida, se alimentar, receber atendimento médico, entre outros. Quando nos referimos à língua que deve ser aprendida como língua de acolhimento, ultrapassamos os conceitos do que está posto como língua estrangeira ou segunda língua para pessoas já adultas que acabam de chegar a uma nova realidade.

Sendo assim, a comunicação vai além de se expressar, está ligado a saber agir, comunicar-se nessa língua, tornar-se cidadã (o), participar de forma cultural e

politicamente consciente, compartilhando como sujeito dessa sociedade. Grosso (2010) explica a escolha pela definição do termo língua de acolhimento, estabelecendo como a língua se relaciona com o cenário onde é utilizada:

Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional (GROSSO, 2010, p.71).

A autora defende ainda que “ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdo de ensino-aprendizagem, o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional” (GROSSO, 2010, p. 71). No entanto, esse nível é muito importante na inserção do indivíduo à nova sociedade.

Apesar disso, as necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas e as situações que divergem da cultura original da pessoa e que perpassam por diversos setores da vida, tais como o trabalho, saúde, moradia, relações pessoais e formação educacional.

O PLAc tem como objetivo acolher e inserir os novos falantes, empoderá-los para que possam escolher o rumo de suas vidas com mais segurança no novo ambiente. Logo, o profissional linguista que guiará os migrantes/refugiados para o aprendizado deve valorizar o conhecimento já obtido deles e não os subjugar devido à sua situação de vulnerabilidade, mas sim, aumentar suas vozes para que possam ser protagonistas no rumo de suas vidas, portanto, o ensino do português como língua de acolhimento transcende o significado usual que a aquisição de uma segunda língua tem, ultrapassando os aspectos linguísticos e culturais, ele alcança um prisma emocional, o ensino da língua para o migrante representa a possibilidade de agir linguisticamente com autonomia, o que apresenta ao meteco, a passagem para um futuro melhor (GOMES; CATONIO, 2021, p. 40589).

Dessa forma, é possível que o lúdico abaixa a resistência quando se refere a de aprender uma nova língua, seja ela em caráter emergencial e acolhedor seja apenas, como um novo idioma, na qual, para se construir novas experiências nessa língua, busca-se integrar o indivíduo com esse idioma proposto. Sendo assim, é necessário o acesso da língua de acolhimento, facilitando, assim, ao migrante e refugiado um ambiente acolhedor e motivador para que possa haver maior inserção como a língua a ser aprendida.

Tendo discorrido sobre Políticas Linguísticas e a importância do aprendizado do Português como Língua de Acolhimento, o próximo capítulo descreve dois projetos de acolhimento linguístico que acontecem em Campo Grande, e que contam com a ajuda de voluntários.

## CAPÍTULO 4

### DOIS PROJETOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM CAMPO GRANDE/MS

Neste capítulo, são apresentados dois projetos importantes realizados em Campo Grande – MS, que têm como objetivo o ensino da Língua Portuguesa como Língua de Acolhimento. Um deles é o Programa UEMS Acolhe que promove o acolhimento linguístico e apoio humanitário e educacional a migrantes internacionais.

O outro projeto descrito neste capítulo é realizado pela Primeira Igreja Batista de Campo Grande – MS e atende com o objetivo de inclusão de migrantes e refugiados com um curso de Língua Portuguesa, pretendendo, através do aprendizado da língua local, colaborar para a relação desse sujeito com a sociedade e a cultura do Brasil.

#### 4.1 PROGRAMA UEMS ACOLHE - ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO, HUMANITÁRIO E EDUCACIONAL A MIGRANTES INTERNACIONAIS

Figura 1- Programa UEMS Acolhe

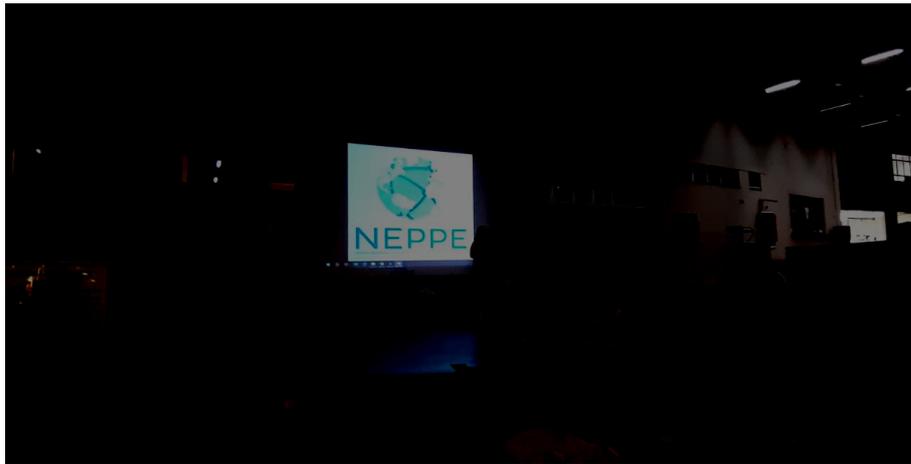


Fonte: UEMS

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, por meio do Programa UEMS Acolhe, sob a coordenação do Prof. Dr. João Fabio Sanches Silva, oferece,

desde 2017, Acolhimento Linguístico, Humanitário e Educacional a Migrantes Internacionais. Este projeto pretende principalmente promover ações de extensão que permitam a inserção linguística, humanitária e educacional de migrantes internacionais no estado de Mato Grosso do Sul, a partir, inicialmente, do oferecimento de cursos de extensão gratuitos de Português como Língua de Acolhimento.

Figura 2 - Apresentação do Núcleo de Estudos de Português Para Estrangeiros



Fonte: UEMS

O Programa teve início em 2017 vinculado à Universidade de Brasília (UNB), por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Português para Estrangeiros (NEPPE), seguindo o mesmo material didático produzido pela UNB, com algumas adaptações para a realidade de Campo Grande.

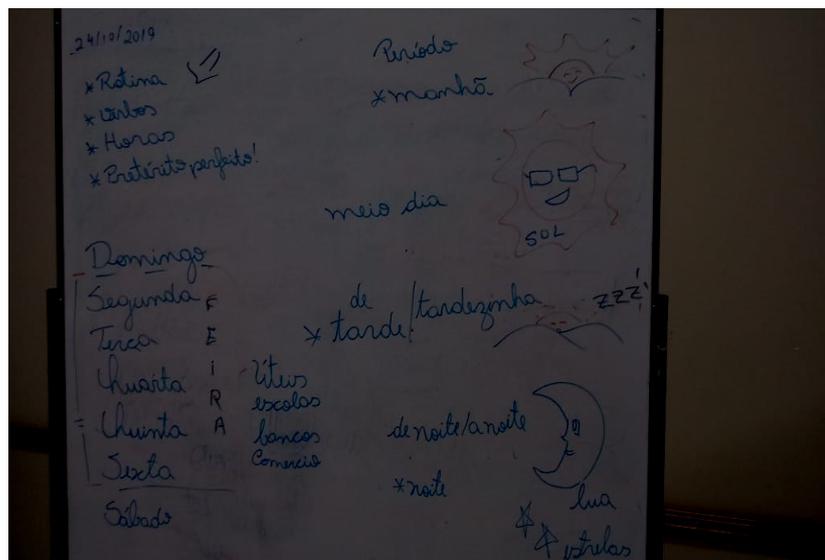
Figura 3 - 34ª Semana do Migrante

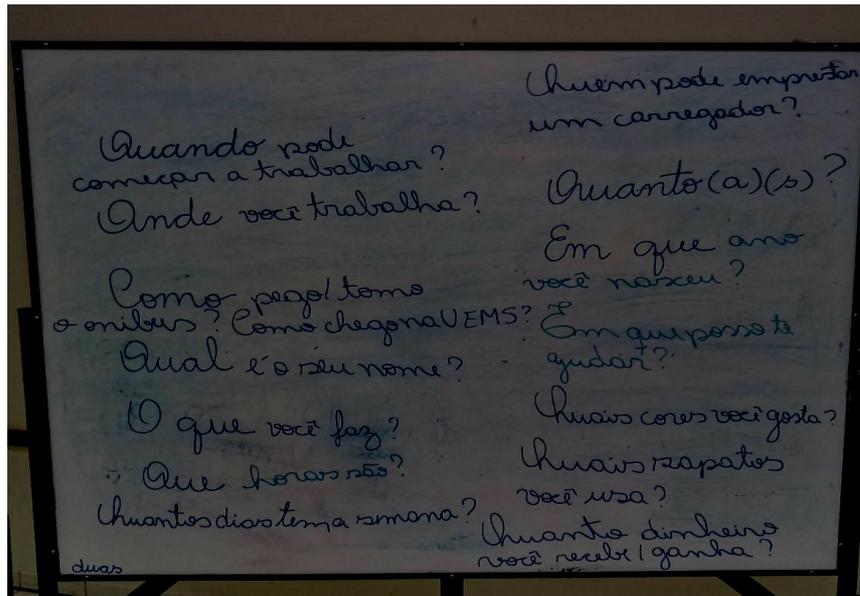


Fonte: UEMS

O material didático do curso foi acessado durante o período do voluntariado, no entanto não está disponível para divulgação externa, contudo, é importante ressaltar que este material utilizado tem sido produzido pelos atores participantes do projeto, desse modo segue uma descrição de como o mesmo foi elaborado. Para o curso foram elaboradas apostilas de apoio separados por temáticas pertinentes à Língua de Acolhimento: Trabalho, Moradia, Saúde e Diversidade Cultural. Os cursos eram divididos em: Básico 1 (A1), para os recém-chegados e com pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa; Básico 2 (A2), para os imigrantes que já tinham algum conhecimento da língua e Intermediário (B1) para aqueles que já tinham um conhecimento linguístico maior. Inicialmente utilizou-se o Quadro Comum Europeu de Referência Para Idiomas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação – QCER, que de acordo com Cani; Santiago (2018) é a forma mais utilizada para a mensuração do aprendizado de novos idiomas.

Figura 4 - Aulas oferecidas no curso de PLAc.





Fonte: UEMS

As aulas eram ministradas por voluntários e por mestrandos do curso de Pós-graduação em Letras da própria universidade, com apoio de apostilas elaboradas pelos professores e pretendendo promover uma comunicação eficiente para os aprendizes da língua portuguesa, com a intenção de ensinar frases importantes para se situar no tempo e nos espaços da cidade.

Em 2020/2021, o Programa se desvincula do NEPPE e se torna um Programa de Extensão da UEMS, contando com parcerias fundamentais para o acolher de forma linguística, humanitária, e educacional os migrantes internacionais, tais como:

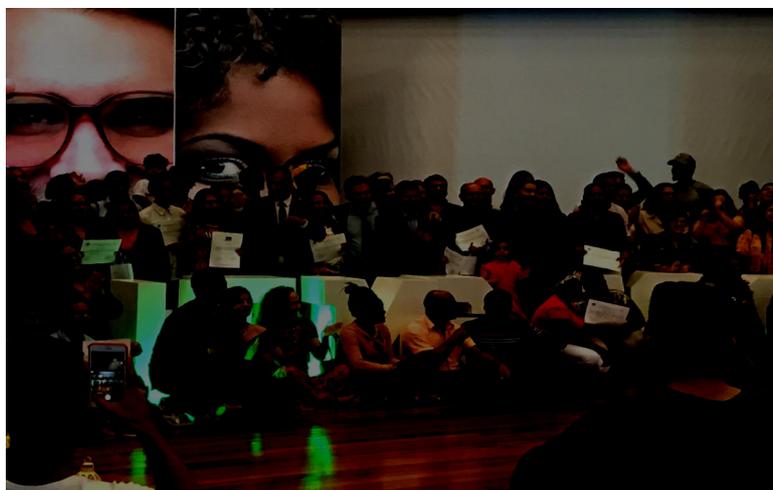
ACNUR, Cátedra Sérgio Vieira de Mello, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST), Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), Polícia Federal, Defensoria Pública de Mato Grosso do Sul, Defensoria Pública da União, Ordem dos Advogados do Brasil, Fundação do Trabalho (FUNTRAB), Fundação Social do Trabalho (FUNSAT), Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL), entre outros.

