

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

LARISSA SILVA PEREIRA

**AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS VOLTADAS PARA O ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA AOS IMIGRANTES QUE BUSCAM
REFÚGIO EM CAMPO GRANDE-MS**

Campo Grande / MS 2021

LARISSA SILVA PEREIRA

**AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS VOLTADAS PARA O ENSINO DA
LÍNGUA PORTUGUESA AOS IMIGRANTES QUE BUSCAM
REFÚGIO EM CAMPO GRANDE-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudo de Linguagens, linha de pesquisa: Descrição e Análise Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira Martins.

Campo Grande / MS 2021

*Dedico esta dissertação
a Maria da Glória, meu maior exemplo de luta e perseverança.*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Rogério Vicente Ferreira, por ter me acolhido após um período conturbado e de tantas incertezas. Seu apoio foi muito importante durante a execução deste trabalho;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos;

Às Prof^{as} Dras. Denise Silva e Patricia Graciela da Rocha, pela participação e sugestões no Exame de Qualificação;

À Mirtha Carpio, que desde o início acreditou em mim e contribuiu significativamente para a coleta de dados e realização das entrevistas. Sinto orgulho em dizer que, atualmente, somos parte de uma equipe que auxilia, em vários aspectos, os imigrantes que chegam a Campo Grande e necessitam de apoio humanitário;

Ao projeto *Esperança ultrapassando fronteiras* e a todos que se dedicam a este trabalho lindo e especial. Minha eterna gratidão por me permitirem participar e colocar em prática àquilo que eu almejava durante a escrita desta dissertação;

Aos imigrantes entrevistados, os quais despertaram em mim, por meio das nossas conversas, o desejo de continuar. Essas pessoas são as principais responsáveis pela concretização deste trabalho e, por isso, meu eterno agradecimento;

Aos meus alunos venezuelanos, que, em tão pouco tempo, tornaram-se muito importantes; eles me motivam, diariamente, a dar seguimento a este projeto incrível e, ao mesmo tempo, desafiador;

A Deus, por ser o meu sustento e a minha fortaleza.

RESUMO

Apenas no ano de 2018, mais de oitenta mil solicitações de reconhecimento da condição de refugiado foram verificadas no Brasil; a maioria era de migrantes oriundos da Venezuela. O cenário de crise naquele país fez com que seus habitantes migrassem para outras regiões em busca de melhores condições de vida. Mato Grosso do Sul não é o Estado brasileiro que possui a maior concentração de refugiados, no entanto, apresenta um número extremamente significativo dessa população. Apesar de haver leis que garantam a plena cidadania de imigrantes e refugiados, como é o caso da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 e a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, percebe-se o quão difícil é para esses indivíduos se integrarem, de fato, à sociedade acolhedora. No Brasil, além de problemas financeiros, muitos deles chegam sem nenhum tipo ou com escasso conhecimento acerca da língua portuguesa e, conseqüentemente, enfrentam inúmeras dificuldades de inserção social e profissional. Nessa conjuntura, este trabalho apresenta dados quantitativos e qualitativos acerca da imigração em solo brasileiro e, especialmente, na região sul-mato-grossense; e tem o propósito de investigar e analisar os projetos, principalmente aqueles que estão em vigor na cidade de Campo Grande, que têm como objetivo ensinar a Língua Portuguesa aos migrantes internacionais e refugiados presentes no Estado. O aparato teórico para o desenvolvimento da pesquisa está presente nos estudos de Berger (2015), Calvet (2007), Grosso (2010), Lagares (2013), Maher (2013), Rajagopalan (2013), Severo (2013), entre outros. O estudo, que está vinculado à linha de pesquisa: Descrição e análise linguística, compreenderá as seguintes etapas: seleção do *corpus*, o qual será desenvolvido durante a pesquisa, exposição e discussão do referencial teórico, análise e descrição dos resultados obtidos.

Palavras-chave: política linguística; refugiados venezuelanos e haitianos; língua portuguesa.

ABSTRACT

In the year 2018 alone, more than eighty thousand requests for recognition of refugee status were verified in Brazil; the majority were migrants from Venezuela. The crisis scenario in that country caused its inhabitants to migrate to other regions in search of better living conditions. Mato Grosso do Sul is not the Brazilian state with the highest concentration of refugees, however, it presents an extremely significant number of this population. Although there are laws that guarantee the full citizenship of immigrants and refugees, as is the case of Law No. 13,445 of May 24, 2017 and Law No. 9,474 of July 22, 1997, one can see how difficult it is for these individuals to integrate, in fact, into the host society. In Brazil, besides financial problems, many of them arrive with no or little knowledge of the Portuguese language and, consequently, face countless difficulties in social and professional integration. At this juncture, this work presents quantitative and qualitative data about immigration on Brazilian soil and, especially, in the region of South Mato Grosso; and aims to investigate and analyze the projects, especially those in force in the city of Campo Grande, which aim to teach the Portuguese language to international migrants and refugees present in the state. The theoretical framework for the development of the research is present in the studies of Berger (2015), Calvet (2007), Grosso (2010), Lagares (2013), Maher (2013), Rajagopalan (2013), Severo (2013), among others. The study, which is linked to the research line: Description and linguistic analysis, will comprise the following stages: selection of the corpus, which will be developed during the research, exposure and discussion of the theoretical framework, analysis and description of the results obtained.

Key-words: language policy; Venezuelan and Haitian refugees; portuguese language.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo I: Reflexão sobre a Política Linguística	13
1.1 Algumas das políticas linguísticas em vigor no Brasil.....	17
Capítulo II: Revisão da bibliografia sobre políticas linguísticas no Mato Grosso do Sul.....	29
2.1 O Multilinguismo presente no Estado	29
2.2 O processo de aquisição da língua portuguesa pela população haitiana	36
Capítulo III: O cenário da imigração em Mato Grosso do Sul	41
3.1 A chegada dos haitianos e venezuelanos: uma breve explanação	42
3.1.1 Haitianos.....	42
3.1.2 Curso de Língua Portuguesa ofertado à população haitiana.....	43
3.1.3 Venezuelanos.....	44
3.1.4 Operação Acolhida	46
3.1.5 Fraternidade sem Fronteiras	48
Capítulo IV: O ensino do português como língua de acolhimento	50
4.1 O ensino de Língua Estrangeira.....	50
4.2 O ensino do Português como Língua de Acolhimento.....	52
Considerações finais.....	58
Referências	61
Transcrição da entrevista com a presidente da Associação Venezuelana de Campo Grande	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Supermercado.....	24
Figura 2 – Placa de localização.....	24
Figura 3 – Loja <i>Raíces de América</i>	25
Figura 4 – Restaurante Brasa Burguer.....	25
Figura 5 – Colégio privado.....	26
Figura 6 – Açougue Fino Corte.....	26
Figura 7 – Sociedade Beneficente Islâmica.....	27
Figura 8 – Comercial <i>Cuña Porã</i>	27
Figura 9 – Muro da Aduana Brasil-Paraguai.....	28
Figura 10 – Ações e encaminhamentos do OBEDF.....	35
Figura 11 – Informe sobre a interiorização de migrantes e refugiados venezuelanos: dezembro de 2020.....	47

INTRODUÇÃO

De acordo com o relatório anual da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), intitulado *Tendências Globais*, 79,5 milhões de pessoas estavam, até o final de 2019, deslocadas por motivo de guerras, conflitos e perseguições. Um número preocupante se comparado ao ano de 2010, em que havia 41 milhões de pessoas nessa situação.

No Brasil, a quantidade de indivíduos, oriundos de outros países, que chegam para fixar residência cresce de maneira colossal. Estima-se que entre os anos de 2010 e 2018 o país recebeu mais de 770 mil imigrantes: haitianos, venezuelanos e colombianos foram as nacionalidades predominantes¹. Infelizmente, muitos deles foram forçados a deixarem a sua terra natal.

A quarta edição da publicação *Refúgio em números* revela que até dezembro de 2018 havia mais de 160 mil solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em trâmite e 11.231 mil pessoas refugiadas reconhecidas. Segundo a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

Art. 1º

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.

O primeiro instrumento internacional de proteção aos refugiados foi a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados de 28 de julho de 1951. No Brasil, o marco legal que definiu os mecanismos para a implementação desse Estatuto é a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 (SILVA, CAVALCANTI, OLIVEIRA e MACEDO, 2020, p. 7). Segundo dados da quinta edição da publicação *Refúgio em Números*, além da definição abrangente, a Lei Nacional é considerada inovadora e avançada pelo fato

de ter instituído um órgão colegiado para analisar e julgar os pedidos de refúgio: o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE).

Apenas no ano de 2018, 80.057 mil solicitações de reconhecimento da condição de refugiado foram verificadas; destas, 61.681 mil eram da Venezuela. O cenário de crise naquele país fez com que seus habitantes migrassem para outras regiões em busca de melhores condições de vida. Roraima, que faz fronteira com a Venezuela, foi o Estado que abrigou o maior número de solicitantes, com um total de 50.770 mil.

Em relação ao mês de agosto de 2020, o número de solicitações de refúgio no Brasil totalizava 1.342 mil e aqueles, provenientes da Venezuela, ainda prevaleciam (984), os haitianos ocupavam o segundo lugar com um total de 126 solicitantes. Roraima continuava sendo a principal porta de entrada dos Venezuelanos, conforme dados do Relatório Mensal do OBMigra².

O Estado de Mato Grosso do Sul, apesar de não ser a região onde há a maior concentração de refugiados, possui um número extremamente significativo. No mês de janeiro de 2019, por exemplo, havia, no Estado, 611 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado³; a cidade de Corumbá, que faz fronteira do Brasil com a Bolívia, abrigava mais de 98% desses indivíduos. Muitos deles eram haitianos que haviam deixado o Chile após o governo de Sebastian Piñera ter adotado duras medidas a fim de conter a imigração no país.

O acesso aos serviços essenciais e a luta por emprego são, na maioria das vezes, extremamente difíceis para essa população, pois, mesmo que os seus direitos sejam garantidos por lei, sabe-se que, na prática, muitos deles não são respeitados. Nesse cenário, a aquisição da língua majoritária do país de acolhimento é imprescindível para que o exercício da cidadania dessas pessoas seja possibilitado.

Por mais que haja leis que garantam a plena cidadania de imigrantes e refugiados, como é o caso da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017⁴ e a Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, percebe-se o quão difícil é para esses indivíduos se integrarem, de fato, à sociedade acolhedora. No Brasil, além de problemas financeiros, muitos deles

² Informações disponíveis no relatório mensal do OBMigra: "Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes", publicado no mês de agosto.

³ Informações disponíveis no relatório mensal do OBMigra: "Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil", publicado no mês de janeiro.

⁴ Lei que dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

chegam sem nenhum tipo ou com escasso conhecimento acerca da língua portuguesa e, conseqüentemente, enfrentam inúmeras dificuldades de inserção social e profissional.

O fato de não falar a língua do Estado priva o cidadão de inúmeras possibilidades sociais, e consideramos que todo cidadão tem *direito à língua do Estado*, isto é, ele tem direito à educação, à alfabetização, etc (CALVET, 2007, p. 85).

Se nos séculos passados havia inúmeras formas de repressão às línguas dos imigrantes por parte do Estado, como, por exemplo, a política linguística declarada por Getúlio Vargas, que proibia esses indivíduos e seus descendentes de fazerem uso de suas línguas maternas e manifestações culturais, com o objetivo de assegurar o fortalecimento da identidade nacional, atualmente o que se enxerga é a omissão e a ausência de políticas linguísticas públicas voltadas às reais necessidades e anseios dessa população.

Visto isso, este trabalho tem como objetivo instigar uma reflexão acerca do termo *Política Linguística*, bem como discorrer sobre o seu significado e exemplificá-lo por meio de ações concretas que podem ser observadas em território nacional. No que diz respeito à migração internacional presente no Estado de Mato Grosso do Sul, será realizada uma descrição sobre a chegada da população haitiana e venezuelana; as iniciativas, de suma importância, voltadas para atender esse público, e, com foco na cidade de Campo Grande, serão apresentados alguns projetos que auxiliam esses imigrantes, especialmente no aspecto linguístico, oferecendo cursos voltados para o ensino da Língua Portuguesa.

As motivações para este estudo foram, sobretudo, as entrevistas realizadas com imigrantes haitianos e venezuelanos, os quais encontram forças, diariamente, para lidar com a saudade daqueles que permaneceram no país de origem e com as dificuldades de adaptação, principalmente em relação à língua, a ausência de políticas linguísticas, destinadas a essa população, que deveriam ser implementadas a fim de possibilitar que tais pessoas se sintam integradas ao país de acolhimento, e a omissão observada nos cursos de Letras em abordar tal tema, visto que o estudante - e futuro professor - é preparado, na maioria das vezes, apenas para atuar no ensino do Português como Língua Materna e/ou como Língua Estrangeira; o tema Português como Língua de Acolhimento não é, em grande parte das instituições, sequer mencionado.

O aparato teórico utilizado são os trabalhos de Berger (2015), Calvet (2007), Grosso (2010), Lagares (2013), Maher (2013), Rajagopalan (2013), Severo (2013), entre outros estudiosos que contribuíram imensamente, por meio de suas obras, para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO I

REFLEXÃO SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA

Política linguística enquanto disciplina surge na segunda metade do século XX e está vinculada a toda ação institucional que provém do Estado e tem como objetivo a gestão da(s) língua(s) falada(s) em determinado território. Segundo Calvet (2007), uma política linguística implica uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para fazer essa intervenção. Nesse sentido, qualquer grupo de indivíduos pode elaborar uma política linguística, como uma diáspora, por exemplo, no entanto, apenas o Estado é capaz e possui os meios para convertê-la em planejamento⁵.

Rajagopalan, no capítulo intitulado *Política linguística: do que é que se trata, afinal?*, presente na obra *Política e Políticas Linguísticas* (2013), a define como sendo muito mais uma arte do que ciência, pois diz respeito à arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com a finalidade de orientar ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que são importantes para o povo de uma nação, de um Estado ou instâncias transnacionais maiores; não podendo ser reduzida, portanto, a apenas um conjunto de regras executáveis com segurança e sem erros. Ainda, segundo o autor, a política linguística é uma atividade na qual todo cidadão tem o direito de participar (mesmo que isso nem sempre ocorra), sem que haja distinção de sexo, idade, escolaridade, classe econômica, e assim por diante. Visto isso, o linguista não teria uma posição privilegiada em relação aos outros sujeitos, mas sim participaria das discussões *enquanto cidadão comum*; isso porque o conhecimento que ele diz ter é um conhecimento científico sobre a estrutura e o funcionamento da língua, que nada tem a ver com questões que interessam no campo da política linguística (RAJAGOLAPAN, 2013, p. 23). Dando continuidade em sua reflexão acerca do termo, o linguista ainda argumenta:

Todo gesto de cunho político envolve uma questão de escolha – escolha entre diferentes alternativas que se apresentam. Não há decisão política e, conseqüentemente, atos políticos que a sucedem. Tanto no nível das decisões

⁵ O sintagma *Planejamento Linguístico*, com base na obra de Calvet, é definido como a implementação de uma política linguística. No entanto ambos são indissociáveis, pois, assim como argumenta Maher (2013, p. 120), a determinação de planos para modificar estruturas e/ou usos linguísticos não pode se constituir apenas em meras *cartas de intenção*, mas tem que, necessariamente, também contemplar, já no seu bojo, modos factíveis de promover as mudanças desejadas.

tomadas nas mais altas instâncias do poder, com ou sem a consulta ao público a quem se destinam tais decisões ou até mesmo seu consentimento, quanto ao nível das práticas linguísticas locais que ocorrem entre os cidadãos comuns, a questão da escolha salta aos olhos quando se discute a operacionalidade da política linguística (RAJAGOLAPAN, 2013, p. 34-35).

De acordo com Rajagopalan (2013), toda ação política é resultante das escolhas realizadas por agentes, imbuídos de livre arbítrio, que desempenham um papel fundamental: buscam intervir numa realidade linguística, confiantes de que suas ideias são plausíveis e benéficas para o público-alvo, senão de imediato, pelo menos em um futuro próximo.

Os conceitos de política e planejamento linguísticos são múltiplos, heterogêneos e complexos. Cooper (1989 apud SEVERO, 2013, p. 455), ao analisar as definições do termo *política linguística*, identifica indagações comuns a todas elas: Quem planeja? O que é planejado? Para quem? Por quê? E como é realizado tal planejamento? De acordo com Severo (2013), presume-se que há, no mínimo, quatro instâncias envolvidas no processo: a *instância legisladora*, a qual está vinculada, na maior parte das vezes, aos órgãos governamentais; o *campo de intervenção*, que vai da documentação e descrição do sistema linguístico à distribuição, designação e normatização das línguas e dos usos linguísticos; o *público-alvo* e os efeitos da intervenção linguística e os *procedimentos implicados na execução da política linguística*.

Lagares (2013) argumenta que 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:

Nesse sentido, Kaplan e Baldauf Jr (1997, p. 118) chamam a atenção para a importância da metodologia no planejamento linguístico, e criticam o fato de muitos agentes políticos agirem apenas de acordo com suas intuições, partindo diretamente para a tomada de decisões sem considerarem os passos prévios que, segundo os autores, deviam ser contemplados: o exame da situação, que daria lugar a uma série de informes ou relatórios sobre aspectos que incidem na realidade social da língua em questão (LAGARES, 2013, p. 183).

