

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

MARIBEL CHAGAS DE ÁVILA

**HAITIANOS EM CÁCERES-MT: CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NA PERSPECTIVA DA
TEORIA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS**

CÁCERES-MT
2022

MARIBEL CHAGAS DE ÁVILA

**HAITIANOS EM CÁCERES-MT: CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NA PERSPECTIVA DA
TEORIA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Linguística, sob a orientação do Professor Dr. Valdir Silva.

**CÁCERES-MT
2022**

ÁVILA, Maribel Chagas.

Haitianos em Cáceres-MT: Contextos de Aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento na Perspectiva da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos / Maribel Chagas Ávila – Cáceres, 2022.

191 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

Orientador: Valdir Silva

1. Português como Língua de Acolhimento. 2. Dinâmicas de Aprendizagem de Plac. 3. Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos. 4. Haitianos. I. Maribel Chagas Ávila. II. Haitianos em Cáceres-MT: Contextos de Aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento na Perspectiva da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos: .

CDU 81'1

MARIBEL CHAGAS DE ÁVILA

**HAITIANOS EM CÁCERES-MT: CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO NA PERSPECTIVA DA
TEORIA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdir Silva
Orientador – UNEMAT

Profa. Dra. Olímpia Maluf Souza
Avaliadora Interna – UNEMAT

Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa
Avaliadora Interna – UNEMAT

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
Avaliador Externo – UFMG

Prof. Dr. Ronaldo Gomes Junior
Avaliador Externo – UFMG

APROVADA EM:06 /10/2022.

Dedico esta tese e todo o meu amor às minhas filhas, Mayara e Thamyres, meus exemplos de determinação.

À minha mãe, Albertina Maria Ribeiro (*In memorian*), meu exemplo de amor incondicional.

Ao meu pai, Mário Arthur Chagas (*In memorian*), meu exemplo de busca do conhecimento.

À minha irmã, Albermary Ribeiro Chagas (*In memorian*), meu exemplo de competência.

Aos meus irmãos, Anselmo, Marioalberto e Denancy, meus exemplos de superação.

Ao meu esposo, Flávio Paula de Ávila (*In memorian*), meu exemplo de alegria de viver.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Valdir Silva, por nortear o meu processo de amadurecimento como pesquisadora e por me impor, constantemente, novos e complexos desafios. Eu sempre admirei a sua inteligência e posicionamento crítico, porém, essa nossa parceria nesta pesquisa me fez admirá-lo ainda mais, por me deparar com a sua disposição de acolhimento humano neste mundo caótico.

À banca, constituída pelos professores, Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, Dra. Lúcia Maria Assunção Barbosa, Dra. Olímpia Maluf Souza e Dr. Ronaldo Corrêa Gomes Junior, minha gratidão, por contribuir teoricamente, com apontamentos e sugestões, para a qualificação da pesquisa.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por ter me oferecido as condições necessárias para o meu crescimento intelectual e profissional.

Ao Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus Cáceres, e aos colegas de labuta, por terem me oportunizado vivenciar, de forma transformadora para a minha trajetória profissional, o ensino com um olhar mais humanitário para a diversidade.

Ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de Cáceres-MT, aos professores e colaboradores, pela disposição em colaborar com a realização dessa pesquisa.

Aos meus amigos e companheiros de doutorado e do grupo de pesquisa Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA), pelo compartilhamento de conhecimentos. Sou bastante grata a todos, mas em especial, à Carmem, que sempre me ouviu, sem julgamentos! Obrigada pelo acolhimento em todo esse tempo.

Ao *Grupo Gostamos de Festa e de Vacina* (real e virtual), pelas oportunidades de lazer, alegrias e conversas descontraídas, que me ajudaram a enfrentar as agruras que todos vivemos durante a pandemia mundial da Covid 19, que coincidiu com o meu doutorado.

A *Los Compadres* (Edineia, Miriam, Cal, Romildo e Susanne), por algo imensurável e reconfortante nas horas difíceis, a potência da nossa amizade.

RESUMO

Esta pesquisa tem como proposta analisar, pelo viés da Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (HOLLAND, 1995; LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008; PAIVA, 2011; MORIN, 2013; LARSEN-FREEMAN, 2017), as dinâmicas do processo de aprendizagem do português como língua de acolhimento (PLAc) em um contexto de imersão vivenciado por quatro haitianos, na fronteira Brasil-Bolívia, no município de Cáceres – MT. O interesse para desenvolver esse estudo surgiu em decorrência da complexidade que envolve, no contexto de imersão, a aprendizagem do português como língua de acolhimento, frequentemente mediado pelas tecnologias digitais. A aprendizagem da língua adicional é investigada como forma de acolhimento e de interação social, considerando as dificuldades desses sujeitos em buscarem a proteção e a garantia de direitos humanos universais como a liberdade, a participação e a justiça social. Nessa perspectiva, a pesquisa insere a UNEMAT e o espaço fronteiro de Mato Grosso como necessário para compreender em que medida a aprendizagem do Português como Língua de Acolhimento (PLAc) funciona para pessoas que tiveram que deixar seu país de origem, para vivenciar uma diversidade de experiências no Brasil. Para realizar esse estudo de caso, qualitativo, de cunho interpretativista, a coleta ocorreu por meio da plataforma *Google Forms*, com entrevistas e questionários com os quatro haitianos, com seus professores e empregadores. Além disso, os quatro foram observados nas aulas de Português para Estrangeiros (PPE), da UNEMAT, e nas aulas teóricas e práticas do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A análise dos dados apontou como as dinâmicas de aprendizagem ocorreram nas diversas esferas de convivência das quais os haitianos participaram e permitiu constatar que existe uma emergência de proposições de ensino de português para estrangeiros em Cáceres-MT que contribuam para o efetivo acolhimento linguístico e humanitário dessa parcela invisibilizada da sociedade e que necessita de benefícios fundamentais para a própria sobrevivência. A auto-organização e a adaptação dos haitianos ocorreram de forma favorável a aprendizagem de um novo idioma e de convivência com os brasileiros, mesmo com a ausência de políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos humanos dessas pessoas que participam desses processos migratórios forçados verificados na última década na fronteira Brasil-Bolívia.

Palavras-Chave: Português como Língua de Acolhimento. Dinâmicas de Aprendizagem de PLAc . Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos.

ABSTRACT

This work aims to analyze, through the perspective of the Theory of Complex Dynamical Systems (HOLLAND, 1995; LARSEN-FREEMAN & CAMERON, 2008; PAIVA, 2011; MORIN, 2013; LARSEN-FREEMAN, 2017), the dynamics of the learning process of Portuguese as a host language (PLAc) in an immersion context experienced by four Haitians, on the Brazil-Bolivia border, in the city of Cáceres - Mato Grosso State. The interest in developing this study emerged as a result of the complexity involved, in the context of immersion, the learning of Portuguese as a host language, often mediated by digital technologies. The learning of an additional language is investigated as a pathway of hostage and social interaction, considering the difficulties of those people in seeking protection and universal human rights, such as freedom, participation, and social justice. In this perspective, the research inserts the State University of Mato Grosso (UNEMAT) and Cáceres city as necessary objects to understand to what extent learning Portuguese as a Host Language (PLAc) works for people who had to leave their country of origin, to experience a diverse of experiences in Brazil. To carry out this case study, qualitative, of an interpretive nature, the collection was done through the Google Forms platform, with interviews and questionnaires with four Haitians, their teachers, and their employers. In addition, the four Haitians were observed in the Portuguese classes for Foreigners (PPE) at UNEMAT, and in theoretical and practical classes at the Center for Youth and Adult Education (CEJA) and the National Industrial Learning Service (SENAI). Data analysis pointed out how the learning dynamics occurred in different spheres of coexistence in which the Haitians participated, and allowed us to observe that there is an emergence of Portuguese learning opportunities for foreigners in Cáceres, which would contribute to the effective linguistic and humanitarian reception of this invisible part of society that needs fundamental benefits for its survival. The self-organization and adaptation of Haitians favored learning a new language and living with Brazilians, even with the absence of public policies that guarantee the human rights of these people that were forced into migration processes, verified in the last decade on the Brazil-Bolivia border.

Key-words: Portuguese as a hostage language. Learning dynamics of PLAc. Theory of Complex Dynamical Systems.

A Liberdade Fictícia

Minhas lágrimas caem
Eu levanto meus olhos para o céu
Observando os pássaros voarem livremente
Voo de novo
Mas ainda estou no mesmo lugar
Ouvi uma voz dizendo
Querido, esta liberdade é apenas a imagem dos seus
sonhos
Liberdade, querida mãe
Você é a terra que cresce
As raízes dão sabor a minha existência
Mas hoje estou privado de você
Como as folhas amareladas por falta de sol
Eu canto minha miséria e lhe ofereço uma dança
Ao ritmo de tambor inocente
Mesmo que não falemos a mesma língua
Você pode entender a expressão do meu rosto
Você pode ouvir os meus gritos
Como sentir a minha dor
Voa liberdade, querida mãe
Com seu critério razoável
Quero ser livre como o vento
Novamente ouvir o som do mestre

(CHIDELSON PHILIPPE, poeta haitiano, estudante de graduação de Relações Internacionais da URGs, 2021, olhando para outro oceano).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACNUR	Agência da ONU para Refugiados
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
COVID-19	Novo Coronavírus
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação
MJSP	Ministério da Justiça e Segurança Pública
MT	Mato Grosso
ONU	Organização das Nações Unidas
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLA	Português como Língua Adicional
PPE	Português para Estrangeiros
SAC	Sistemas Adaptativos Complexos
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SDC	Sistema Dinâmico Complexo
TC	Teoria da Complexidade
TD	Tecnologia Digital
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
TSDC	Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da imigração haitiana ao Brasil.....	24
Figura 2: Cartaz produzido pela Polícia Federal	39
Figura 3:	82
Figura 4: Primeiros certificados que os haitianos receberam no Brasil.	86
Figura 5: Figura XX: Mapa do estado de Mato Grosso	101
Figura 6: o crioulo haitiano no Google tradutor	118
Figura 7: Postagem de haitianos no Facebook	124
Figura 8: Mosaico de postagens no Facebook de haitiano	124
Figura 9: <i>Confrontos em Pacaraima-RR</i>	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Planejamento do Curso Oferecido.....	92
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	22
O HAITI NÃO É AQUI (AYITI PA ISIT LA).....	22
1.1 Os haitianos no contexto da migração de crise.....	22
1.2 O Crioulo Haitiano.....	25
1.3 A religiosidade haitiana	27
1.4 A exploração da força de trabalho	31
1.5 Manifestações xenofóbicas e racistas	36
1.6 Deslocamentos forçados mediados pelas tecnologias digitais.....	43
CAPÍTULO II.....	50
A TEORIA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXO.....	50
2.1 A Perspectiva da Complexidade	50
2.2 Sistemas dinâmicos complexos	55
CAPÍTULO III	64
APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO	64
3.1 Aprendizagem de Línguas como sistema complexo.....	64
3.2 Aprendizagem do Português como Língua Adicional como SACs.....	67
3.3 Língua de Acolhimento (PLAc)	71
3.4 As instituições de ensino de Cáceres-MT e os haitianos	77
3.4.1 CEJA/EDIEB Milton Marques Curvo	80
3.4.2 SENAI.....	85
3.4.3 UNEMAT.....	86
CAPÍTULO IV	96
PROCEDIMENTOS E MÉTODOS DA PESQUISA	96
4.1 Caracterização da pesquisa	97
4.2 Objetivos da pesquisa	100
4.3 Local da pesquisa: CÁCERES-MATO GROSSO.....	101
4.4 Participantes da pesquisa	102
4.5 Procedimentos da pesquisa	103
4.5.1 Geração de Dados	104
4.5.2 Sobre a Análise dos Dados	105
4.6 Questões éticas.....	105
CAPÍTULO V	107

ANÁLISE DE DADOS	107
5. 1 Língua Portuguesa e Aprendizagem	107
5.2 Língua Portuguesa e Tecnologia Digital	115
5.2.1 Língua portuguesa e tecnologia digital – Pastores.....	126
5.3 Língua Portuguesa e Trabalho	132
5.4 Língua Portuguesa e Instituições de Ensino	141
5.5 Língua Portuguesa, Racismo e Xenofobia.....	146
5.6 Língua Portuguesa e Religião	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	170
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICE A: ROTEIRO ENTREVISTAS COM A ALUNOS PPE	190
APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	191

INTRODUÇÃO

A passagem de falante de uma língua materna para falante de uma segunda língua, ou língua estrangeira, é algo complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade (PAIVA, 2005, p. 5).

O ensino de português como língua de acolhimento, com o aumento da crise humanitária mundial, se expandiu para atender uma emergência dos imigrantes que precisam compreender o português brasileiro devido à necessidade e fluxos migratórios que os direcionam para o Brasil em busca de trabalho e condições melhores de sobrevivência, como é o caso de muitos haitianos. É pertinente que o processo de aprendizagem do português, por pessoas que migram em decorrência de crises humanitárias, seja tema de pesquisas no âmbito acadêmico, uma vez que as práticas sociais de aprendizagem de línguas precisam ser debatidas de maneira crítica e reflexiva. Esse aspecto, somado à necessidade de fazer trabalho social extensivo, faz emergir em espaços formais de educação pública, como as Instituições de Ensino Superior (IES), a oferta de cursos para estrangeiros aprenderem o português. No caso dos haitianos, segundo Soares, Trevisan e Flain (2017), grande parte, apesar da situação de imersão no Brasil, ainda não tiveram a oportunidade de estudar português formalmente.

Sobre o processo de ensino aprendizagem formal, Leffa (1988) explica que a aprendizagem (ao contrário da aquisição) de uma nova língua é caracterizada por ser uma atividade consciente, uma vez que o aluno aprende – ou aperfeiçoa – a língua de modo formal, a partir do estudo de suas regras. Assim, mesmo que os discentes já se encontrem imersos em um contexto que lhes permite passar por situações de uso real da língua, um estudo formal será, em certa medida, importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais eficiente para alguns sujeitos.

O meu interesse para a situação de estrangeiros que se encontram imersos em outra cultura de língua diversa da materna, deu-se em 2018, quando eu, como docente da disciplina de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), Campus de Cáceres, presenciei a oferta de um curso profissionalizante de inseminação artificial, direcionado, especialmente, para alunos bolivianos, residentes em San Mathias, um município boliviano que fica a setenta quilômetros de Cáceres. Segundo o relato do professor da disciplina, ele não falava espanhol e os seus alunos não falavam português,

embora sua expectativa fosse a de que, pela proximidade das cidades, houvesse mais interesse, de ambas as partes, em aprender o português ou o espanhol como língua adicional. Entretanto, como professor e alunos não conheciam a língua um do outro, eles, durante as aulas, que eram realizadas parte no Brasil e parte na Bolívia, encontraram um jeito de se entenderem.