Conforme dados do Programa UEMS Acolhe, já são mais de 1.300 migrantes internacionais atendidos nos diversos cursos de Português para falantes de outras línguas disponibilizados pelo Programa. Em 2021, devido à pandemia, os cursos foram oferecidos de forma remota utilizando as ferramentas tecnológicas: *e-mail*, *WhatsApp* e encontros virtuais por meio da plataforma *Google Meet*. Nesse período, foram atendidos mais de 400 imigrantes. Os países declarados nas matrículas foram

os seguintes: Bangladesh, Colômbia, Camarões, Costa Rica, Cuba, Egito, Gana, Haiti, Iêmen, Iraque, Líbano, Marrocos, Paquistão, Peru, República da China, Rússia, Senegal, Síria, Togo, Uruguai e Venezuela.

Entrega de certificados expedidos pela UEMS – certificando a participação dos imigrantes nas aulas de português em julho 2019, à época foram certificados mais de 100 alunos, com muitas nacionalidades, mas, na grande maioria, eram hispanos-falantes, oriundos da Venezuela, que estava enfrentando uma crise humanitária.

Figura 5 - Entrega de Certificados dos Migrantes



Fonte: UEMS

A cerimônia de certificação dos alunos migrantes representa uma conquista tanto para eles como para o programa, que vem alcançando resultados valiosos para os migrantes e para a sociedade.

Além de promover o acolhimento linguístico de pessoas em situação de migração e refúgio, também tem contribuído para formar os acadêmicos envolvidos.

No primeiro semestre de 2022, o Programa já atendeu mais de 300 imigrantes em vários locais: Dourados, Cassilândia, Nova Andradina e quatro polos em Campo Grande: polo Pastoral dos Migrantes, polo UEMS, polo Guanandi e polo ASHABRA.

As aulas são planejadas pelo coordenador e pela equipe de professores, os quais consideram as demandas temáticas mais urgentes para os imigrantes, desenvolvendo um trabalho pautado na interculturalidade e na valorização das culturas. As turmas não têm mais as nomenclaturas A1, A2 e B1, mas continuam

sendo ofertadas de acordo com a aprendizagem linguística já alcançada pelos alunos.

Figura 6 - Salas de aula: Polo Guanandi e Polo UEMS



Fonte: UEMS

Além de ofertar conhecimento linguístico, o Programa também colabora para formar, na teoria e na prática, agentes para atuarem no ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas, planejando cursos e elaborando avaliações e recursos apropriados para as aulas.

As aulas aconteciam simultaneamente nos polos UEMS, Guanandi, Igreja Batista \_IBABI, com professores voluntários, na grande maioria professores e alunos da graduação, mestrado e doutorado, que preparavam as aulas de acordo com o

programa estabelecido pelo coordenador do projeto, Dr. João Fábio Sanches, professor da UEMS.

Um ponto importante a ser esclarecido é que a UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, possui atualmente, um setor específico para o atendimento a migrantes internacionais - Setor de Acolhimento a Refugiados, Migrantes e Apátridas. O referido setor é o órgão responsável por orientar, coordenar e acompanhar as ações de Extensão desenvolvidas no âmbito de sua competência e tem como atribuições:

I – Orientar e apoiar a execução de ações de extensão voltadas ao acolhimento linguístico, humanitário e educacional para a comunidade migrante internacional.

II – Ampliar a integração da comunidade migrante internacional em atividades de extensão de caráter cultural, de suporte à educação, de formação e complementação na dimensão humana, social e comunitária.

III – Fortalecer a articulação de uma rede de ações de extensão socioassistenciais voltadas ao público migrante internacional no estado.

IV – Promover a disseminação do conhecimento mediante projetos e ações de extensão relacionadas à sua área de atuação e às suas finalidades.

V – Oportunizar a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão em articulação com os cursos de graduação e programas de pós-graduação, e demais setores da UEMS.

VI – Elaborar e divulgar editais de assuntos referentes à sua área de atuação.

VII – Responsabilizar-se pela gestão administrativa, financeira e pedagógica das atividades de seu âmbito de atuação.

VIII – Desenvolver outras atividades no âmbito de sua área de atuação. (PORTARIA PROEC-UEMS Nº. 02, 11 de fevereiro de 2021).

Uma vez que o isolamento social causado pela pandemia se fez necessário, o Programa teve suas aulas presenciais suspensas por tempo indeterminado. No entanto, compreendendo a importância da prática da língua portuguesa pela comunidade migrante e refugiada, um espaço on-line para o estudo e a prática do idioma foi pensado ainda no primeiro semestre de 2020, a partir de salas virtuais, em uma plataforma gratuita de educação a distância. As atividades remotas, desenvolvidas ao longo de 2020, mostraram-se de grande valia para o atendimento

à comunidade migrante internacional, seja na forma de atividades práticas com a língua portuguesa seja na forma de cursos modulares. Tais iniciativas foram incorporadas ao portfólio de ações do Programa UEMS Acolhe e continuaram a ser desenvolvidas em 2021.

Para além dos cursos de Português, o Programa UEMS Acolhe também passou a promover a realização de *Lives*, que foram transmissões realizadas de forma remota e ao vivo, com a finalidade de levar informações importantes para a comunidade migrante internacional residente no país. Com o nome de Oficinas de Acolhimento, temas, como Saúde, Trabalho, foram abordados por profissionais qualificados, para públicos específicos. As oficinas contaram com tradução simultânea para o Espanhol e Crioulo Haitiano, de modo a garantir o pleno acesso às orientações e às informações compartilhadas.

Já na perspectiva de ingresso de alunos em situação vulnerável de refúgio ou migração nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, o Programa UEMS Acolhe contribuiu na preparação de uma possibilidade de resolução para regulamentar a oferta de vagas para essas pessoas, considerando vagas remanescentes e sobras de vagas nos cursos de graduação da UEMS, sendo já aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade, no segundo semestre de 2022, foram ofertadas mais de 500 vagas em vários cursos, pelo Estado de Mato Grosso do Sul.

Destacamos, ainda, que, em 2021, o Programa de Mestrado em Letras da UEMS ofereceu a disciplina ‘Pesquisas em Português para Estrangeiros’, com o objetivo maior de contribuir para a formação de pesquisadores na área de Português para falantes de outras línguas.

Em adição às ações de pesquisa já mencionadas, destacamos que projetos de pesquisa na área são também realizados. Para fins de ilustração, destacamos o projeto ‘Português como Língua de Acolhimento e Fluxos Migratórios: experiências de ensino e aprendizagem em Mato Grosso do Sul’, com a intenção de favorecer o entendimento sobre como ensinar o português de forma acolhedora, assim como seu papel de língua-cultura como espaço privilegiado para a importância da variedade linguístico-cultural de migrantes e refugiados no estado de Mato Grosso do Sul.

O Setor de Acolhimento a Refugiados, Migrantes e Apátridas busca trabalhar com a promoção de ações que possam auxiliar no reconhecimento da cidadania plena de migrantes e refugiados no estado de Mato Grosso do Sul.

Figura 7 - Comemoração do dia do migrante



Fonte: UEMS

Como foi o caso da participação dos alunos no evento em comemoração ao Dia do Migrante, o que possibilita aos alunos a interação com seus pares, com a comunidade acadêmica e demais pessoas envolvidas, bem como, aproxima os migrantes da universidade e certamente os acolhe.

Figura 8 - Comemoração dos 25 anos da UEMS com os migrantes



Fonte UEMS

A comemoração dos 25 anos da UEMS também contou com a participação dos alunos do programa de acolhimento, mais uma vez inserindo esse público nas vivências da universidade e aproximando essa comunidade do espaço acadêmico.

O Programa atua na defesa dos direitos aos migrantes internacionais, oportunizando atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão na universidade, também busca ampliar parcerias com diversos atores que atuam na execução das políticas públicas, com o intuito de estimular e sensibilizar na progressão das práticas públicas.

Ainda, o Programa tem parcerias importantes para o acolhimento linguístico, humanitário, e educacional dos migrantes internacionais, tais como: ACNUR, Cátedra Sérgio Vieira de Mello, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST), Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED), Polícia Federal, Defensoria Pública de Mato Grosso do Sul, Defensoria Pública da União, Ordem dos Advogados do Brasil, Fundação do Trabalho (FUNTRAB), Fundação Social do Trabalho (FUNSAT), Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL), entre outros.

De modo que o Programa UEMS Acolhe pretende atender uma necessidade crescente na sociedade que é a chegada cada mais frequente de migrantes e refugiados no Brasil. Conforme Silva; Junior Costa,

Diante de demandas inéditas e da urgência em assisti-las frente as omissões governamentais, uma nova situação socioeducativa emerge em atendimento à necessidade de aprendizagem da língua majoritária do nosso país por parte de migrantes em situação de vulnerabilidade. Referimo-nos ao Português como Língua de Acolhimento (PLAc), uma iniciativa que, por meio do ensino de Português do fomento da acolhida solidária, tem participado ativamente do agenciamento de questões (extra) linguísticas do sujeito migrante no país (SILVA; JUNIOR COSTA, 2020, p.126).

Nesse sentido, o ensino de português para migrantes se difere de outros cursos de português para estrangeiros, uma vez que, esse público encontra-se em uma situação em que apenas aprender a língua não é o suficiente. O aprendizado da língua requer daquele que ensina certa disponibilidade de compreensão do contexto daquele que aprende, Silva; Junior Costa (2020, p.127) ressaltam que o PLAc é “uma prática orientada para a ação, (...) que considera as questões psicossociais e discriminatórias pelas quais sofrem os aprendizes e que abrange competências comunicativas em vários níveis”.

Como citado nesse capítulo, a UEMS além de oferecer o curso de PLAc também criou condições de os migrantes ingressarem na universidade como acadêmicos, dessa forma, contribuindo com as políticas públicas de acesso ao nível superior para migrantes em situação de vulnerabilidade.

Queiroz (2022) sinaliza que nesse percurso de aprender a língua do país de acolhimento o migrante precisa realizar outras ações inerentes a sua sobrevivência, como a busca por moradia, trabalho, cuidados de saúde, escola para os filhos, enfim, faz-se necessário integrar-se à sociedade.

E, embora saibamos que aprender a falar o português não derruba todas as barreiras, esse é um passo importante para o processo de integração social. O autor ressalta que a aquisição de autonomia linguística pode contribuir para o migrante se estabelecer de melhor forma no país, pois, além das necessidades citadas acima, é fundamental que o indivíduo possa se comunicar, se locomover, conhecer a legislação do país, entre outros.