Há países que possuem legislações demasiadamente rígidas e pormenorizadas de política linguística. Quebec, uma das dez províncias localizadas no Canadá, é

considerada referência no que diz respeito ao conjunto de ações sobre a língua que foi elaborado e, posteriormente, levado adiante pelo governo.

No ano de 1759 a tropa britânica, após vencer os franceses na guerra, passou a dominar a província do Quebec e, sucessivamente, todo o território canadense. Esse domínio ocorreu em vários níveis, inclusive o linguístico e, conseqüentemente, instituiu-se que o idioma oficial da região seria o inglês. Todavia, a partir da aprovação da Lei 101⁶, de 1977, determinou-se que a língua francesa seria a língua oficial e predominante no Quebec (ela, obrigatoriamente, deveria ser adotada por diversas esferas do poder público e privado). Essa Lei foi resultado de uma escolha política que almejava contemplar os interesses dos francófonos e tornou-se o meio mais eficaz para garantir, de forma legal, a promoção do francês, nas esferas sociais e públicas, na região.

Com a implementação da Lei 101, as políticas linguísticas do Quebec não só asseguraram a língua francesa e a identidade do povo quebequense, mas também guiaram, de forma direta, as políticas de imigração no que diz respeito ao uso do francês pelos novos imigrantes em todas as esferas públicas, oficiais e jurídicas, I) seja obrigando que crianças, filhos e filhas dos imigrantes frequentassem o ensino público francófono; II) seja criando um curso denominado *Francisation*, voltado para a integração social, escolar e profissional dos novos imigrantes não francófonos, no termo quebequense os alófonos; III) seja descrevendo a língua francesa como única possível para uma boa integração na sociedade quebequense; e IV) seja ainda no que se refere ao processo atual de seleção para imigração ao Quebec, exigindo uma competência linguística intermediária-avançada do francês (SILVA, 2018, p. 93).

De acordo com as análises realizadas por Silva (2018), as políticas linguísticas do Quebec orientavam e ainda orientam suas políticas de imigração. Saber a língua francesa é a condição para que o imigrante se integre, de fato, na sociedade quebequense e, com o objetivo de capacitá-los linguisticamente para o mercado de trabalho, o Curso denominado *Francisation* tornou-se a principal ferramenta na política de seleção e de integração, organizada pela província francófona (KULAITIS e OLIVEIRA, 2015, p. 263).

A fim de ratificar a importância do francês, políticas linguísticas que possibilitam a aquisição do idioma pelo público imigrante já é algo palpável nessa região. O Ministério de Imigração, Francisação e Integração (MIFI)⁷ oferece aos estudantes internacionais um serviço gratuito de *francisation on-line*, com o objetivo de

⁶ É também conhecida como *Carta da Língua Francesa*.

⁷ *Ministère de l'Immigration, de la Francisation et de l'Intégration*

permitir que o indivíduo aprenda francês em seu próprio ritmo e de acordo com diferentes fórmulas, quer ele more no Quebec ou não.

Algumas instituições públicas de ensino também oferecem cursos cujo objetivo é desenvolver o uso do francês em diferentes contextos, como os Colégios de Ensino Geral e Profissional (CEGEPs)⁸, por exemplo. Estes são destinados àqueles que pretendem cursar uma faculdade e/ou ingressar no mercado de trabalho. Em relação ao programa pré-universitário oferecido por essas instituições, ele possui dois anos de duração e são projetados para permitir que o estudante se integre aos estudos de *primeiro ciclo universitário*. O programa técnico, por sua vez, leva três anos para ser concluído e oferece ao aluno conhecimentos técnicos em áreas específicas.

Caso o estudante queira ser admitido em algum CEGEP, mas a sua língua materna seja distinta da língua de ensino, há algumas opções para que ele enriqueça o seu vocabulário no idioma almejado. Além do curso de francês on-line oferecido pelo governo de Quebec, muitos desses colégios possuem cursos de línguas que ocorrem de forma presencial; na página virtual *Les CÉGEPS du Québec*⁹ há uma lista dos CEGEPs que, além de possuírem programas que abrangem um vasto leque de disciplinas e setores de atividade com cursos de formação geral, ofertam cursos de imersão nas línguas francesa e inglesa.

Sousa e Soares (2014) no artigo *Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil*, analisam algumas políticas linguísticas existentes no país por meio de conceitos elaborados por Spolsky (2004, 2009, 2012). Segundo este autor, a política linguística possui três componentes inter-relacionados, porém independentes: as reais *práticas* linguísticas dos membros de uma determinada comunidade, as *crenças* desses indivíduos acerca da língua e os esforços de alguns membros para mudar as práticas e as crenças existentes (*gestão da língua*). Em relação a esse último componente, geralmente denominado por outros estudiosos como *planejamento*, o linguista o define como sendo a formulação e proclamação de uma política ou plano explícito, mas não necessariamente escrito em um documento formal. É importante ressaltar que as modificações e/ou imposições realizadas por alguém, ou até mesmo por um grupo, nem sempre estarão em convergência com o cenário de práticas e crenças da comunidade de fala.

⁸ Collège d'enseignement général et professionnel

⁹ <https://www.cegepsquebec.ca/>

Inicialmente, as autoras argumentam que as políticas linguísticas sempre estiveram presentes na história da humanidade, porém, enquanto área acadêmica, sua criação é bastante recente e, ao longo do tempo, assumiu diferentes configurações. Se num primeiro momento a definição do termo *Política Linguística* fazia referência apenas à elaboração de gramáticas e dicionários, como, por exemplo, a que foi desenvolvida por Haugen, em 1959, com o passar do tempo essa definição foi ampliada e analisada de modo distinto por vários estudiosos.

Mais recentemente, algumas noções de política linguística se caracterizam por serem multidimensionais, como é o caso da desenvolvida por Spolsky (2004, 2009, 2012) e por Johnson (2013), oferecendo, por conseguinte, perspectivas inovadoras de análise, tais como: o exame não apenas das políticas linguísticas oficiais (desenvolvidas no âmbito das instituições governamentais), mas também das crenças e das práticas das comunidades de fala e o exame dos processos de criação, interpretação, implementação e instanciação das políticas linguísticas (SOUSA e SOARES, 2014, p. 104).

1.1 Algumas das políticas linguísticas em vigor no Brasil

Com o objetivo de ilustrar os conceitos de Spolsky, Sousa e Soares (2014) utilizam como exemplo textos que apresentam o funcionamento de diferentes políticas linguísticas no Brasil. Para classificá-las, de acordo com as três dimensões definidas pelo linguista, as autoras adotam os termos: *políticas linguísticas praticadas*, ao fazer referência à dimensão das práticas, *políticas linguísticas percebidas*, para se referir à dimensão das crenças e *políticas linguísticas declaradas*, relacionadas a gestão da língua¹⁰.

Como exemplo de *política linguística percebida*, elas expõem, num primeiro momento, algumas crenças existentes desde outrora, como a velha e redutora ideia de *língua* como algo homogêneo e estável, ademais sinônimo de norma culta. Dentre as situações concretas verificadas, as linguistas analisam a polêmica gerada em torno do livro *Por uma vida melhor*, aprovado pelo Ministério de Educação (MEC) em 2011 e destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA). A obra, ao abordar assuntos relacionados às variedades linguísticas do português brasileiro, bem como as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita e a substituição dos termos *certo* e *errado* por *adequado* e *inadequado*, levando-se em conta o contexto comunicativo, foi alvo de inúmeras críticas, inclusive em textos, veiculados na mídia, escritos por pessoas que se

¹⁰ Dimensões que, segundo Soares e Sousa, foram categorizadas por Bonacina-Pugh.

posicionaram contra a aprovação e distribuição do material, apoiando-se no argumento de que a escola estaria ensinando a língua portuguesa “errada”.

Talvez como nunca antes neste País uma decisão de política linguística tenha recebido tal destaque no debate público nacional. Lamentavelmente, contudo, o que se viu foi a repetição do teor da notícia veiculada inicialmente em 12 de maio por um portal de internet, sem qualquer verificação, e manifestações precipitadas, mesmo de gente séria e respeitada, sem exame do material, que emitiu condenações de “crime linguístico” onde havia o resultado de uma política linguística deliberada, apoiada em larga medida no trabalho de décadas de estudiosos e educadores da linguagem (GARCEZ, 2013, p. 85).

De acordo com Sousa e Soares (2014, p.107) são esses tipos de políticas linguísticas percebidas (fortalecidas por meio da mídia e das redes sociais, por exemplo) e praticadas na e pela sociedade brasileira que fomentam o ciclo de preconceito e intolerância linguística.

Alguns exemplos contemporâneos de *políticas linguísticas declaradas* também foram citados por meio de instrumentos normativos, como é o caso da Lei nº 12.605, de 3 de abril de 2012, sancionada pela então presidente Dilma Rousseff, que determina o emprego obrigatório da flexão de gênero para nomear profissão ou grau em diplomas. Todavia, o mais emblemático exemplo mencionado pelas autoras, foi o Diretório dos Índios, promulgado por Marquês de Pombal, em 1757. Dentre os assuntos presentes neste documento jurídico, composto de noventa e cinco artigos, estava a proibição do ensino e uso da Língua Geral de base tupi e a imposição da Língua Portuguesa em todo o território nacional. Ao encontro deste último exemplo, Calvet (2007) alega:

A intervenção humana nas línguas ou nas situações linguísticas não é novidade: sempre houve indivíduos tentando legislar, ditar o uso correto ou intervir na forma da língua. De igual modo, o poder político sempre privilegiou essa ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou impor à maioria a língua de uma minoria (CALVET, 2007, p. 11).

Tal política linguística declarada encontrou resistências tanto dos colonos quanto dos nativos, mas ao final obteve certo êxito, visto que, em 1798, quarenta e um anos após a promulgação do Diretório, a Língua Portuguesa já dominava grande parte das regiões brasileiras (TROUCHE, 2001, apud SOUSA e SOARES, 2014, p. 109).

No decorrer dos anos, leis que tinham como finalidade aniquilar o silenciamento da população indígena foram criadas e algumas línguas foram, finalmente, reconhecidas

e cooficializadas; há, inclusive, muitas palavras de origem *tupi*¹¹ incorporadas ao nosso vocabulário, como os lexemas: amendoim, capim, caju, tapioca, xará, entre outros.

Um exemplo de política linguística declarada voltada para os anseios e interesses dos povos indígenas são os artigos 78 e 79 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. O primeiro artigo garante o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas a fim de assegurar a essa população o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas, bem como proporcionar a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências; já o artigo 79 tem como objetivo:

Art. 79. Apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento

da educação intercultural à comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Sabe-se que, apesar das tentativas durante a política pombalina, o Brasil não é, nem nunca foi um país monolíngue, pois, além das dezenas de línguas indígenas existentes, há as várias línguas de imigração e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Mesmo que haja instrumentos normativos que reconheçam a utilização e a permanência de muitas línguas minoritárias, percebe-se, na prática, o quão difícil é, para os seus usuários, utilizá-las em nossa sociedade. Em consonância com as ideias de Soares e Sousa, bem como com as de muitos outros estudiosos, pode-se afirmar que a língua é, no Brasil, um instrumento de inclusão, mas também de exclusão social, pois muitos

¹¹ **Tu.pi** *adj m+f Etnol* Pertencente ou relativo aos Tupis. *sm* Língua geral, falada até o século XIX em nosso litoral. *s m+f* **1** Indígena dos Tupis. **2** Nome de uma tribo.

indivíduos precisam abrir mão da sua língua materna e fazer uso apenas da língua portuguesa para que o acesso à cidadania seja, de fato, efetivo.

A respeito da terminologia utilizada para fazer referência a essas línguas, que existem à margem de uma língua dominante e se encontram mais afastadas de determinados âmbitos de uso, Altenhofen argumenta:

A designação *língua minoritária* surge como contraponto do que é *majoritário* e sugere um dualismo entre língua “geral” e “comum” e tudo que é exceção ou existe ao lado ou à margem de. Por *língua minoritária* entendo, por isso, a modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante. O “status político” constitui, nessa definição, o critério central para o conceito de língua minoritária, muito mais do que a “representatividade numérica” ou o “status social” de seus falantes (ALTENHOFEN, 2013, p. 94).

O linguista enfatiza que o *status* de uma língua varia conforme um leque de fatores e que a discriminação geralmente associada às línguas minoritárias não é inerente à língua e à sua definição, mas sim reflete uma situação social vigente que demanda justamente de uma política e de um planejamento linguístico para resolver conflitos e disparidades (ALTENHOFEN, 2013, p. 95). A fim de ilustrar tal conceito e ressaltar o fato de que todas as línguas possuem valor no “mercado linguístico”, mas que esse “valor” é definido por uma gama de elementos, ele utiliza como exemplo a própria língua portuguesa, que no cenário brasileiro é caracterizada como língua majoritária e no Mercosul, no contexto latino-americano, é a língua oficial; porém, em um contexto de plurilinguismo da Comunidade Europeia, por exemplo, ela pode ocupar um espaço próximo do de uma língua minoritária.

No que concerne às línguas minoritárias e minorizadas, faladas em território brasileiro, considera-se preocupante o fato de que muitos indivíduos, em especial a população migrante, além de não conseguirem dialogar em sua língua materna, ainda encontram dificuldades na aquisição da língua portuguesa, pois, em muitas regiões, ainda não há o ensino gratuito do idioma, tampouco são disponibilizados espaço e materiais para que isso ocorra. Sendo assim, é imprescindível que haja políticas linguísticas voltadas não apenas às línguas minoritárias, mas também à cultura majoritária, no sentido de desenvolver uma competência plurilíngue e plurivarietal, para incluir e se incluir no mundo e, com isso, “dar ouvidos” à diversidade linguística e cultural de seu entorno. Portanto, promover entre a população monolíngue uma

consciência pluralista e plurilíngue é tão importante quanto defender o valor e os direitos das populações bilíngues (ALTENHOFEN, 2013, p. 102).

O município de Santa Maria de Jetibá, localizado no Espírito Santo, é uma das regiões brasileiras que vai de encontro ao que ocorre na maioria das Cidades Brasileiras que possuem um grande número de falantes de outras línguas diferentes do português, pois possui uma política linguística explícita voltada para a população migrante; inclusive, na placa de entrada do município, as *boas-vindas* são dadas em dois idiomas: na língua portuguesa (língua oficial) e em pomerano (língua cooficializada). Segundo as informações contidas no site oficial da prefeitura, o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo) desenvolve um trabalho político e pedagógico bilíngue, que foi impulsionado pelo desejo da população local descendente de pomeranos. Ao longo do desenvolvimento do Proepo, obtiveram-se conquistas importantes que ultrapassaram a esfera escolar, como: a criação da Comissão Municipal de Políticas linguísticas, a aprovação da Lei Municipal de Cooficialização da Língua Pomerana e a realização do Censo Linguístico. A fim de ressaltar a presença e as contribuições da cultura pomerana na região há, ao final das informações, os seguintes dizeres:

O trabalho de fortalecimento e valorização da língua e da cultura pomerana tem sido compreendido como uma necessidade educativa local que além de resgatar aspectos históricos contribui para elevar a autoestima dos (as) estudantes e para o processo de reafirmação da identidade cultural e linguística local, com importantes impactos na implementação de políticas culturais públicas locais (PREFEITURA SANTA MARIA, S/P, S/D)¹².

Outra cidade que possui uma política linguística voltada para o multilinguismo¹³ é Foz do Iguaçu, localizada no estado do Paraná, na tríplice fronteira: Brasil, Argentina e Paraguai. Os textos inscritos em diferentes espaços públicos da região foi o *corpus* do artigo *Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça*, escrito por Silva, Santos e Jung (2016). Nele, as autoras analisam anúncios publicitários, placas informativas, letreiros, entre outros, que evidenciam, na região, a presença de algumas línguas, além de realizar uma leitura semiótica daquele lugar.

Segundo essas autoras, a paisagem linguística de uma região revela como o multilinguismo é semiotizado no espaço público e pode funcionar como um marcador *informativo e simbólico* do poder e do status das comunidades linguísticas que habitam

¹² <http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/cultura-pomerana/>

¹³ Assunto que será bastante discutido no segundo capítulo deste trabalho.

o local. Ao exemplificar tais termos, elas utilizam o estudo realizado por Cenoz e Gorter (2008), os quais argumentam que a *função informativa* delimita as fronteiras territoriais de um grupo linguístico ao indicar que uma ou várias línguas podem ser utilizadas na comunicação, enquanto a *função simbólica* faz referência ao valor e status das línguas tal e como um grupo as percebem em comparação com outros grupos:

Os marcadores informativos ou simbólicos dos textos escritos no espaço público podem evidenciar a vitalidade das línguas e confirmar a presença do multilinguismo ou da superdiversidade expressa na paisagem linguística; ao mesmo tempo em que dão visibilidade às políticas linguísticas de facto, como nos mostra o contexto transfronteiriço fotografado (SILVA, SANTOS e JUNG, 2016, p. 1262).