No âmbito pessoal, sempre me interessei pela aprendizagem da língua adicional, isso porque tenho uma irmã que reside em Chicago-USA e, mesmo depois de mais de trinta anos estabelecida no país, ela ainda tem traumas e dificuldades com a língua inglesa, porque teve problemas com a falta de um acolhimento linguístico. Assim, mesmo quando falar inglês representava a sua sobrevivência, em razão da necessidade de se comunicar no trabalho, ela permaneceu bloqueada para o aprendizado da outra língua.

Ao entrar no doutorado, meu interesse inicial centrava-se em recortar um objeto de pesquisa sobre o ensino do português brasileiro para migrantes residentes em Cáceres-MT, principalmente bolivianos em situação de imersão. Contudo, quando fui buscar informações, descobri que não havia, por parte das instituições públicas, oferta de “Português para Estrangeiros”. Concomitantemente, tive acesso à notícia da chegada de oitenta haitianos em Cáceres, em 2018, então, já cursando o doutorado e sendo orientada pelo Prof. Dr. Valdir Silva, acompanhei e registrei essa chegada movida pelo interesse de compreender esse fluxo migratório atípico, pois, apesar de já haver em número considerável de haitianos em Cuiabá, a chegada deles em Cáceres virou notícia. Na sequência, cursei a disciplina de Abordagens Transdisciplinares em Linguística: Práticas Discursivas, Cultura e Identidade, com a professora Lúcia Barbosa, que, em um dado momento, relatou sobre a existência o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), na Universidade de Brasília (UNB), e foi a primeira vez que ouvi falar sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

No Brasil, apesar da área de Português como Língua Adicional (PLA) estar se fortalecendo em âmbito acadêmico, a recenticidade da iniciativa não favoreceu a consolidação da oferta de Português para Estrangeiros na maioria das universidades brasileiras, até aquele momento. Contudo, a demanda surgida com os novos movimentos migratórios em território brasileiro, bem como a necessidade de certificação de proficiência em língua local, para os imigrantes, impôs a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Assim, algumas ações de política linguística e educacional, como o PLAc, vem sendo desenvolvidas em algumas IES, a exemplo, na UNB, UFRGS, PUCRS, UFPR, UFFS, UFMG, UNIR e

UFRR. Entretanto, esse campo de pesquisa precisa ainda de muitas outras ações, porque, segundo dados divulgados pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), na 6ª edição do relatório “Refúgio em Números” (2021), a última década foi um período de profundas transformações para a dinâmica da mobilidade humana internacional em escala global, com reflexos para os deslocamentos forçados que alcançam o Brasil, intensificando os fluxos humanos que se deslocaram para o país.

Apesar dos avanços na legislação brasileira quanto à recepção de deslocados forçados no país, a sociedade civil, por meio de organizações não-governamentais e religiosas, é quem vem assumindo, majoritariamente, a responsabilidade da acolhida humanitária desses imigrantes (AMADO, 2013; BIZON, CAMARGO, 2018; LOPEZ, 2016; LOPEZ, DINIZ, 2018). Nesse contexto, as políticas de acolhimento linguístico configuram-se como uma ação fundamental a ser ofertada pela educação formal e não formal, para os imigrantes refugiados ou não refugiados.

Em razão de questões pertinentes e atuais, por meio desse estudo, pretendo investigar as dinâmicas das práticas sociais de aprendizagem de um grupo de haitianos em situação de refúgio em Cáceres-MT, fronteira com a Bolívia, a partir das experiências com língua(gem) em espaços formais e não formais, realizadas pelos haitianos (H). Para isso, me inscrevo na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos, com o objetivo, posterior, de poder contribuir para as reflexões sobre o contexto de aprendizagem do português como língua adicional, na área da Linguística Aplicada. Assim, busco realizar essa pesquisa por se tratar de um campo de conhecimento que requer amplas discussões para fomentar não apenas ações formativas, como também provocar a indução de políticas públicas, especificamente as direcionadas a esse tema tão factual.

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar as dinâmicas das práticas sociais de aprendizagem do português como língua de acolhimento por um grupo de haitianos em Cáceres-MT, a partir da migração forçada e do processo de imersão deles em três instituições de ensino de Cáceres-MT (UNEMAT, CEJA e SENAI), assim como nas esferas do trabalho e da religião, com a finalidade posterior de contribuir para as reflexões sobre o processo de aprendizagem do PLAc. A partir disso, toma-se como objetivos específicos: 1. Verificar quais são as políticas públicas de acolhimento linguístico para os migrantes na fronteira Brasil-Bolívia; 2. Discutir como a UNEMAT, em especial o Campus de Cáceres, enquanto instituição pública de ensino superior, responsável pela oferta de português para estrangeiros, atende as demandas impostas pelo contexto geográfico de fronteira e atua no acolhimento humanitário aos migrantes; 3. Relatar como

se dá o acolhimento linguístico na instituição de ensino público estadual CEJA e na instituição de ensino técnico e profissionalizante SENAI, assim como nas esferas do trabalho e da religião, nas quais os haitianos vivenciam o processo de aprendizagem do português como língua adicional.

Diante dessa discussão, pelo viés da complexidade, a pesquisa se pautou nos sistemas, subsistemas e variáveis que interferem diretamente na vida cotidiana dos haitianos, em situação de imersão em Cáceres. Assim nasceram as questões da pesquisa: Quais são as políticas públicas de acolhimento linguístico para os estrangeiros na fronteira Brasil-Bolívia? A UNEMAT, em especial o Campus Cáceres, como instituição pública de ensino, responsável pela oferta de português para estrangeiros, está em consonância com as demandas impostas pelo contexto geográfico de fronteira e de acolhimento humanitário atual aos migrantes? Como se dá o acolhimento linguístico nas esferas das instituições de ensino, do trabalho e da igreja, nas quais os haitianos vivenciam o processo de aprendizagem do português?

Para a realização dessa pesquisa, tomo como postulados teórico-metodológicos a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC) (LARSEN-FREEMAN, 2017), por compreender a aprendizagem de língua adicional em situação de imersão, com toda a sua amplitude de possibilidades, diante das tecnologias digitais, como um processo dinâmico, multifacetado e em constante ressignificação, como um sistema de natureza complexa e adaptativa. Assim, no campo da Linguística Aplicada, realizo uma análise do processo de aprendizagem como um sistema complexo, discutindo questões relativas às práticas sociais de língua(gem), às diferenças individuais e aos efeitos do processo de aprendizagem de LA.

Para a TSDC, os sistemas se auto-organizam, evoluem e se adaptam a um ambiente em mudança, gerando mais complexidade no processo, então, por meio dessa abordagem teórica, é possível investigar os processos pelos quais os sistemas, que consistem em muitos componentes interativos, alteram sua própria estrutura em resposta a pressões externas ou internas. Larsen-Freeman (1997, p.113) considera que em sistemas não lineares, como é o caso da aprendizagem de LA, o comportamento do todo emerge da interação das partes. Assim, “[...] estudando as partes isoladamente, uma por uma, estaremos tratando de cada parte e não da maneira em que as partes interagem [...]”, para a autora, o paradoxo que se estabelece “[...] na tendência de se buscarem soluções simples, prematuramente, para sistemas como a aprendizagem de segunda língua, que contam com problemas complexos”.

Nesse sentido, ao tomar as dinâmicas das práticas de aprendizagem do português como língua adicional na perspectiva da TSDC, pelos haitianos em situação de refúgio, busco compreender e apresentar essas experiências como um processo de busca mais inovadora e crítica para o atual contexto de crise humanitária, que também chegou a Cáceres-MT e que requer ações emergenciais. E, nessa direção, a teoria nos permite também questionar o papel das instituições de ensino e formação técnica, enquanto lugares legítimos para propiciar não apenas o acolhimento humanitário e linguístico, mas também de contribuir com o desenvolvimento e a inserção dos alunos estrangeiros, com plena cidadania, na sociedade brasileira, ou seja, oferecer a esses sujeitos o reconhecimento, a proteção e a garantia de diversos direitos humanos universais relacionados à liberdade, à participação e à justiça social.

Para responder às perguntas dessa pesquisa, esta tese foi organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, optei por abordar a temática dos deslocamentos forçados dos processos migratórios que impulsionam a dinâmica dos movimentos dos haitianos, enquanto fenômeno social. Esse capítulo inicial apresenta, de forma pontual, alguns aspectos da conjuntura de conflitos que forçaram grande parte da população haitiana a migrar do Haiti para outros países, como se verifica no Brasil, e que estão relacionados, direta e indiretamente, com a aprendizagem da língua portuguesa, entre outras questões, como procuro mostrar nessa pesquisa.

A escolha dos temas como o crioulo haitiano, a religiosidade haitiana, a exploração da força de trabalho, as manifestações xenofóbicas e racistas e os deslocamentos forçados, mediados pelas tecnologias digitais, ocorre porque esses aspectos são retomados nas categorias de análise e são definidos como contexto em razão de que foram surgindo nas narrativas dos entrevistados. Assim, por meio desse painel inicial sobre a migração haitiana, procuramos esboçar as complexas relações dos sujeitos migrantes, marcados por uma relação de exploração, desequilíbrios socioeconômicos, violência e pobreza, enquanto circunstâncias que favorecem as perseguições motivadas pela raça, pela religião e pela nacionalidade.

No segundo capítulo, realizo uma discussão sobre a TSDC, com a finalidade de refletir sobre as bases ontológicas e epistemológicas que fundamentam este domínio teórico e dar consistência a conceitos que sirvam de base para descrever, interpretar e analisar as dinâmicas de funcionamento das práticas de aprendizagem do português como LA, pelos haitianos em Cáceres-MT. Adoto a denominação de Sistemas Dinâmicos Complexos (SDC), assim como os estudiosos da área da linguagem que trabalham com

sistemas complexos, como Larsen-Freeman (2017), Ortega e Han (2017), Silva, (2020) e Paiva (2019), para explicar as práticas de interação social em contextos de aprendizagem de línguas no campo da linguagem.

O terceiro capítulo desta pesquisa é dedicado ao recorte de um panorama histórico da aprendizagem de línguas e, na sequência dos argumentos, teço algumas considerações sobre Aprendizagem de Línguas como SACs, com o objetivo de definir essas práticas sociais de língua(gem) no contexto dos sistemas dinâmicos complexos, bem como discorro sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), para marcar as discussões que conduzirão os temas a serem problematizados sobre o processo de aprendizagem, que os haitianos vivem em sua experiência de imersão na língua portuguesa, em Cáceres-MT.

O quarto capítulo é constituído das considerações metodológicas, que orientam o Estudo de Caso que, em consonância com a TSDC, tem sido avaliado como a metodologia mais coerente para orientar o processo de investigação de natureza qualitativa. Dessa forma, as dinâmicas das práticas sociais de aprendizagem de português como LA pelo grupo de haitianos são investigadas de forma intensa e vigorosa. Através deste método, realizo entrevistas com os haitianos, com os professores do CEJA e do SENAI, com os pastores e o empregador, assisto algumas aulas, bem como realizo um questionário no *Google forms* com os alunos do PPE-UNEMAT e acompanho várias interações via grupo de *whatsapp*. Nesse sentido, ao recorrer ao estudo de caso, investigo o fenômeno contemporâneo de aprendizagem de PLA em seu contexto social e específico de desenvolvimento, com a preocupação em não generalizar os resultados da pesquisa, mas de analisar todo o caso a fim de compreender os elementos que o compõe, de forma complexa e inserida no seu contexto social cotidiano.

Em seguida, no quinto capítulo, depois de descrever a metodologia, em que apresento os participantes e o contexto da pesquisa, introduzo a análise dos dados, através de seis categorias: 1. Língua Portuguesa e Aprendizagem, 2. Língua Portuguesa e Tecnologia Digital, 3. Língua Portuguesa e Trabalho, 4. Língua Portuguesa e Instituições de Ensino, 5. Língua Portuguesa, Racismo e Xenofobia e 6. Língua Portuguesa e Religião. Na primeira categoria, discuto e analiso os excertos selecionados sobre como se deu o processo de aprendizagem de PLA, tanto pela fala dos haitianos quanto pela fala de seus professores. Na segunda categoria, Língua Portuguesa e Tecnologia Digital, discuto e analiso os excertos selecionados sobre como se deu o processo de aprendizagem de PLA, por meio do uso da tecnologia digital. Na categoria 3, Língua Portuguesa e Trabalho,

discuto e analiso os excertos selecionados sobre como se deu o processo de aprendizagem de PLA na esfera do trabalho dos haitianos. Na categoria 4, Língua Portuguesa e Instituições de Ensino, discuto e analiso os excertos selecionados sobre como se deu o processo de aprendizagem de PLA, na esfera dos estudos realizados pelos haitianos. Na categoria 5, Língua Portuguesa, Racismo e Xenofobia, discuto e analiso os excertos selecionados sobre o processo de aprendizagem de PLA e a relação com o racismo e a xenofobia. E, por fim, na categoria 6, Língua Portuguesa e Religião, discuto e analiso os excertos selecionados sobre o processo de aprendizagem de PLA e a relação com as práticas sociais de língua(gem) na esfera da religião.

A partir dessas análises, nas Considerações Finais, descrevo a ausência de políticas públicas de acolhimento linguístico que garantam ao migrante o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos; que promovam o respeito à diversidade e à interculturalidade; que impeçam as violações de direitos; que fomentem a participação social e que desenvolvam ações coordenadas com a sociedade civil na fronteira Brasil-Bolívia, em Cáceres-MT, tais como: ações que considerem o contexto atual de fluxos migratórios; a diversidade de povos que necessitam ser integrados no processo de aprendizagem de PLAc e o respeito às necessidades básicas de acesso à cidadania, que o migrante tem direito, conforme os acordos internacionais e a legislação nacional.

Além desses entraves, pude observar as dificuldades enfrentadas pelos haitianos nas práticas sociais de língua(gem), pelas questões culturais ainda pouco conhecidas pela maioria dos cacerenses como, por exemplo, não saber que língua eles falam e não manifestar empatia tanto no trabalho quanto nos estudos. Mas, apesar desses entraves, o grupo de haitianos, nesses quatro anos em que durou esse estudo de caso, se agregou, se adaptou e se auto-organizou de forma que a aprendizagem do português fosse evoluindo e funcionando, individualmente, de modo a alimentar e constituir o sistema como um todo, conforme será demonstrado na análise.

A aprendizagem nesse contexto contemporâneo de imersão forçada ao português brasileiro ocorre com muitas variáveis, como é próprio de um sistema complexo, porque é possível perceber, pela análise, que as dinâmicas se auto-organizam e se adaptam, com o propósito de serem atualizadas e reconfiguradas. Constató, por meio dessa pesquisa, que existe a emergência de proposições no campo da aprendizagem de PLAc, tanto no espaço fronteiro de Cáceres-MT quanto no âmbito da UNEMAT, para que os estrangeiros conheçam, de fato, um acolhimento humanitário e linguístico que venha a contribuir para a efetivação de práticas sociais de língua(gem) menos turbulentas, dentro

de uma perspectiva inovadora e significativa, que baseia sua metodologia em uma cultura de ensino participado, que respeita os processos de (re)construção identitária dos sujeitos (ANUNCIAÇÃO, 2018), com foco na promoção da cidadania e na consciência e diálogo interculturais.