Nesse sentido, a oferta dos cursos de PLAc e das vagas nos cursos da instituição surgem como oportunidade para os migrantes. Queiroz (2022) sinaliza que para o migrante aprender a língua portuguesa ultrapassa falar português,

[...] a apropriação da língua portuguesa vai muito além da proficiência em si, mas é um fator de convivência e —afetividade. A partir dessa breve contextualização, já percebemos que o ensino e a aprendizagem do português para imigrantes em situação de vulnerabilidade devem apresentar características locais, inclusive pelas nacionalidades do público aprendiz, que em sua maioria são haitianos e venezuelanos. Nesse sentido, o PLAc requer outras pedagogias de ensino, que atendam às demandas específicas desse público, que de fato incluem urgência na aprendizagem da língua como fator de sobrevivência; necessidade de integração na sociedade, de acolhimento para a construção de suas novas vidas e compartilhamento de histórias de vida como componente integrador (QUEIROZ, 2022, p.39).

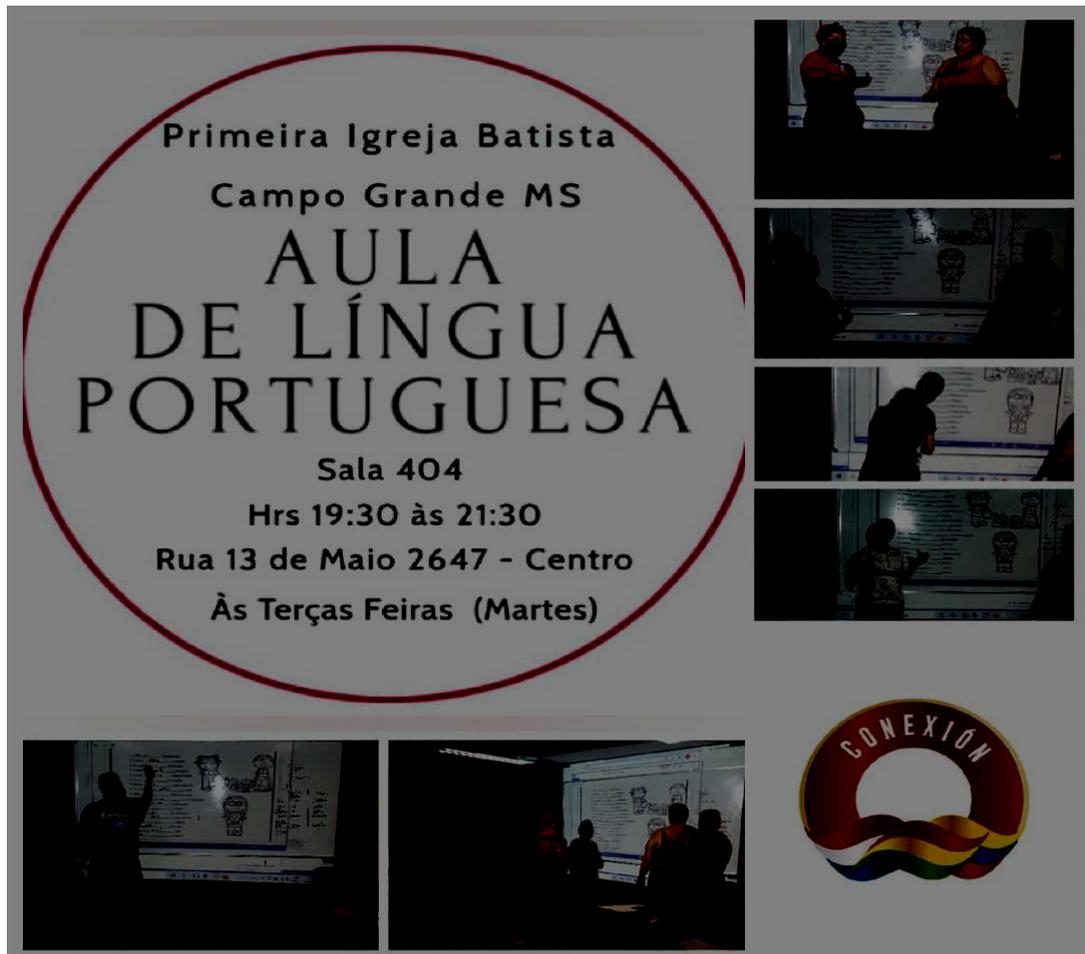
Dessa forma, o Programa UEMS Acolhe por meio de suas ações contribuem para a integração dos migrantes/refugiados na sociedade local, realizando através de voluntários e professores o acolhimento linguístico com o curso de PLAc e certamente, como posso afirmar pela experiência que tive como voluntária, o acolhimento afetivo dessas pessoas.

## 4.2 O PROJETO DE ENSINO DE LÍNGUAS PARA REFUGIADOS DA IGREJA BATISTA EM CAMPO GRANDE/MS

O curso de português para refugiados da Igreja Batista propõe a inclusão, o amparo e o estabelecimento de relação entre migrantes e nativos, este curso baseia-se na ideia de acolhida a qual foi atribuída por Pasche e Passos (2010).

Esses autores trazem o conceito do método da inclusão, o qual tem uma atitude generosa de acolhimento e confronta a multiplicidade do interesse do outro, do coletivo e “possibilita composição de contraturalidades considerando a ética” (PASCHE; PASSOS, 2010, p. 427).

Figura 9 - Folder Projeto Conexión- Primeira Igreja Batista Campo Grande MS



Fonte: Conexión

Dessa forma, como o Projeto Conexión é realizado por uma igreja, além do curso de PLAc a instituição se solidariza com os migrantes, de acordo com o relatório de maio de 2021, a equipe do projeto conta com o apoio e trabalho de uma Assistente Social que promove a inserção das famílias de migrantes em programas sociais oferecidos pelos Centros de Referência de Assistência Social – CRAS próximos às residências dos mesmos. Bem como, auxilia as famílias na busca por emprego, por escolas e até mesmo para iniciarem um empreendimento.

Além disso, o projeto realiza doações de alimentos, roupas, calçados, móveis, cobertores, entre outros, promovendo o acolhimento dos mesmos para além do ensino da língua portuguesa. A equipe do projeto também busca parcerias com órgãos governamentais e da sociedade civil, como a Fundação de Assistência à Pessoa Humana – FUNASPH, buscando dar suporte ao imigrante em diversas áreas.

De modo que o Projeto Conexión se preocupa com a inclusão social dos migrantes e o ensino de PLAc faz parte das ações realizadas pelos mesmos, diante disso destacamos o que diz Pinheiro (2021), quando afirma que os cursos de português para refugiados têm utilizado a língua como forma de acolher essas pessoas, assim como, pretendem ensinar a língua como uma necessidade diária, utilizando uma metodologia flexível, considerando o impacto social da linguagem e sua influência nos aspectos culturais que envolvem a migração, dessa forma, ensinar e aprender a língua é considerado como um ato social.

De acordo com Ramalho e Resende (2011, p. 109) afirmam que “está localizado o problema de cunho semiótico, assim como a prática particular em estudo. Isso inclui análise de relações dialéticas entre discurso e outros momentos”, afirmando assim que avaliar a situação social que envolve o ensino e aprendizagem da língua permite situar a análise discursiva.

Segundo Fairclough (1989), o uso da linguagem pode ser considerado como prática social. Sinalizando que a linguagem se modifica conforme a sociedade se transforma, participando do contexto histórico e do desenvolvimento social como parte constituinte de seus valores, crenças, tradições e as relações que a compõe.

Os voluntários do Projeto Conexión participaram de capacitação por meio do Programa UEMS Acolhe, cada professor realiza a estruturação dos recursos de aprendizagem para a ministração das aulas. Tem-se como enfoque ensinar o

português para pessoas que falam espanhol. Esse enfoque foi realizado após visualizarmos que 90% dos imigrantes internacionais, acolhidos pela Igreja Batista, eram oriundos da Venezuela e da Bolívia.

Tanto o Programa UEMS Acolhe quanto o Projeto Conexión trabalham com o PLAc, no entanto, o Projeto Conexión além do ensino de língua portuguesa tem um caráter assistencial mais amplo do que o Programa UEMS Acolhe. Entre as ações sociais realizadas pelo Conexión estão visitas domiciliares, análise documental, orientações gerais, encaminhamento para programas sociais e ainda a realização de atividades coletivas de cultura e lazer. Dessa forma, possibilitando a interação social e algum suporte para que os migrantes consigam se estabelecer na cidade.

Percebeu-se ao trabalhar apenas com pessoas que falam espanhol a necessidade de procurar literaturas que tratassem do assunto. Assim, encontramos em Lombello et al. (1983, p, 127) a visão de que “o curso de português para falantes de espanhol deve ser diferente dos cursos para outros estrangeiros”. Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 273) trazem, também, “a carência de materiais específicos para o curso de português para os falantes de espanhol”. Mais adiante nesse texto faremos a demonstração de um material didático elaborado especificamente para o PLAc, como forma de ilustrar a importância dessa especificidade.

Segundo Simões et al. (2004, p. 20), há quatro razões para se discutir o ensino de português para falantes de espanhol:

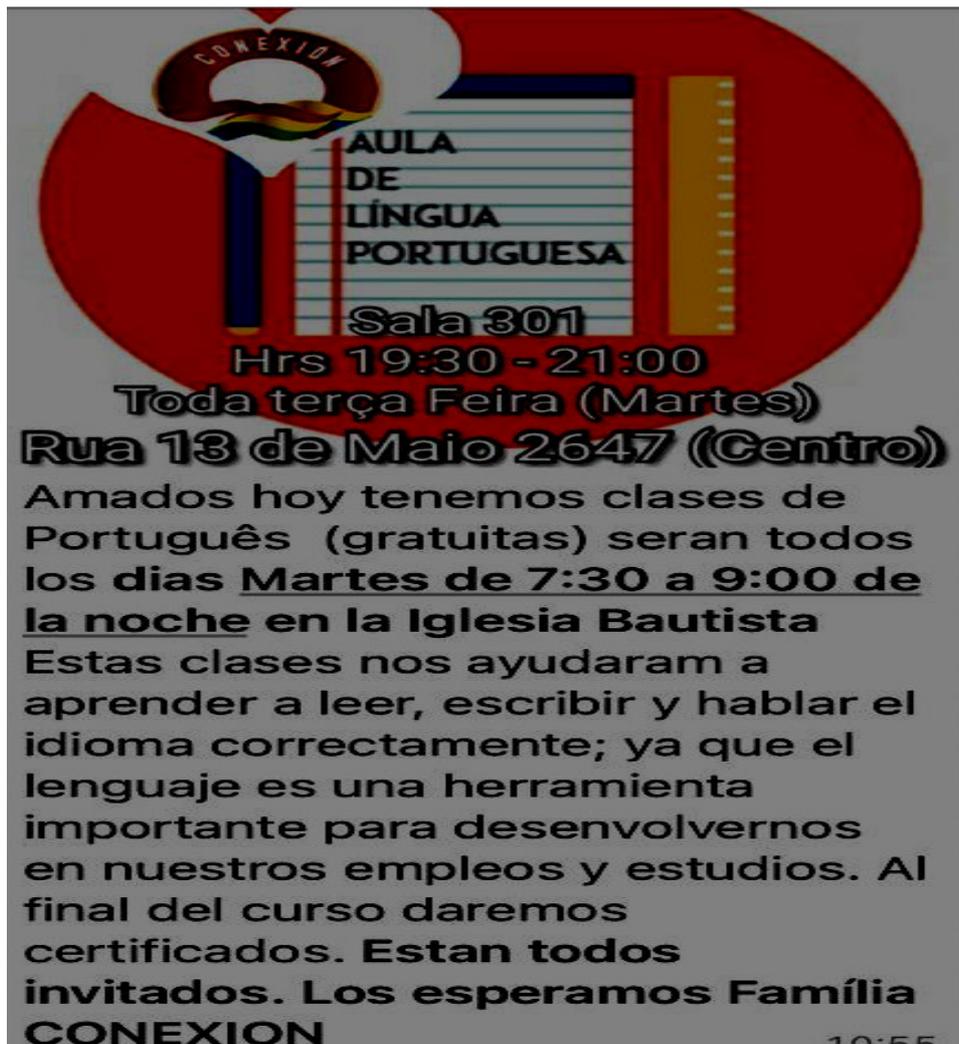
Especificidades de ensinar português para falantes de espanhol; O alto grau de compreensão da segunda língua, mesmo no início do aprendizado; A fossilização prematura de uma interlíngua devido a seu alto poder comunicativo; O processo de aprendizado muito mais rápido quando comparado ao daqueles falantes de outras línguas; A necessidade de desenvolver a consciência metalinguística dos estudantes em relação às diferenças entre a sua língua materna e segunda língua (2004, p. 20)

Granier (2004) sinaliza a importância de perceber que o português e o espanhol têm similaridades e diferenças.