Além das atrações turísticas, Foz do Iguaçu também é reconhecida pela diversidade étnica presente na região; de acordo com dados coletados pelas autoras, há, na cidade, aproximadamente 80 nacionalidades, sendo os grupos mais representativos oriundos do Líbano, China, Paraguai e Argentina. Elas argumentam que tal contexto é considerado plurilíngue, não somente porque nele são utilizadas diferentes línguas oficiais dos países da fronteira, mas também em virtude de outras línguas resultantes de diásporas, como o árabe, chinês, italiano, e as línguas locais.

A fim de comprovar o multilinguismo, bem como as políticas linguísticas locais de fronteira em Foz do Iguaçu, as autoras elaboraram o *corpus* fotográfico entre os meses de junho e dezembro de 2015. Nos nove textos fotografados e analisados no artigo¹⁴ havia palavras escritas em português e em outras línguas e todas as figuras estavam/estão presentes nos espaços públicos da cidade. No *corpus*, identificou-se a presença da língua portuguesa, do inglês, do árabe, do espanhol e suas variantes, do guarani, do chinês, do japonês, do francês, do alemão e do italiano; todavia, com exceção do português, língua oficial do país, verificou-se que as línguas inglesa, árabe e espanhola são as mais recorrentes no espaço público da região.

As imagens foram ordenadas em três percursos interligados de acordo com a infraestrutura de Foz do Iguaçu; os quais foram denominados: (1) Percurso da fronteira Brasil/Argentina, (2) Percurso da região central e (3) Percurso da fronteira Brasil/Paraguai.

¹⁴ Ao final, contabilizou-se um total de noventa e sete fotografias, no entanto, devido ao formato do artigo, as autoras analisaram apenas nove delas.

- *Percurso da fronteira Brasil/Argentina:*

Neste percurso, Silva, Santos e Jung apresentam duas figuras correspondentes à primeira rota, a qual abrange os bairros próximos à fronteira da Argentina, do aeroporto e de alguns pontos turísticos da cidade. A primeira imagem faz referência à fachada de um supermercado que, segundo as pesquisadoras, faz parte de uma rede local que está presente em vários bairros de Foz do Iguaçu; no entanto, ao contrário das outras lojas, a fachada deste estabelecimento exibe, desde 2014, a palavra *supermercado* em seis idiomas diferentes: português, inglês, alemão, espanhol, chinês e árabe, respectivamente.

As autoras avaliam a ordem em que tais línguas aparecem e argumentam que, simbolicamente, as três primeiras (português, inglês e alemão) parecem ocupar uma posição privilegiada devido ao status econômico que possuem no mercado linguístico; as três últimas (espanhol, chinês e árabe), por sua vez, estão relacionadas ao público imigrante mais expressivo da região. A primeira figura representa, portanto, os efeitos da globalização e os significados locais.

A segunda imagem corresponde a uma placa de orientação em que há a presença de palavras escritas nas línguas portuguesa e inglesa e dois ícones utilizados a fim de ilustrá-las: o primeiro é de uma cachoeira e está localizado do lado esquerdo dos dizeres *Cataratas Iguassu Falls*, o segundo é de um avião acompanhado das palavras *Aeroporto Int'l Airport*. Nota-se que esses textos (figuras 1 e 2) possuem a função informativa destinada aos turistas; na figura 2, percebe-se a recorrência da língua inglesa, fato que indica uma política linguística *top-down*¹⁵, visto que a sinalização urbana é, na maioria das vezes, determinada por órgãos públicos.

¹⁵ Um ponto importante apontado por Shohamy (2006) é que a paisagem linguística pode ser configurada, tanto por políticas linguísticas *top-down*, visíveis em textos regulados por autoridades públicas (como em signos governamentais, edifícios públicos, nomes de ruas, placas de localização ou placas turísticas, etc.); quanto por políticas linguísticas *bottom-up*, colocados em prática por pessoas privadas (por exemplo, nos textos de lojas, associações, empresas, restaurantes, bancos, anúncios publicitários, etc.) (SILVA, SANTOS e JUNG, 2016, p. 1262).

Figura 1 – Supermercado.



Fonte: Silva, Santos e Jung, 2016, p. 1267.

Figura 2 – Placa de Localização.



Fonte: Silva, Santos e Jung, 2016, p.1267.

- *Percurso da região central*

No Percurso da região central da cidade, foram analisadas quatro figuras (3,4,5 e 6): a figura 3 diz respeito a divulgação, por meio de um letreiro, da loja de artesanatos *Raíces de América*; nele, observa-se a presença dos idiomas: português, inglês e espanhol; o nome do estabelecimento comercial aparece escrito na língua espanhola e, logo abaixo, a imagem de um tucano, remetendo à origem dos produtos, isto é, são peças artesanais produzidas no Brasil, mercadorias latino-americanas. As palavras que, no anúncio, estão escritas em inglês - *Americ, Brazilian Stones* – foram utilizadas, provavelmente, para atrair o seu possível interlocutor, o turista.

A figura 4 é a foto da “entrada” do restaurante *Brasa Burger* e, segundo as autoras, ela é interessante pelo uso criativo que foi feito dos neologismos *hamburgueria* e *shawarmeria*, escritas em letras minúsculas; o texto *Hamburguer de 130 g grelhado na brasa*, localizado na parte inferior, quase não aparece devido ao tamanho da fachada.

A figura 5, por sua vez, também é a imagem de um estabelecimento comercial. Trata-se da fachada de um colégio privado; nela há o predomínio das cores azul, vermelha e branca, as mesmas que estão presentes na bandeira dos Estados Unidos. Além da informação da oferta do ensino médio estar na língua inglesa – *High School* - há o registro *Seal of Texas Teach University* escrito no mesmo idioma. De acordo com Silva, Santos e Jung, o inglês possui, nos anúncios analisados, não somente a função

informativa, direcionada aos turistas que visitam a cidade, mas também a função simbólica:

A utilização da língua inglesa nas placas de localização pode parecer informativa e dirigida a turistas. Contudo, uma análise na informação comercial (Figura 3, 4 e 5) indica que o inglês tem uma importante função simbólica também para os que não são falantes dessa língua. Como indicam os estudos apresentados por Cenoz e Gorter (2008), quando as pessoas reconhecem que uma mensagem está em inglês, isto pode ativar nelas valores como: modernidade, sucesso, sofisticação, internacionalização, etc. Assim, o uso do inglês é parte do processo de globalização, por isso, está relacionado também com questões de identidade e de poder (SILVA, SANTOS e JUNG, 2016, p. 1270).

O Açogue *Fino Corte* (figura 6), apresenta em sua fachada uma escrita em árabe que é, em seguida, traduzida para o português e, na tradução, aparece a palavra *halal*, que significa, naquele contexto, que as carnes são produzidas de acordo com as regras da religião muçulmana. Apesar de a escrita ser no nosso alfabeto, o verbete permanece em árabe. As pesquisadoras alegam que tal estratégia amplia o grupo de interlocutores potenciais, pois atende tanto o público que consegue ler em língua árabe, como também aquele que não sabe.

Figura 3 – Loja *Raíces de América*.



Fonte: Silva, Santos e Jung, 2016, p. 1268.

Figura 4 – Restaurante Brasa Burger.



Fonte: Silva, Santos e Jung, 2016, p. 1269.

Figura 5 – Colégio privado.



Fonte: Silva, Santos e Jung, 2016, p.1269.

Figura 6 – Açougue Fino Corte.



Fonte: Silva, Santos e Jung, 2016, p. 1270.

- *Percurso da fronteira Brasil/Paraguai*

No terceiro e último percurso são analisadas as figuras 7, 8 e 9, representando a paisagem do bairro Vila Portes, o qual está localizado próximo à Ponte da Amizade¹⁶. A figura 7 é a imagem de um letreiro anunciando, nas línguas árabe e portuguesa, a chegada do Ramadã. Trata-se de um convite aos membros da Sociedade Beneficente Islâmica. Apesar de não aparecer na fotografia, as autoras ressaltam que na parte de trás do letreiro está escrito o nome dessa Associação, também nos dois idiomas, e o seu ano de fundação acompanhado das bandeiras do Brasil e do Líbano. Em consonância com as ideias de Silva, Santos e Jung, a mensagem é destinada, especialmente, às comunidades árabes, e a escrita em português talvez tenha sido utilizada para se dirigir àqueles que preferem usar a “nossa” língua, pois têm filhos que nasceram no Brasil. A presença do texto em árabe, que informa a chegada do Ramadã, e das bandeiras no letreiro simbolizam uma escolha política e identitária.

Assim como no percurso anterior, é possível perceber, por meio da figura 7, a importância da língua árabe no espaço público da cidade. Em ambos os percursos, os textos sinalizam uma política *bottom-up*, pois parte da prática espontânea de particulares. A função informativa de textos em árabe, geralmente, está relacionada à

¹⁶ Nos comércios dessa região é comum, além do real, o uso do guarani.

venda de alimentos e produtos, mas também pode trazer mensagens acerca de atividades religiosas e/ou educativas (SILVA, SANTOS e JUNG, 2016, p. 1271).

Em relação às figuras 8 e 9, observa-se a presença da língua guarani: a primeira diz respeito ao hortifrutigranjeiro *Comercial Cuña Porã* que, na tradução para o português, significa “moça bonita”. A escolha do uso do guarani naquele estabelecimento foi uma forma de aproximação, por meio da língua, com os paraguaios que frequentavam/frequentam aquela região brasileira. A segunda imagem (figura 9) é a fotografia do *Muro da Aduana Brasil-Paraguai*, localizado na entrada da Ponte da Amizade, que leva ao país vizinho; nele está presente, em três línguas (português, espanhol e guarani), um verso da canção *La Perla*, da banda porto-riquenha *Calle 13*. Os três agentes responsáveis pela intervenção artística foram: a Fundação Cultural, a Ação Poética 3 Fronteiras e Diálogos de Fronteira. Acerca da presença da língua espanhola na região e o uso do guarani nestes espaços, as autoras argumentam:

A língua espanhola, oficial na Argentina, no Paraguai e em quase todos os países da América Latina, e apesar da sua importância na Tríplice Fronteira, aparece raras vezes em placas de indicação turística e, quando aparece em textos comerciais (Figura 3), acaba compartilhando o espaço com outras línguas, ou está escrita em sua forma híbrida português/espanhol, denominada portunhol, na fronteira. O mesmo ocorre com a língua guarani (Figura 9), também oficial no Paraguai. As funções simbólicas percebidas nas Figuras 8 e 9 remetem à crença de que a língua guarani, nas raras vezes que aparece no espaço público, é quase exclusivamente em nomes próprios (Figura 8), em que já se perdeu sua referência em relação a esta língua; ou, ocupa um espaço que é, muitas vezes, caracterizado pela mídia como a fronteira do “contrabando” e da “ilegalidade” (Figura 9). No muro da Aduana Brasil-Paraguai (Figura 9), a escrita das línguas espanhol, guarani e português, neste espaço partiu de uma intervenção integrada entre o público, o privado e agentes sociais. Esta ação integrada nos mostra como uma política linguística pode ser tanto resultado de práticas planejadas e/ou espontâneas (SILVA, SANTOS e JUNG, 2016, p. 1274).

Figura 7 – Sociedade Beneficente Islâmica



Fonte: Silva, Santos e Jung, 2016, p.1272.

Figura 8 – Comercial Cuña Porã



Fonte: Silva, Santos e Jung, 2016, p. 1273.

Figura 9 – Muro da Aduana Brasil-Paraguai



Fonte: Silva, Santos e Jung, 2016, p.1274.

Por meio da análise das fotografias realizada por Silva, Santos e Jung, foi possível verificar a diversidade linguístico-cultural que há na paisagem linguística de Foz do Iguaçu e o multilinguismo registrado nessa região. A presença do inglês nos três percursos analisados comprova o seu status de língua global, bem como semiotiza o turismo local. As línguas presentes nos espaços públicos da cidade, observadas com maior ou menor frequência, são resultados de políticas linguísticas *top-down* e *bottom-up* e, conseqüentemente, indica que tal fenômeno está demasiadamente presente na região transfronteiriça.

CAPÍTULO II

REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO MATO GROSSO DO SUL

2.1 O multilinguismo presente no estado

No que diz respeito ao Estado de Mato Grosso do Sul, é possível encontrar alguns trabalhos que abordam o tema *política linguística*, principalmente em relação às línguas da população indígena e aos contextos fronteiriços e de imigração. Muitos deles ressaltam a ausência de políticas linguísticas que considerem as várias situações de bilinguismo que se apresentam em território nacional e, em especial, na região sul-mato-grossense.

Rocha e Biondo (2020), por exemplo, avaliam o *Multilinguismo e as atitudes linguísticas de estudantes de Miranda-MS*. O trabalho realizado pelas autoras consiste em apresentar o cenário multilíngue encontrado na cidade de Miranda, bem como as atitudes linguísticas dos estudantes de seis escolas públicas de Educação Básica do município. A pesquisa contou com a participação de 877 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA.

Com o objetivo de investigar as línguas presentes na região, a forma como os participantes da pesquisa avaliam tais línguas e o status que elas ocupam na comunidade, Rocha e Biondo aplicaram um *teste de atitude linguística*¹⁷, o qual possuía seis perguntas referentes ao perfil social do discente, onze perguntas relacionadas às línguas faladas na região, à variação e o preconceito linguístico e duas questões abertas; no entanto, para o estudo mencionado foram selecionadas apenas as respostas das cinco perguntas que buscavam realizar um levantamento das línguas conhecidas pelos estudantes, a avaliação que eles faziam acerca delas e as suas preferências para o aprendizado.

Inicialmente, as autoras destacam o fato de haver, nas seis escolas participantes, a presença de sete línguas: português, espanhol, inglês, guarani, terena, kaiowá e xingwana. Entretanto, apesar do multilinguismo observado, elas lamentam que ainda

¹⁷ Termo que, de acordo com as autoras, denota a manifestação da atitude social dos indivíduos distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade. Ao falar de língua, inclui-se qualquer tipo de variedade linguística (atitudes diante de estilos, socioletos, dialetos ou línguas naturais diferentes) (ROCHA; BIONDO, 2020, p. 100).

exista, em nosso país, a falsa crença de que a única língua falada/utilizada é a portuguesa e argumentam que, no Brasil, há muito a ser feito no que diz respeito às políticas linguísticas voltadas para o multilinguismo. Acerca deste termo, elas adotam a definição trazida por Bagno (2017, p. 34):

Bagno define o termo multilinguismo como aquele que “caracteriza a existência, no interior de um mesmo território – dotado ou não de soberania política –, de diferentes comunidades linguísticas” (p. 297). Bagno adiciona a essa definição que se trata da situação mais comum em todas as sociedades humanas, pois, embora o número de línguas oficiais seja relativamente reduzido (cerca de 150 no mundo todo), são raros os exemplos de monolinguismo absoluto nesses países. No caso do Brasil e, especificamente, do estado do Mato Grosso do Sul, como dissemos anteriormente, tem-se contexto de diversidade cultural e linguística bastante diferente do ideal monolinguista ainda apregoado em perspectiva colonizadora (ROCHA; BIONDO, 2020, p. 97, grifo nosso).

Conforme a coleta de dados realizada pelas autoras, apesar das escolas estarem localizadas na zona urbana da cidade, uma grande parte dos seus alunos morava/mora na zona rural e nas aldeias indígenas; embora essas áreas também possuíssem escolas, nem todas ofereciam educação básica completa aos seus habitantes. O acesso às aulas só era possível graças ao transporte escolar fornecido pela prefeitura.

A fim de realizar um levantamento das línguas que circulavam naquela região, uma das primeiras indagações feitas aos participantes foi: *Qual(is) língua(s) você sabe falar*. Esperava-se que todos os alunos assinalassem a opção *português*, porém 816 estudantes marcaram essa alternativa; 167 falavam *inglês*, 133 sabiam *espanhol/castelhano*, 42 alegaram saber a língua *terena*, 22 *guarani*, 7 *kadiwéu*, 4 *xinguana* (línguas de matriz indígena). Por meio deste resultado foi possível comprovar o multilinguismo presente na cidade de Miranda, pois, assim como argumentam as linguistas, estes números não correspondem apenas às línguas oficiais, faladas e ensinadas nas escolas participantes¹⁸, mas também às línguas étnicas dos povos indígenas que habitam o município.

Posteriormente, os alunos foram questionados a respeito das línguas que eles entendiam, mas não falavam. A motivação para tal pergunta, foram alguns relatos e a experiência das pesquisadoras com acadêmicos indígenas. A partir disso, levantou-se a hipótese de que muitos deles não eram incentivados a utilizar as suas línguas maternas

¹⁸ Nas escolas públicas de Miranda, o inglês e o espanhol eram ensinados como línguas estrangeiras.

para que não sofressem algum tipo de preconceito quando fossem estudar em escolas localizadas na área urbana.

Em relação às respostas, 211 discentes marcaram a opção *português* (as autoras acreditam que aqueles que elegeram essa alternativa, o fizeram somente para reafirmar que também entendiam tal língua); 455 selecionaram o *espanhol* e 319 alegaram entender, mas não falar *inglês*. No que concerne às línguas de matriz indígena, 94 estudantes afirmaram entender o guarani, 79 o terena, 15 o kadiwéu, 12 o xinguana e 25 outras. Esses números confirmam a hipótese de que embora os mais velhos ainda se comuniquem por meio da língua materna indígena, nem todos incentivam os seus filhos a falarem tal língua. Muitas vezes com medo de que sejam ridicularizados e/ou inferiorizados, conforme alguns indígenas relataram (ROCHA; BIONDO, 2020, p. 107).