Cabe ainda esclarecer, que a dissertação, com exceção da introdução e conclusão, foi escrita em terceira pessoa, procurando marcar uma certa impessoalidade da pesquisadora com o objeto de estudo, procurando, desse modo, manter um certo distanciamento, necessário, ao rigor científico e acadêmico. Na introdução e na conclusão, no entanto, ficou marcada a primeira pessoa, tendo em vista ser o lugar em que se explicita como nasceu a pesquisa e como ela se desenvolveu, momento em que a primeira pessoa se impõe, dando assim visibilidade a subjetividade do pesquisador em relação à temática e ao seu objeto de estudo.

CAPÍTULO I

O HAITI NÃO É AQUI (AYITI PA ISIT LA)

1.1 Os haitianos no contexto da migração de crise

O Brasil surge mais fortemente como um destino para a emigração dos haitianos, em 2010, por conta de um terremoto que matou mais de duzentas mil pessoas. Esse evento ambiental pressionou os haitianos a saírem do Haiti em busca de condições de sustento financeiro, que reverberou em uma intensificação da migração de crise para o Brasil, que se preparava para sediar uma Copa do Mundo, que aconteceu em 2014. A construção civil estava em ascensão e os haitianos buscavam oportunidades de trabalho e melhoria de vida.

Outro fator relevante para a escolha do Brasil como destino foi a Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti, com a presença militar brasileira na origem do fluxo migratório. Do ponto de vista documental, o visto humanitário e a carteira de trabalho permitiam que eles entrassem, permanecessem e circulassem de forma regularizada no país. Apesar de muitos haitianos solicitarem refúgio, Lopez e Diniz (2018, p. 01) destacam que foram “[...] concedidos vistos de caráter humanitário, processados segundo a Resolução Normativa n.º 97/12 do Conselho Nacional de Imigração (CNIg, 2012) – primeiro instrumento de regulamentação da imigração haitiana no país”. Ou seja, os haitianos permanecem no país por meio de vistos de caráter especial.

Nesses fluxos migratórios de crise, os haitianos enfrentam inúmeras dificuldades durante as longas viagens para chegar ao Brasil, passam pela República Dominicana, Panamá, Equador, Peru, Chile e Bolívia, como é o caso desse grupo específico de 4 (quatro) haitianos, em situação de refúgio em Cáceres-MT. Muitos, em busca de refúgio, perdem dinheiro ao serem enganados por coiotes, são extorquidos por atravessadores e até autoridades para poderem entrar nos países da rota inicial. Denomina-se de inicial, porque nem sempre eles conseguem chegar ao país que planejaram, primeiro devido ao fato de serem indocumentados e, segundo porque há maior rigidez da legislação de alguns dos países da rota. Essas condições os limitam e, muitas vezes, alguns acabam ficando pelo meio do caminho ao serem assediados por pessoas que, por meio de atos ilegais,

“facilitam” que eles atravessem determinadas fronteiras para outros destinos diferentes dos que planejaram inicialmente.

Aqui no Brasil, a entrada dos haitianos, por exemplo, não foi pela categoria jurídica de refugiados, mas a de *migração em crise*, assim como explica Baeninger e Peres (2017):

Embora o fluxo de imigrantes haitianos e haitianas no Brasil não utilize a categoria jurídica de refugiados para sua permanência no país – decisão do governo brasileiro adotando a concessão de visto humanitário para este contingente migratório –, do ponto de vista teórico, as interpretações dessa imigração envolvem a migração de crise (SIMON, 1995; CLOCHARD, 2007), mesmo que este conceito seja adotado para análises de populações refugiadas e deslocadas internas (CLOCHARD, 2007). A definição da migração de crise se ancora em fenômeno condicionado socialmente e que reflete problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários (SIMON, 1995; CLOCHARD, 2007) (BAENINGER; PERES 2017, p. 122).

Na maioria das vezes, não há um planejamento estratégico como, por exemplo, a aprendizagem do básico da língua do país para o qual eles pretendem migrar. Mesmo com o apoio de moradia de parentes que já residem nos países que ofereçam condições mínimas de sobrevivência, muitos haitianos saem do Haiti com uma rota planejada e acabam realizando outras ou parando por temporadas nos países por onde passam até chegar ao destino desejado inicialmente. Geralmente, isso se dá por problemas de exigência de visto ou financeiros, como mostra Batista (2019):

A cidade de Porto Maldonado (Peru), próxima à fronteira com a Bolívia e o Brasil, segundo os haitianos, é um dos pontos críticos da viagem, onde são obrigados a se abrigarem em instalações precárias oferecidas pelos agenciadores peruanos. Até este ponto eles já seguiram de norte a leste do Peru, sendo que alguns chegam praticamente sem condições financeiras de prosseguir viagem e são obrigados a aguardarem a aquisição de recursos financeiros que na maioria dos casos são adquiridos através de ajuda dos próprios haitianos que também chegam ao local a caminho do Brasil. Compreendemos que não há um valor fixo de quanto são consumidos financeiramente, os valores variam da quantidade de vezes que são interceptados e/ou parados ou intimidados pela Polícia Peruana que impõe taxas e valores para permitir que eles sigam viagem. (BATISTA, 2019, p. 102)

O mapa abaixo, apesar de ser de 2013, nos dá uma ideia das possíveis rotas realizadas pelos haitianos pela América do Sul para chegar ao Brasil. E, no caso dos

haitianos pesquisados, eles seguiram a rota do Peru para o Chile e depois passaram pela Bolívia para chegar à cidade de Cáceres-MT.

Figura 1: Mapa da imigração haitiana ao Brasil¹



Fonte: <https://www.otempo.com.br/mundo/imigracao-haitiana-ao-brasil-1.553363>

Na esteira de diferentes conflitos econômicos, políticos, étnicos e humanitários as migrações de crise, que motivam deslocamentos forçados, são diversificadas e ocorrem num contexto em que a sociedade mundial está fortemente marcada por conflitos, guerras, desigualdade social, violência, pobreza, fome e exploração. Em circunstâncias diversas, ocorrem também os deslocamentos forçados devido à violação de direitos e desastres naturais.

Os migrantes forçados estão ali, são a mão de obra barata, são os desesperados pela fome e pobreza, são os que partem em busca de um emprego em condições dignas, de uma simples moradia. O debate sobre políticas públicas para migrações internacionais precisa chegar às instâncias de decisão, aos governos, aos parlamentos e se transformar em medidas efetivas e eficazes de superação das causas de tais deslocamentos, por um lado, e, por outro, em políticas que brindem condições dignas, garantam o respeito aos direitos fundamentais e favoreçam a integração daqueles e daquelas que o próprio processo de globalização econômica, financeira e comercial força a migrar. (MILANESI, 2005).

¹ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/mundo/imigracao-haitiana-ao-brasil-1.553363>. Acesso em 05 fev. 2021.

Nessa direção, concordamos com Milanesi (2005), pois há muito a ser feito/melhorado em relação à política pública de migração, apesar dos avanços advindos com a implementação da Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017, com destaque aos princípios e diretrizes, explícitos em seu art. 3º, em especial, ao disposto no inciso II: “[...] repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação”. Conforme Peixoto et. al. (2021), a xenofobia afeta a maior parte de grupos migrantes forçados, uma vez que a origem geográfica, a cor da pele, o gênero, a cultura, a religião e a classe social afetam o acolhimento na recepção dos migrantes no Brasil.

No caso dos haitianos, Fulgencio (2015) relata sobre diversos empresários que, entre 2010 e 2015, começam a se interessar por esses potenciais trabalhadores com uma caracterização específica que surge como uma nova profissão no mercado laboral, “emprego para haitiano”, termo relacionado a postos de trabalho que exigiam esforço físico, trabalhos cansativos e que pouco se remunerava.

Oliveira (2015) faz críticas à influência negativa dos meios de comunicação que reverberam uma visão conservadora e preconceituosa de alguns setores da sociedade em relação à migração subsaariana. Para ele, o fato de usarem expressões que “[...] remetem a situações bélicas ou a catástrofes ambientais como: invasão, infiltração, desembarque, inundação, ondas, marés, avalanches e, mais recentemente, tsunamis”, somada a uma opinião contrária à imigração, frequentemente expressa pela sociedade elitista, colocam os migrantes de crise como causadores de uma grave ruptura da estrutura social e institucional, como sistemas de saúde, educação e laboral.

Nesse contexto de muitos riscos, inclusive de morte, de exclusão, de falta de oportunidades de trabalho, de não acesso à educação e muitas adversidades a que são expostos, a maioria dos haitianos, que são vítimas de discriminação xenofóbica e racista, são pretos, pobres, que não entendem o português e, além disso, são idocumentados. Esse cenário os coloca em situação de vulnerabilidade e dificuldades em buscar seus direitos junto à sociedade que deseja/pretende estar inserida de forma humanitária.

1.2 O Crioulo Haitiano

O crioulo falado no Haiti é de base francesa, composto por uma mistura entre línguas de matriz africana e o francês. Nunes (2019, p. 92) afirma ser bastante evidente essa divisão dentro do próprio sistema linguístico, “[...] de modo que o léxico haitiano se

aproxima muito do francês e a sua estrutura gramatical está mais ligada aos modelos encontrados em línguas africanas”. A língua crioula se dá em função do contato entre línguas e o crioulo haitiano também surgiu em um contexto de colonização, segundo o autor, majoritariamente francês e marcado pela intensa importação de escravos. E, nesse contexto de colonização, a situação linguística, assim como a ideia de nação e de povo haitiano vive um choque de cultura. Essas forças externas motivadas por questões políticas, sociais, econômicas e ideológicas fizeram com que esse fenômeno fosse imposto aos haitianos.

O Haiti já tem uma relação com outras línguas, assim uma parte dos haitianos tem familiaridade com outras línguas, primeiro porque o Haiti que foi colonizado pela França, convivendo com duas línguas oficiais, o crioulo haitiano e o francês. As origens do crioulo haitiano podem ser levantadas, mas o seu início é uma incógnita e, provavelmente, insondável. Porém, neste caso, o que é possível afirmar é que estamos a falar de um vernáculo de uma população majoritariamente negra e de origem dupla. Lá, na África de outrora, livre, no Caribe escrava, que se emancipou, se libertou de seus dominadores por conta própria, por meio de suas forças próprias e de seus espíritos ancestrais, por uma revolução. O crioulo é a língua da revolução que instituiu, de um só golpe, três feitos históricos, a primeira república negra da humanidade, a primeira libertação dos escravos negros do mundo colonial e a primeira nação formada por ex-escravos (PIMENTEL, 2016).

O processo de oficialização do crioulo (o *kréyol*) foi um ato de resistência dos haitianos, que mesmo após a independência, continuou tendo como primeira língua oficial do país, o francês. O crioulo haitiano por interesses políticos foi delegado a segunda língua em um país em que os problemas socioeconômicos da população expõem uma pobreza extrema, que ainda não superou a condição de colônia, apesar da independência do país. O crioulo só passa a ser a língua reconhecida para a escolaridade com a reforma educacional de 1979, entretanto, o material didático nas escolas era em francês, de modo que os haitianos falam francês, mesmo tendo lutado para que a língua dos escravos passasse a ser oficial.

Mesmo com a instituição do francês como língua oficial no país desde a independência até a constituição de 1987 – que elege também o crioulo como língua oficial – nunca a população haitiana adotou de fato o francês como sua língua. Ao contrário, segundo o linguista haitiano Dejean (1983), o francês é uma língua estrangeira no Haiti, tanto para o haitiano menos favorecido, sem estudo que vê o francês como a

língua dos brancos colonizadores, como para uma elite escolarizada, com instrução que vê o francês como a língua da França ou de outros países. Ainda de acordo com Dejean (1983, p. 190) “[...] nos dois casos, são conscientes do fato de que falar francês é característico do não-pertencimento à identidade étnica ou nacional haitiana”.

O colonialismo francês impôs ao Haiti um sufocamento cultural, impondo aos haitianos uma língua que não representa a identidade haitiana da língua crioula enquanto símbolo da história que foi perpassada pelos governos ditatoriais haitianos posteriores a independência e, como afirma Pimentel (2016), o Haiti ainda hoje vive e luta contra a invasão e dominação. Para Pimentel (2016, p. 38), “[...] o crioulo ou haitiano passou por um longo processo de marginalização no sentido de não ser reconhecido como língua”. Assim, o Créole como símbolo da identidade haitiana continua, até hoje, mesmo após sua oficialização pela constituição de 1987, a sofrer preconceito, apesar de ser falado, como língua materna, pela quase totalidade dos haitianos.

Conforme Myers-Scotton (2002), são consideradas tradicionalmente línguas crioulas as variedades linguísticas que surgiram entre os séculos XVII e XX, por meio do contato entre grupos de falantes de diferentes colônias europeias e falantes de línguas não europeias. O crioulo haitiano é o único crioulo que mais cresce no mundo em número de falantes.

Historicamente os haitianos vivem em situação de contato interlinguístico, inclusive com a língua portuguesa, porque mais de 36 mil militares brasileiros participaram da missão de Estabilização no Haiti (Minustah), entre 2004 e 2017. Foram treze anos que o Brasil teve presença militar do exército brasileiro no território haitiano, assim existem muitas opiniões controversas que avaliam a presença dos militares brasileiros no Haiti, mas que não vamos discutir aqui. Houve contato linguístico entre brasileiros e haitianos, de forma que a língua portuguesa não é totalmente estranha aos ouvidos desse grupo que acompanhamos, pois já conheciam soldados brasileiros em missão de paz e ouviam o idioma em ligações de vídeo com parentes que residem em São Paulo, no Brasil.

1.3 A religiosidade haitiana

A língua *kréyol*, para os haitianos em Cáceres, assim como para seus conterrâneos residentes em outras localidades do Brasil, é uma forte representação cultural que os mantém unidos acerca de uma memória afetiva sobre o que deixaram no

Haiti como: família, amigos, seu povo, uma vida. Somado a essa intensa relação com a língua materna, a religião também representa outra conexão já constatada e amplamente divulgada pela imprensa nacional sobre uma considerável parcela dos haitianos que se declaram evangélicos praticantes, assim como, também, afirmaram os participantes da nossa pesquisa.

Dessa forma, esse fato impulsionou a buscar compreender como se dá a relação entre a língua e a religião para os haitianos, e como a religião passa a ser um meio de acolhimento, que os faz sentirem-se inseridos em um grupo social que passam a comungar, além da fé, outros valores. Sobre a construção dessa condição de ser-no-mundo, Pereira (2016) afirma que:

Os devires da haitianidade possuem alguns elementos que aglutinam sua condição de ser-no-mundo, que constroem para si lugares da memória por onde passam. Isso reifica o ser haitiano e o ser haitiana no mundo vivido. Se concordamos com que as voltas em torno da “árvore do esquecimento” não fizeram os escravos esquecerem suas origens, também reconhecemos que há uma regionalização cotidiana que é construída por meio da ação dos sujeitos no tempo e no espaço. (WERLEN, 2000, p.120).