O Projeto Conexión preserva a língua materna do estudante e a usa como ferramenta para ensinar a língua portuguesa. A autora orienta que primeiramente o estudante deve iniciar seu aprendizado escrevendo a nova língua e conhecendo palavras que façam diferença em sua comunicação cotidiana. Porém, Pinheiro (2021, p.105) aponta que “é muito importante inserir novos hábitos linguísticos e

criar habilidades que colaborem para que o aluno transite por várias culturas”, além disso, aproveitar a proximidade do português com o espanhol no decorrer do aprendizado.

Figura 10 - Convite para a aula do Projeto Conexión (Língua materna do estudante: Espanhol)



Fonte: Conexión

Conforme Sene (2017, p. 82) “o material didático do ensino da língua estrangeira não leva em conta as especificidades do público-alvo e não atende o ensino da língua em contexto migratório”. Nesse sentido, o material elaborado pelos professores e voluntários dos Programas UEMS Acolhe e Projeto Conexión, os quais tive acesso apenas enquanto participei como voluntária, primavam por articular o aprendizado dos migrantes com suas necessidades prioritárias, como ensinar os dias da semana, os meses do ano, horas, bem como, rotinas, verbos, frases

relacionadas à como se situar na cidade, como pedir documentos, matricular os filhos na escola, de modo que a partir de contextos do dia a dia o aprendiz ampliasse seu vocabulário e começasse a se comunicar por meio da língua portuguesa.

Pinheiro (2021), ao entrevistar diversos coordenadores de cursos para falantes de espanhol, destaca a necessidade de se elaborar recursos educativos capazes de suprir as necessidades imediata dos aprendizes, considerando seus interesses e prioridades e sua interação com a sociedade.

Batista (2016, p. 85) mostra em seu trabalho que, ao “produzir um material didático próprio e deixa de ser um reprodutor e passa atuar como um interlocutor ativo que leva em consideração a comunidade a qual ele está inserido”. Baseado em um planejamento efetivo e eficaz, a produção de material pelo professor lhe dá maior liberdade e capacidade criadora.

Pinheiro (2021), com base em Batista (2016) e Júdice (2013), demonstram características importantes a serem observadas ao planejar o material didático e PLAc para refugiados/migrantes venezuelanos, de modo que respeite sua realidade atual, corresponda às suas necessidades, estejam contextualizados com suas condições de aprendizagem e suas prioridades, bem como com seu gênero, cor e sexualidade.

Embora o objetivo deste estudo não seja analisar o material didático produzido para os cursos de PLAc sua elaboração é importante para compreendermos como eles influenciam no ensino de português para os migrantes, nesse sentido, os autores Barbosa e São Bernardo (2014, p 271), destacam que os temas trabalhados devem ser “próximos da realidade dos estudantes para facilitar o aprendizado de uma nova língua estrangeira”.

Para Adami (2009), esse novo conhecimento deve contemplar quatro pontos: profissional, transacional, interpessoal e mediática. Sendo assim, assuntos como vida profissional, habitação, cuidados médicos, dia a dia, diversidade e cultura são utilizados nos cursos. A concepção de Unidade Didática que é utilizada aqui faz referência a possibilidade de trabalhar assuntos significativos que se articulem e se relacionem com a necessidades sociais dos aprendizes.

Conforme já explicitado durante a pesquisa, mesmo sendo voluntária dos projetos aqui expostos, tive acesso aos materiais didáticos apenas durante o voluntariado, por isso, como forma de demonstrar um material didático produzido

especificamente para o PLAc utilizamos como exemplo de material didático o livro: *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados* (OLIVEIRA et al., 2015). Esse livro foi elaborado pela ACNUR em parceria com o Caritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), especialmente para atender às necessidades específicas do público de migrantes e refugiados no estado de São Paulo.

Figura 11 - Capa do Material didático: *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados*



Fonte: Oliveira et. al. (2015)

Oliveira et.al (2015) no material didático sob título: *Pode Entrar – Português do Brasil Para Refugiadas e Refugiados* apresenta doze capítulos, que são: *Cheguei ao Brasil*; *Raça e etnia*; *Sociedade e educação*; *Direitos das Crianças*; *Igualdade de Gênero*; *Eu quero trabalhar*; *Respeitar os diferentes*; *Saúde e o Sistema Único de Saúde (SUS)*; *Transportes públicos*; *Liberdade de crença*; *História do Brasil*; *Todos (as) por um (a)*. Nesse mesmo material glossário em português, espanhol, francês, inglês e árabe e ainda tem uma parte dedicada aos aspectos pedagógicos ao ensino de línguas.

Na página de apresentação do material elaborado por Oliveira et al (2015) os autores destacam que sua elaboração contou com o apoio de profissionais das mais variadas áreas acadêmicas, e seu conteúdo foi preparado a partir das necessidades observadas em conversas com refugiadas e refugiados, assim como pelas

impressões de organizações que oferecem apoio à essas pessoas. De modo que, os textos e exercícios contidos nesse recurso de ensino se articulam com as origens dos refugiados/migrantes.

O material didático demonstrado acima não foi utilizado pelo Projeto Conexión, assim como, ainda que o objetivo desse estudo não seja analisar esse material, esse é um exemplo de possibilidade para o ensino de língua portuguesa para refugiados e migrantes que considera suas necessidades de integração social e compreensão da língua e da cultura na qual estão sendo inseridos sem, contudo, desconsiderar sua identidade.

Ferraz (2011, p. 26) destaca que os materiais elaborados para o ensino de língua para estrangeiros devem atender às “especificidades da sala de aula, do seu público-alvo, ao mesmo tempo em que verificamos a necessidade de um usuário crítico desse material”. Nesse sentido, pode-se adotar algumas etapas a serem seguidas para a produção desse material, quais sejam: conhecer as necessidades das pessoas em situação de migração e refúgio; abordar assuntos referentes à inclusão dessas pessoas na sociedade: escolher textos diversificados; utilizar recursos semióticos; entre outros. Encontram-se nos Anexos deste estudo exemplos desse conteúdo.

De acordo com Pinheiro (2021, p.78) os materiais didáticos para o ensino da língua devem se apropriar do letramento, a autora cita Bortone (2012) que diz que letramento constitui a leitura e a escrita como prática social. E que ensinar a PLAc vai além de instruir uma nova língua, é preciso oferecer possibilidades de interação e inserção social, a autora exemplifica a necessidade de auxiliar os refugiados/migrantes a compreender e preparar documentos, como no caso de leis e até mesmo a confecção de um “Curriculum Vitae”.

De acordo com Pinheiro (2021), já existem estudos importantes sobre a produção e elaboração de material didático para o ensino da língua de acolhimento, especialmente, para aqueles que falam o espanhol, porém, ainda é necessário avançar as pesquisas sobre esse tema.

Ainda de acordo com a pesquisa de Pinheiro (2021), o refugiado/migrante quando vai aprender uma língua de acolhimento pode realizar esse aprendizado por meio da imersão ou da não-imersão.

Entende-se por imersão a situação em que o aprendiz se encontra inserido no contexto das práticas sociais da língua que está aprendendo, geralmente o próprio país da língua-alvo ou em situações que simulem o contexto do uso linguístico (PINHEIRO, 2021, p.99).

Faz-se necessário observar em que condição o aprendiz se encontra, uma vez que isso será decisivo no seu processo de aprendizagem. A autora destaca que para alcançar sucesso no ensino da língua para essas pessoas é fundamental aliar as metodologias pedagógicas ao contexto do aluno. Enquanto a não-imersão refere-se a não estar inserido onde se fala naturalmente aquela língua.

De acordo com Pinheiro (2021, p.100) a elaboração de recursos como o livro didático são fundamentais para orientar o professor em suas aulas, contudo, este é apenas um dos instrumentos que o mesmo pode utilizar. Nesse caso, do ensino da língua portuguesa como língua de acolhimento vários outros fatores precisam ser observados na elaboração de aulas significativas para aqueles que precisam aprender essa nova língua. Ainda que este estudo não esteja analisando nenhum livro didático especificamente, o exemplo de material didático demonstrado acima, serve como exemplo de um recurso elaborado para atender as necessidades de aprendizado da língua pelo migrante/ refugiado considerando seu contexto social, histórico e cultural.

Outro problema observado foi a separação das turmas, que inicialmente se pautava naqueles que não tinham nenhum conhecimento da língua, os que já tinham algum contato e os que já tinham algum conhecimento da língua portuguesa, no entanto, ao conversar com os estudantes observamos que alguns não se encaixavam nessas condições, uma vez que haviam estudantes que tinham ensino superior, outros que falavam até três idiomas e estudantes que não sabiam ler nem escrever. A diferença de conhecimento sobre a língua entre os estudantes fez com que houvesse adequações na metodologia e reformulação dos cursos conforme suas necessidades.

Na pesquisa de Bulla; Lages e Silva; Lucena; Silva (2017) foi realizado um estudo sobre a oferta de PLAc para refugiados haitianos numa escola de Porto Alegre – RS, em que os migrantes foram matriculados em salas de Educação de Jovens e Adultos – EJA e o ensino de língua portuguesa foi chamado de Português como Língua Adicional – PLA. De acordo com a pesquisa a maior dificuldade encontrada por estudantes e professores foi a adequação das turmas em relação à

escolaridade dos participantes, de modo que, para suprir as demandas de alfabetização ou avanço da escolarização e o aprendizado da língua portuguesa, os migrantes haitianos foram alocados em turmas com brasileiros que estavam na fase do ensino fundamental, até mesmo aqueles migrantes que já haviam passado pela fase equivalente ao Ensino Médio aqui no Brasil.

Conforme Bulla; Lages e Silva; Lucena; Silva (2017) foi necessário que gestão e coordenação da escola fizesse adaptações no plano de ensino dessas turmas,

Apesar de tal reconfiguração, fica evidente que a problemática ainda precisa ser pesquisada de modo a possibilitar a identificação das estratégias mais adequadas para cada caso. Essa experiência, portanto, evidencia a urgência de se incluir nos currículos de licenciatura disciplinas de introdução à área de PLA e que discutam as distinções entre alfabetização e níveis de proficiência em PLA (BULLA; LAGES E SILVA; LUCENA; SILVA, 2017, p.10).