Em outra parte do teste, os participantes precisaram responder a seguinte indagação: *Se sua resposta foi sim para a pergunta anterior, qual(is) línguas você acha mais bonita(s)?*. As mais votadas pelos estudantes são línguas oficiais e ensinadas nas escolas do município de Miranda: o espanhol, o inglês e o português receberam 342, 330 e 227 votos respectivamente.

Para ratificar o prestígio conferido a determinadas línguas e o valor negativo que era atribuído às outras, as autoras formularam a próxima pergunta: *Qual(is) línguas você acha mais feia(s)?*; como já era esperado, as línguas espanhola, inglesa e portuguesa receberam uma quantidade ínfima de votos; as línguas de matriz indígena, por sua vez, foram selecionadas como *as mais feias*: português (29), espanhol (48), inglês (78), guarani (211), terena (253), kadiwéu (347), xinguana (211), outras (39).

Apesar de todas essas línguas fazerem parte, com maior ou menor intensidade, da realidade daquela região, constatou-se, por meio de tais resultados, a força hegemônica do inglês e do espanhol. Por outro lado, as línguas indígenas não foram avaliadas positivamente; fato que, de acordo com Rocha e Biondo, comprova o antagonismo social, político e econômico dos seus falantes:

Esse desprestígio em relação às línguas de matriz indígena é possivelmente reflexo de um racismo histórico anti-indígena no Brasil. De acordo com Marquese (2005 apud MILANEZ et al, 2019), os povos indígenas foram os primeiros a serem escravizados na nova colônia – a força de trabalho empregada na montagem dos engenhos de açúcar no Brasil, por exemplo, foi predominantemente nativa – antes da escravização dos africanos capturados e

deportados de seu continente original, que começaram a ser traficados em meados do século XVI (ROCHA; BIONDO, 2020, p. 109).

As linguistas concluem que os obstáculos enfrentados pelos povos indígenas nos dias atuais são reflexos da escravidão do passado, e que não se pode negar que um desprestígio (ou um racismo) social e cultural esteja diretamente relacionado a um desprestígio linguístico, pois a língua é um componente cultural e carrega consigo, dentre outros elementos, uma grande carga identitária (ROCHA; BIONDO, p. 109). A língua portuguesa, por outro lado, ocupa a terceira posição no ranking das avaliações positivas, fato que indica que ela, assim como as línguas estrangeiras, é prestigiada pelos participantes.

Ao final, os alunos foram questionados a respeito das línguas que estes gostariam de aprender: o português recebeu 33 votos, o espanhol/castelhano 493, o guarani 130, o terena 145, o kadiwéu 51, a língua xinguana 35 e o inglês 534. Esses resultados revelam que apesar de viverem e estudarem no Brasil, uma parte dos estudantes alega que ainda precisa aprender a língua oficial do país. A escolha pelas línguas inglesa e espanhola indica, segundo as autoras, a existência de uma política linguística hegemônica que torna obrigatório o ensino do inglês na Educação Básica e do espanhol como optativo no Ensino Médio, de acordo com a nova BNCC.

O trabalho realizado por Rocha e Biondo (2020) evidencia o status privilegiado que as línguas inglesa, espanhola e portuguesa possuem na cidade de Miranda. Embora a região seja extremamente multilíngue, percebe-se que as línguas de matriz indígena não são prestigiadas e vistas de forma positiva pelos participantes da pesquisa. As pesquisadoras verificaram que as pessoas que vivem naquela comunidade foram influenciadas por ideologias coloniais e neocoloniais resultantes de uma história de subjugação dos povos indígenas, de seus costumes e aspectos culturais.

Dalinghaus e Pereira (2009), por outro lado, discorrem sobre *Os reflexos da falta de políticas linguísticas em contextos fronteiriços do Mato Grosso do Sul*. A pesquisa de campo realizada pelas autoras ocorreu durante os anos 2007 e 2008, em uma escola pública municipal localizada na cidade de Ponta Porã/MS, na fronteira Brasil/Paraguai. Na época, mais de 90% dos alunos matriculados nesta escola eram *brasiguaios*¹⁹ e a maioria, pelo fato de usar a língua portuguesa somente na modalidade informal,

¹⁹ Termo que, segundo Dalinghaus e Pereira, corresponde aos alunos que já estudaram em escolas paraguaias e, naquele momento, estudavam em Ponta Porã.

desconhecia o idioma na variedade escrita padrão. O português, portanto, disputava²⁰ espaço com o espanhol e o guarani, línguas oficiais do país vizinho, o Paraguai.

Durante a investigação, as autoras contataram que, em detrimento da ausência de políticas linguísticas adequadas a contextos sociolinguisticamente complexos, alunos e professores conviviam em situação de conflitos étnicos, linguísticos e culturais, fator que comprometia diretamente o processo de ensino/aprendizagem. Elas ressaltam que, em cenários como o que foi analisado, há línguas que são valorizadas na sala de aula e outras ganham um espaço limitado. No caso da *escola brasiguaiá*, que tinha o português como língua de ensino, a língua espanhola tinha um espaço secundário, sendo oferecida apenas como língua estrangeira; o guarani, por sua vez, não fazia parte do currículo e surgia somente em conversas informais entre os alunos.

O processo de seleção pelo qual eram submetidos os discentes que não tinham como comprovar, por meio do documento de transferência, o seu grau de escolaridade foi outro problema encontrado pelas pesquisadoras. Esses alunos precisavam fazer um teste denominado “prova de classificação” e nele, até o ano de 2008, todas as questões eram redigidas em português e, a partir de 2009, foram introduzidas, em média, duas questões com enunciados na língua espanhola. O estudo questionou o fato de a mesma prova ser aplicada tanto para alunos brasileiros quanto paraguaios, pois é evidente que o domínio do português formal representa um obstáculo para crianças paraguaias provenientes de escolas que têm como língua de ensino o espanhol (DALINGHAUS; PEREIRA, 2009, p. 104).

Em relação ao corpo docente, as autoras verificaram que alguns professores, especialmente os de língua portuguesa, não permitiam que os alunos utilizassem o guarani e/ou o espanhol em sala de aula, apoiando-se no argumento de que tal uso poderia representar uma ameaça à aquisição do português; todavia, em uma das conversas entre a pesquisadora e a coordenadora da escola, ficou claro que esse cenário poderia ser alterado, pois esta reconhecia que o uso de diferentes línguas por parte dos alunos contribuiria, significativamente, para o enriquecimento cultural da turma. Além disso, o assunto já havia sido abordado durante algumas reuniões pedagógicas na tentativa de modificar as atitudes desses professores.

²⁰ Os verbos foram utilizados no pretérito, pois relatam um fato passado, uma pesquisa que foi realizada há mais de dez anos, no entanto é possível inferir que algumas situações ainda não foram totalmente modificadas.

Tal estudo revela que o ensino do espanhol apenas como língua estrangeira em uma região de fronteira Brasil/Paraguai, uma prova de “seleção” em que a maioria dos enunciados está em português, mesmo para alunos oriundos do Paraguai, e a proibição do uso do guarani em sala de aula simbolizam uma escolha política que discrimina as comunidades de língua materna não portuguesa, além de interferir diretamente na construção da identidade desses indivíduos.

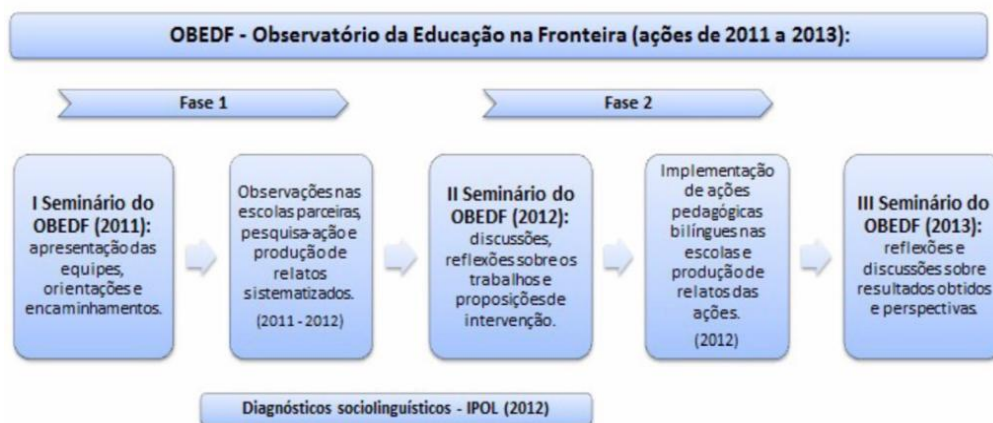
Berger (2015), em seu artigo *Experiências e ações de política linguística no âmbito do Observatório da Educação na Fronteira* (doravante OBEDF)²¹, relata uma situação, inicialmente, análoga àquela da escola brasiguai, no entanto, por meio do OBEDF, diversas ações foram desenvolvidas e implementadas nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas brasileiras, situadas também na cidade de Ponta Porã, a fim de promover o multi/plurilinguismo, além de respeitar e preservar a diversidade linguística e cultural dos discentes.

Nas escolas analisadas, verificou-se que havia um grande número de crianças bilíngues de ascendência paraguaia que possuíam, além do português, o espanhol, o guarani e o jopara como línguas maternas. Todavia, em convergência com as dificuldades elencadas por Dalinghaus e Pereira (2009), a autora descreve que, apesar do multi/plurilinguismo ser algo patente dentro e fora do ambiente escolar, o quadro de gestão de línguas que orientava as ações dos educadores possuía um funcionamento monolíngue, voltado exclusivamente para o ensino da língua portuguesa, não conferindo, portanto, lugar adequado às línguas faladas pela comunidade²². Para ilustrar as ações promovidas pelo OBEDF entre os anos de 2011 e 2013, as quais almejaram modificar tais práticas, consideradas excludentes, Berger apresenta um quadro com a finalidade de sintetizar o que foi desenvolvido durante esse período:

²¹ No que tange aos objetivos do projeto, enquanto uma ação de Política Linguística, o OBEDF buscou fomentar pesquisas com vistas a subsidiar a construção de políticas linguístico-educacionais públicas adequadas às situações de contato de línguas nas regiões de fronteira, propondo, por exemplo, iniciativas de ação conjunta entre educadores e pesquisadores na identificação das problemáticas advindas da ausência de políticas sensíveis aos contextos mencionados (BERGER, 2015, p. 141-142).

²² O espanhol era alocado como língua estrangeira tanto em termos curriculares quanto no âmbito das práticas pedagógicas, o uso e ensino do guarani, por sua vez, era inexistente dentro da sala de aula.

Figura 10: Ações e encaminhamentos do OBEDF



Fonte: IPOL, 2012, apud BERGER, 2015, p. 142.

Com o objetivo de fazer com que os educadores refletissem sobre suas crenças e ideologias circundantes e pudessem, finalmente, modificar suas práticas pedagógicas em torno das línguas e dos alunos da fronteira, foram desenvolvidas diferentes ações ao longo do projeto OBEDF. Após algumas observações e com base nas discussões e nos trabalhos realizados em um dos seminários, cada equipe de professores das escolas participantes se propôs a ministrar aulas bi/multilíngues. Além do português, também foram incorporados, durante as aulas, o guarani e o castelhano na instrução e no encaminhamento das atividades pedagógicas, com a finalidade de acolher os alunos em suas identidades linguístico-culturais e, com isso, promover a aprendizagem e relações harmoniosas a partir das intervenções sobre o uso das línguas.

Em relação ao conteúdo, as aulas da escola “A” ocorriam uma vez por semana e centravam-se em atividades, como a contação de histórias (lendas, mitos, histórias variadas, história da cidade), o reconto oral, a produção de desenhos sobre determinado texto e o ensino de vocabulário. Já na escola “B” foi possível contar com a participação de apenas uma professora, pois a equipe encontrou dificuldades em agregar e engajar outros integrantes ao projeto. A docente, no entanto, era bilíngue nas diferentes línguas em situação de contato (português, guarani e castelhano) e sua predisposição para implementar a proposta em duas turmas da escola fez com que ela desenvolvesse as atividades por meio de uma proposta de ensino via projetos de aprendizagem em aulas durante todos os dias da semana. Ao final do projeto:

verificou-se, por meio dos relatórios produzidos pelas equipes, que as experiências implementadas por cada uma delas propiciou principalmente

uma maior harmonização e motivação entre os alunos e a percepção e sensibilização dos educadores envolvidos quanto à importância da incorporação das línguas da comunidade nos processos de ensino-aprendizagem. Embora as aulas tivessem sido chamadas pelos educadores de aulas bilíngues, de modo geral esses espaços constituíram-se, em verdade, como multi/plurilíngues. Multilíngues, considerando a presença de várias línguas nos espaços de sala de aula, conforme se verifica no quadro, e plurilíngue porque professores puderam exercer uma postura plural diante da diversidade (ALTENHOFEN; BROCH, 2011), o que significou não só no uso de diferentes línguas, como também a possibilidade de construírem atitudes favoráveis em relação ao multilinguismo e à comunidade atendida (BERGER, 2015, p. 154-155).

Segundo Berger, o projeto multi-institucional, desenvolvido entre os anos de 2011 e 2013, buscou expandir o campo de observação sobre a fronteira, além de analisar os processos educativos característicos dessas regiões, bem como os seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de crianças bilíngues. Ela, ainda, ressalta o fato de que a metodologia adotada pelo Observatório proporcionou aos educadores participantes novas formas de perceber e agir diante da presença de alunos de diferentes línguas maternas nos espaços das escolas, condição importante para a valorização e promoção da diversidade linguística e da integração linguístico cultural na fronteira (BERGER, 2015).

Em realidades multi/plurilíngues como as que foram apresentadas por Rocha e Biondo (2020), Dalinghaus e Pereira (2009) e Berger (2015) e é algo bastante comum em regiões fronteiriças, surge a necessidade de dar resposta aos problemas e conflitos gerados pelos diversos interesses presentes na esfera pública. Para tanto, é preciso entender e intervir sobre as lutas ideológicas e de poder que envolvem as situações de contato de línguas, assim como criar mecanismos que permitam defender os direitos dos falantes, e mesmo dos aprendizes de línguas (LAGARES; SAVEDRA, 2012, p. 19).

2.2 O processo de aquisição da língua portuguesa pela população haitiana

Com a vinda de milhares de imigrantes haitianos ao Brasil, a partir do ano de 2010, surgem muitos trabalhos, debates e estudos científicos voltados para as políticas linguísticas que precisariam ser implementadas para que as necessidades e os anseios mais urgentes dessa população fossem atendidos. No que concerne ao Estado de Mato Grosso do Sul, é possível encontrar algumas produções que possuem como eixo norteador o ensino da língua portuguesa e o processo de aquisição deste idioma pelo público migrante. Entre os trabalhos que abordam tal temática estão: *A língua*

portuguesa e os imigrantes haitianos em Campo Grande (2018), de Leomar Rosa e Antonio Carlos Souza; e *Haitianos em Campo Grande, Mato Grosso do Sul: a busca por uma integração humanitária* (2018), escrito por Andrea Zanatti, José Siqueira e Robson Félix.

O primeiro revela algumas características do nosso sistema educacional que dificultam a aquisição do português pelos estrangeiros refugiados e imigrantes que estão presentes na capital sul-mato-grossense e precisam se adaptar a um novo modelo de ensino-aprendizagem. Segundo os autores, exigir do aluno um determinado nível gramatical desconsiderando o meio social em que ele está inserido, bem como aquilo que ele “traz de casa” é extremamente prejudicial, pois, mesmo que o ensino da gramática normativa seja importante, é fundamental que o docente considere a bagagem e a realidade do aluno e trabalhe com aquilo que ele realmente necessitará no âmbito profissional e educacional:

Os haitianos também precisam em seu país natal de uma adaptação de suas realidades locais, com o crioulo como língua diária, e o francês como a língua aplicada no ambiente escolar. Talvez esse seja um dos maiores desafios, remontar em um contexto do século XXI aquilo que Labov (2008; 1972) estruturou com os negros americanos em seu estudo peculiar. Harmonizar a Língua Portuguesa tanto para o cotidiano como para o ambiente profissional, alinhando as características originais de cada pessoa estrangeira, sem ainda desconsiderar o atual meio brasileiro que este imigrante está instalado, sem dúvida, é um dos maiores desafios de quem está disposto a ensinar (ROSA; SOUZA, 2018, p. 14).

De acordo com Rosa e Souza, no processo de aquisição da língua portuguesa pelo imigrante haitiano, deve-se considerar todas as etapas, como: a percepção de uma nova estrutura gramatical e os valores sociais intrínsecos nessa língua. Os objetivos devem estar alinhados com os anseios de curto e longo prazo do aprendiz, sem desconsiderar o escopo social, mesmo que temporariamente, este esteja inserido.

No segundo artigo, Zanatti, Siqueira e Félix realizam um estudo de caso, com observação direta e aplicação de questionários e entrevistas aos imigrantes haitianos que residiam/residem na cidade de Campo Grande e, no ano de 2016, participaram do curso gratuito de língua portuguesa para estrangeiros, ofertado pelo Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL) Fernando Peralta Filho. Os pesquisadores tiveram como objetivo descrever e analisar as dificuldades e os anseios dessa população, e a abordagem utilizada buscou identificar os aspectos essenciais no processo de transição e adaptação dessas pessoas na capital sul-mato-grossense.