A religião desenvolve as características de um povo, assim como a língua, ambas, língua e religião, podem sobreviver ao tempo e ao espaço por se tratarem de valores imateriais de um povo (PROSPERE; GENTINI, 2013). Ambas são transportáveis, ou seja, independente de questões geográficas ou históricas, essas marcas de identidade cultural costumam permanecer, durante muito tempo, como características de grupos étnicos ou que fazem parte de uma mesma nacionalidade (PIMENTEL, 2016). Portanto, a identidade cultural de um país passa por vários aspetos que conectam a maior parte da população, e, dentre esses elementos, a língua e a religião predominantes se constituem em um mecanismo muito forte de relações afetivas e ideológicas.

Sobre as relações de poder, não foi apenas a língua que afetou a identidade haitiana, as manifestações religiosas também foram fortemente afetadas pelo colonialismo francês, porque houve um apagamento da herança histórica ancestral com os componentes (tradição oral, literatura, crenças etc.) e a sua linguagem. E, nesse sentido, a prática do vodu foi impedida para a maioria dos haitianos.

A negação da cultura haitiana, com a diabolização da religião Vodou e a proibição nas escolas da língua Crioulo, produziu um país com duas representações: francesa e crioula, de matriz europeia e de matriz

africana, católica e praticante do vodu, letrada e oral (analfabeta), considerando-se que a grande maioria da população haitiana é, até nossos dias analfabeta; a fala e a escrita em francês sendo restrita a uma minoria. Neste sentido, pode-se dizer que o Haiti sempre viveu uma situação de diglossia e de tensões e negociações entre a língua do colonizador e a língua do povo, entre o francês e o crioulo. (PARISE, 2014, p. 75).

O Vodou é a religião oficial e dominante no Haiti e mistura elementos cristãos e crenças africanas que lembram a umbanda e o candomblé brasileiros. E, de forma preconceituosa, se constitui como uma cultura das classes populares no país (praticado, principalmente, por moradores de áreas rurais), que são oprimidos pelas classes dominantes, que consideram esse traço cultural como incivilizado. Exemplo desse desprezo, das elites haitianas pelas práticas religiosas de seus ancestrais, foi a declaração de George Samuel Antoine, cônsul do Haiti em São Paulo, que, após o terremoto ocorrido em 2010, disse que a tragédia era culpa de uma 'maldição' feita 'pelos africanos que moram lá'. Tentando associar a 'maldição' ao vodu como uma crença primitiva e que provoca o atraso social da população haitiana.

"O vodou é central na história haitiana e atinge a maior parte da população", explica o antropólogo e professor do programa de pós-graduação em antropologia social da UFRJ Federico Neiburg (2010). Segundo ele, a religião foi construída nas Américas por escravos, como o candomblé no Brasil, e mistura elementos de cultos africanos com o cristianismo. Há entidades que são associadas com santos, e datas festivas católicas que são celebradas pelos praticantes do vodou. Neiburg (2010) também diz que "Junto com o vodou, surge uma língua, que é o crioulo, que também é uma mistura." Portanto, apesar de tanto o crioulo haitiano como o vodou terem sido atravessados por questões discursivas que desconsideravam esses fortes traços identitários, a religião foi reconhecida oficialmente pelo Estado com a promulgação da Constituição de 1987, que também reconheceu o crioulo como um dos idiomas oficiais do país.

Sobre língua e religião, em especial a relação entre o crioulo haitiano e a religião vodou (o vodou), destaca-se que a maioria das cerimônias de vodou haitiano tem música e dança, que as mulheres, geralmente, usam lenços na cabeça e dançam descalças de forma sensual, com movimentos frenéticos dos ombros e dos quadris. E, essas cerimônias ancestrais são marcadas pelo ritmo forte de tambores e também da tradição oral expressa por meio do *kréyol*.

Segundo a base de dados da Central Intelligence Agency (CIA)², órgão de inteligência dos EUA, embora 80% dos haitianos sejam católicos e 16% evangélicos, metade da população do país pratica o vodu. Porém, diante do preconceito com a religião vodu, muitos haitianos não assumem que a praticam ou assumem outras designações religiosas como o catolicismo ou o protestantismo, como é o caso dos haitianos que, desde que chegaram em Cáceres, se declaram evangélicos e não praticantes de vodu. Eles compactuam com algumas práticas pregadas por religiões evangélicas, como a proibição ao consumo de álcool e outras drogas. E como todos foram encaminhados aos primeiros trabalhos por indicação de P1 (Pastor 1), isso facilitou não apenas para encontrem emprego, mas também para se auto-organizarem e se adaptarem ao “novo” contexto de (re)territorialização como refugiados em Cáceres-Brasil, como iremos demonstrar mais à frente, por meio das narrativas analisadas.

Neste estudo, atribui-se o termo “evangélico” para se referir aos protestantes, de um modo geral, desconsiderando as distinções entre as designações/terminologias usadas como tradicionais, pentecostais, neopentecostais, estabelecidas no meio religioso, mesmo porque o interesse da pesquisa é compreender aspectos da experiência religiosa evangélica de haitianos no contexto de aprendizagem da língua portuguesa. Para Pereira (2016), ainda há perplexidade por parte de alguns brasileiros com o fato de existirem haitianos evangélicos. No entanto, de acordo com Saint Louis (*apud* BAPTISTA, 2012), em um período de apenas 25 anos (1949 a 1964), o número de evangélicos no Haiti aumentou de 127 mil para 400 mil, o que representou um crescimento de mais de 200%.

Conforme Handerson (2010), apesar das estatísticas comprovarem o crescimento de protestantes haitianos, sobre as práticas religiosas no Haiti, é comum encontrar ex-seminaristas, ex-padres católicos, evangélicos etc., praticando o vodu ou pelo menos tendo conhecimento sobre elementos do culto, porque a prática do vodu é uma peça-chave para compreender o mundo simbólico haitiano, no que tange à política, história, economia, cultura popular, ecologia, religião etc. Segundo o autor, essa prática está enraizada no pensamento social haitiano, na cultura popular, nos gestos, nas falas etc.

No contexto atual, apesar da profunda relação entre o vodu e a cultura popular do Haiti, Pereira (2010) afirma que o mundo evangélico, especialmente sob a influência das igrejas pentecostais, é o espaço de maior crescimento: aumentou 205% nos últimos dez anos, e, hoje, em torno de 10% das pessoas se autodeclaram evangélicas. Na

² Por João Fellet, BBC Brasil, 01/07/2013.

declaração de uma das entrevistadas da pesquisa, sobre haitianos evangélicos no Brasil, ela atribui que a propagação ocorreu, sobretudo, porque nas igrejas evangélicas os pastores recebem os haitianos nos cultos, promovendo a inserção deles na comunidade como gesto de acolhimento.

Além do acolhimento dos haitianos pelos evangélicos, no Haiti, destaca-se, também, a importância do crioulo haitiano como, um atrativo ou ferramenta de evangelização que aproximou os haitianos ao protestantismo, como afirma Costa Pereira (2017, p. 162):

A utilização do crioulo como língua de evangelização e a fixação das igrejas em bairros populares e na zona rural promoveram um grande crescimento do protestantismo no Haiti a partir, principalmente, da década de 1950. Além disso, o protestantismo foi considerado um refúgio diante da relação mal resolvida pela Igreja católica com os haitianos, pelo vodu e “as forças do mal”, pelo senso de comunidade criado por exigências morais com aplicação na vida cotidiana. Aliado a tais aspectos, consideramos que outro fator facilitou a aproximação com o protestantismo: a maior liberdade nas expressões religiosas que, assim como o vodu, valorizavam os cantos e o contato mais direto com a divindade.

Aqui no Brasil não é diferente, pois um dos pastores entrevistados (para a geração de dados desta tese), ao responder questões sobre a presença de haitianos nos cultos e comentar acerca da importância de considerar a língua falada por eles, conta que uma igreja evangélica no bairro Parque Cuiabá, em Cuiabá, tomou a seguinte decisão:

E aí a igreja fez o seguinte olha vai ter dias na semana dias X, Y que o culto vai ser exclusivamente em crioulo haitiano e aí estabeleceu um obreiro, né, um líder entre eles para que pudesse conduzir esse culto. (Informante)

Essa fala do entrevistado mostra que, por meio da língua crioula, as igrejas evangélicas, visando à doutrinação, promovem o acolhimento do haitiano, bem como a sua inserção nessas comunidades religiosas. É importante dizer que esse acolhimento inicia pela língua, mas não somente, porque essas relações também se constituem pelo afeto, pela fé, pelo apoio, dentre muitas outras formas.

1.4 A exploração da força de trabalho

O trabalho é um dos interesses da emigração dos haitianos para outros países, é o que movimenta todo o fluxo migratório que tanto atravessa as fronteiras para o Brasil, passando pelo Chile e pela Bolívia, como também segue para a América do Norte. Esse fluxo migratório tem crescido sensivelmente após o terremoto ocorrido em 2010, como já foi mencionado, que devastou o Haiti, um dos países mais pobres do planeta, com baixo patamar de desenvolvimento humano.

O desemprego e a miséria no Haiti foram ainda mais acentuados pela devastação do terremoto que deixou mais de duzentos mil mortos e um rastro de destruição em um país que já estava arrasado politicamente, como mencionado anteriormente. Consequentemente, o volume de haitianos que deixaram o país em busca de melhores condições de vida aumentou consideravelmente.

De acordo com a ONU, para o estoque internacional de migrantes, a proporção de haitianos morando fora do seu país de origem em 2010 era de 9,9% em relação ao total de haitianos (incluindo os que moram no Haiti) e teria passado a 10,1% em 2015, o que equivale a um aumento de 103.215 haitianos morando fora do Haiti. Além disso, segundo dados do ACNUR (2015)³, estima-se que o número total de pessoas em condições de refúgio ou semelhante provenientes do Haiti saltou de 33.097 em 2010 para 73.094 em 2014. E o Brasil, desde então, passa a ser rota mais frequente dos haitianos refugiados.

O Brasil passa, nesse contexto, a ser compreendido como um lugar onde transitam migrantes num espaço interligado socialmente, sejam estes estabelecendo fluxos por ocorrência de uma política migratória específica, como o caso dos refugiados; sejam os que estabelecem fluxos por demanda temporária de trabalho ou permanente e estão documentados; sejam aqueles que estabelecem fluxos por um vínculo político e humanitário como é o caso do Haiti e são, muitos deles, indocumentados (GUIMARES, 2017, p. 202).

O número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado publicado pela OBMigra (2019) comprova, a partir dos dados da Polícia Federal, que depois da Venezuela, o Haiti é o segundo país de origem de nascimento dos solicitantes. Foram registradas 16.610 solicitações de refúgio realizadas por haitianos, em um *ranking* em que a Venezuela ficou em primeiro lugar com 53.713 e Cuba ficou em terceiro lugar com 3.999. Porém, de 2010 até o final de 2017, das 52.243 solicitações de refúgio no Brasil por parte de haitianos, segundo dados do Departamento de Polícia Federal apresentados

³ Refere-se ao Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados, uma agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para refugiados.

pelo CONARE (2018), apenas dois foram reconhecidos no país como refugiados (LOPEZ; DINIZ, 2018).

O cenário mundial, que emerge uma questão humanitária de pessoas que são pressionadas a buscarem novas formas de sobrevivência em outros países, a fronteira Brasil/Bolívia se apresenta como uma opção de passagem para aqueles que se deslocam da América Central para a América do Sul, como é o caso dos haitianos. No Brasil, a ACNUR, a Agência da ONU para refugiados, tem um papel fundamental de promover o acolhimento desses estrangeiros imigrantes que chegam ao país de forma legal ou clandestina no sentido de proteger os refugiados e promover soluções duradouras para seus problemas. Segundo o site oficial,

O refugiado dispõe da proteção do governo brasileiro e pode, portanto, obter documentos, trabalhar, estudar e exercer os mesmos direitos que qualquer cidadão estrangeiro legalizado no país. O Brasil é internacionalmente reconhecido como um país acolhedor. Entretanto, aqui, pessoas refugiadas também encontram dificuldades para se integrar à sociedade brasileira (ACNUR, 2022).

A ACNUR segue convenções internacionais e a maioria das categorias de “refúgio” estão diretamente relacionadas com questões econômicas, resultantes de relações de trabalho, ou seja, a maioria dos haitianos que solicitaram para a Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) o reconhecimento da condição de refugiado, representaram 22,9% do total de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil, em 2020. Entretanto, não há escritório da ACNUR no município de Cáceres que está localizado a 80 km da cidade de San Matias, na Bolívia e se configura em uma porta de entrada a bolivianos, haitianos, venezuelanos e outros estrangeiros. Mesmo assim, muitos desses estrangeiros que cruzam a fronteira escolhem o município de Cáceres-MT para residir e se estabelecer, como o censo de 2010 registrou a presença de 410 estrangeiros no município, sendo 75 naturalizados.

Nesse ambiente de fronteira é que se estabelece como um espaço para os estrangeiros realizarem as necessidades básicas de inserção no novo lugar, principalmente a própria sobrevivência e de suas famílias, que, sistematicamente, tem direitos fragmentados, pela via do trabalho, revelando desrespeito e exploração, em um cenário de escravidão contemporânea e velada, que vem se firmando, frequentemente, como condição inicial para a integração desses grupos em situação de vulnerabilidade à sociedade brasileira com o status de cidadãos.

Para Herranz (1998), a adaptação dos imigrantes e a inserção no mercado de trabalho dependem do contexto político-econômico e sociocultural do país que os recebe, além de considerar as habilidades e qualificações que esses sujeitos possam oferecer. Porém, em geral, os imigrantes desenvolvem estratégias de adaptação ao contexto social que os recebe e acabam aceitando trabalhar em diferentes cargos, incluindo trabalhos que exigem qualificação inferior à sua formação. É o caso, por exemplo, de um dos haitianos residentes em Cáceres, que era professor de matemática no Haiti e, assim que chegou em 2018, trabalhou como servente de pedreiro (recebendo como diarista) e, depois de um ano, passou a ser registrado em carteira para trabalhar como auxiliar de cozinha.

Apesar da Lei de Migração, 13.445/2017, garantir aos imigrantes os mesmos benefícios sociais do governo federal, há poucos empregos formais, nem sempre as carteiras de trabalho são assinadas e frequentemente se têm notícias de situações de trabalho escravo, a que alguns haitianos são submetidos em vários estados do Brasil.