De modo que, quando se trata do ensino de língua portuguesa para migrantes, mesmo que no contexto da escola regular, faz-se necessário considerar as demandas desse público e realizar as adaptações que surgem, bem como, realizar pesquisas que possam preencher as lacunas que surgem acerca dessa temática.

A pesquisa de Bulla; Lages e Silva; Lucena; Silva (2017) apontou ainda que não foi possível fazer um nivelamento de proficiência dos alunos, e também encontraram dificuldades em definir uma equivalência entre níveis de escolarização do Haiti e do Brasil e, apesar de existirem casos de alunos que já possuíam até o nível superior, porém, não apresentavam condições de realizar um exame de diplomação no país, a solução encontrada foi a adequação da turma do EJA, até como forma dos alunos receberem uma certificação escolar do Brasil.

Para finalizar esta seção, abordaremos o tema acerca do respeito a língua materna do estudante. Malaver (2020), ao entrevistar uma estudante do curso de português para estrangeiros, sugeriu um exercício que consistia em representar a língua materna e a língua de acolhimento como se fosse uma parte do corpo. A estudante desenhou a língua de acolhimento como a cabeça e para a língua materna desenhou um coração, assim vimos como a língua materna é importante para esses estudantes.

Os professores devem promover a heterogeneidade de seres e saberes nas salas de aulas e estarem em constante questionamento para que não haja práticas educacionais pautadas na colonialidade. Xoán Carlos Lagares, em seu livro *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos* (2018, p. 136-137), ao falar das minorias linguísticas, observa que o falante minoritário, quando se encontra com alguém que não fala sua língua, tenta empregar a língua dominante como veículo de comunicação.

Essa comunicação, na verdade, acentua ainda mais a diferença, isola e aguça a sensação de inoperância que o falante atribui à própria língua, assim como a cultura que ela expressa. As línguas dos migrantes e refugiados num país continental como o nosso passam a se enquadrar, muitas vezes, na realidade das línguas minorizadas que são, por vezes, apagadas pela ideologia monolíngue. Concluimos com um pensamento de Lagares (2018):

[...] uma perspectiva glotopolítica como está tentando definir propõe um programa de pesquisa que procura identificar formas de luta contra a dominação linguística, partindo de um claro engajamento democrático junto com quem nada tem, nem mesmo a língua.

Nesse sentido, compreender o contexto vivido pelo indivíduo que busca a aquisição da língua é de suma importância para a sobrevivência dessas pessoas. Quando alcançam a conquista dessa ferramenta, imigrantes e refugiados conseguem ter uma nova esperança em suas vidas.

Nesse contexto, aprender a língua local é um ato político e, diante de tudo que foi mencionado neste estudo, adquirir o domínio da língua ou pelo menos conseguir se comunicar, entender a dinâmica da linguagem nos variados espaços sociais representa um avanço para esses sujeitos, permite que eles se expressem e que superem as dificuldades inerentes à situação em que se encontram, bem como, lhes possibilita conquistar seu espaço no novo país e a oportunidade de reconstruir suas vidas com qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é de cunho qualitativo de tipo interpretativista. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; tem caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados é realizada de forma intuitiva pelo pesquisador; não requer o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, tem, como preocupação maior, a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

É importante salientar que após diversos contatos com os migrantes que residem em Campo Grande/MS, no curso de Português para migrantes e refugiados, realizado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS, no Projeto Acolhe, juntamente com as experiências vivenciadas no Projeto Conexión, da Primeira Igreja Batista de Campo Grande, foi evidenciada a importância desta pesquisa acerca do ensino de português aos refugiados e migrantes residentes em Campo Grande, ao ouvir e acolher as suas vivências, experiências e práticas linguísticas que geram e explicam suas atitudes, julgamentos, sentimentos e valores em relação à língua portuguesa.

Além disso, percebeu-se a situação de vulnerabilidade deles com a língua pela falta de mais política linguística que beneficie e viabilize a confiança na comunicação linguística dos estudantes e pela falta de empatia de algumas pessoas da comunidade na qual foram inseridos. Não se deve esquecer que essas pessoas estão em busca de um lugar melhor, onde possam refazer suas vidas, de modo que, aprender a língua local é fator fundamental, um primeiro passo para integração social é o curso de português.

Utilizar a Linguagem de Acolhimento ultrapassa as dimensões dos estudos de Língua Estrangeira (LE) ou da segunda língua (L2), incluindo necessariamente a abordagem, para o crescimento profissional, dos direitos sociais e de se integrar temporária ou permanentemente no país de acolhimento. Dessa forma, no âmbito do Estudo de Português como Língua de Acolhimento – PLAc, a competência em Português Brasileiro (PB) é um caminho significativo para a integração do cidadão refugiado, dando-lhe autonomia e a possibilidade de maior atuação social.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como as atitudes e crenças linguísticas influenciam no aprendizado da língua, de modo que foi possível aferir que tais variações e atitudes se articulam com a identidade construída a partir da linguagem, que no caso dos migrantes necessita ser constituída a partir da aprendizagem de uma nova língua e em um contexto diverso do aprendizado da língua materna.

Dessa forma, ficou evidente que a variação e atitudes linguísticas influenciam no comportamento daquele que fala, bem como, é componente da linguagem como prática social. Sendo assim, o ensino de PLAc deve se ocupar em contribuir para que os aprendizes da língua possam se comunicar efetivamente nos vários espaços sociais os quais precisem circular.

Em função das pesquisas realizadas para este estudo, foi possível compreender que a linguagem, além de uma ferramenta de comunicação, é um importante termômetro social. Como se sabe, a língua é viva, dinâmica e está em constante transformação, assim como a sociedade também está. Esta pesquisa demonstrou que existe uma classificação social a partir da forma como o indivíduo utiliza a língua.

A investigação acerca das variações e atitudes linguísticas apontou para o chamado preconceito linguístico que afeta tanto o falante nativo da língua portuguesa como o migrante que está aprendendo o português. Nesse sentido, entendemos que o preconceito linguístico desconsidera o contexto social do falante e em relação ao migrante pode se tornar uma barreira, tanto na comunicação do indivíduo como para o seu aprendizado.

Tudo isso implica em mais dificuldades para os migrantes que já se encontram numa situação adversa. Convém sinalizar, então, a necessidade de ampliação de políticas públicas capazes de superar essa demanda, políticas linguísticas eficazes, que sejam capazes de acolher as pessoas nessa situação, não só com moradia e alimentação, mas com perspectiva de integração social, trabalho e qualidade de vida.

Nesse sentido, destacamos que as escolas que recebam migrantes e refugiados pudessem desenvolver projetos de PLAc, se articulando com projetos já existentes como os demonstrados nesse estudo. Assim como, a comunidade acadêmica poderia incluir nos cursos de graduação e pós-graduação disciplinas que

tratassem do PLAc, os órgãos governamentais competentes poderiam investir em pesquisas e elaboração de materiais didáticos que suprissem a necessidade dos migrantes, bem como, na formação de professores para a integração dos mesmos nas escolas regulares.

O estudo destacou como papel do professor acolhedor é importante para o migrante, muitas vezes, constitui a referência que o refugiado tem para lidar com as adversidades. O professor, nesse contexto pode ser o mediador de certos conflitos entre o refugiado e a sociedade que, nem sempre, os recebe com acolhimento. O aprendizado da língua com o professor acolhedor insere o estudante, aos poucos, na sociedade, fornecendo-lhe recursos para se emancipar e encontrar o seu lugar nessa nova realidade. O professor vai além de suas funções de ensino, ele é um amigo, como no caso do Projeto Conexión em que o alcance das ações vai além de ensinar a língua, e isso significa o acolhimento. Sinalizamos aqui que esse tema pode ser temática de futuros estudos, uma vez que, como essa pesquisa nos mostrou o professor é um agente de fundamental importância.

É importante comentar que a globalização e os avanços tecnológicos são ferramentas essenciais nesse aspecto. Ressalta-se que, entre esses migrantes, existem pessoas com formação superior, com um repertório de conhecimento que pode favorecer nossa sociedade e que, em muitos casos, não são aproveitados pela barreira da língua ou até mesmo pelo preconceito acerca deles.

Nesse sentido, ressaltamos que mesmo o Brasil tendo uma legislação voltada para migrantes e refugiados a mesma não contempla políticas públicas sobre o ensino da língua portuguesa e nem tampouco garante os direitos expressos na lei. Dessa forma, os cursos de PLAc se configuram como meio de inclusão social, por meio do aprendizado da língua de uma forma que atenda suas necessidades prioritárias. Entendemos que o acolhimento faz parte de um método de inclusão que trata o migrante com generosidade, solidariedade e atitudes de integração, que incluem, de modo geral, ações de assistência social, como ocorre no Projeto Conexión com o suporte legal e logístico que o grupo oferece.

Diante disso, esta pesquisa foi importante para demonstrar como a língua vai muito além da comunicação, ela é fundamental para a sociedade e seu desenvolvimento. Como o estudo demonstrou a língua faz parte da construção social, quando a sociedade se transforma, a língua a acompanha. Nesse sentido,

citamos como as variações e atitudes linguísticas podem gerar o preconceito linguístico, que influencia o comportamento dos falantes e pode indicar a crença de que existe uma forma certa e uma errada de falar, desconsiderando o contexto histórico, social e cultural do falante.

A língua faz parte da identidade de um povo, assim como o faz do falante, para o migrante/refugiado quando deixa seu país de origem, deixa para trás tudo o que conhecia até ali, chegar em um outro país é imergir em outra realidade, com outra cultura, outra história, outros modos de viver e a língua é parte disso tudo.

É inegável que quando esse indivíduo chega no novo país ele apresenta necessidades diversas e fundamentais para a sobrevivência, contudo, não conseguir se comunicar dificulta ainda mais alcançar as melhorias desejadas nessa jornada de completa mudança de vida, sendo assim, aprender a nova língua num espaço acolhedor, que se preocupa com suas prioridades e oferece apoio na resolução de suas demandas representa uma oportunidade de mudança para essas pessoas, que certamente, saem de seus países de origem com o propósito de viver melhor.

É imperativo que ocorram mais investimento nos cursos de PLAc, o que indica um campo profissional para docentes e linguistas e ainda destaca a importância das pesquisas na área da linguística, que por meio de suas análises colaboram na apreensão de novos conhecimentos e promovem transformações na sociedade em que vivemos.

## REFERÊNCIAS

- ADAMI, H. La formation linguistique des migrants. **CLE International**, 2009
- AGUILERA, V.A. Crenças e atitudes lingüísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. **Revista Estudos Lingüísticos**, v. 37, n. 02, p. 105-112, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de Ple e de outras línguas**. São Paulo: Pontes, 2011, p.231.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados. Nova Iorque,--+ EUA: ACNUR, 1951. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf). Acesso em: 03 mar. 2021.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). **Declaração de Cartagena, Cartagena de Índias**, 22 de novembro de 1984. Disponível em: Declaração de Cartagena de 1984 (acnur.org). Acesso em: 03 mar. 2021.
- ALVAREZ, M.L.O. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de PLH. In: RAZKY, Abdelhak; GUSMÃO, Elisângela. **Pesquisas em crenças e atitudes linguísticas**. Letraria: Araraquara, 2019.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico - o que é, como se faz**. 55ª ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- BAGNO, M. Norma lingüística & preconceito social: questões de terminologia. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora – MG. V. 5 N. 2, p.71 a 83. 2009.
- BARBOSA; SÃO BERNARDO, M. A. Português para refugiados: especificidades para acolhimento e inserção. In: SIMÕES, D. M. P; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Orgs.). **Metodologias em/de linguística aplicada para ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p.269-27
- BARCELOS, A. M. F. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas**. In: BARCELOS, A. M. F; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BATISTA, M. dos R. Planejamento de materiais didáticos de português brasileiro como língua adicional: lacunas e desafios. In: SÁ, R. L. de; GUEDES, S. R. (Orgs.). **Português para falantes de outras línguas: materiais didáticos, formação de professores e ensino de gramática**. vol. 3, Campinas: Pontes Editores, 2016.