Inicialmente, os autores fazem uma rápida explanação acerca do bilinguismo²³ existente no Haiti e alegam que tal situação *diglósica* dificulta a comunicação dos haitianos em território brasileiro. Eles ainda argumentam que, até pouco tempo, o Brasil não possuía uma legislação voltada para atender adequadamente o público migrante, porém, em 24 de março de 2017, foi instituída a Lei nº 13.445, Lei de Migração, a qual estabelece os direitos e deveres dos migrantes e visitantes, regula sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante. Destaca-se, no artigo, que dentre as garantias, essa população tem o direito à liberdade, à segurança, ao acesso aos serviços públicos, como os de saúde e educação, entre outras.

Posteriormente é feita a exposição de um gráfico informando a quantidade de imigrantes registrados pela Polícia Federal entre os anos de 2006 e 2015; se no primeiro ano analisado o número de imigrantes correspondia a um pouco mais de 45.000, no último, em 2015, havia quase 118.000 pessoas nessa situação. O Ministério Público do Trabalho do Estado de Mato Grosso do Sul, ao constatar que residiam em Campo Grande, no ano de 2015, aproximadamente cem imigrantes haitianos, decidiu ofertar o curso de língua portuguesa, que ocorreu entre dezembro deste ano e fevereiro de 2016. A fim de dar continuidade nas aulas oferecidas, o Ministério Público solicitou à Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) que acolhesse essas pessoas por meio da oferta do curso de português para estrangeiros, o que foi executado pelo Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL/MS) a partir de março de 2016 (ZANATTI, SIQUEIRA e FÉLIX, 2018, p. 476).

Em relação ao curso, ele aconteceu na modalidade presencial, pois, segundo os autores, a prioridade era a integração da comunidade haitiana por meio da aquisição da língua portuguesa. A forma de avaliar os discentes também foi distinta dos demais cursos de língua estrangeira oferecidos pelo CEL/MS, porque, de acordo com as respostas apresentadas no questionário, o conhecimento entre eles não era algo homogêneo. Os autores ainda ressaltam que os princípios que nortearam a avaliação do curso foram além da preocupação com o desempenho escolar, almejando analisar o significado mais amplo de formação pessoal e profissional dos cursistas:

²³ O crioulo, a partir da Constituição de 1987, tornou-se, assim como o francês, o idioma oficial do país; no entanto ele ainda é considerado sem status em relação ao francês (língua alta). Enquanto este é empregado em igrejas, universidades e discursos políticos, o crioulo é utilizado em conversas informais do dia a dia.

cabe destacar que, antes da observação direta, cujo objetivo foi analisar o enfoque empregado durante as aulas (práticas sociais, textos e circunstâncias), tornou-se necessário conhecer a realidade desse público. Para tanto, foi aplicado um questionário, a fim de colher dados de informações pessoais para constatar: quem são essas pessoas? Como se expressam? O que fazem? Quais são seus conhecimentos? Quais são seus desejos e expectativas? Quais projetos de vida manifestam? Em virtude disso, o questionário visou detectar os problemas que os envolveram quando da chegada ao Brasil; o grau de escolaridade; profissão; religião; línguas que dominam; estado de saúde; a violência acometida ou não, e o tipo de violência acometida; o interesse de permanência no Brasil; o interesse de continuidade nos estudos; o interesse em participar de cursos profissionalizantes, enfim, dados considerados importantes para o conhecimento das reais necessidades para a busca das possíveis soluções por meio da Língua Portuguesa (ZANATTI, SIQUEIRA e FÉLIX, 2018, p. 480).

Ao final, por meio das respostas contidas nos questionários, foi possível constatar que: não havia uma predominância expressiva de um gênero em relação ao outro, pois foram entrevistados dezenove cursistas homens e dezoito cursistas mulheres. Segundo o que foi relatado, as mulheres não interagiam muito em sala de aula e, de acordo com o professor, também oriundo do Haiti, tal comportamento é justificável, porque é cultural. No que diz respeito ao estado civil dos alunos, a maior parte estava casada; a maioria dos homens casados alegou ainda ter família no Haiti, e afirmaram que têm/tinha pretensão de regressar ao país de origem ou trazer a família para o Brasil. As mulheres, por sua vez, estavam com seus respectivos maridos.

Apenas uma família conseguiu trazer o(s) filho(s) ao Brasil, os demais foram obrigados a deixá-los com parentes, como avós ou esposas que residiam/residem no Haiti ou na República Dominicana. Em relação ao grau de escolaridade, verificou-se que a maioria tinha o ensino fundamental incompleto. Segundo os autores, a falta de escolaridade dos haitianos tornou mais difícil o processo de aquisição da língua portuguesa; o professor precisou utilizar uma metodologia adequada para os grupos em decorrência das dificuldades apresentadas. O objetivo do curso foi proporcionar aos imigrantes haitianos a possibilidade de uma efetiva comunicação com outras pessoas, por isso a metodologia era distinta dos outros cursos promovidos pelo Centro de Línguas.

No que diz respeito à língua, a maioria respondeu que fala(va) o *crioulo*, o *francês* e o *português*, no entanto, apesar de todos terem selecionado dois ou mais idiomas, foi possível inferir que o conhecimento dos alunos acerca das outras línguas era bastante superficial. Quando interrogados sobre os interesses e as motivações ao

aprender o português, dezessete cursistas assinalaram como justificativa “fazer faculdade, crescer profissionalmente e ajudar a família”, oito responderam apenas “fazer faculdade”, seis alunos deixaram a questão sem resposta, três desejavam “estudar e ter um emprego melhor”, dois gostariam de aprender o idioma para “trabalhar” e um cursista disse que desejava “crescer na vida”. Ao analisar as respostas dos alunos, o docente informou que eles ficaram envergonhados em dizer que não almejavam aprender a língua para permanecer no Brasil e/ou dar continuidade nos estudos, mas sim com o propósito de conseguirem se comunicar.

CAPÍTULO III

O CENÁRIO DA IMIGRAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL

A identidade cultural sul-mato-grossense é multicultural e fortemente influenciada pela migração que teve início na primeira metade do século XX em razão das necessidades de mão-de-obra nos campos e nas cidades devido à abolição da escravidão. Desde a sua formação, o Estado é constituído por imigrantes oriundos de países como Itália, Japão e Paraguai, os quais foram fundamentais para o seu desenvolvimento.

A imigração italiana teve início com a chegada de Bernado Franco Baís ao Estado. Baís foi um dos grandes nomes que contribuíram para o desenvolvimento econômico, político e social da capital de Mato Grosso do Sul. No ano de 1879, após deixar a Itália, ele fixa residência no então arraial de Campo Grande, constitui família e torna-se um respeitado e bem-sucedido comerciante da região. Entre os anos 1913 e 1918 ele constrói a casa da família, a qual é habitada até o dia de seu falecimento, em 1938. Atualmente a *Morada dos Baís* é considerada um importante centro cultural brasileiro e um dos principais pontos turísticos da cidade.

Outro grupo de imigrantes que contribuiu para o crescimento econômico e cultural do Estado foram os japoneses. Há mais de um século, o Japão foi fortemente afetado pela crise e, conseqüentemente, tal situação fez com que sua população emigrasse em busca de melhores condições de vida. O Estado de Mato Grosso, assim como outras regiões do Brasil, necessitava de mão de obra para a construção da *Ferrovia Noroeste*, fato que propiciou a chegada desses indivíduos que, por sua vez, almejavam melhores oportunidades no mercado de trabalho. Além dessa significativa contribuição, eles também desenvolveram inúmeras colônias agrícolas no entorno de Campo Grande, tornando-se assim, importantes fornecedores de alimentos para a população campo-grandense.

O Paraguai, devido o seu caráter fronteiriço, sempre foi fortemente presente na identidade do povo sul-mato-grossense. A instabilidade política e econômica existente no país desde sua independência fez com que milhares de paraguaios deixassem a sua terra natal e migrassem para Mato Grosso do Sul em busca de recursos. É possível perceber a influência desse povo em vários elementos culturais adotados pelo país

vizinho, como o *tereré*, os gêneros musicais *polca* e *chamamé* e a *chipa* e *sopa paraguaia*, iguarias que fazem parte do cardápio sul-mato-grossense.

Tais exemplos ilustram o quanto a presença de imigrantes internacionais no Estado não é algo latente e ocorre desde outrora (migração que, quase sempre, possui a mesma motivação). No entanto, apesar das inúmeras contribuições trazidas por eles, ainda são insuficientes as iniciativas, por parte do governo, voltadas para atender os anseios mais urgentes desse público.

3.1 A chegada de haitianos e venezuelanos: uma breve explanação

Como já foi mencionado, no decorrer dos anos, as migrações internacionais no Brasil ganharam força de maneira significativa. Os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados oriundos do Haiti e da Venezuela foram os que prevaleceram nesta década. Enquanto o primeiro grupo, entre os anos de 2011 e 2015, liderava o *ranking* do grupo de solicitantes no país, os venezuelanos, a partir de 2016, passaram a ocupar a primeira posição. Segundo informações contidas na quinta edição da publicação *Refúgio em Números*, no ano de 2019, haitianos e venezuelanos representavam 85,2% do total de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado registradas no Brasil; um percentual um pouco menor se comparado ao ano anterior, em que esses dois grupos, em conjunto, representavam 85,7% do total.

3.1.1 Haitianos

No ano de 2010, em detrimento do terremoto que devastou o Haiti, intensificando ainda mais o cenário de miséria que já existia no país, o fluxo migratório tornou-se acentuado com a chegada dos haitianos. Tal catástrofe provocou milhares de mortes e fez com que cerca de um milhão e meio de pessoas ficassem desabrigadas²⁴. Ainda sem total recuperação dos prejuízos causados pelo terremoto, no ano de 2016, o país foi atingido pelo *Furacão Matthew*. De acordo com a chefe de comunicação do UNICEF²⁵, Cornelia Walther, em entrevista à ONU News em janeiro de 2017, dois

²⁴ Informações extraídas da ONU News: Perspectiva Global Reportagens Humanas.

²⁵ Ao ser criado, no ano de 1946, o UNICEF chamava-se Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em inglês: *United Nations International Children's Emergency Fund*. Ao tornar-se parte permanente da ONU, foi rebatizado Fundo das Nações Unidas para a infância; no entanto, a sigla original UNICEF foi mantida (informações extraídas do site).

milhões de habitantes foram afetados pela tempestade, sendo que as crianças representavam quase um milhão desse total.

Em decorrência, principalmente, desses dois desastres ambientais, e com o objetivo de se reerguerem economicamente, muitos haitianos migraram para várias partes do mundo e alguns vieram em direção ao Brasil em busca de trabalho. O fato de não haver tanta rigidez (quando comparado a outros países) em relação à entrada de migrantes, a possibilidade de obtenção de um visto permanente e as oportunidades de trabalho criadas devido a realização da copa do mundo de futebol de 2014, foram fatores que, culminando com o terremoto de 2010, tornou o solo brasileiro um espaço estratégico como destino ou rota migratória (DE JESUS, 2016). Outro motivo que pode ter propiciado a difusão da ideia do Brasil como um país de oportunidades, especialmente em um período em que grandes obras estavam em andamento e as taxas de desemprego eram mais baixas, foi a presença de tropas brasileiras no Haiti, devido a Missão das Nações Unidas para Estabilização do país – Minustah (GUERRA, 2018, p. 202).

A região norte do Brasil foi a que, inicialmente, concentrou um grande fluxo de haitianos, todavia, aos poucos, essa população se dispersou por diversos Estados do país, entre eles, o Mato Grosso do Sul. Segundo De Jesus, a maior parte chegou após experiências em outras cidades, outros foram contratados por empresas ainda no abrigo de Brasília - AC, alguns dias após a chegada ao país. Há também aqueles que vieram diretamente do Haiti tendo como destino alguma das cidades sul-mato-grossenses. Já no ano de 2018, após o governo de Sebastián Piñera limitar o período de permanência dos haitianos no Chile, muitos deles foram obrigados a deixar o país e a cidade de Corumbá, localizada no Estado, transformou-se na principal porta de entrada desses imigrantes.

3.1.2 Curso de Língua Portuguesa ofertado à população haitiana

Após um levantamento realizado pelo Comitê Estadual para os Refugiados e Migrantes em Mato Grosso do Sul, constatou-se que a dificuldade com o idioma e a ausência de cursos públicos de Língua Portuguesa para estrangeiros eram os principais obstáculos enfrentados pelos haitianos; desta forma, a fim de atenuar as necessidades desses indivíduos, o Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL) *Fernando Peralta*

Filho passou a ofertar, no início do ano de 2016, um curso gratuito de Língua Portuguesa voltado para esse grupo.

O curso foi realizado de forma presencial nas escolas estaduais João Carlos Flores, no bairro Rita Vieira e Orcírio Thiago de Oliveira, na Vila Progresso, bairros que concentravam (e ainda concentram) um grande número de haitianos. As aulas ocorreram no período noturno, das 19h às 21h, duas vezes por semana e foram ministradas pelo professor Wadner Absalon, de nacionalidade haitiana e falante dos idiomas *Francês* e *Crioulo haitiano*, línguas oficiais do Haiti. Após pouco mais de um ano de duração, a Secretaria de Estado de Educação determinou a suspensão temporária do oferecimento do curso:

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe conferem o inciso II, do artigo 93, da Constituição Estadual, o disposto na Lei n. 2.787, de 24 de dezembro de 2003, a Lei n. 4.640, de 24 de dezembro de 2014, e Resolução/SED n. 3.161, de 22 de dezembro de 2016,

RESOLVE:

Art. 1º Suspende, temporariamente, a partir de 24 de agosto de 2017, o oferecimento dos cursos no Centro Estadual de Línguas e Libras “Professor Fernando Peralta Filho”, localizado no município de Campo Grande/MS, e sua Extensão que funciona nas dependências da Escola Estadual Abigail Borralho, localizada no município de Dourados/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 6).

3.1.3 Venezuelanos

Nos últimos anos, a Venezuela sofreu demasiadamente com a crise política, econômica e humanitária que assolou o país. O petróleo, que era a maior fonte de renda dos venezuelanos, teve sua desvalorização no mercado internacional a partir de 2014 e isso, em conjunto com outros fatores, influenciou negativamente o PIB da região. A partir daí produtos essenciais, como alimentos e remédios, tornaram-se cada vez mais escassos e a qualidade de vida da população caiu drasticamente. Ao se depararem com o desabastecimento e com uma hiperinflação, muitos venezuelanos emigraram com o objetivo de se reerguerem.

O cenário do deslocamento forçado nas Américas foi, definitivamente, marcado pela crise migratória venezuelana (ACNUR, 2020). Entre os meses de janeiro e setembro de 2017, aproximadamente quarenta e oito mil e quinhentos venezuelanos solicitaram refúgio no mundo, um número duas vezes maior que o anterior. Até julho

daquele ano, cerca de trinta mil estavam no Brasil em situações migratórias diversas ou em situação irregular²⁶.

No ano de 2019, o Brasil recebeu a maior quantidade de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, registrada para um único ano, em toda a série histórica desde a regulamentação do estatuto do refúgio pela legislação brasileira (OBMIGRA, 2020). Dos mais de oitenta mil solicitantes no país, cerca de cinquenta mil eram oriundos da Venezuela. Os haitianos ocupavam a segunda posição no ranking das solicitações: havia aproximadamente dezesseis mil solicitantes da condição de refugiado, o que representava 20,1% do total de solicitações, naquele ano.

Em 2019, o Conare apreciou um total de 33.453 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. As datas de abertura dos processos de solicitação analisados no ano de 2019 remontam a toda última década, com maior representatividade dos processos iniciados no ano de 2018 (14.128) e no próprio ano de 2019 (10.865). Estes dados decorrem, em grande medida, do reconhecimento por parte do Conare, em junho de 2019, do cenário de grave e generalizada violação dos direitos humanos na Venezuela, o que permitiu a análise e decisão em bloco de um conjunto significativo de processos de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado oriundos deste país (OBMIGRA, 2020).

O Estado de Roraima concentrou o maior número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas pelo Conare, com um total de 56,72%, seguido pelo Amazonas, onde havia 23,38%. Os solicitantes venezuelanos, em busca de refúgio nesses dois Estados, representavam quase 80% do total de solicitações. Tais dados reforçam a relevância da região norte para a temática do refúgio no Brasil em função, principalmente, da sua dinâmica de fronteiras terrestres, particularmente movimentadas nos últimos anos em razão da crise migratória venezuelana (OBMIGRA, 2020). Neste mesmo ano, cerca de vinte e uma mil pessoas foram reconhecidas pelo Comitê Nacional como refugiadas, e quase o total dos processos deferidos eram de venezuelanos, ou seja, essa população representou 98,1% das decisões de deferimento de refúgio no ano de 2019.

Ao se deparar com o intenso fluxo de venezuelanos no Estado de Roraima, o governo federal criou, no ano de 2018, a *Operação Acolhida* com a finalidade de garantir o atendimento humanitário aos migrantes e refugiados venezuelanos. Essa operação busca oferecer assistência emergencial a essas pessoas que chegam ao Brasil

²⁶ Dados disponíveis na terceira edição da publicação Refúgio em Números.

pela fronteira com Roraima. Devido a sua relevância, será dada uma maior atenção a tal operação na seção seguinte.