De acordo com a Lei nº 9.474, de 1997, uma vez em território nacional, podem ser reconhecidas como refugiadas no Brasil as pessoas que se encontram fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados à questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um grupo social específico ou opinião política e não podem ou não querem valer-se da proteção de seu país. Segundo este marco legal, são também refugiadas as pessoas obrigadas a deixar seu país de nacionalidade devido à grave e generalizada violação de direitos humanos. Os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, ou seja, as pessoas que solicitaram ao Estado Brasileiro o reconhecimento da condição de refugiado, mas que ainda não tiveram sua solicitação deliberada pelo Conare encontram-se em situação migratória regular em todo o território nacional e, portanto, contam tanto com um protocolo comprovando esta condição quanto com o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório. Este protocolo tem validade de um ano, sendo este prazo prorrogável, enquanto durar o processo. Além disso, por meio deste, é possível a obtenção de CPF e de carteira de trabalho. Nesse sentido, ainda que em condição temporária, o documento permite a inserção dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado no mercado formal de trabalho (SILVA, *et al*, 2021, p. 08).

Portanto, de acordo com a legislação brasileira vigente em 2018, quando ocorreu a passagem do grupo de haitianos em Cáceres, ao chegar no Brasil, os estrangeiros se dirigiram ao posto da Polícia Federal, conforme noticiado na imprensa local, para buscar o Documento Provisório de Registro Nacional Migratório, o CPF e a carteira de trabalho, porque esses documentos oficiais dão acesso ao trabalho, o objetivo principal que

movimenta o intenso movimento migratório que, no caso do grupo dos oitenta haitianos, passou pelo Panamá, Equador, Peru, Chile e chegou ao Brasil.

A falta de trabalho é a uma das primeiras causas que leva os haitianos a saírem do Haiti e entrarem em um movimento migratório em busca de subsistência em outros países. Atualmente, segundo a Agência Brasil, o Haiti tem 70% da população na miséria, com renda menor que US\$ 2,40 por dia. O país, além da devastação política e econômica, pela sua localização geográfica no mar caribenho, sofre com os frequentes fenômenos da natureza; a mais recente tragédia ocorreu no último dia 15 de agosto, com a passagem de um furacão que atingiu o sul da ilha, deixando mais de 1.300 mortos e aproximadamente 2.800 feridos. Somado a isso, os haitianos não têm nem estrutura governamental para socorrer sua população e precisa contar com a ajuda internacional para auxiliar a população local em suas emergências.

Esse cenário caótico impele os haitianos a saírem de seu país. Para isso, eles, muitas vezes, contam com a ajuda de suas famílias, conseguem juntar algum dinheiro e, mesmo em condições mínimas, buscam outros países para conseguirem qualquer tipo de trabalho, sujeitando a condições precárias de sobrevivência, porque não têm escolha. Segundo Costa Leão *et al* (2015), uma pesquisa realizada em Cuiabá e Várzea Grande, Mato Grosso, mostrou que entre os haitianos que estavam trabalhando, eles apresentaram várias dificuldades, dentre elas, destacam: de lidar com os patrões e gestores; não trabalhar na função adequada; o modo de gestão e organização do trabalho; falta de reconhecimento e valorização da empresa que, segundo os haitianos, “não gostam de estrangeiro”.

De acordo com os resultados da pesquisa, o tema que mais sobressaiu foi a remuneração, pois muitos manifestaram insatisfação quanto aos salários que são “muito baixos”. Além disso, houve relatos de atrasos e até falta de pagamento. Entretanto, há uma relação assimétrica mais severa entre “patrões” brasileiros e empregados haitianos que os impede de denunciar, uma vez que a maioria deles tem medo de ficar desempregado, de não conseguir outro emprego e sofrer ainda mais discriminação. De modo geral, alguns brasileiros veem os haitianos como força de trabalho, do trabalho braçal e não intelectual, apesar de muitos terem formação de ensino superior, que realizaram no Haiti, a força física que é ressaltada para trabalhos subalternos. Percebe-se que uma parcela dos empregadores brasileiros enxerga o haitiano como uma pessoa fácil de ser dominada, que receberam ordens sem reclamar.

Observou-se durante a realização da pesquisa, que muitos falam que o haitiano é bom para trabalhar, mas eles não são vistos como qualificados para ocupar vagas mais valorizadas no mercado de trabalho. Um exemplo disso foi o que ocorreu em 2010, quando a maioria deles que vieram para Mato Grosso foram alocados nas obras de construção, para o evento da Copa do Mundo, que ocorreria em 2014. Conforme o Centro de Pastoral para Migrantes de Cuiabá eram 2,3 mil haitianos morando na capital, a maioria deles trabalhava na construção civil.

1.5 Manifestações xenofóbicas e racistas

O racismo é uma forma de preconceito ou discriminação motivada pela cor da pele ou origem étnica. Ele pode se manifestar de forma violenta ou de forma mais sutil, indo desde difamação e não acesso a algum tipo de serviço ou lugar por conta de sua cor ou origem étnica até violência física ou morte, como foi o caso que ganhou repercussão mundial do americano George Floyd, morto, covardemente, por um policial, motivando a campanha *Vidas Negras Importam*.

Para Luciana Garcia de Mello (2020), professora do Departamento de Sociologia da UFRGS:

Um elemento essencial que precisa ser compreendido quando se discute o racismo é a sua relação com um processo histórico de desvalorização das pessoas negras. Como argumenta o filósofo político camaronês Achille Mbembe em *Crítica da razão negra*, o nome negro foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, sendo, portanto, um limite sempre conjurado e abominado. Para Mbembe, humilhado e profundamente desonrado, o negro é na ordem da modernidade o único de todos os humanos que tem a sua carne transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria. Esse processo de desumanização do negro tem origem na colonização e na escravidão, mas também perdurará no pós-abolição, trazendo sérias consequências para o modo como essa população irá se inserir e participar da sociedade⁴.

No Brasil, o racismo institucional é uma forma de discriminação racial, que ocorre por meios institucionais contra indivíduos devido a sua cor, porém de forma velada, não tão explícita. Fora da África, o Brasil é o país com a maior população negra em números, entretanto, a população preta está, conforme mostram inúmeras estatísticas,

⁴ Disponível em <https://www.ufrgs.br/educampolitoral/?p=3073>. Acesso em 18 mai 2022.

excluída de alguns âmbitos da vida social. Embora haja igualdade jurídica, há mecanismos informais de discriminação que filtram o seu acesso a oportunidades, qualificação e esferas de decisão, como aponta Florestan Fernandes, em seu livro “A integração do negro na sociedade de classes”. Exemplo disso são as mortes causadas pela violência contra a população negra, muitas delas provocadas por forças policiais. Segundo o Mapa da Violência (2020, p. 48):

Uma das principais expressões das desigualdades raciais existentes no Brasil é a forte concentração dos índices de violência letal na população negra. Enquanto os jovens negros figuram como as principais vítimas de homicídios do país e as taxas de mortes de negros apresentam forte crescimento ao longo dos anos, entre os brancos os índices de mortalidade são muito menores quando comparados aos primeiros e, em muitos casos, apresentam redução.

Apenas em 2018, para citar o exemplo mais recente, os negros (soma de pretos e pardos, segundo classificação do IBGE) representaram 75,7% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios por 100 mil habitantes de 37,8. Comparativamente, entre os não negros (soma de brancos, amarelos e indígenas) a taxa foi de 13,9, o que significa que, para cada indivíduo não negro morto em 2018, 2,7 negros foram mortos.

Da mesma forma, racismo estrutural está cristalizado na cultura do povo brasileiro para não parecer racismo, mas pode ser percebido em grandes corporações em que é muito raro pessoas negras em cargos de gestão. Historicamente, no Brasil, os negros libertos não teriam capacidade intelectual para governar e prosperar porque eram vistos como animais. Então, desde 1888, com a abolição da escravidão, até os dias atuais, o racismo continua separando e eliminando os “indesejáveis”, como comprova o Mapa da Violência 2020, que expõe o racismo institucional e estrutural como um fenômeno social muito presente e excludente na sociedade brasileira.

Os pretos haitianos representam, para alguns empresários brasileiros brancos e bem sucedidos, apenas mão de obra escrava, pois, na visão desses burgueses, “vidas negras não importam”, mesmo que a legislação brasileira assevere o contrário por meio da Lei 7.716, de 05 de Janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Em Santa Catarina, 30% das denúncias de discriminação de etnia, cor e raça registradas no ambiente de trabalho desde 2014 envolvem haitianos ou africanos, principalmente do Congo e Senegal, segundo o Ministério Público do Trabalho-SC. Assim, o estigma, socialmente construído, da cor preta marcada na pele dos haitianos refugiados somado a sua origem e classe continua sendo motivo de manifestações de ódio.

Guimarães (2017, p.12) define ~~muito bem~~ sobre esse lugar do haitiano no Brasil:

O racismo e a xenofobia - motivados pelo ódio ao negro como também pelo migrante, visto como invasor - adquiriram novos contornos, recrudesceram e revelaram uma nova direção para o racismo à brasileira. As marcas da classe, da raça/cor e da origem foram compreendidas como marcas triplas, estigmas e índices que determinam o lugar que o haitiano pode ocupar no Brasil, cunhadas no termo neorracismo - nova forma de racismo que conjuga essas marcas triplas para discriminar e cujo alvo é o migrante haitiano. Essas marcas implicaram nos tons das manifestações que desmistificam a cordialidade do brasileiro e aponta que a civilidade não se dirige a todos os migrantes. Portanto, este —outrol —indesejável se faz visível e desmistifica o Brasil cordial do século XXI.

Segundo o Dicionário Online de Português, Xenofobia significa receio, medo ou rejeição, direcionado a algo ou alguém que não faz parte do local onde se vive ou habita; hostilidade. Aversão a estrangeiros; repugnância a pessoas ou coisas provenientes de países estrangeiros: refugiados sofriam xenofobia em alguns países. Quanto a etimologia, o termo xenofobia tem origem nas palavras gregas *xenos*, que significa “estrangeiros”, e *fobos*, que significa “fobia”. Tal sufixo demonstra que a palavra possui um sentido psicopatológico, uma vez que a fobia é uma relação desproporcional e inconsciente a um perigo muitas vezes imaginado, e que pode levar a comportamentos ilógicos e incontroláveis – não devendo, assim, ser confundida com o “medo” associado aos perigos reais, associado ao racismo, e a definição clara das facetas divergentes dos dois termos é complexa (BOLAFFI *et al*, 2003).

A xenofobia se faz presente nas sociedades desde que temos notícias dos choques entre línguas e culturas historicamente marcadas pela chegada de estrangeiros em outros países ou terras com o objetivo de invasão, exploração e subjugamento. Assim, como também ocorreu o contrário, a chegada de estrangeiros para serem escravizados e considerados como populações parvas, sem cultura, sem educação, sem religião, ou seja, um cidadão de segunda categoria ou um não cidadão.

O estrangeiro marca esse outro que vem de um outro lugar, convidado ou como invasor, que tem a sua individualidade apagada pela identidade coletiva construída sobre o sujeito que precisou sair do seu lugar para procurar estudos, sustento, uma nova vida ou o que for. Essas movimentações migratórias ocorridas recentemente em todo o mundo sofrem reações xenófobas, as quais estão, atualmente, diretamente relacionadas ao aumento do contingente de imigrantes recebidos nos últimos anos, ameaçando, segundo

a opinião de alguns, no Brasil, os empregos dos brasileiros e o aumento da crise no país. Entretanto, a história da imigração prova a falta de cordialidade do povo brasileiro não é algo recente, conforme dizem Mina e Lima (2018, p. 02):

Afinal, conforme nos mostra Hall (2004), a história da imigração no Brasil é marcada por momentos que apresentaram fenômenos que romperam com a tal noção de cordialidade local. Basta mencionar, por exemplo, os maus tratos aos trabalhadores imigrantes europeus, em especial aos suíços, alemães e italianos, nas fazendas de café do interior paulista em meados do século XIX; o desenvolvimento de conflitos, preconceitos e estereótipos anti-italianos na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX; e as medidas do governo Vargas em meio às políticas de nacionalização do Estado Novo a partir de 1938, as quais atingiram minorias étnicas como as comunidades italiana e japonesa, proibindo a circulação de jornais em línguas estrangeiras, dissolvendo associações vinculadas aos respectivos grupos, estabelecendo prisões, confiscos e bloqueios de bens.

Parte da população nativa brasileira, apesar das inúmeras campanhas favoráveis ao acolhimento ao estrangeiro, principalmente aos refugiados, ainda se mostra hostil aos imigrantes, porque acreditam que as necessidades deles aumentam a violência, engrossam as estatísticas de pobreza e contribuem ainda mais para a desigualdade social. No entanto, esse pensamento preconceituoso sobre o estrangeiro oriundo de países subdesenvolvidos muda sensivelmente quando se trata de um imigrante proveniente de países desenvolvidos. A cultura estrangeira sofre mais ou menos intolerância, dependendo do país ou continente de origem.

A figura 2, abaixo, traz um cartaz informativo, produzido pela Polícia Federal direcionado aos haitianos que desejam solicitar residência temporária no Brasil.

Figura 2: Cartaz produzido pela Polícia Federal

SOLICITAÇÃO DE RESIDÊNCIA TEMPORÁRIA PARA HAITIANOS

1 AUTORIZAÇÃO DE RESIDÊNCIA COM BASE EM ACOLHIDA HUMANITÁRIA PARA HAITIANOS

Haitianos e apátridas que residiam no Haiti que se encontrem em território brasileiro podem solicitar autorização de residência temporária com base em Acolhida Humanitária (Portaria Interministerial nº12, de 20 de dezembro de 2019).

A autorização de residência terá prazo de 2 anos. Depois desses 2 anos, os haitianos podem transformar a autorização de residência para prazo indeterminado.

Com a residência temporária é possível acessar aos serviços públicos de saúde, de educação, de segurança, trabalhar regularmente e entrar e sair do país pelas vias legais.

Documentos necessários para levar à Polícia Federal

- Preenchimento do formulário eletrônico específico pelo site da Polícia Federal.
- Passaporte ou documento oficial de identidade, expedidos pela República do Haiti, ainda que a data de validade esteja expirada.
- Duas fotos 3x4 recentes, coloridas, fundo branco, papel liso, de frente.
- Certidão de nascimento, de casamento, certidão consular, ou autodeclaração de filiação quando não conste filiação nos demais documentos (não necessita de legalização e tradução, desde que acompanhada de autodeclaração do requerente).
- Declaração de endereço eletrônico e demais meios de contato preferencialmente acompanhada de cópia simples de comprovante de residência.
- Declaração de ausência de antecedentes criminais de onde residiu no Brasil e no exterior, nos últimos 5 anos.

www.pf.gov.br/servicos-pf/imigracao/cedula-de-identidade-de-estrangeiro/formularios-e-modelos-1/declaracao-ausencia-de-antecedentes-criminais.pdf/view

Acesse o modelo da declaração de ausência de antecedentes criminais aqui:




Fonte: Agência da ONU para refugiados (2022)

Nesse cartaz observa-se, inicialmente, que ele foi dirigido ao haitiano, por meio da língua portuguesa. Por que não na língua Creole? Outra observação é a imagem de uma família haitiana, em que se pode perceber uma projeção ideológica de um modelo tradicional de uma família haitiana preta retinta e preta parda, com características fenotípicas que os legitimam, na visão de quem produziu o texto, como haitianos, com vestes simples, olhos destacados, roupas coloridas, ou seja, o infográfico marca fortemente a forma como esses imigrantes são percebidos por parte dos brasileiros. Cabe ressaltar que a xenofobia não é igual para todos os grupos, além das questões geográficas já mencionadas, há uma variedade de fatores que devem ser levados em consideração: questões culturais e religiosas, de gênero, de cor, de etnia e de classe social.