BELINE, Ronald. A variação linguística. In: FIORIN, José Luiz (org). **Introdução a linguística**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BIDERMAN, M.T.C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. Campo Grande: Editora da UFMS, p. 129-142, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialeto. **Tempo Brasileiro**, v. 78, n. 79, p. 9-32, 1984.

BORTONE, M. E. Letramento e Competências: construindo novos paradigmas na escola. **Araguaína: Entreletras**, v. 3, n. 2, 2012, p. 192-203.

BOTASSI, J.O.M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolinguística. **Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 18, v. 1, p. 102-131, jan./jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

BRASIL. Lei 9.474 de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: L9474 (planalto.gov.br). Acesso em: 08 maio 2021.

BULLA, G.D; LAGES e SILVA, R. LUCENA, C.J; SILVA, L.P. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. **Political Science**, 2017. DOI:10.22456/2238-8915.72346

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do Letramento Crítico e dos Multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, p. 1164-1188, 2018.

CASTRO, A. S. A. Língua e identidade: problematizando a diversidade linguística na escola. **Sitientibus, Feira de Santana**, n.37, p.135-149, jul./dez. 2007. Disponível em: [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/lingua\\_e\\_identidade.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/lingua_e_identidade.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, W. Os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a imigração e o refúgio no Brasil: uma primeira aproximação a partir dos registros administrativos. **PÉRIPLoS - Revista de Pesquisa sobre Migrações**, Brasília, v. 04, n. 02, p. 11-35, jun./dez. 2020.

CORBARI, C. C. Pensamentos e crenças a respeito do uso e do ensino das línguas faladas na localidade paranaense de Irati. **Entrepalavras**, Fortaleza, a. 2, v.2, n.1, p. 228-244, jan/jul 2012.

COSTA, E.; TAÑO, R. Ensino de Português como Língua de Acolhimento a Migrantes e Refugiados em São Paulo. **Revista CBTEcLE**. São Paulo, v. 1, n. 2, 2017.

CRUZ VERMELHA BRASILEIRA. **Chamamento Migração 2020. 03/07/2020**. Disponível em: Chamamento Migração 2020 - Cruz Vermelha Brasileira. Acesso em: 12 maio. 2021.

DA SILVA NASCIMENTO, N. M. Variação linguística, preconceito linguístico e ensino de língua portuguesa. **Conedu** – VII Congresso Nacional de Educação. 2021.

DE OLIVEIRA, G. M. Políticas linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, vol. 14, n. 26, 2016.

DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P.C.C; BRENNER A.K. “É um problema de todo mundo”: conceitos, métodos e práticas no ensino de português para refugiados. **Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, 2018, v.15, n.3, p.3226. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2018v15n3p3226>

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de Português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas. **Mercado de Letras**, 2009. p. 265-304.

ERICKSON, F. Qualitative research methods of Science Education. In: FRASER, B.; TOBIN, K. G. **International Handbook of Science Education**. London: Kluber Academic Publishers, p. 1155- 1173. 1998.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

FERRAZ, A.J. **A Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas**. 2011. 200f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília, 2011.

FRATERNIDADE SEM FRONTEIRA. Organização não governamental brasileira. Projeto Brasil um coração que acolhe. Campo Grande/MS. Disponível em: BRASIL, UM CORAÇÃO QUE ACOLHE - Fraternidade sem Fronteiras. Acesso em: 11 maio 2021.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63.1995.

GOMES, C.O.F; CATONIO, A.C.D.R. Acolhimento, integração e empoderamento a migrantes por meio do ensino da Língua Portuguesa. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.4, p. 40584-40594. 2021.

GRANNIER, D. M. Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, N. **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002, p. 1-12.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**. v. 9, n. 2, p. 61-77. 2010

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes Louro (trad.). Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

IBGE. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>.

JUBILUT, L.L. **O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento jurídico brasileiro / Liliana Lyra Jubilut**. - São Paulo: Método, 2007. 240p.

JÚDICE, N. Módulos didáticos para grupos específicos de aprendizes estrangeiros de português do Brasil: uma perspectiva e uma proposta. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIN, L. (Orgs.). **Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACERDA, W.F.F; CAVALCANTE, D.A; LUCENA, R.M. Crenças e atitudes linguísticas da comunidade de fala piranhense à luz da Sociolinguística Variacionista. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 439-457, jan./abr. 2020.

LAMBERT, W. W; LAMBERT, W. E. **Psicologia social**. CABRAL, Álvaro (trad.). Rio de Janeiro: Zahar. 1972.

LAPERUTA-MARTINS, M. Crenças e atitudes linguísticas: como a sociolinguística e a conscientização podem contribuir para a desmitificação do preconceito. In: RAZKY, Abdelhak; GUSMÃO, Elisângela. **Pesquisa em crenças e atitudes linguísticas**. Araraquara: Letraria. 2019.

LIMA, V.V; VIEIRA, W. N. Variação linguística: a caracterização da identidade linguística cultural nordestina nos poemas 'O Nó da Sabedoria' e 'Uma Paixão Pra Santinha', de Jessier Quirino. **Revista Científica da FASETE**, v. 13, n. 13, p. 35-50, maio/ago. 2017.

LOMBELLO, L. G.; BALEEIRO, L. C.; EL-DASH, M. A. **"Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol"** in: **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas**, vol. 1, p. 117-128. 1983.

LOPEZ, D.C; DITTRICH, I. J. Identidade linguística: regionalização ou padronização? **Biblioteca online de sistema de comunicação**. Porto: Universidade Fernando Pessoa. 2005.

MALAVAR, I. Autobiografia linguística. atitudes, crenças e reflexões para o ensino de línguas. **Rev. Entre Línguas: Araraquara**, v. 6, n. 1, p. 176-193, jan./jun., 2020.

MARQUES, A.M. Movimentos migratórios fronteiriços: bolivianos e paraguaios em Mato Grosso do Sul. **Anais XXVII Congresso Anual da ILASSA**. 2007.

MASGO, V. R. R. et al. **Crenças e atitudes linguísticas: a importância do conhecimento da variação linguística em Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) na formação docente.** 2019.

MORENO FERNÁNDEZ, F. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje.** Barcelona: Ariel, 1998.

MOTTA, R. Órgão Central realiza capacitação para projeto de apoio ao migrante na filial Mato Grosso do Sul. 21/05/2020. **Cruz Vermelha Brasileira.** Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio>. Acesso dia 31/01/2022

OLIVEIRA, A.C.O; RODRIGUES, G. M. A.; SALA, J.B. A integração de refugiados como política pública humanitária. Guia das Fontes. Médicos sem Fronteiras. **ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados.** Disponível em: <https://guiadefontes.msf.org.br/integracao-de-refugiados-como-politica-publica-humanitaria/>. Acesso em 12 maio. 2021.

OLIVEIRA, J. F. et al. **Português do Brasil pra refugiados e refugiadas: Pode Entrar.** São Paulo. Material digital, 2015. Disponível em: [http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode\\_Entrar.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Pode_Entrar.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019

OLIVEIRA, J.P.F.; ROCHA, C.A. **A presença indígena na formação do Brasil.** Coleção Educação para todos. Série Vias dos Saberes, n 02. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, Edições MEC Unesco, 2006.

OLIVEIRA, W.R.M; SOUZA, A.C.S. A aula de língua portuguesa: uma visão por meio das lentes da sociolinguística. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos Suplemento: Anais do XII SINEFIL.** 2018.

PASCHE, D.F., PASSOS, E. Inclusão como método de apoio para a produção de mudanças na saúde – aposta da política de Humanização da Saúde. **Revista do Centro Brasileiro de Estudos em Saúde - Saúde em Debate.** Rio de Janeiro, 2010, v. 34, n. 86, p. 423-432.

PEREIRA, L. S. **As políticas linguísticas voltadas para o ensino da língua portuguesa aos imigrantes que buscam refúgio em Campo Grande-MS.** 2022. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2022.

PINHEIRO, L.L.S **Material didático de português brasileiro para migrantes e refugiados venezuelanos: desdobramentos multimodais, discursos e integradores de línguas em contato.** 2021. 258 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

PIRES, J. S.; ICASATTI, A. V. A construção do CERMA na integração regional dos refugiados, migrantes e apátridas. **Anais do XIV Congresso Internacional de Direitos Humanos,** 2017. Disponível em: <http://cidh.sites.ufms.br/mais-sobrenos/anais/>. Acesso em: 22 ago. 2019.

PIRES, J.S. **Migrantes vulneráveis e o trabalho como direito humano: o caso do Mato Grosso do Sul**. Dissertação de mestrado. Dourados: UFGD, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/959>. Acesso em: 13 maio 2021.

RAMALHO, V. & RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes, 2011.

RAMOS, A. A. L. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional – PBLA. In: SILVA, F. C. O., VILARINHO, M. M. O. (Orgs.). **Diálogos em Português Brasileiro como Língua Adicional**. Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017.

ROMANO, V. P.; PEREIRA, B. C. E. (In) tolerância e preconceito linguístico no ciberespaço: reflexões acerca dos comentários de usuários. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 331-350, ago./dez. 2017.

SALES, G.S; ITUASSU, C. T. Relações entre migrações internacionais e empregabilidade no Estado de Mato Grosso do Sul-Brasil. **Revista Trajetórias Humanas Transcontinentais**. Limonges, Edição especial, n. 6, p. 222-236, jul./jul. 2020.

SANTAELLA, M. L., **Linguagem Líquida na Era da Mobilidade**. 1º de dezembro 2007, Editora Paulus

SANTOS, K. M. C. **Políticas públicas para imigrantes: a atuação da sociedade civil nas cidades de Campo Grande/MS, Corumbá/MS e Dourados/MS**. 2020. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Faculdade de Direito e Relações Internacionais, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2020.

SANTOS, S.; SANTANA, J. L.; SANTANA, A. L. F. A variação linguística e o preconceito linguístico no âmbito escolar. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 8, n. 8, 2015.

SÃO BERNARDO, M. A. de. **Português como Língua de Acolhimento: um estudo com migrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126>. Acesso em: 09 de abr. 2019.

SELLA, A. F; AGUILERA, V.A; CORBARI, C.C.C. Reflexões sobre atitudes linguísticas em espaço de línguas em contato: o contexto de fronteira. **Revista Fórum linguístico**, Florianópolis, v.15, n.3, p. 3170-3179, jul./set. 2018.