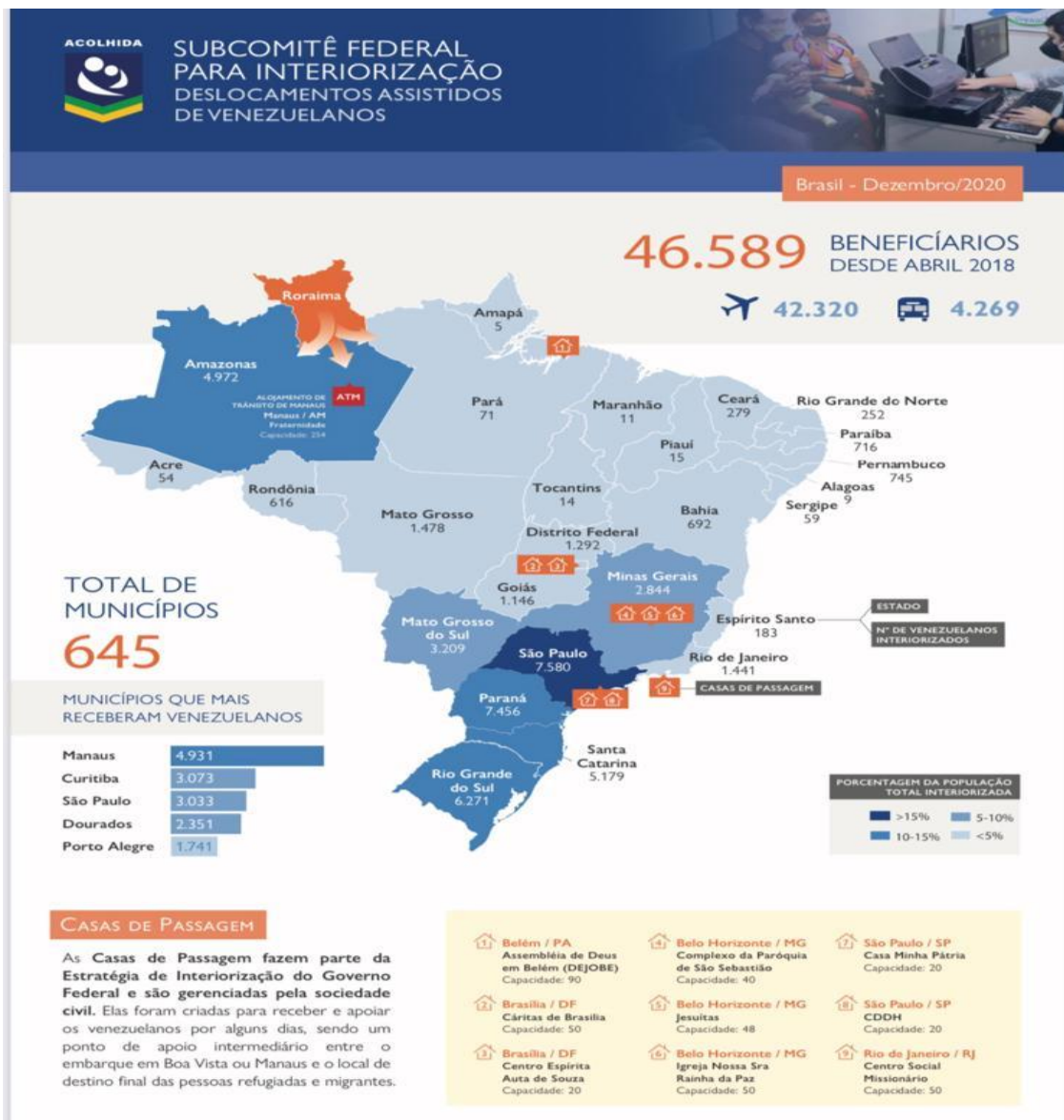
3.1.4 Operação Acolhida

A Operação Acolhida está organizada em três eixos: *Ordenamento da fronteira*, em que imigrantes e refugiados, ao chegar ao Posto de Recepção e Identificação (PRI), recebem assistência médica e é realizada a expedição de seus documentos; *Acolhimento*, que consiste em encaminhar esses indivíduos a um dos abrigos localizados no Estado e auxiliá-los em questões relacionadas à saúde e alimentação, e *Interiorização*, em que há o deslocamento voluntário de venezuelanos, de Roraima para outras regiões do país, com o objetivo de inclusão socioeconômica. A este terceiro eixo será, aqui, dada uma atenção especial, pois é o processo responsável pela chegada de milhares de imigrantes e refugiados venezuelanos ao Estado de Mato Grosso do Sul.

Desde o início da estratégia de interiorização, em abril de 2018 até janeiro de 2020, já foram interiorizadas mais de 30 mil pessoas para mais de 400 cidades brasileiras em diversas Unidades da Federação. Somente em 2019, foram interiorizadas mais de 22 mil pessoas. Esse número soma os esforços realizados pelo Governo Federal, Agências das Nações Unidas e organizações da sociedade civil para ajudar essas pessoas (ACOLHIDA, 2020).

Em busca de oportunidades de inserção socioeconômica, muitos venezuelanos foram encaminhados, de forma legal, a Mato Grosso do Sul para trabalharem em empresas localizadas no Estado. Segundo o mapa de *Deslocamentos Assistidos de Venezuelanos*, publicado em dezembro de 2020, mais de três mil migrantes e refugiados venezuelanos chegaram ao MS pelo processo de interiorização; destes, cerca de dois mil trezentos e cinquenta tiveram como destino a cidade de Dourados, a segunda maior cidade do Estado e a quinta no ranking de municípios brasileiros que mais receberam essa população.

Figura 11 - Informe sobre a interiorização de migrantes e refugiados venezuelanos: dezembro de 2020



Fonte: Operação Acolhida, 2020.

Além de Dourados, Sidrolândia é, também, a cidade que concentra um número significativo de migrantes venezuelanos interiorizados. Mais de quarenta pessoas foram contratadas, no ano de 2020, para trabalhar no frigorífico JBS. Inicialmente, as famílias ficaram abrigadas no Parque de Exposições da cidade até que tivessem condições de se estabelecerem individualmente.

O processo de interiorização é, sem dúvidas, uma oportunidade de recomeço para milhares de venezuelanos que foram obrigados a deixar o seu país de maneira

extremamente desumana e violenta. Muito mais do que a chance desses imigrantes satisfazerem suas necessidades básicas, proporcionar a eles uma oportunidade no mercado de trabalho é sinônimo de respeito e empatia.

Assim como a *Operação Acolhida*, os voluntários da organização humanitária *Fraternidade sem Fronteiras* também não poupam esforços para que esses indivíduos possam reconstruir suas vidas em solo brasileiro. Portanto, nos dedicaremos a descrever brevemente sobre tal organização na seção seguinte.

3.1.5 Fraternidade sem Fronteiras

*Fraternidade sem Fronteiras*²⁷ é uma organização humanitária que possui como objetivo vivenciar e incentivar a prática da fraternidade, sem restrições étnicas, geográficas ou religiosas, amparando prioritariamente crianças e jovens em situação de vulnerabilidade ou risco social. Com sede em Campo Grande, o Programa também atua em outros Estados do país, como na Paraíba, em parceria com o Instituto de Pesquisa Professor Joaquim Amorim Neto e em Roraima, onde é realizado o acolhimento das famílias refugiadas da Venezuela que vieram para o Brasil em busca de oportunidades.

A Organização ainda conta com núcleos internacionais na Suíça, Reino Unido, Canadá e Estados Unidos, além de possuir centros de acolhimento na África subsaariana. Nessa região há diversas ações voltadas para atender a população, como: a oferta de alimentos, cuidados com a higiene, atividades pedagógicas, culturais e formação profissionalizante.

Brasil, um coração que acolhe é um dos projetos criados pela Fraternidade sem Fronteiras e oferece, desde outubro de 2017, apoio aos imigrantes venezuelanos; e, em parceria com apoiadores, padrinhos e voluntários, construiu-se um centro de acolhimento, onde as famílias recebem alimentação, orientação para serviços de saúde e educação, aulas de português e dividem responsabilidades nos cuidados com o ambiente. Enquanto estão acolhidas pela FSF, em Boa Vista-RR, elas esperam a oportunidade de recomeçar a vida em outra cidade brasileira.

Estima-se que no ano de 2019, entre os meses de abril e outubro, mais de 300 venezuelanos foram interiorizados no Brasil por meio do projeto e, segundo dados

²⁷ Todas as informações foram extraídas da página oficial da Organização.

inseridos na página oficial da Organização Humanitária, mais de 100 famílias aguardam, no Centro de Acolhimento da FSF, em Roraima, por uma oportunidade de recomeçar em alguma região do país. No decorrer do processo, um voluntário fica responsável por acompanhar, durante seis meses, acolhidos e acolhedores, tanto a distância quanto presencialmente.

CAPÍTULO IV

O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

4.1 O ensino de Língua Estrangeira

Aprender uma nova língua é, certamente, um processo complexo que envolve tempo e dedicação não apenas do aprendiz, como também do professor, o qual será o mediador e irá orientar o aluno durante a aprendizagem da língua-alvo. Segundo Almeida Filho (1998), o conceito de língua estrangeira é difícil e precisa ser contemplado pelo docente no exercício da profissão; o linguista argumenta, ainda, que para compreendermos melhor tal termo é interessante considerarmos que determinada língua será a princípio estrangeira, contudo, no decorrer do tempo ela se *desestrangeirizará* para aqueles que se dispõem a aprendê-la:

Essa nova língua pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também “falar esse mesmo aprendiz”, revelando índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo. A nova língua para se *desestrangeirizar* vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao “domínio” de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 12).

De acordo com o autor, a aprendizagem formal da língua que, até então, é estrangeira pode acontecer em duas modalidades: a primeira tem como objetivo o aprender consciente, monitorado de regras e formalizações; a segunda buscará a aquisição subconsciente quando o aprendiz entra em contato com outros falantes dessa língua em situações concretas de interação social. Almeida Filho alega que para que haja um impacto positivo e perceptível no processo de ensino-aprendizagem de outras línguas é fundamental novas *compreensões vivenciadas* da abordagem de ensinar dos professores e da abordagem de aprender dos alunos.

Em alguns casos, a abordagem de aprender não é compatível com a abordagem de ensinar de um professor, de um material didático ou de uma instituição, pois cada indivíduo recorre às maneiras de aprender típicas do seu lugar de origem; tal desencontro seria, portanto, fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 13). A abordagem de ensinar, por outro lado, será determinada pelo conjunto

de disposições que o docente utilizará para orientar as ações da operação global²⁸ de ensinar uma língua estrangeira.

Ainda no primeiro capítulo da obra *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, o autor dá ênfase ao fato de que a visão do professor como emissor e do aluno como receptor, numa relação opressiva de cima para baixo, está totalmente ultrapassada. Argumenta, ainda, que é necessário compreender que as forças discursivas entre interlocutores não são monolíticas, mas configurações complexas, multiniveladas e recombinantes de fatores (ALMEIDA FILHO, 1998, p.15). Aprender e ensinar uma língua estrangeira engloba uma série de fatores que poderá ser atendida ou negligenciada no decorrer do processo de ensino-aprendizagem:

Uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa. Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 15).

No segundo capítulo, o linguista dá continuidade nas ideias apresentadas e discorre acerca da *operação global do ensino de línguas*. Ele alega que um professor quando se dispõe a ensinar uma determinada língua estrangeira precisa lidar com muitas tarefas, as quais, geralmente, estão intrinsecamente relacionadas, e destaca algumas delas:

- (1) o planejamento das unidades de um curso;
- (2) a produção de materiais de ensino ou seleção deles;
- (3) as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos principalmente dentro, mas também fora da sala de aula, e
- (4) a avaliação de rendimento dos alunos (mas também a própria auto avaliação do professor e avaliação dos alunos e ou externa do trabalho do professor) (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 17).

Para o autor, todo professor de língua estrangeira constrói um “ensino” com, no mínimo, quatro dimensões (todas influenciadas simultaneamente por uma abordagem);

²⁸ De acordo com o linguista, a operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as formas de avaliar o desempenho dos participantes (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 13).

e o que o faz ensinar da maneira que ensina é a abordagem utilizada, que varia entre os pólos do *explícito/conhecido* e do *implícito/desconhecido* por ele. Conforme uma das definições presentes no livro, o termo *abordagem* faz referência a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 17). Entende-se, assim, que o professor, ao exercer sua profissão, é orientado por uma abordagem, porém, para que haja êxito em sua aplicação, ele precisa estar apto a ensinar conforme a sua subcompetência teórica (saber consciente).

No entanto, apesar de sua fundamental importância, é necessário ressaltar que a abordagem de um docente não deve ser vista como a única força atuante no processo de ensino-aprendizagem; além da relação entre professor e aluno, a qual pode desencadear sentimentos como: ansiedade, medo, bloqueio e motivação, a abordagem utilizada precisa se relacionar com outras forças potenciais. Nestas, estão inseridas a *abordagem de aprender* do aprendiz, a *abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado* e os *valores desejados por outros* no contexto escolar (a instituição, o diretor, os outros professores mais antigos e/ou com maior poder dentro do corpo docente (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 21).

4.2 O ensino de Português como Língua de Acolhimento

Aprender uma língua estrangeira nem sempre diz respeito somente ao desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas e, para muitos, essa aprendizagem não é apenas uma “opção”. Tal situação pode ser verificada no processo de migração forçada, em que muitas pessoas são obrigadas a deixar o seu país quando, por exemplo, os seus direitos são violados, quando o lugar onde vivem apresenta um cenário de crise, quando há guerra e perseguições (ou quaisquer outros motivos que as impeçam de viver com dignidade) e elas precisam, então, buscar refúgio em lugares muito distantes, os quais apresentam, na maioria das vezes, uma cultura, um clima e uma língua totalmente diferentes daqueles que já estavam adaptadas.

A aquisição do novo idioma torna-se, em situações como essa, indispensável, visto que o migrante, em situação de vulnerabilidade, necessita utilizar a língua majoritária do país de acolhimento para poder se relacionar com a sociedade a qual

agora está inserido e, de fato, integrar-se a ela, bem como conquistar a sua independência e realizar atividades que só podem ser executadas por meio do conhecimento teórico e prático da língua. Todavia, o ensino-aprendizagem desse idioma, até então desconhecido, não pode ser pautado única e exclusivamente no ensino de regras e estruturas gramaticais, mas sim estar direcionado às reais necessidades e anseios do aprendiz.

Com o objetivo de promover o conhecimento e uso do idioma a partir do fomento da acolhida solidária, respeitando as particularidades dos migrantes que chegam ao Brasil, em especial os refugiados, surge o ensino do Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Silva e Costa (2020) argumentam que o PLAc representa uma perspectiva inovadora e significativa no campo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE), pois, além de assistir as demandas não atendidas pelo Estado, baseia sua metodologia numa cultura de ensino participada, que respeita os processos de (re)construção identitária dos sujeitos com foco na promoção da cidadania e na consciência e diálogo interculturais (SILVA e COSTA, 2020, p. 125). Nele, diversas questões são levadas em consideração, como, por exemplo, as discriminatórias e psicossociais sofridas pelos aprendizes, além de haver uma cooperação e aprendizagem mútua entre professor e aluno, pois é sabido que ambos participam do processo:

Afinal, como inserir pessoas que foram deslocadas predominantemente à força de seus países e que se encontram em condições de vulnerabilidade, em lugares onde nunca imaginaram e/ou desejaram estar? Como promover condições de pertencimento a essas pessoas, uma vez que elas não têm autonomia linguística para re-existir na sociedade que as “acolheu”? E é justamente nesse quadro de ambivalências e complexidades que nasce a proposta de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Um cenário de crise, situações-limite, fragilidades, omissões e ausências estatais, mas que também tem sido lugar de (res) significações sobre o ensino de língua na perspectiva do acolhimento, uma vez que a abordagem norteada pela perspectiva crítica e, alicerçada na construção de uma consciência cultural dos aprendizes, abarca questões para além do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas (SILVA e COSTA, 2020, p. 132).

O migrante precisa lidar com diversas questões ao chegar ao país de acolhimento: regularização e/ou emissão de documentos, busca por emprego, moradia e escola para o(s) filho(s) (quando houver), acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS), entre outras. O PLAc surgiu, justamente, com o propósito de auxiliar esses indivíduos a lidarem com tais questões e, por meio do ensino da língua portuguesa, torná-los aptos a interagir em diversos ambientes e, assim como alegam Silva e Costa (2020, p.127), conscientizá-los de que a língua não é somente um instrumento necessário à vida em

sociedade, mas também, e principalmente, representa uma potencial ferramenta de emancipação.

A proficiência na língua-alvo ultrapassa a motivação turística ou acadêmica, interliga-se à realidade socioeconômica e político-cultural em que se encontra. O conhecimento sociocultural e a competência sociolinguística são importantes no desenvolvimento da competência comunicativa e servem como base de debate e de diálogo para uma cidadania plena e consciente, aspecto fundamental na língua de acolhimento. 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).