No artigo *A cordialidade do povo brasileiro frente à imigração de venezuelanos em Roraima: uma discussão sobre a xenofobia*, Mina e Lima (2018) elaboraram um quadro sobre a xenofobia contra venezuelanos em Roraima, mostrando como são depreciativas e agressivas as manifestações dos brasileiros sobre os(as) venezuelanos(as), que são considerados como invasores, ladrões, traficantes, assassinos, prostitutas, contrabandistas, além de lhes atribuir responsabilidade com relação à sobrecarga na saúde, na educação e no mercado de trabalho, no Brasil. Ou seja, pelas manifestações depreciativas levantadas no estudo, a xenofobia não ocorre apenas pelos venezuelanos serem estrangeiros, mas também porque, segundo o sociólogo Luis Pedro España, pesquisador da Universidade Católica Andrés Bello, 96% da população venezuelana é

pobre, e 79% desse total está em extrema pobreza, o que significa que a renda recebida é insuficiente para cobrir a cesta de alimentos.

No caso dos haitianos a situação se agrava ainda mais porque ocorre, em certa medida, a exclusão social, a rejeição destes estrangeiros, considerados “negros e pobres” por parte da sociedade brasileira e veículos de comunicação, revelando a existência de preconceitos e hostilidades frente às características fenotípicas, às condições econômicas e às diferenças culturais dos haitianos, como afirma Cecchetti e Santos (2016). Segundo os autores, por outro lado, estes imigrantes são “bem-vindos” desde que ocupem os postos de trabalho recusado pelos trabalhadores nacionais, muitas vezes, sob condições degradantes e salários ínfimos. A antropóloga social Janaina Santos (UFSC), membro do Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados de Florianópolis, acompanhou o caso de uma imigrante haitiana que recebeu apenas R\$ 200 por um mês em uma empresa de limpeza, sendo que o valor registrado em carteira era de R\$ 1.300.

Essa configuração do racismo e xenofobia que ocorre com os haitianos está também publicada em uma pesquisa realizada pela UFMG, sobre Denúncias de violações de direitos humanos em 2015, que indicou haver um crescimento de 633% das denúncias de xenofobia no Brasil em comparação com 2014. A pesquisa publicada em 2016 reporta que, ao entrevistar haitianos residentes na região metropolitana de Belo Horizonte, descobriu que 60% dos homens haitianos entrevistados sofrem xenofobia e em relação às mulheres entrevistadas, esse número atingiu 100%.

Esta pesquisa identifica-se com as ideias de Cecchetti e Santos (2016), quando afirmam que os gestos de acolhimento ou não acolhimento aos estrangeiros nos países de destino contribuem para que apareça, de forma direta ou indireta, exclusão e intolerância por meio de atitudes ou discursos xenofóbicos, rechaçando da sociedade local o diferente, o estranho, mesmo que essas ações não humanitárias contradigam a legislação e os direitos humanos internacionais, como a Lei 13.445/2017 de Migrações e Promoção dos Direitos dos Migrantes no Brasil. Essa lei, dentre vários princípios que devem reger a política migratória brasileira, estabelece o repúdio à xenofobia, às práticas xenofóbicas e também visa a sua prevenção. Assim, no artigo 3º, inciso II, determina que “A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios: (...) II – repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e quaisquer formas de discriminação”.

Apesar da legislação, o fluxo migratório constante faz com que imigrantes haitianos que vêm para o Brasil sejam vistos por algumas pessoas como ameaças à saúde, a segurança e aos empregos dos brasileiros. Para ilustrar um pouco desse movimento

xenofóbico, racista e preconceituoso "Back to Haiti", que ocorre em algumas mídias brasileiras, a tese de Guimarães (2017)⁵ elenca os comentários negativos postados sobre haitianos nas mídias e redes sociais digitais como: “Levem para sua casa” ou “Dê seu emprego para ele”. Esses dizeres dão a dimensão de como internautas se sentem à vontade para dizer o que pensam sobre os haitianos ao comentarem campanhas agressivas que circulam nas redes sociais e nas notícias em meio eletrônico.

Esses mesmos comportamentos xenofóbicos foram verificados na seção de comentários do Jornal Oeste, uma mídia digital da cidade de Cáceres, quando chegaram à cidade um grupo de oitenta haitianos, que passou pela fronteira Brasil-Bolívia, vindo do Chile, rumo a São Paulo. O grupo foi alojado em um estádio de esportes por aproximadamente uma semana até que tivessem seus vistos temporários, regularizados pela Polícia Federal, para permanecer no Brasil na condição de estrangeiros.

Dezesseis comentários foram postados à manchete *Haitianos chegam em massa em Cáceres*, publicada em 11/09/2018, marcados por indícios de xenofobia. Sobre a cultura de ódio e intolerância, Rosenfeld (2001, p.) afirma que essas manifestações ganham projeção nas redes sociais digitais pela ação de *haters speech*, que propagam mensagens preconceituosas contra as minorias sociais “[...] tendo como base o racismo, as diferenças religiosas, étnicas ou de nacionalidade”. Segundo a autora, a incidência de comentários que incitam a intolerância na rede, aumentam, também, os crimes de ódio contra as minorias.

A fronteira Brasil-Bolívia, apesar da legislação brasileira e internacional, tem sido um espaço de relações conflituosas, em atitudes e discursos que colocam brasileiros de um lado e estrangeiros do outro, marcando lugares ideológicos muito acentuados quando analisamos alguns discursos de brasileiros residentes no município de Cáceres. Sobre essas relações conflituosas, Arruda (2000) faz uma reflexão, em sua dissertação *A designação Camelôs em Cáceres: Os sentidos nas relações comerciais na fronteira Brasil/Bolívia*, sobre a relação antagônica entre camelôs brasileiros e camelôs bolivianos.

Essa relação antagônica também se verifica nos comentários de internautas sobre a notícia da chegada dos haitianos a Cáceres (que serão analisados na categoria Xenofobia e Racismo) e que, na sua maioria, colocam em posições contrárias brasileiros (cacerenses)

⁵ Trata-se da tese de doutorado de Maristela Abadia Guimarães - “O “eu” confronta o “outro”: o que (re)velam as manifestações de brasileiros sobre os haitianos nas mídias e redes sociais digitais, quando no Capítulo xx – *Marcas triplas: a classe, a raça/cor e a origem* – a autora traz os comentários negativos sobre os haitianos, postados nas redes digitais.

e haitianos. Em síntese, os comentários postados pelos internautas avaliam a cultura do outro a partir das próprias referências ideológico-culturais, ressaltando os estereótipos sobre os haitianos, em uma avaliação negativa que reflete uma ideologia preconceituosa que impõe uma cisão entre “nós” e os “outros”. Nessa relação conflituosa no espaço virtual, “[...] o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva)” (ORLANDI, 2012c, p. 31).

Nesses comentários ocorre um funcionamento discursivo que analisamos a partir do conceito de ideologia, desenvolvido pela teoria da Análise de Discurso de linha francesa, para destacar a materialidade discursiva que marca esse estranhamento e essa rejeição por parte da maioria dos comentaristas. Nessa direção, Orlandi (2003, p.32) afirma que “O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”.

Alguns internautas se comportam como *haters speech* e reproduzem inconscientemente um já dito, porque a ideologia produz o efeito de unidade, de sentidos institucionalizados e admitidos como “naturais”. Esse funcionamento discursivo faz com que os comentários xenofóbicos e racistas se conectem a outros discursos preconceituosos já difundidos em conflitos anteriores, amplamente divulgados pela mídia, por conta da recente “crise” de refugiados na Europa e na Américas.

Nessa esteira, o discurso midiático, ao formular, aciona diferentes memórias e produz sentidos outros, fazendo com que os internautas sintam-se contrários à recepção dos haitianos em Cáceres e “[...] o sujeito toma como suas as palavras da voz anônima produzida pelo interdiscurso (a memória discursiva)” (ORLANDI, 2012c, p. 31). A linguagem materializada nas opiniões dos internautas, por meio da língua, é atravessada pela ideologia que confere uma superioridade ao lugar social do nativo com relação ao do migrante haitiano que acabou de cruzar a fronteira e que busca acolhimento.

1.6 Deslocamentos forçados mediados pelas tecnologias digitais

O deslocamento humano forçado não é algo novo na história da humanidade, porém, nos últimos anos, as estatísticas alertam que os fluxos migratórios se configuram

em um fenômeno mundial que vem afetando países nunca antes tão afetados como é o caso do Brasil que, segundo dados da ACNUR (2019), teve uma grande intensificação do número de venezuelanos e haitianos atravessando as fronteiras brasileiras em busca de refúgio.

Em 2015, esse cenário mundial intensificado no Brasil e no mundo ficou conhecido como “crise de refugiados”, que vêm impondo muitos desafios não apenas aos refugiados, mas também aos países que aceitam recebê-los, uma vez que promove, em certa medida, um agravamento de crises econômicas e de desigualdades sociais, muitas vezes já existentes em alguns desses países que acolhem as emergências delegadas pela ONU e tentam incorporar esses grupos oriundos de crises humanitárias ao cotidiano dos nativos.

Segundo Oliveira, Peixoto e Goes (2017), as Nações Unidas, em 2015, estimavam cerca de 244 milhões de migrantes internacionais no mundo, integrando neste grupo todos os indivíduos que residiam em um país diferente daquele onde nasceram (UN, 2016). Conforme o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur), agregando às deslocações internacionais as internas – os migrantes internamente deslocados –, o universo estimado subiu para 65,3 milhões de pessoas. Para os autores, entre as causas destes movimentos recentes para a Europa, estão os conflitos nos países vizinhos e o número de refugiados residentes no exterior da Europa, perto dos locais de conflito, continua a ser claramente superior ao daqueles que entram no continente. Em 2015, a estimativa era de que cerca de 90% dos quatro milhões de sírios deslocados do seu país estavam na Turquia, Jordânia e Líbano.

As redes sociais e a internet, segundo Oliveira, Peixoto e Goes (2017) impulsionaram decisivamente a comunicação e a entreajuda. Com o surgimento da internet, os impactos das tecnologias digitais na sociedade contemporânea criaram efeitos nas questões dos refugiados porque em um mundo altamente mediado pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, os refugiados foram também fortemente afetados pelo desenvolvimento tecnológico. Essa parcela da sociedade acompanhou essas possibilidades de conexão e de interação social disponível porque carrega junto às poucas bagagens, o *smartphone* que funciona como uma fermenta indispensável para acesso a aplicativos gratuitos como, por exemplo, o *WhatsApp* ou *Google Maps* que os ajudam a se conectar com a família e com o mundo, informando-os e direcionando-os nos contextos de países desconhecidos deles. A internet fornece facilidade e flexibilidade em termos de quem se comunica com quem, que meios usam para se comunicar, o que comunicam e

quando se comunicam (WELLMAN, 2001, p. 18 *apud* BARTON; LEE, 2015, p. 19).

Dessa forma, o uso das mídias digitais traz uma nova maneira de conexão entre os usuários da sociedade contemporânea porque com o surgimento da internet, a vida cotidiana dos cidadãos passou a ser norteadada pelas tecnologias digitais. E, nos mais diferentes espaços urbanos ou rurais podem-se perceber que as soluções tecnológicas surgiram de forma intensa nos últimos anos, alterando, significativamente, as formas de comunicação, as relações interpessoais e a linguagem. Nesse sentido, Barton & Lee (2015) dizem no prefácio do livro “Linguagem Online-textos e práticas digitais” que é preciso explorar a linguagem *online* em suas múltiplas perspectivas, argumentando que a compreensão do mundo *online* é essencial para o estudo da linguagem.

Muitas dessas mudanças ocorridas com o advento da internet já fazem parte de nossas vidas de forma naturalizada, servindo de suporte para milhões de pessoas em qualquer parte do mundo, bastando ter acesso a uma das milhares de redes de internet sem fio disponíveis, nas diversas cidades. Assim, o *smartphone*, para a maioria dos refugiados, será uma ajuda muito importante para a comunicação e a necessidade de troca de informações necessárias para resolverem problemas durante as viagens de refúgio e também no contexto de uso da língua adicional acessível na “palma das mãos”, de forma rápida e fácil.

Nesse contexto atual, a maioria dos refugiados dispõe de grande acesso a possibilidade de interagir com o mundo, e isso se configura em uma nova forma de migração. Nessa nova forma de migração, intermediada pela internet, os sujeitos desenvolvem complexas relações em que língua e tecnologia são as condições iniciais de um sistema complexo, no qual todas as ações resultam em aprendizagem da língua e da cultura do outro. E esse processo se dará de forma não linear, com avanços e retrocessos, conforme o uso que o aprendiz faz das tecnologias digitais como um recurso para aprender a língua adicional, de qualquer lugar de onde estiverem.

Barton e Lee (2015) apontam a linguagem como algo central nas mudanças contemporâneas, uma vez que a um só tempo determina e é determinada por essas mudanças. Para eles, a popularização da internet confere centralidade à linguagem, uma vez que grande parte da internet é mediada por atividades letradas, portanto a linguagem *online* possibilita práticas sociais nos ambientes virtuais que favorecem a aprendizagem e a escrita multilíngue. E, nesse sentido, podemos mencionar o fato de que os usuários podem escolher uma língua diferente da sua no ambiente virtual, assim como podem utilizar a tradução de suas interfaces para diversas línguas. Como foi bem observado pelos

autores, a internet pode ser um lugar frutífero para a aprendizagem, já que as pessoas aprendem pela interação com as outras pessoas e as práticas digitais promovem o aprendizado por meio da troca de experiências *online*.

A partir da perspectiva complexa, o papel do contexto é muito importante, porque influencia a forma como o sistema reage às diferentes interações dentro dele e com outros sistemas e as adaptações. Desse modo, o contexto não pode ser considerado como um pano de fundo (LARSEN-FREEMAN, 2018). Ou seja, os elementos que integram a relação desses refugiados com seus processos de motivação e de aprendizagem são relevantes, principalmente quando usam as tecnologias digitais, porque, de forma dinâmica, aberta e adaptável, essa ferramenta propicia autonomia na busca de informações para a maioria das pessoas em situação de migração de crise.