SENE, L. S. **Materialidades e objetivos para o ensino de Português como Língua de Acolhimento: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, A. G. **Preconceito linguístico: um panorama histórico do latim ao português brasileiro**. 2014. 34 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, F. B.; BOTASSINI, J. O. M. Crenças e Atitudes Linguísticas: o que pensam os alunos de Letras sobre o ensino de Língua Portuguesa. **Letras & Letras**, v. 31, n. 2, p. 61-85, 2015.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 125–143, 2020. DOI: 10.26512/rhla.v19i1.24117.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. **Resumo Executivo - Refúgio em Números**, 6 ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SILVA, M.R; GOMES, A.A.A. O papel das atitudes linguísticas nos estudos variacionistas e de contato dialetal no PB. **Cuadernos de la ALFAL**. n. 12, p. 53-70, maio/2020.

SIMÕES, A. Et al. Resumo Executivo. Relatório de Conjuntura: tendências da imigração e refúgio no Brasil. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. **Brasília: OBMigra**, 2019. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios\\_conjunturais/RESUMO\\_EXECUTIVO\\_CONJpdf.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_conjunturais/RESUMO_EXECUTIVO_CONJpdf.pdf). Acesso em: 08 maio 2021.

SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A; WIEDEMANN, L (orgs). **Português para Falantes de Espanhol**, Campinas, Pontes, 2004.

SOUSA, J.L; LIMA, L.N.M. Regionalismo e variação linguística: uma reflexão sobre a linguagem caipira nos causos de Geraldinho. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 72, n. 1, p. 63-92, jan/abr. 2019.

SOUSA, S. C. T. DE; SOARES, M. E. Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. **Revista de Letras**, v. 1, n. 33, p.102-112, jan/jun 2014.

SOUZA, F.B. **Refugiados em Mato Grosso do Sul: o mito do acolhimento**. São Paulo: Pimenta Cultural. 2021. p. 258.

STREET. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2003.

UEMS ACOLHE - Disponível em: <http://www.uems.br/uemsacolhe>.

VANIN, Aline Aver. Considerações relevantes sobre definições de comunidade de fala. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 31, n. 2, p. 147-153, 2009.

VIEIRA, M. K. M. NASCIMENTO, S. M. B. **Variação linguística e preconceito linguístico: análise de estudos sobre estes fenômenos no ambiente escolar do ensino médio**. Graduação em Letras. IFES – Campus Vitória – ES, 2021.

WEINREICH, Weinreich; LABOV, William; HERZOG, Marvin. (1968). "Empirical Foundations for Theory of Language Change". In: LEHMANN, Paul; MALKIEL, Yakov. (eds.) *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas Press: 95-188. [**Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.]

## **Apêndice**

**Quadro 1 - Principais municípios de residência de imigrantes, solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado e de instrumentos de gestão migratória - Brasil, 2018.**

| Nome do Município  | Existe algum mecanismo de cooperação entre o município e os demais entes da federação | Existe no município associação e/ou coletivo da população imigrante/refugiados que se relacione com a prefeitura | Existe no município curso permanente de português voltado especificamente para imigrante/refugiado | Existe no município abrigo para o acolhimento de imigrantes/refugiados | O município realiza atendimento multilíngue nos serviços públicos | Existe de F Mig |
|--------------------|---|--|--|--|---|-----------------|
| Assis Brasil       | Não   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Epitaciolândia     | Sim   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Rio Branco         | Não   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Manaus             | Sim   | Sim  | Não  | Sim  | Sim   |                 |
| Tabatinga          | Não   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Boa Vista          | Sim   | Não  | Não  | Sim  | Não   |                 |
| Bonfim             | Não   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Pacaraima          | Sim   | Não  | Não  | Sim  | Não   |                 |
| Macapá             | Não   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Oiapoque           | Não   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Fortaleza          | Não   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Rio de Janeiro     | Não   | Sim  | Sim  | Não  | Não   |                 |
| Guarulhos          | Sim   | Sim  | Não  | Não  | Não   |                 |
| São Paulo          | Sim   | Sim  | Sim  | Sim  | Não   |                 |
| Tabatinga          | Não   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Curitiba           | Sim   | Sim  | Sim  | Sim  | Sim   |                 |
| Foz do Iguaçu      | Sim   | Sim  | Não  | Sim  | Não   |                 |
| Dionísio Cerqueira | Não   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Joinville          | Não   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Porto Alegre       | Sim   | Sim  | Sim  | Não  | Não   |                 |
| Corumbá            | Sim   | Sim  | Não  | Sim  | Sim   |                 |
| Cáceres            | Não   | Não  | Não  | Não  | Não   |                 |
| Brasília           | Não   | Não  | Não  | Sim  | Não   |                 |

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2018 (IBGE, 2019), e da Polícia Federal, Sistema de Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, 2018 a 2020.

**Anexo 1- Informações ao estudante.**

## ¿CÓMO SOLICITAR EL RECONOCIMIENTO DE LA CONDICIÓN DE REFUGIADO?

Registrarse y completar el formulario disponible en la página web de SISCONARE ([sisconare.mj.gov.br](http://sisconare.mj.gov.br)). Para hacer esta solicitud, usted requiere tener una dirección de correo electrónico personal. En casos muy excepcionales, la solicitud puede hacerse en papel imprimiendo el formulario online de CONARE, o directamente en la Policía Federal.

Ir a la Policía Federal para que reciban la solicitud y presentar su documento de identidad oficial y una foto 3x4 centímetros. Si no tiene documento de identidad, todavía es posible solicitar. La Policía Federal también tramita su documento de identificación como solicitante, conocido como "Protocolo".

Si tiene pruebas o documentos que apoyen su solicitud de asilo, tráigalas. Si no tiene pruebas de su caso, puede solicitar y durante su entrevista con CONARE tendrá la oportunidad de explicar.

El protocolo es su documento oficial de identidad en Brasil, es válido por 1 año y renovable hasta la decisión final sobre su solicitud. Con ello, usted tiene derecho a:

- Cartera de Trabajo (CTPS)
- Cadastro de Persona Física (CPF)
- Apertura de cuentas bancarias
- Acceder a todos los servicios públicos en Brasil.



Si tiene problemas para obtener estos documentos o acceder a servicios públicos, visite la Defensoría Pública de la Unión (DPU).

## Contatos Úteis

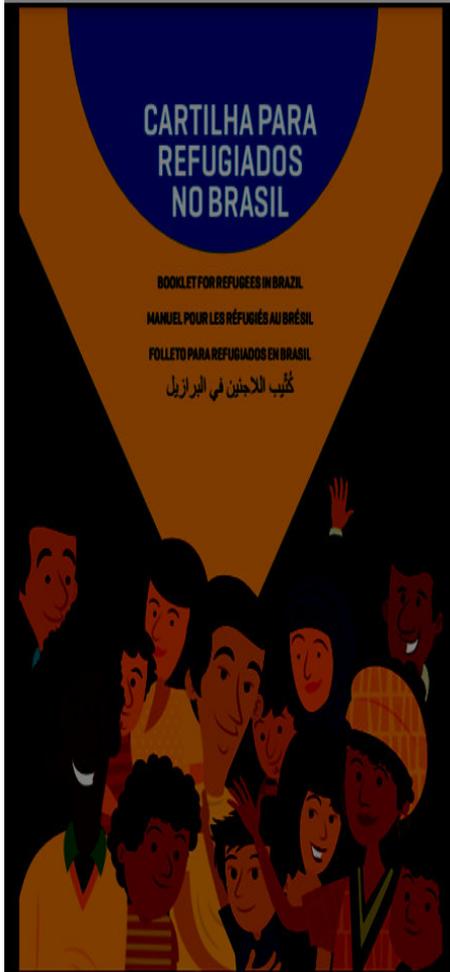
Policia Federal: R. Fernando Luís Fernandes, 322 - Vila Sobrinho, Campo Grande - MS, 79110-500

Telefone: [\(67\) 3368-1100](tel:(67)3368-1100)

CERMA/MS – Comitê Estadual para Refugiados Migrantes e Apátridas no MS

Coordenadoria de Apoio aos Órgãos Colegiados – CAORC  
Rua Visconde de Taunay, 345, Amambaí - Campo Grande/MS  
Fone: [\(67\)3382-8702](tel:(67)3382-8702)

## Anexo 2: Cartilha disponibilizada pela ACNUR- 2014



### CARTILHA PARA REFUGIADOS NO BRASIL

BOOKLET FOR REFUGEES IN BRAZIL  
MANUEL POUR LES RÉFUGIÉS AU BRÉSIL  
FOLLETO PARA REFUGIADOS EN BRASIL  
كُتَيْبُ اللّاجِئِينَ فِي البرازيل

REGISTRO NACIONAL  
DE EXTRANJEROS (RNE)

DOCUMENTACIÓN

PASAPORTE PARA EXTRANJERO

REGISTRO DE PERSONA FÍSICA (CPF)

RESIDENCIA PERMANENTE

Fonte: [https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Cartilha-para-Refugiados-no-Brasil\\_ACNUR-2014.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Cartilha-para-Refugiados-no-Brasil_ACNUR-2014.pdf)

### Anexo 3- Exemplo de atividade que traz as diferenças da língua materna e a língua de acolhimento.

Já sabemos que o português e o espanhol são línguas próximas, porém há muitas diferenças na pronúncia. Em português, não são usadas algumas letras e dígrafos presentes no espanhol. Veja:

| Letra     | Exemplos   |  |
|-----------|--|--|
| <b>Ç</b>  | <b>Português</b><br>Março<br>açúcar<br>pontuação | <b>Espanhol</b><br>Marzo<br>azúcar<br>puntuación |
| <b>NH</b> | <b>Espanhol</b><br>Cozinha                       | <b>Español</b><br>cocina                         |
| <b>LH</b> | <b>Olho</b><br>Detalhe                           | <b>Ojo</b><br>detalle                            |
| <b>SS</b> | <b>Passar</b><br>Possessão                       | <b>Passar</b><br>Posesión                        |

A pronúncia de vogais e consoantes nem sempre é a mesma nos dois idiomas. Observe:

| Vogais   | Explicação  |
|----------|---|
| <b>E</b> | O som do "e" nem sempre é fechado, como em "você". Ele também pode ser aberto como "certo". Também ocorre som de "i" em fins de palavra, como por exemplo, "eli" (ao invés de "ele").                     |
| <b>O</b> | O som do "o" nem sempre é fechado, como no primeiro "o" de "vovô". Ele também pode ser aberto como "horas". Também ocorre som de "u" em fins de palavra, como por exemplo, "velhu" (ao invés de "velho"). |

# Anexo 4 - Seleção dos gêneros discursivos relacionados a práticas discursivas e sociais

Estimular a escrita do estudante, por meio de textos inclusivos e formulários informativos

Como nos exemplos abaixo:

Formulários estão em todos os lugares, você sabe preencher seus dados? Coloque seus dados

Formulário do Ministério da Justiça, adaptado às necessidades pedagógicas do material. <http://www.justica.gov.br/secur/registro-estrangeiro>

Fonte: Oliveira, et al., (2015)

Utilizar também meios audiovisuais para desenvolver habilidades como Fala, Compreensão e escrita.

Exemplo abaixo: Ler e ouvir a Música: O meu país é a terra.