Seja qual for a razão (política, econômica, familiar ou outra), quem chega precisa agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar (GROSSO, 2010, p. 66), e, com o propósito de auxiliar esses migrantes a realizarem novas tarefas linguístico-comunicativas na língua-alvo, algumas igrejas, institutos, universidades e associações promovem, no Brasil, cursos gratuitos de Português como Língua de Acolhimento, bem como elaboram materiais didáticos visando atender as principais necessidades desses indivíduos em relação à língua.

No que diz respeito aos locais que oferecem esse tipo de assistência, pode-se destacar alguns, como: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com o projeto *Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes (PLAM)*, que disponibiliza cursos e minicursos durante todo o ano, além de oficinas de formação de professores que atuam ou pretendem atuar junto a este público; o Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS), o qual oferece curso de extensão de PLAc a imigrantes e refugiados que residem no Estado e necessitam de um conhecimento básico acerca da língua ou queiram melhorar suas habilidades comunicativas.

Há, também, o Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DLEM) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que também ofertou, no ano de 2021, por meio do projeto *Refugiados e Migrantes da Paraíba: Acolher e Integrar*, o curso de L.P como língua de acolhimento; a Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de Araraquara, que conta com o apoio da Faculdade de Ciências e Letras do município (FCLAr), com a Diretoria de Ensino, com os membros da Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias e com a Prefeitura Municipal no oferecimento curso emergencial e intensivo de Língua Portuguesa aos venezuelanos que migraram para o Brasil em busca de refúgio. Além dessas, muitas outras iniciativas têm sido registradas

pelo país, no entanto, seria necessário muito mais tempo e espaço para descrevê-las aqui.

No Estado de Mato Grosso do Sul, além do Centro Estadual de Línguas e Libras (CEL) “Fernando Peralta Filho” (situado na cidade de Campo Grande), que ofertou, no ano de 2016, um curso gratuito de “português” à comunidade haitiana²⁹, outras instituições disponibilizam, atualmente, cursos de Português como Língua de Acolhimento. A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), por exemplo, ofereceu, em 2021, cursos on-line de português para estrangeiros – módulo acolhimento, destinado a imigrantes, refugiados ou portadores de visto humanitário (maiores de 12 anos). O primeiro curso (carga horária de 40h) teve início no mês de abril, o segundo (carga horária de 50h), por sua vez, ocorreu no mês de agosto; em ambos foram ofertadas duas turmas: uma de nível iniciante e outra de nível intermediário, porém, enquanto no curso do primeiro semestre havia vinte vagas por turma, no segundo, trinta vagas foram disponibilizadas. O objetivo é oferecer aulas com repertório gramatical e temático da língua portuguesa, por meio do ensino da língua na sua vertente prática. É utilizado um material didático específico para o contexto da cidade de Dourados, com o intuito de proporcionar uma aprendizagem rápida dos elementos mais urgentes para uma inserção linguística, social e laboral do aprendiz³⁰.

Na cidade de Campo Grande é possível verificar algumas iniciativas que auxiliam e contribuem significativamente no processo de adaptação do migrante em um ambiente, até então, desconhecido por ele³¹. Além de oferecer apoio e instruir “linguisticamente” àqueles que chegam, o Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM), por exemplo, coordenado pela Irmã Rosane Costa Rosa, possui como objetivo central: a acolhida, a organização do migrante, o resgate da cidadania e a articulação com as Pastorais e outros serviços que agem para reestabelecer a dignidade das pessoas em mobilidade (ROSA, 2019, p. 201). Ele desenvolve ações integradas em parceria com

²⁹ Mencionado no segundo capítulo.

³⁰ As informações podem ser acessadas por meio dos *links*:
<https://www.douradosagora.com.br/noticias/dourados/ufgd-abre-inscricoes-para-curso-gratuito-de-portugues-para-estrangeiros>
<https://www.douradosnews.com.br/dourados/curso-online-de-portugues-para-estrangeiros-esta-com-inscricoes/1151010/>

³¹ Entre os serviços oferecidos pela Prefeitura de Campo Grande às pessoas em situação de rua, migrantes e imigrantes, é possível mencionar: as Unidades de Acolhimento Institucional para Adultos e Famílias (UAIFA); a Casa de Passagem Resgate e a Casa de Apoio São Francisco de Assis. Tais unidades de acolhimento serão mencionadas em uma próxima oportunidade, pois, devido a escassez de tempo, não foi possível discorrer sobre elas neste trabalho.

algumas outras instituições de acolhida, almejando a modificação do lugar em que se encontram os grupos atendidos a partir da promoção da dignidade humana, da concretização dos seus direitos, da geração de renda e do fortalecimento do diálogo nas comunidades. Ao entrar na capital sul-mato-grossense, esses indivíduos³², que não têm onde morar, tampouco como se alimentar, são acolhidos pelo Centro de Apoio ao Migrante (CEDAMI), com a possibilidade de permanecer neste local por um tempo determinado:

O CEDAMI foi um espaço oferecido ao migrante com a possibilidade de permanecer por um tempo limitado, enquanto buscava as oportunidades pelas quais se colocou a caminho. Uma acolhida humana foi dada a todos os que chegaram, oferecendo alimentação e hospedagem. A Ação Social ocupava-se, ainda, com a orientação para o trabalho, a habitação, o transporte e o encaminhamento de documentação ambulatorial, quando necessário. Este centro foi referência para muitas pessoas e, hoje, é um centro de apoio e permanência para buscar tratamento médico (ROSA, 2019, p. 202).

A Associação Venezuelana de Campo Grande é uma das instituições que age em parceria com a Pastoral dos Migrantes, o CEDAMI e a Fraternidade sem Fronteiras; ela é responsável por acolher e ajudar inúmeros migrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade. Coordenado, atualmente, por Mirtha Carpio³³, o projeto auxilia, com a ajuda de voluntários, os imigrantes venezuelanos, que residem (ou pretendem residir) no município, em questões, como: doações de roupas, móveis e alimentos, busca por emprego e moradia, emissão de documentos, entre outras, até que estes consigam se estabelecer. Segundo a embaixadora da Venezuela no Brasil, María Teresa Belandria Expósito, estima-se que havia, até o mês de maio de 2021, cerca de seis mil venezuelanos vivendo no Estado de Mato Grosso do Sul. Em um encontro com a Defensoria Pública de MS, por meio do Núcleo Institucional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos (Nudedh), ela destaca que além da falta de documentos, a língua é um dos principais problemas enfrentados por essa população que “deseja recomeçar, mas quando não conseguem se inserir na sociedade, passam a somar outros problemas”.

No ano de 2017, o Programa UEMS Acolhe, inspirado no NEPPE, de Brasília, surgiu com o propósito de atender, em diversas áreas do conhecimento, a comunidade migrante internacional presente no Estado de Mato Grosso do Sul. Ele promove ações de extensão que possibilitam a inserção linguística, humanitária e educacional dessa população a partir, inicialmente, do oferecimento de cursos de extensão gratuitos de

³² Que procuram o Centro ou são encaminhadas por alguma instituição.

³³ Entrevista concedida (presente na página 68).

Português como Língua de Acolhimento. Além disso, o Programa também contribui para a formação teórica e prática de agentes para atuarem no ensino de Português para falantes de outras línguas a partir do planejamento de cursos, da definição de níveis de ensino, da elaboração de formas de avaliação e da produção de material didático específico.

Coordenado pelo Prof. Dr. João Fábio Silva, o Programa conta com o apoio de igrejas, paróquias e comunidades situadas nas cidades de Campo Grande e Dourados, das Defensorias Públicas do Estado e da União, da Fundação Social do Trabalho (FUNSAT), da Câmara dos Vereadores de Campo Grande, da Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST), entre outros. Para se inscrever nos cursos, o migrante internacional precisa ter em mãos algum documento de identificação, como: o Protocolo de Solicitação de Refúgio; a Carteira de Registro Nacional Migratório; a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS); o Cadastro de Pessoa Física (CPF) ou documentos emitidos no país de origem (passaporte, carteira de identidade ou de qualquer outra espécie).

Os cursos, na modalidade presencial, já foram ofertados nas cidades de Campo Grande, Dourados, Itaquiraí e Nova Andradina; no entanto, em decorrência da pandemia causada pelo coronavírus (Covid-19), o Programa UEMS Acolhe determinou a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado e, a partir do primeiro semestre de 2020, um espaço on-line foi criado, por meio de uma plataforma gratuita de videoconferências, com a finalidade de continuar proporcionando aos nacionais de outros países, conhecimentos (seja na forma de atividades práticas ou por meio de cursos modulares) acerca da língua portuguesa.

No ano de 2021, tais iniciativas foram incorporadas ao portfólio de ações do Programa UEMS Acolhe e continuaram a ser executadas por intermédio da plataforma virtual. Além dos cursos, *lives* também foram realizadas com o objetivo levar informações, de extrema relevância, à comunidade migrante internacional residente no Brasil; temas como *saúde* e *trabalho* foram abordados, por profissionais qualificados, nas *Oficinas de Acolhimento*. De acordo com as informações fornecidas, via *e-mail*, pela equipe que coordena o Programa, espera-se que, até 2022, o atendimento seja expandido e realizado em outros municípios, e que, principalmente, o setor seja fortalecido por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão.

As aulas, bem como os materiais precisaram ser readaptados em decorrência da pandemia. No decorrer de 2021, alguns cursos de *Língua Portuguesa* voltados para migrantes internacionais, refugiados e apátridas foram ofertados visando à prática de leitura e produção de textos diversos na língua-alvo, à compreensão, à análise crítica e à ampliação de conhecimentos lexicais, gramaticais e discursivos em distintos contextos comunicativos. Com carga horária, em média, de 40h, eles aconteceram (e ainda acontecem) na modalidade on-line: no mês de março, por exemplo, o curso intitulado *Leitura e Produção de Textos em Situação de Imersão* foi elaborado e teve como público-alvo aqueles que possuíam conhecimentos de nível Básico ou Pré-intermediário de Português; o segundo curso, o qual possuía o mesmo nome e nível de ensino, teve início no mês de junho; e, durante os meses de setembro e novembro, foram ofertadas 80 vagas para o curso *Práticas em Língua Portuguesa para Migrantes Internacionais*, de nível Básico e Intermediário.

Inúmeras reuniões foram realizadas, com o objetivo de discutir acerca da “divisão” de professores, do material que seria utilizado, do tema abordado em cada aula, do nível das turmas e o *feedback*, por parte dos docentes, das aulas ministradas. Apesar dos desafios enfrentados, nessa nova modalidade de ensino, pela equipe de professores voluntários, o ensino à distância possibilitou a participação de migrantes internacionais, residentes em diversos Estados do país e não somente daqueles que estão em solo sul-mato-grossense.

Por mais que haja algumas iniciativas, como as já mencionadas, destinadas a atender os imigrantes que estão, temporária ou permanentemente, em Campo Grande, não se pode afirmar que existe na cidade, tampouco no país, uma política linguística explícita voltada para atender àqueles que desconhecem a língua e necessitam aprendê-la. Há ações isoladas que, na maioria das vezes, ocorrem apenas no âmbito municipal, passíveis de serem modificadas ou descartadas a qualquer momento. Visto isso e ratificando o pensamento de Calvet (2007), uma política linguística pode sim ser elaborada por qualquer grupo de indivíduos, mas apenas o Estado possui os meios para convertê-la em planejamento, ou seja, para, de fato, implementá-la.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação há, inicialmente, algumas definições referentes ao termo *política linguística*, elaboradas e discutidas por consagrados estudiosos da área; posteriormente, exemplos de políticas linguísticas praticadas, percebidas e declaradas, existentes no Brasil, que foram analisados a fim de ratificar os conceitos apresentados. Cidades como o Quebec, localizado no Canadá, e que possui uma legislação pormenorizada no que diz respeito ao aspecto linguístico, e o município de Santa Maria de Jetibá, situado no Espírito Santo, que também possui uma política linguística explícita, em que a língua pomerana foi cooficializada, atendendo aos anseios da população local, foram duas das regiões investigadas com o objetivo de exemplificar tal termo.

No segundo capítulo, foi realizada uma revisão da bibliografia referente às políticas linguísticas verificadas (ou não) no MS: houve a exposição de temas, abordados e trabalhados por alguns estudiosos, como o *multilinguismo*, especialmente em regiões fronteiriças, *os reflexos da ausência de políticas linguísticas* nesses locais e *o processo de aquisição da língua portuguesa pela população haitiana* presente no Estado.

No capítulo três, nos é apresentado o cenário atual da imigração em Mato Grosso do Sul e os imigrantes, oriundos de países como o Japão, Itália e Paraguai, que contribuíram imensamente para a construção da identidade cultural do Estado. Após isso, há uma explanação acerca da chegada dos haitianos e venezuelanos em solo sul-mato-grossense, bem como a análise das organizações que garantem o atendimento humanitário aos migrantes e refugiados e possibilitam que estes possam recomeçar, em alguma região brasileira, por meio do processo de interiorização. O capítulo 4, por sua vez, foi destinado à análise do Português como Língua de Acolhimento; nele, é discorrido acerca da definição do PLAc e os seus principais objetivos, e, com ênfase no município de Campo Grande, são mencionadas algumas instituições que ofereceram e/ou oferecem esse tipo de ensino.

Neste trabalho, foi possível verificar que aprender uma língua estrangeira nem sempre é uma escolha, pois, para aqueles que são obrigados a deixar o seu país de origem e imergir em uma realidade linguístico-cultural totalmente diferente daquela que

estavam acostumados, essa aprendizagem não é facultativa. O conhecimento da língua-alvo, bem como a habilidade de utilizá-la em diferentes contextos comunicativos são cruciais para que o imigrante haja de forma autônoma e esteja consciente dos seus direitos e deveres enquanto cidadão.

Por meio de suas especificidades na seleção do material utilizado, na metodologia e nas adaptações realizadas pelo professor, o PLAc surge como uma política linguística não oficial e como uma possibilidade de recomeço para o indivíduo que precisa se integrar à sociedade acolhedora. Há, em cidades como Campo Grande, projetos que oferecem o ensino da língua portuguesa em contexto de acolhimento aos imigrantes oriundos de países como o Haiti e a Venezuela, os quais foram obrigados a migrar ao se depararem com os seus direitos violados; no entanto, grande parte dessas iniciativas não governamentais é mantida por igrejas, instituições públicas e privadas e apoio de civis.

Lamentavelmente, a importância deste tipo de ensino ainda é pouco divulgada e raramente discutida, além de ser escassa a quantidade de pessoas que possuem conhecimento do que venha a ser o ensino-aprendizagem do português como língua de acolhimento. Mais do que a realização de novos projetos e a ampliação dos que já existem, é necessária uma política de estado efetiva e contínua, que promova a conscientização por parte da população e dos órgãos competentes acerca dos reais objetivos do PLAc e dos benefícios gerados por ele; assim como, a implementação de temas como este nas disciplinas de graduação, pois, em muitas universidades, não há esse tipo de reflexão e o termo *política linguística* não é, sequer, trabalhado.

Muitas lacunas, ainda, precisam ser preenchidas e algumas indagações podem nortear futuras pesquisas, como o porquê, diante de um cenário de imigração tão intensa dos últimos anos, apenas uma universidade pública ser considerada, em Campo Grande, referência no ensino do PLAc; além de ser, no mínimo, intrigante o fato de a Universidade Federal do Estado não proporcionar este tipo de discussão nos cursos de Letras e, conseqüentemente, não possibilitar que o futuro professor esteja apto para atuar em tal modalidade de ensino. Por que é dada tanta importância aos Cursos de Línguas Estrangeiras, principalmente com ênfase no inglês, e pouca assistência é oferecida àqueles que precisam aprender o português?

Apesar de, ainda, ser muito difícil vislumbrar uma política de estado que possa lidar com tais questões, as análises realizadas até aqui não podem, de forma alguma, ser

consideradas um ponto final, pois há, atualmente, muitas ações que estão sendo executadas na Capital de Mato Grosso do Sul, projetos que estão sendo desenvolvidos a fim de proporcionar a estes imigrantes, especialmente àqueles que se encontram em situação de refúgio, o conhecimento teórico e, sobretudo, prático da língua portuguesa³⁴. Para que temas como este, que foi abordado no decorrer deste trabalho, ganhe ênfase é necessário dar voz a essa população e também àqueles que se dispõem a auxiliar esses indivíduos, especialmente, em relação ao aspecto linguístico; ademais, é imprescindível que sejam desenvolvidas mais pesquisas, com o objetivo de fortalecer as iniciativas que já existem e instigar uma reflexão, por parte da população em geral, acerca da relevância do ensino do Português como Língua de Acolhimento.

REFERÊNCIAS:

ACNUR. Relatório global do ACNUR revela deslocamento forçado de 1% da humanidade. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, 18 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/relatorio-global-do-acnur-revela-deslocamento-forcado-de-1-da-humanidade/>>. Acesso em 05 dez. 2020.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ALTENHOFEN, Cléo. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; DA SILVA, Kleber; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 93-116, 2013.

BAGNO, M. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BERGER, Isis Ribeiro. Experiências e ações de política linguística no âmbito do observatório da educação na fronteira. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 138-163, 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/465>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BONACINA-PUGH, F. Researching ‘practiced language policies’: insights from conversation analysis. **Language Policy**. p. 213-234, 2012.