Na maioria das situações, a aprendizagem de línguas tem um papel muito importante para os refugiados, pois usar esses recursos tecnológicos no processo de desenvolvimento linguístico permitem que, em um contexto de uso social da língua(gem), em que as práticas de linguagem emergem, as ações virtuais ajudem os aprendizes a se adaptarem mais facilmente diante das demandas emergenciais próprias do refúgio nos dias de hoje. Em outras palavras, ao se pensar no processo de aprendizagem (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; LEFFA, 2006) a partir do paradigma complexo, compreende-se que se trata de um constante processo adaptativo que, a partir dos recursos com os quais o aprendiz tem contato, ele forma as redes de relações e de consequentes construções de conhecimento, sendo tal processo sensível às condições iniciais, aberto, dinâmico, adaptativo e imprevisível.

A mobilidade humana que os fluxos migratórios dos refugiados movimentaram na última década foi modificada pelas novas formas de comunicação a partir das redes sociais, sites colaborativos e aplicativos porque permitem que o migrante consiga informar rapidamente seus familiares sobre sua localização durante o trajeto de um país para outro, as condições do seu deslocamento, as dificuldades que vai encontrando nos locais de destino e obter notícias sobre a família que ficou no local de origem. Em suma, a tecnologia permite, em tempo real (síncrono) ou em tempo diferido (assíncrono), interlocução do refugiado, não apenas com a família, mas também com as pessoas do grupo com o qual realiza as travessias das fronteiras, como é o caso do grupo de haitianos.

Da mesma forma, as relações familiares, as práticas de aprendizagem da língua adicional e a interação com o grupo de conterrâneos e com outras pessoas são questões fortemente afetadas pelas tecnologias no contexto dos movimentos dos refugiados, já que

elas contribuem para tornar um pouco mais fácil a vida dos haitianos, na medida em que incidem no processo de acolhimento digital. E, nesse sentido, compreende-se que, por meio da máquina, da tecnologia, das redes sociais, o refugiado interage com sua família e amigos.

Assim, por meio das tecnologias digitais, os haitianos não se sentirão tão excluídos, tão marginalizados, tão distantes de suas vidas, não a nova, mas a que deixaram em seu país de origem. Além disso, há também a possibilidade desses refugiados encontrarem, em suas andanças por outros países, os seus pares, compatriotas que se encontram na mesma situação de emergência e necessidade da troca de informações intermediada pela tecnologia dos *smartphones*. Conferem a ele um outro lugar, como se tivesse de mãos dadas com aqueles que se colocam no digital e se materializam nas suas necessidades comuns.

Para termos uma ideia sobre a importância do uso do *smartphone* entre os refugiados, o jornal O Estado de Minas Gerais (2014) noticiou sobre o aumento da quantidade de haitianos nas ruas do Bairro São Pedro, em Esmeraldas, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, destacando que os imigrantes se concentravam todas as noites e nos fins de semana na Rua Um com a Avenida D, às margens da rodovia MG-432, atraídos pelo sinal de internet liberado pelo comércio e que, munidos de *smartphones* e tablets, trocavam mensagens com parentes e amigos, usando redes sociais e aplicativos. De acordo com a reportagem, quando os comerciantes bloquearam a internet, um haitiano abriu uma *lan house* e o lugar virou uma espécie de “colônia haitiana”. O local ficou conhecido, porque alguns estrangeiros causavam estranheza ao subir em uma árvore para bater papo lá em cima, que ficou conhecida como “o pé de haitianos”.

Um outro exemplo da necessidade de conectividade é sobre os haitianos, que chegaram a Cuiabá em 2014, na época da Copa do Mundo, e, segundo Maluf-Souza (2019), instalaram-se ao longo da Avenida dos Trabalhadores, nos bairros Planalto, Jardim Eldorado, Carumbé, Bela Vista, Pedregal e Sol Nascente, onde concentraram suas residências, em razão do menor valor dos aluguéis e da proximidade com a Pastoral do Migrante, transformando esses bairros em pequenos “redutos” de sua terra natal. Nesse processo de territorialização haitiana, em Cuiabá/MT, houve também, segundo Batista (2019), o fato de que, em alguns desses locais, os haitianos podiam realizar ligações internacionais, assim, o autor cita que um haitiano chamado Micael escreveu em dois idiomas, na fachada de sua loja, o Creole e o Português, sendo que, o que chama a atenção, é a escrita em creole: “apel pou ayiti”, que em português significa: “ligue para o Haiti”.

As tecnologias digitais *smartphones* são, para a maioria dos haitianos refugiados, meios de sobrevivência, de troca de conhecimentos, de pedidos de ajuda, de aprendizagem dos idiomas, de contato com a família. Enfim, ter acesso a algumas tecnologias digitais na condição de refugiado, é, em certa medida, praticamente tudo que aquela pessoa necessita para conseguir superar parte dos problemas de adaptação. De alguma forma, a situação do refugiado o coloca diante de uma realidade profundamente complexa e desafiadora. Muitas são as necessidades e adaptações desse indivíduo do mundo, entre elas, enfrentar as adversidades e o preconceito, aprender a língua portuguesa, conhecer a cultura, suportar a separação da família, enfim, se inserir num novo contexto. Sobre a necessidade de fortalecer o vínculo com os familiares que ficaram no Haiti, Castro (2017), diz:

A estrutura familiar é muito simbólica para qualquer imigrante, pois remete ao significado de carinho, afeição e de aconchego, do mesmo modo que preservam o patriotismo pela sua terra natal, suas raízes e pela sua cultura. Para os haitianos a residência fixada no Brasil, seja ela por tempo determinado ou indeterminado, tem como significado a distância dos membros da família e da pátria, ou seja, não é apenas uma separação geográfica, ela tem conotação afetiva, física e identitária. Em relação à situação de precariedade de qualidade de vida e o sentimento de distanciamento do país mãe, o imigrante tem nas TICs a oportunidade de criar vínculo e fortalecer os contatos com familiares e amigos que estão distantes. Com efeito, permite uma conexão constante com a cultura nativa, por exemplo, a linguagem, dialogando no dialeto “crioulo” que é língua materna do Haiti. (CASTRO, 2017, p.160).

A internet, pela facilidade, pelo baixo custo, pelo processo de desterritorialização, pela possibilidade de vários idiomas, entre outros atributos tecnológicos, abre o ciberespaço para essas pessoas em situação de risco, proporcionando caminhos virtuais e reais para o atendimento de algumas necessidades. Assim, as ferramentas e aplicativos utilizados pelos refugiados, no mundo e no Brasil, não são apenas práticas contemporâneas por meio de tecnologias digitais, são recursos, por meio dos quais, os usuários estabelecem uma rede de significados, produzindo sentidos, no contexto no qual a condição social das pessoas envolvidas encontra-se extremamente fragilizada, colocando-os em condição de vulnerabilidade. E, de fato, esse sujeito se vê inserido em um mundo em que o aparato tecnológico assume uma dimensão mais importante, condição *sine qua non* para a sua comunicação e sobrevivência fora do seu país.

Nesse sentido, reporta-se a Barton e Lee (2015), de que novos encontros multilíngues, antes impossíveis, são comuns em diversos espaços *online*. Para os autores, a internet proporciona para as pessoas novas oportunidades para o contato linguístico (inclusive para as línguas minoritárias, como é o caso do crioulo haitiano) e por isso é importante que se pesquise como se dão essas estratégias e as relações entre línguas.

Este primeiro capítulo abordou, de forma geral, algumas temáticas sobre o contexto da origem da migração haitiana e as complexas situações que a enredam. Essas dinâmicas, presentes na complexidade de fenômenos naturais ou humanos, exigem aspectos teóricos importantes para a sua compreensão como um todo, porque há muitas variáveis que compõem a migração de crise, ancorada em fenômeno condicionado socialmente e que reflete problemas econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários (SIMON, 1995; CLOCHARD, 2007). Portanto, nesse cenário de inquietudes e imprevisibilidades, esta pesquisa está ancorada no paradigma da complexidade, por essa razão, no próximo capítulo será abordada a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos, que vai sustentar o processo de aprendizagem do português como língua de acolhimento, vivenciada pelos haitianos, que ocorre em diferentes níveis de conhecimento dos aprendizes, afetados pelos contextos em que se insere a migração forçada.

CAPÍTULO II

A TEORIA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXO

2.1 A Perspectiva da Complexidade

Larsen-Freeman (2017, p. 11) afirma que “[...] o mundo é inegavelmente um lugar complexo” e que “[...] a ciência tradicional sempre buscou a certeza, limitando a complexidade”. (LARSEN-FREEMAN, 2017, p. 09). Para a autora, o pensamento complexo é afetado por influências múltiplas, ampliando a compreensão das inquietações humanas e, ao considerar o contexto, demonstra que, a partir dessa perspectiva teórica, tudo está interligado de modo multidimensional e, dessa forma, a complexidade pode ser observada por meio da análise dos fenômenos naturais ou humanos. Para exemplificar um pouco dessa complexidade menciona-se a decisão, bastante recente, de usar máscaras e manter distanciamento social, como prevenção de infecção pelo vírus da Covid-19, na pandemia, como uma ação individual e coletiva que pode reverberar na redução do número de infectados na esfera local, regional, nacional até chegar à esfera mundial, evidenciando a interligação dos vários povos em uma ação macro de sobrevivência da espécie humana.

A complexidade também pode ser observada em dimensões menores como, por exemplo, a simples decisão de se escolher embalagens biodegradáveis e fazer a separação das reaproveitáveis para a coleta e reciclagem revela uma interconectividade de agentes de um sistema: a produção de lixo vem se revelando um dos piores problemas a serem enfrentados pela humanidade como um todo. As partes estão no todo e o todo está nas partes, assim, é possível concordar que o mundo é um lugar complexo, e a perspectiva da complexidade oferece um potencial para ressignificar a natureza mutável dos Sistemas Adaptativos Complexos (SAC).

O paradigma da complexidade (Teoria da Complexidade, Teoria dos Sistemas Dinâmicos, Teoria dos Sistemas Adaptativos Complexos e Teoria do Caos) surge, nas últimas décadas do século XX, com as ideias do filósofo francês Edgar Morin, como uma nova concepção que se opôs ao pensamento fragmentado, que foi disseminada por considerar as incertezas e as incoerências. Para Morin (2011), a desordem faz parte da condição humana e o pensamento crítico faz um contraponto com a completude dos métodos cartesianos e leis universais. Ele assevera que a relação

ordem/desordem/organização surge “[...] quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem”. (MORIN, 2011, p. 63). Nessa mesma direção, Larsen-Freeman (2017, p. 01) pontua sobre mudança e adaptação, em suas palavras ele diz:

[...] o uso da Teoria da Complexidade envolve "pensar sobre o mundo social e suas interseções com o mundo natural com o envolvimento de sistemas abertos dinâmicos com propriedades emergentes com potencial para transformações qualitativas” (Byrne, 2005: 98). A transformação não é uma ocorrência isolada, no entanto, porque (Human, 2015, p. 7) "os sistemas complexos estão constantemente negociando uma linha tênue entre serem robustamente estruturados e, ao mesmo tempo, estão abertos à constante possibilidade de mudança e adaptação"

O pensamento complexo é afetado por influências múltiplas, ampliando a compreensão das inquietações humanas, considerando o contexto, nos levando a perceber que tudo está interligado de forma multidimensional, e Morin (*Ibidem*) cita o pensamento complexo como um emaranhamento de ações, de interações e de retroações em oposição ao paradigma simplificador. Nesse sentido, Silva (2008), refletindo sobre o pensamento de Morin diz,

[...] os sistemas complexos, em decorrência de suas características, são eminentemente não lineares, em virtude de suas próprias dinâmicas estruturais. Nesse sentido, um sistema complexo pode ser entendido, metaforicamente, como um caleidoscópio, uma vez que sua estrutura está em constante mutação ao longo do tempo e do espaço. Ou seja, o estado de um sistema complexo é sempre da ordem do provisório e do imprevisível, em função das interações entre suas partes e, nesse processo, tanto pode se modificar quanto modificar o todo em que as partes se encontram inseridas, possibilitando assim, a emergência de novos estados organizacionais no/do sistema. Não falo aqui de uma nova organização que emerge e, perenemente, se adapta, pelo contrário, pois se assim o fosse, a natureza não-linear do sistema seria da ordem do linear. Como disse anteriormente, existe uma dinâmica interna no sistema, sujeita também a interferências externas que coloca o sistema sempre em estado de instabilidade – de turbulência. É essa instabilidade que torna um sistema dinâmico (vivo) e não fadado à morte (SILVA, 2008, p.26).

Para Paiva (2006), a expressão Teoria da Complexidade “[...] é designada com o objetivo de “descrever uma abordagem científica e filosófica dos fenômenos naturais, o que inclui uma variedade de ideias, associadas a distintas designações, como a teoria

dos sistemas complexos, a teoria do caos, a teoria da auto-organização e a sinérgica” (PAIVA, 2011, p. 2). Para a Linguística Aplicada, na Teoria da Complexidade, a linguagem humana é um sistema de aprendizagem e uso de línguas, como abordado na linguística aplicada, conforme o livro *Complex Systems in Applied Linguistics*, de Diane Larsen-Freeman e Lynne Cameron (2008). Assim, para as autoras, conforme cita Pickering (2011),

[...] a teoria da complexidade trata de sistemas complexos; um sistema (em oposição a um mero conjunto ou coleção) constitui um grupo de elementos inter-relacionados de modo a compor uma unidade ou totalidade. Sistemas complexos são compostos de elementos heterogêneos em constante interação entre si (esses próprios elementos também podem ser sistemas complexos). Além disso, tais sistemas encontram-se em constante mudança e, por essa razão, são caracterizados como dinâmicos. Sistemas complexos são, também, não-lineares¹; de um modo geral, isso significa que são imprevisíveis. Causas relativamente pequenas (ou aparentemente insignificantes) podem produzir grandes efeitos, e grandes causas podem produzir efeitos insignificantes (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 58).

Para o autor, um sistema complexo se mantém em um estado dinâmico (ainda que relativamente estável) caracterizado como estado "distante do equilíbrio termodinâmico", e tal estado é constantemente instanciado através da importação, ou entrada, de energia do ambiente ao seu redor. Ele menciona como exemplos de um sistema complexo o furacão, uma colônia de formigas, o sistema imunológico em organismos multicelulares e a *World Wide Web*. Destaca, ainda, que alguns sistemas, além de serem complexos, são também adaptativos, sendo capazes de se ajustarem às mudanças que ocorrem em seus ambientes.

Seguindo essa compreensão, Larsen-Freeman (2017, p. 11) afirma que “[...] o mundo é inegavelmente um lugar complexo”. Para ela, essa evidência da complexidade está em todo lugar ao nosso redor e não é difícil compreender que a linguagem também é um fenômeno de natureza complexa nas práticas sociais.