O meu país é a terra  
 O meu país somos todos nós  
 Ninguém nos separa da terra  
 Junte a sua com a nossa voz



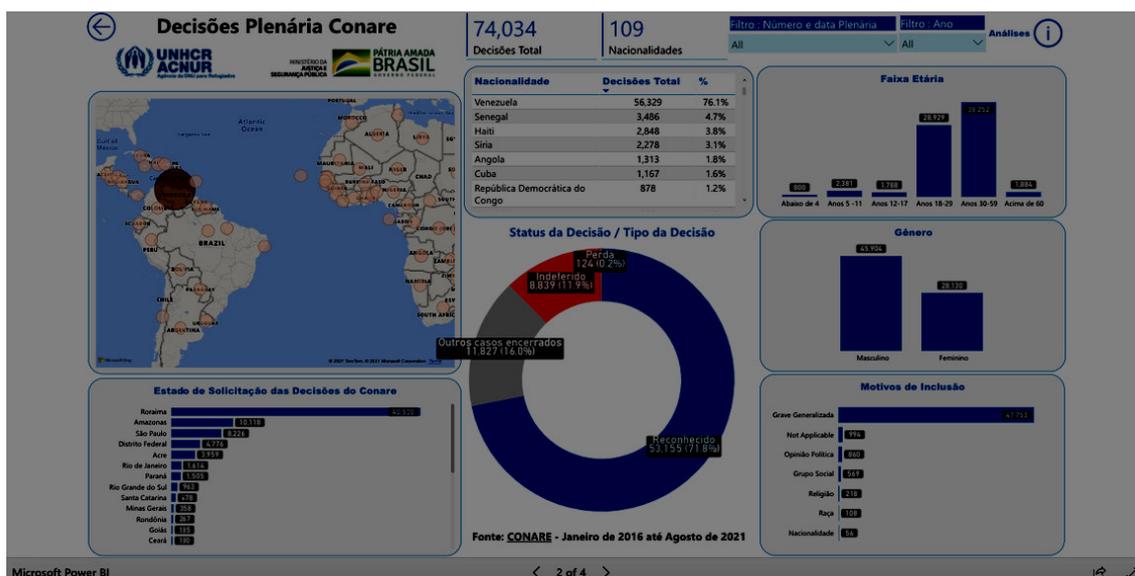
O meu país é a  
 YouTube · ONU BR  
 20 de jun. de 2018

O meu país é a terra  
 O meu país somos todos nós  
 Ninguém nos separa da terra  
 Junte a sua com a nossa voz

Exemplo de ativ  
 Vamos cantar ju  
 Escreva o que v  
 desta música?

O meu país, o meu país é a terra  
 O meu país, o meu país é a terra  
 O meu país, o meu país é a terra

Fonte: ONU



# **PROJETO**

## **SEGUE-ME (Refugiados, Migrantes e Apátridos)**

2021

BRASIL

### 1. INFORMAÇÕES GERAIS

**Responsáveis pela execução (Orientadores Sociais):**

Carlos Alberto F. Valverde e Vania V. Villavicencio

**Local do Projeto:**

Cidade, Campo Grande/MS, Sede da FUNASPH e na instituição parceira, Primeira Igreja Batista em Campo Grande/MS.

**Período do Projeto:** 12 meses (01/02/2021 à 01/02/2022)

## 2. INTRODUÇÃO

O Projeto SEGUE-ME, tem a finalidade de acolher e orientar refugiados, migrantes ou apátridos que necessitam de atendimento na Assistência Social e Inclusão Social, para si próprios e/ou seus familiares. Prioritariamente pretende-se atender pessoas vindas da Venezuela e países de língua hispana.

Com a crise política e econômica na Venezuela, e as guerras em diversos países do mundo, o Brasil passou a receber diariamente centenas de pessoas em diversas situações, como refugiados e apátridos. *Segundo o Comitê Nacional para Refugiados - CONARE, ao todo são cerca de 50 mil pessoas de 55 países diferentes, sendo que os venezuelanos representam 90% desse total. (fonte: acnur.org - Brasília, 28 de agosto de 2020)*

As famílias de refugiados, migrantes e apátridos têm escolhido a cidade de Campo Grande/MS para morar, mas não têm encontrado apoio suficiente. Por isso propomos a criação deste projeto visando socorrer esse público, contribuindo também para o desafogamento das instituições governamentais voltadas para este tema, global e humanitário.

São alguns conceitos básicos para o entendimento do público-alvo deste projeto:

a) **Refugiados** são pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados. (ACNUR, 2020, p. 01)

É importante mencionar a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (Estatuto do Refugiado) que em seu Art. 1º reconhece como refugiado todo indivíduo que: I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

b) O **termo migração** corresponde à mobilidade espacial da população. **Migrar** é trocar de país, de Estado, Região ou até de domicílio.

c) Considera-se como **imigração** o movimento de entrada, com ânimo permanente ou temporário e com a intenção de trabalho ou residência, de pessoas ou populações, de uma determinada área de um país para outro, ou de continente para outro.

d) **Estrangeiro** é uma pessoa que não é um cidadão ou natural do país em que se encontra em determinado momento. A situação pode ser modificada com a naturalização, trâmite pelo qual um estrangeiro torna-se cidadão nacional de um país.

e) Um **apátrida** é o indivíduo que não é titular de qualquer nacionalidade, ou seja, é uma pessoa que não é considerado nacional por qualquer país

## 3. PÚBLICO ALVO

Pessoas sozinhas ou em grupos, de todas as idades, raças, credos, etnias e nacionalidades que estejam na condição de Refugiados, Migrantes ou Apátridos oriundos de outros países em situação de guerra e/ou crise sócio-econômica, sendo prioritariamente venezuelanos.

#### 4. DESENVOLVIMENTO

O Projeto Segue-me se dará da seguinte forma:

##### 4.1 Acolhimento

A demanda do público-alvo deste projeto, virá por meio de encaminhamentos das instituições públicas, dos órgãos parceiros que atuam no atendimento de Refugiados, Migrantes, Apátridos e também por meio da demanda espontânea.

O público alvo será acolhido pelos Orientadores Sociais deste projeto, por meio da Triagem Inicial, que é o atendimento individual e/ou coletivo, nos quais terão a finalidade de identificar o perfil e as necessidades globais dos atendidos.

Após a Triagem Inicial os acolhidos serão encaminhados para a Triagem Socioeconômica, na qual será feita por uma profissional do Serviço Social, que trará o olhar técnico da Assistência Social e iniciará as outras etapas de acompanhamento e intervenções sociais deste projeto.

##### 4.2 Documentações

A Assistente Social realizará o levantamento das documentações dos atendidos e fará os devidos encaminhamentos aos órgãos competentes, visando garantir todos os direitos que as famílias tiverem no Brasil.

Os Orientadores Sociais irão apoiar os Técnicos da FUNASPH neste processo de busca pelas documentações das famílias e acompanhará todo o processo juntamente aos atendidos.

##### 4.3 Rede Socioassistencial e outras redes públicas

A equipe técnica da FUNASPH, juntamente com os Orientadores Sociais irão promover a inclusão das famílias atendidas na Rede Socioassistencial, no Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, mais próximo de sua residência e a inclusões nas outras Redes Públicas voltadas ao perfil de cada família.

Os atendidos também receberão o apoio e orientação neste projeto com relação às vagas em escolas públicas, atendimentos nos postos de saúde, direcionamento para as agências de emprego e demais necessidades básicas voltadas à garantia dos direitos dessas famílias, enquanto residirem no Brasil.

#### 4.4 Acompanhamento

Os atendidos serão acompanhados regularmente pelos Orientadores Sociais e pela Equipe Técnica da FUNASPH, por meio de:

- Visitas domiciliares;
- Análise documental;
- Atendimentos individuais;
- Atendimentos coletivos;
- Contato com as instituições parceiras.

#### 4.5 Inclusão Social

Além das intervenções voltadas a incluir o público alvo em toda Rede Pública de atendimento gratuito que eles tiverem direito, mencionadas no item 4.3 deste projeto. Iremos buscar através da nossa parceira Primeira Igreja Batista em Campo Grande/MS, a Inclusão Social, na perspectiva da socialização com brasileiros e estrangeiros, da seguinte forma:

**4.5.1 CONEXIÓN** - será um encontro mensal com todos os atendidos, direcionado inicialmente pelos Orientadores Sociais deste projeto. Nesses encontros serão desenvolvidas ações culturais, reflexivas, recreativas e coletivas, visando emponderá-los e incentivá-los a construir um ambiente ligado à sua identidade, celebrando a pluralidade e riqueza cultural das diferentes nações. Após um período observado pelos Orientadores Sociais o objetivo é que os próprios atendidos sejam direcionados a protagonizar e organizar todo o encontro que chamaremos de **CONEXIÓN**.

**4.5.2 GRUPOS** – com o apoio da nossa parceira Primeira Igreja Batista em Campo Grande/MS, iremos incentivar os atendidos a participarem das reuniões com pequenos grupos de brasileiros e/ou estrangeiros, visando ampliar a convivência social, network e o leque de relacionamento em Campo Grande/MS. Essas reuniões trarão momentos de reflexão, encorajamento, motivação, troca de experiências, novos contatos, trocas culturais (língua, alimentos, música, costumes e etc) e de fomento à cultura de paz.

**4.5.3 RELIGIÃO** – Iremos incentivar as lideranças religiosas localizadas próximas aos locais em que as famílias estiverem residindo, a receberem o público-alvo deste projeto. Os Orientadores Sociais irão instruir os líderes sobre todas as questões que norteiam esse processo, sendo com relação à língua, costume e a história de cada país, dentre outras.

#### 4.6 AULAS DE LÍNGUAS e CULTURA BRASILEIRA

Os atendidos serão encaminhados para participarem 2 vezes por semana de aulas gratuitas de diferentes línguas (espanhol, português e outras) e da cultura brasileira, nas quais acontecerão na sede da nossa parceira Primeira Igreja Batista em Campo Grande/MS, que tem um excelente espaço de salas de aula e ótima localização, no centro da cidade. Essas atividades serão desenvolvidas visando contribuir para a adaptação dos atendidos e reduzir as dificuldades que enfrentam diariamente por serem estrangeiros e muitos não falam e nem entendem a língua portuguesa (brasileira).

#### 4.7 DOAÇÕES

Este projeto prevê a entrega mensal de pelo menos 10 cestas básicas para as famílias atendidas, após a autorização dos profissionais do Serviço Social da FUNASPH.

#### 5. CUSTOS

|   | <b>ITENS</b>                           | <b>VALOR</b>       | <b>MOTIVO</b>  | <b>Origem do Recurso</b>    |
|---|--|--------------------|--|-----------------------------|
| 1 | 10 CESTAS BÁSICAS POR MÊS              | R\$ 1.200,00 / mês | Colaborar com a qualidade e a urgência da alimentação do público-alvo  | FUNASPH                     |
| 2 | 2 Orientadores Sociais                 | R\$ 3.000,00 / mês | Serão os responsáveis pela realização e articulação deste projeto  | MINISTÉRIO DE MISSÕES - PIB |
| 3 | 1 Assistente Social (4 Horas semanais) | R\$ 500,00 / mês   | Ser a responsável técnica pelas ações deste projeto, principalmente nas que se refere às questões sociais                                | FUNASPH                     |
| 4 | 1 Administrador (cedido)               | R\$ 0.00           | Dar suporte aos Orientadores sociais na área administrativa e realizar as compras, pagamentos e demais questões financeiras que surgirem | FUNASPH                     |

Total de investimento: R\$ 4.700,00 / mês e R\$ 56.400,00 / ano.

Campo Grande/MS, 06 de janeiro de 2021.

Glauber Frederico de Miranda

IDEAL PRAXIS Consultoria