BRASIL. **A Operação Acolhida**, Brasília, DF: Casa Civil. Disponível em: <https://www.gov.br/acolhida/historico>. Acesso em: 02 jun. 2021.

³⁴ Os quais não foi possível mencionar nesta dissertação, por conta do tempo e dos imprevistos que ocorreram, mas que serão trabalhados futuramente.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refúgio em Números**, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: **Presidência da República**, [1997]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 18 dez. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Presidência da República**, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 fev. 2021.

_____. Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: **Presidência da República**, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 18 dez. 2020.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio; FURTADO, Ailton; DICK, Paulo; QUINTINO, Felipe; MACEDO, Marília. Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil: **Relatório Mensal do OBMigra** Ano 1, Número 8, agosto de 2020. Observatório das Migrações Internacionais; Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio; FURTADO, Ailton; DICK, Paulo; QUINTINO, Felipe; MACEDO, Marília. Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil: **Relatório Mensal do OBMigra**, Ano 1, Número 1, janeiro de 2020. Observatório das Migrações Internacionais; Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CENTRO de Línguas e Libras inicia curso de Língua portuguesa para haitianos. SED: **Secretaria de Estado de Educação**, 01 mar 2016. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/centro-de-linguas-e-libras-inicia-curso-de-lingua-portuguesa-para-haitianos/>>. Acesso em: 10 abr 2021.

CERTIFICADO de seleção de Quebec. **Je Choisis Montréal**, 2021. Disponível em: <<https://www.jechoisismontreal.com/fr/immigrer-quebec/le-certificat-de-selection-du-quebec-csq/>>. Acesso em: 12 fev 2021.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CULTURA pomerana. Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá: Espírito Santo [s.d]. Disponível em: < <http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/cultura-pomerana/>>. Acesso em: 17 mar 2021.

DALINGHAUS, Ione Vier; PEREIRA, Maria Ceres. Os reflexos da falta de políticas linguísticas em contextos fronteiriços do Mato Grosso do Sul. In: **Línguas & Letras**. UNIOESTE. Cascavel, PR: Edunioeste, v. 10, n. 18, p. 97-111, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2252>. Acesso em: 14 jun. 2021.

GARCEZ, Pedro. Observatório de Políticas Linguísticas no Brasil: Metas para a Linguística Aplicada. In: NICOLAIDES, Christine; DA SILVA, Kleber; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 79-92, 2013.

GRAYLEY, Mônica. Quase 400 mil pessoas ainda vivem em acampamentos no Haiti. **ONU News: Perspectiva Global Reportagens Humanas**, 26 jun 2012. Disponível em: <<https://news.un.org/pt/audio/2012/06/1037191>>. Acesso em: 06 mar 2021.

GROSSO, M. J. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9,n.2, p. 61-77, 2010. DOI: 10.26512/rhla.v9i2.886. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 02 set. 2021.

GUEDES, Larissa. Projeto da UFPB oferta curso gratuito de português como língua de acolhimento para refugiados e migrantes. **Agência UFPB de Cooperação Internacional**, 21 jun 2021. Disponível em: <https://www.ufpb.br/aci/contents/eventos/projeto-da-ufpb-oferta-curso-gratuito-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados-e-imigrantes>. Acesso em: 25 out 2021.

GUERRA, Sidney. Refugiados ambientais no Brasil: uma abordagem a partir do caso do Haiti. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFC**, v. 38 n. 2, p. 191-211, jul/dez 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43949/1/2018_art_sguerra.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

HISTÓRIA de Bernardo Franco Baís é contada por bisneta em homenagem na Santa Casa. **Santa Casa: Campo Grande** [s.d]. Disponível em: < <http://santacasacg.org.br/noticia/historia-de-bernardo-franco-bais-e-contada-por-bisneta-em-homenagem-na-santa-casa#.YRVvj9xhnIV>>. Acesso em: 02 mar 2021.

IFRS OFERECE CURSO DE EXTENSÃO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA (I)MIGRANTES E REFUGIADOS. **Instituto Federal Rio**

Grande do Sul: Campus Bento Gonçalves, Bento Gonçalves, 22 jul 2021. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/bento/ifrs-oferece-curso-de-extensao-de-portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-imigrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 25 out 2021.

IPOL; OBEDF. **Diagnóstico Sociolinguístico das Escolas Participantes do Projeto Observatório da Educação na Fronteira**. Acervo do IPOL. Florianópolis, SC: IPOL, 2012.

JESUS, Alex de. A mobilidade haitiana no Mato Grosso do Sul. In: **VI Seminário Internacional AMÉRICA PLATINA (VI SIAP) e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços**. Campo Grande, 2016, ISBN: 978-85-99540-21-3. Disponível em: https://eventos.uems.br/assets/uploads/eventos/88a59795508e69486b5c940014affe2c/anais/1_2016-11-13_20-13-00.pdf. Acesso em 20 maio 2021.

JUNIOR, Edgard. Unicef alerta para condições de “vida ou morte” das crianças no Haiti. **ONU News: Perspectiva Global Reportagens Humanas**, 06 jan 2017. Disponível em: < <https://news.un.org/pt/story/2017/01/1573431-unicef-alerta-para-condicoes-de-vida-ou-morte-das-criancas-no-haiti.>>. Acesso em: 08 mar 2021.

KAPLAN, R. B.; BALDAUF JR., R. B. **Language planning**. From Practice to Theory. Cledevon, Philadelphia, Toronto, Sydney, Johannesburg, Multilingual Matters, 1997.

KULAITIS, Fernando e OLIVEIRA, Márcio de. Imigrantes brasileiros no Québec: entre Integração e Mobilidade. **Sociologias**, v. 17, n. 39, p. 248-275, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/WQKwDNZzkqSHpVHgpM4Sfsv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LAGARES, Xoán. Ensino do Espanhol no Brasil: uma (complexa) questão de política linguística. In: NICOLAIDES, Christine; DA SILVA, Kleber; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 181-198, 2013.

LAGARES, X. C.; SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá (UFF)**, v. 17, n. 32, p. 11-27, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029/19016>. Acesso em: 3 mar. 2021.

MAHER, Terezinha. Ecos de Resistência: Políticas Linguísticas e Línguas Minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; DA SILVA, Kleber; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 117-134.

MARQUES, Sandra. Português Língua de Acolhimento (PLAC). **Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita” (Unesp)**, Araraquara, 22 mar 2021. Disponível

em: <https://www.fclar.unesp.br#!/instituicao/administracao/divisao-tecnica-academica/secao-tecnica-academica/projeto-centro-de-linguas/portugues-como-lingua-de-acolhimento/>. Acesso em: 25 out 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 3.320, de 24 de agosto de 2017. Dispõe sobre a suspensão do oferecimento dos cursos no Centro Estadual de Línguas e Libras “Professor Fernando Peralta Filho”, localizado no município de Campo Grande/MS, e sua Extensão, localizada no município de Dourados/MS, e dá outras providências. **Diário Oficial** do estado de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, 25 ago. 2017, p. 06.

MOREL, Lucia. Mais de 46 venezuelanos somam-se aos 2,8 mil já empregados por empresas do Estado. **Campo Grande News**, 23 out. 2020. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/brasil/cidades/mais-46-venezuelanos-somam-se-aos-2-8-mil-ja-empregados-por-empresas-do-estado>>. Acesso em: 20 abr 2021.

PROJETO PLAM – PORTUGÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO. **Projeto Plam: Português para Imigrantes**, Santa Catarina, [s.d]. Disponível em: <https://projetoplam.paginas.ufsc.br/>. Acesso em: 25 out 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que é que se trata, afinal?. In: NICOLAIDES, Christine; DA SILVA, Kleber; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

REDAÇÃO, da. Curso online de português para estrangeiros está com inscrições abertas. **Dourados News**, Dourados, 22 mar 2021. Disponível em: <https://www.douradosnews.com.br/dourados/curso-online-de-portugues-para-estrangeiros-esta-com-inscricoes/1151010/>. Acesso em 25 out 2021.

ROCHA, Patrícia da; BIONDO, Fabiana. Multilinguismo e as atitudes linguísticas de estudantes de Miranda-MS. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 93-113, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/32001/20949>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ROSA, L.A; SOUZA, A.C.S. A língua portuguesa e os imigrantes haitianos em Campo Grande - MS. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v. 1, n. 000119, 2018. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_leomar_0.pdf

ROSA, R. C. Serviço Pastoral dos Migrantes da Arquidiocese de Campo Grande-MS. Desafios, conquistas e perspectivas. **REMHU-Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 27, n. 55, p. 199-206, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/ZwX8FBPmPG3Cr7n5nPjqgwF/?lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2021.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) Linguística(s) e questões de poder. **Alfa Revista de Linguística**. São Paulo, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 16 jan. 2021.

SHOHAMY, E. **Language Policy: hidden agendas and new approaches**. Routledge: Oxon, 2006.

SILVA, F. C.; COSTA, E. J. 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**, ano 2019, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117/26325>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SILVA, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio; MACEDO, Marília. **Refúgio em Números**, 5ª Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SILVA, Sara. A política linguística do Québec: o processo de imigração do brasileiro e o devenir québécois. Tese (doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/192715/PLLG0733T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 fev. 2021

SILVA, Izabel da; SANTOS, Maria; JUNG, Neiva. Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. **Revista Domínios da Linguagem**. Uberlândia, vol. 10 n° 4, p. 1257-1277, out/dez 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/34798/19263>. Acesso em: 09 abr. 2021.

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. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1496/1389>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge, 2004.

_____. **Language Management**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____. What is language policy? In: **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 03-15, 2012.

TROUCHE, L. M. G. O Marquês de Pombal e a Implantação da Língua Portuguesa no Brasil: Relexões Sobre O Diretório de 1757. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n.1, p. 97-110, 2001.

UEMS Imprensa. Programa UEMS ACOLHE inova com curso on-line a migrantes internacionais. **UEMS**: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 21 set. 2020. Disponível em: < <http://www.uems.br/noticias/detalhes/programa-uems-acolhe-inova-com-curso-online-a-migrantes-internacionais-144148>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

VALENTIM, Danielle; HENRI, Guilherme. Em visita à Capital, embaixadora da Venezuela confirma levantamento feito pela Defensoria sobre acolhimento de imigrantes. **Defensoria pública de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, MS, 20 de maio de 2021. Disponível em: <http://www.defensoria.ms.gov.br/component/content/article?id=1898>

ZANATTI, Andrea; SIQUEIRA, José; FELIX, Robson. Haitianos em Campo Grande, Mato Grosso do Sul: a busca por uma integração humanitária. **Interações**. Campo Grande, MS, v. 19, n. 3, p. 471-486, jul/set 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/Np8BrkD58pZhXygvHP4tDns/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

Transcrição da entrevista com a Presidente da Associação Venezuelana de Campo Grande³⁵:

Qual é a sua nacionalidade? Como você chegou ao Brasil e, principalmente, como chegou ao Estado de Mato Grosso do Sul? Nós somos uma família de três pessoas e chegamos em 2008; meu marido já tinha uma oferta de trabalho de uma ONG de conservação de felinos e viemos aqui, para Campo Grande, porque meu marido já conhecia (a cidade) por um *workshop* de conservação de mamíferos em que ele foi um dos palestrantes. Ele gostou muito daqui; quando ofereceram o trabalho era para ir a Cuiabá, mas ele não gostou de lá e gostou muito daqui pelo clima, pelo “verde” que é aqui... Aí, viemos para cá e uma família muito querida nos apoiou também... Buscamos escola para a nossa filha... E no trabalho do meu marido eu o ajudo, sou como uma assistente para ele. E, bom, aqui estamos!

Qual é a sua relação com a Organização Humanitária *Fraternidade sem Fronteiras*? O começo de tudo foi porque eu sou venezuelana, né? Aí eu estava procurando pessoas que soubessem de venezuelanos que estivesse vindo para o Brasil; perguntei para uma amiga, a Márcia, e ela me disse que havia um grupo de *whatsapp* criado pela Elaine Oshiro, que está muito relacionada com a Fraternidade sem Fronteiras, e ela fez um grupo para ajudar essas pessoas... Eu entrei nesse grupo, entrou a Zoraida, que também é venezuelana, e logo depois o Linoel; Linoel procurou diretamente a Fraternidade sem Fronteiras... Aí conheci eles e hoje somos três venezuelanos que fazem parte da Associação Venezuelana. Nós somos como um braço da Fraternidade sem Fronteiras para apoiar venezuelanos aqui, em Campo Grande.

Você poderia falar um pouco sobre o programa? Especialmente acerca do que é realizado em Roraima e aqui, em Campo Grande? Bom, eles têm esse programa, mas eu não seria a pessoa que poderia te dar esses detalhes pontuais³⁶. Aqui eu sei que tem a universidade UEMS³⁷, com o professor João Fábio, a Raquel e todo o seu time, porque eu vou falar: são um time maravilhoso, encabeçado pelo João. Eles têm um curso muito bom, acho que tem duração de três a quatro meses e as pessoas que já

³⁶ Ela aconselhou que eu entrasse em contato com a Elaine Oshiro, pois esta seria a pessoa apta a me informar acerca do que ocorre, principalmente, no abrigo de acolhimento localizado em Roraima.

³⁷ Durante a conversa questioneei sobre as aulas de língua portuguesa que, segundo informações contidas na página oficial do programa, acontecem no abrigo, mas ela também não tinha conhecimento. Ao descrever, com entusiasmo, o que é realizado aqui, em Campo Grande, ela menciona o trabalho oferecido pela UEMS.

tiveram essa experiência com eles dizem que são gratos a esse grupo da UEMS, porque sem esse curso eles não teriam como se defender, como se comunicar aqui em Campo Grande ou no Brasil³⁸.

Sobre o trabalho que é realizado com os imigrantes, restringe-se à população venezuelana ou abrange outras nacionalidades? Olha, a *Fraternidade sem Fronteiras* fez uma coisa muito bonita: ela uniu várias igrejas, várias religiões, não só espírita... Então, nós, às vezes, temos doações de roupas, cesta básica... Sobretudo, a irmã Rosana, da *Pastoral do Imigrante*, poderia falar com você. Quando sobra algo, nós falamos com a irmã Rosana se podemos *passar* para alguém, ou eu faço contato direto com a Associação Haitiana e ajudamos, assim como as igrejas. Por exemplo, eu falo com pessoas de diversas igrejas para que haja uma repartição igualitária de cestas básicas, porque sempre tem um “espertinho”... Na realidade, nós fazemos com venezuelanos, mas sempre estamos apoiando outros. Nós sempre estamos tentando fazer uma comunicação entre todas as Associações para podermos nos ajudar.

Como esses imigrantes são assistidos? Há oferta de emprego, moradia, assistência médica, etc.? No começo, quando chegaram os sete primeiros refugiados, nós tínhamos uma casa emprestada por alguém da *Fraternidade sem Fronteiras*, uma casa que já tinha móveis, já tinha geladeira, tudo para eles cozinhar, ficar mais independente... E, *se* ajudou muito com a papelada, com os documentos, currículos, e *se* começou a ajudar também com os trabalhos, com a oferta de trabalho. Quando eles começavam a trabalhar, já conseguiam o seu dinheiro e procuravam casa para alugar antes de trazer a família. Nós fazíamos eventos, arrecadávamos dinheiro para trazer eles (a família); há pessoas que até doaram passagens aéreas. É muito bonito³⁹! Aí eles ficam independentes, mas às vezes recebendo só um salário mínimo, que não dá pra nada quando você tem quatro crianças, três crianças... Aí ajudamos com cesta básica, comida⁴⁰, mas isso é no começo.

Qual é a maior dificuldade enfrentada por eles? Se comunicar e a parte econômica, né? Há cidades que possivelmente não são iguais a Campo Grande, mas já tivemos

³⁸ Perguntei se havia uma espécie de “parceria” entre a UEMS e a Fraternidade sem Fronteiras e a Mirtha respondeu que sim e que, inclusive, a UCDB e a UFMS, provavelmente, também fariam parte.

³⁹ Indaguei se havia apoio por parte do governo e ela afirmou que não; as (do)ações sempre partiam dos civis, da pastoral do Imigrante e da Cruz Vermelha.

⁴⁰ Há um grupo no aplicativo *whatsapp* de voluntários e refugiados venezuelanos que chegam a Campo Grande. Muitas vezes, quando esse segundo grupo consegue certa estabilidade, tornam-se também voluntários.

muitos exemplos de cidades que dão abrigo, acolhem eles, sabe? Mas há outras cidades que não. Mas a parte econômica e a parte linguística, comunicativa são bem fortes⁴¹⁴².

⁴¹ Aproveitei a oportunidade e perguntei como eles, os imigrantes, faziam para se comunicar ao chegar em Campo Grande, Mirtha respondeu que muitos utilizam a escrita e/ou o celular para traduzir.

⁴² Entrevista concedida no dia 14/04/2021. Após alguns meses, fui convidada, por indicação da Mirtha, a integrar o projeto *Esperança ultrapassando fronteiras* e, atualmente, sinto orgulho em dizer que fazemos parte de uma equipe maravilhosa. O nosso trabalho consiste em oferecer aos migrantes, refugiados e apátridas: aulas de língua portuguesa, assistência psicológica e aulas de culinária. Ao final do curso, os participantes receberão um certificado.