Larsen Freeman (1997, 2002, 2008), por meio de suas pesquisas na área de Linguística Aplicada, dialoga com a teoria da complexidade, chamando a atenção de grupos de pesquisa para a característica interdisciplinar da teoria, que abarca várias disciplinas científicas em um novo paradigma teórico, apropriado para as pesquisas sobre práticas sociais de língua(gem). Devido as suas características mais abrangentes, ao

considerar a imprevisibilidade e a adaptabilidade no ensino de línguas, compreende essas mediações como um sistema adaptativo complexo, com padrões e tendências que podem ser observados.

Nesse sentido, Paiva (2011) cita Larsen-Freeman, no simpósio do XV Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), ao dizer que a teoria da complexidade fornece um enquadre, uma perspectiva para se ver o fenômeno de nosso interesse, é “[...] a perspectiva que a teoria da complexidade nos propicia é a de uma visão pós-estruturalista, complexa e dinâmica” E essa perspectiva deixa muitos pesquisadores empolgados com a teoria da complexidade na Linguística Aplicada.

Portanto, a formação de professores e o ensino de língua adicional motivaram Larsen Freeman para as reflexões sobre o funcionamento da sala de aula como um sistema complexo, porque o processo de aprendizagem ocorre de forma não-linear por conta do diferente grau de conhecimento dos aprendizes e dos diferentes contextos nos quais ocorre a aprendizagem, por isso os sistemas complexos são considerados abertos e dinâmicos e a perspectiva da teoria da complexidade tem como marca principal a imprevisibilidade.

Nesse contexto da aprendizagem e dos acontecimentos da linguagem, Castrillon (2017, p. 20) argumenta:

Paiva (2011), ainda sustenta que é possível compreender a complexidade como um novo paradigma na ciência, já que, por meio de novos conceitos, nos auxiliam a entender, em diferentes esferas do conhecimento, diferentes fenômenos complexos, dinâmicos e não-lineares. Nesse sentido, compreendo que um sistema complexo significa vários agentes independentes, interagindo um com o outro, num conjunto de elementos cuja interação produz um acontecimento de linguagem e que é diferente da soma de suas ações individuais.

A teoria da complexidade abarca os sistemas caóticos e a teoria do caos ao lado do estudo de sistemas não caóticos (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 57). Dito isso, considera-se que a Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos (TSDC), adotada por Larsen-Freeman, abrange abordagens científicas e filosóficas suficientemente amplas para compreender melhor os conceitos de uma teoria considerada guarda-chuva, ou seja, de uma base teórica que compreende possibilidades múltiplas para a dimensão desta pesquisa, em uma perspectiva epistemológica multidisciplinar, um

espaço interessante e vasto da linguística aplicada. Portanto, concorda-se com Franco (2013, p. 26), quando diz:

Em tempos de problemas transversais, devemos rejeitar a tradição do pensamento que teima em dissolver as relações, simplificar o complexo, separar o que está entrelaçado, unidimensionar o múltiplo e ordenar a aparente desordem.

A Teoria da Complexidade (também nominada Teoria dos Sistemas Complexos), segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), trata-se de um sistema (em oposição a um mero conjunto ou coleção), que constitui um grupo de elementos inter-relacionados de modo a compor uma unidade ou totalidade, ou seja, tem como essência a ideia de totalidade e qualquer das partes é sempre uma parte de outro todo. Assim, os sistemas complexos são caracterizados por elementos ou agentes que, ininterruptamente, interagem entre si de maneiras distintas, numa troca de energia entre as partes que permite que se auto-organizem, tornando-os ainda mais complexos. Nesse sentido, concordamos com Oyama (2013, p. 25)

[...] como afirmado por Waldrop (1992), o pensamento complexo não está presente somente nos estudos atuais. A frase clássica de Heráclito é de grande intertextualidade aos conceitos dessa abordagem: **“nenhum homem mergulha duas vezes no mesmo rio”**. Trata-se de uma explicitação do fluxo constante a que estamos expostos, todas as vezes sendo produtores e produtos de um sistema que se adapta constantemente.

Assim, essa citação reporta à música de Lulu Santos, quando diz em seus versos “nada do que foi será, de novo do jeito que foi um dia”, e a teoria da complexidade vê a linguagem como um processo dinâmico que sua auto-organização permite a contextualização, a desagregação e a temporalidade da língua o que permite visualizar o sistema da língua em fluxo constante (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008). Ao complexarmos, nossos questionamentos são permeados não apenas pela incompletude e pelas incertezas causadas pelo fluxo constante, mas também a condição de que será considerada na compreensão do objeto estudado, em sua profundidade e integralidade. Nesse sentido, o viés da complexidade apresenta novas formas de perceber as relações de sistemas complexos à luz da desordem e da improbabilidade. Por isso, essa ciência da problematização sobre práticas de língua(gem) na área da Linguística Aplicada (que é um

campo de estudo relacionado às questões sociais, que tem função constitutiva) nos afasta de perspectivas reducionistas, nos levando sempre a novas indagações.

Este estudo analisa os processos de aprendizagem do português pelos haitianos em sistemas adaptativos complexos (SACs). A interpretação dos dados gerados, aliada a conceitos da teoria da complexidade, permitiu uma categorização que buscou abarcar as partes e o todo do processo de aprendizagem, assim como a ordem, a desordem e os níveis de indivíduo e de grupo.

Concebidos por Holland (1995), os SAC constituem uma nova atitude de olhar o mundo, que os sistemas configuram-se como complexos por natureza, e adaptativos, na medida em que dependem da aprendizagem do sistema. Essa característica dinâmica permite discutir sobre o que ocorre ao redor das ações da aprendizagem do português, porque são experiências reais vividas pelos haitianos em Cáceres-MT, caracterizadas pela auto-organização desses agentes que exerceram sua capacidade de aprendizado e de adaptação.

2.2 Sistemas dinâmicos complexos

Os Sistemas Adaptativos Complexos (SAC) surgiram como teoria, inicialmente, em outras áreas da ciência investigativa com o objetivo de ampliar o detalhamento dos fenômenos complexos para os quais a ciência tradicional já não dava conta. E, isso ocorreu porque houve uma necessidade de mudança de perspectiva sobre a forma como os processos sistêmicos mentais e sociais de aprendizagem funcionam, como é o caso da aprendizagem de línguas.

A princípio, os Sistemas Adaptativos Complexos, nos estudos científicos estavam relacionados à física, à química, à matemática, para a compreensão de como os sistemas se organizam na natureza e como os fenômenos podem desestabilizar, fazendo com que as perturbações exteriores possam provocar, por exemplo, a auto-organização dos agentes. O filme infantil *Minúsculos* (2013), que mostra uma guerra entre colônias rivais de formigas (as pretas X as vermelhas), apresenta, no meio do conflito, uma joaninha desgarrada da própria família, trazendo um exemplo divertido de como funciona a auto-organização na natureza, porque surge uma emergência, que constitui "[...] o surgimento, no interior de um sistema complexo, de um novo estado que se caracteriza por apresentar um nível de organização mais elevado do que o estado anterior"; tal alteração de organização é descrita como auto-organizada, "[...] uma vez que são as

propriedades dinâmicas do sistema que levam tal alteração a acontecer, e não uma força organizadora externa" (LARSEN-FREEMAN;CAMERON, 2008, pp. 58-59).

Por conseguinte, um sistema complexo não é um estado, mas um processo, no qual cada componente do sistema interage com as partes. Nessa direção, Paiva (2016, p. 400) diz “[...] o conhecimento avança e a complexidade, ao estudar os sistemas em funcionamento, faz isso ao reconhecer a influência de fatores internos e externos”, defendendo a Teoria da Complexidade como possibilidade de capacidade analítica mais densa quando se trata de pesquisas na área de práticas sociais. A autora completa ainda, “[...] a dinamicidade dos sistemas, a instabilidade e, consequentemente, a ‘relativa imprevisibilidade’ dos fenômenos que estudamos”. Assim, na linguística aplicada os conceitos da complexidade têm se mostrado mais dinâmicos para explicar determinados fenômenos da língua(agem).

Os estudos a partir da perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos ainda são recentes na da Linguística Aplicada no Brasil, influenciados pelas publicações da professora norte-americana Diane Larsen-Freeman (Universidade do Michigan), que discute sobre o ensino de línguas pelo viés da complexidade e que é seguida por pesquisadores brasileiros de vários programas de pós-graduação, que divulgam os pressupostos teóricos dessa linha de pensamento da complexidade no qual nada está pronto e acabado, aliás, a incompletude e a não-linearidade fazem parte dos sistemas adaptativos complexos que são da ordem do imprevisível e do dinâmico.

Um sistema é complexo quando ele integra um grande número de variáveis que estão interconectadas e são perpetuamente dinâmicos. Consequentemente, os sistemas dinâmicos são abertos, adaptativos, não lineares. Dessa forma, não há como prever a médio e a longo prazo, o que ocorrerá no desenvolvimento de um sistema adaptativo complexo, o qual é imprevisível e complexo porque envolve agentes heterogêneos que interagem entre si, produzindo uma troca de energia (ação e reação). Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.1) destacam que “complexo” não significa apenas algo “complicado”, ou seja, o que torna o sistema complexo é que o seu comportamento emerge da interconectividade dos seus componentes, portanto, podemos comparar a complexidade de alguns sistemas como um caleidoscópio, no qual as relações entre os elementos produzem resultados inesperados, imprevisíveis, portanto alguns sistemas não podem ser desmontados e depois reorganizados.

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 28), “[...] os componentes de sistemas complexos também podem ser sistemas complexos e, por sua vez,

subsistemas de um sistema maior”. Por isso, o caráter holístico considera as conexões, sem reducionismo da importância das partes para o todo. Nessa mesma direção, Leffa (2009, p. 25) afirma que “[...] para ser um sistema complexo é preciso que haja não apenas a soma dos subsistemas, mas também interação entre esses subsistemas”, gerando, segundo o autor, a possibilidade de surgir um novo sistema que apresenta outras características e comportamentos.

Sistemas complexos são dinâmicos porque mudam com o tempo e esse dinamismo faz parte dos constituintes de sua essência de complexidade. Para Larsen-Freeman e Cameron (2008) não apenas os elementos e agentes mudam com o tempo, mas também o modo através do qual os elementos interagem uns com os outros. As mudanças ocorrem em maior ou menor grau, de forma contínua, ininterruptamente. Dessa forma, pode-se dizer que o sistema é constantemente retroalimentado pela característica do seu dinamismo. Para Nascimento (2009, p. 62), “[...] o processo organizativo dos sistemas complexos traduz-se na dinâmica, no fluxo contínuo do desequilíbrio, organização/reorganização, equilíbrio, etc., mudando sempre, mas mantendo sua identidade em ‘estados de equilíbrio’”.

Um sistema complexo é dinâmico porque processa e sofre mudanças, conforme ocorre a sua evolução, pois as constantes ações e reações dos agentes com o ambiente ou contexto promovem novas adaptações. Essa experiência decorre do *feedback*, realimentando e reacomodando o sistema, assegurando a sobrevivência. Souza (2011, p. 94) confirma que “[...] os sistemas complexos mudam com o tempo e essas mudanças são influenciadas não apenas pelas condições iniciais em que eles surgem, mas também os sistemas complexos se adaptam à medida que recebem *feedback*”.

O *feedback* é a capacidade que um agente tem de devolver a outro uma resposta positiva ou negativa a partir de um estímulo que pode sensibilizar o comportamento dos agentes e ser afetado pela sua memória. O *feedback* faz com que os agentes usem novas estratégias de acordo com seu histórico, sempre procurando melhorar seu desempenho. Esse processo de adaptação que ocorre em um sistema complexo resulta da interação dos agentes ganharem experiências, identificarem as falhas e moverem-se para uma outra trajetória. Para Paiva (2014), no caso de aprendizes de uma segunda língua, uns aprendem com os outros à medida que recebem *feedback*.

Os sistemas complexos são altamente sensíveis ao *feedback*, fazendo com que essa categoria regule a auto-organização, consciente ou inconsciente, dos agentes, em busca de acomodação coletiva, promovendo uma transformação. Além disso, as

condições de funcionamento do sistema também possibilitam o auto *feedback*, o que pode ser observado por meio de narrativas sobre processos de aprendizagem de línguas, que, dependendo de serem negativos ou positivos, resultam em auto-organização, fazendo emergir novos comportamentos.

Conforme Borges e Paiva (2011, p. 349), “A não-linearidade é outra propriedade comum aos sistemas dinâmicos complexos e a rota de cada SAC é imprevisível, dada a sua não-linearidade”. Segundo Holland (1995, p. 39), a linearidade “[...] significa que podemos obter um mesmo valor para o todo somando os valores das partes”, assim, compreende-se que os agentes impactam o sistema de forma coletiva.

Sobre a não-linearidade, esclarece Santana (2020, p. 35 e 36),

[...] um Sistema Dinâmico Complexo possui propriedades que oscilam entre a ordem e a desordem, a estabilidade e a instabilidade, ações estáticas e contínuas, sempre em um ritmo de mudança e adaptação. É essa característica que me permite afirmar que um SDC, enquanto todo, é não-linear. Algumas de suas partes ou subsistemas podem até ter comportamentos lineares, mas sempre estando, na relação com os outros, propícios a mudanças. Essa é uma marca característica também das relações de língua(gem), enquanto práticas sociais, em que se inserem os seres humanos .

A não linearidade é uma característica inerente aos sistemas adaptativos complexos. Para Larsen-Freeman (1997), um sistema não linear é aquele cujo efeito é desproporcional à causa, embora, às vezes, apresente características lineares. Portanto, não existe estabilidade entre os componentes de um sistema adaptativo complexo, fazendo com que as relações mudem o tempo todo. Ou seja, as interações entre os elementos e agentes são inconstantes e imprevisíveis no sistema. Em outras palavras, quanto mais complexo o sistema se apresentar, mais ele seguirá no rumo da não linearidade.

As condições iniciais são abordadas por Lorenz (1996) e consistem em pontos de partida que se localizam próximos um do outro, porém esses pontos de partida seguem rotas não-lineares estabelecendo diferenças extremas no futuro, ou seja, qualquer alteração nesses pontos pode transformar drasticamente os rumos de um Sistema Dinâmico Complexo (SDC).

Nesse sentido, de acordo com Silva (2008), o conceito de hipersensibilidade às condições iniciais foi definido pelo meteorologista Edward N. Lorenz, no ano de 1963, quando forneceu as condições iniciais para a instauração da Teoria do Caos, a partir de uma descoberta realizada por ele dão em uma relação de linguagem, um elemento

naturalmente complexificador das práticas sociais nos mais diversos domínios. Embora, nem todo sistema complexo seja impactado da mesma maneira, pela condição inicial, em um número significativo desses sistemas, a condição de partida influencia nos acontecimentos futuros de modo inevitável. Por este fato, as condições iniciais nos sistemas complexos adaptativos são também determinantes, ou seja, o ponto de partida que pode ser determinado pelo analista da complexidade ao determinar seu objeto de estudo, assim,

Para compreendermos melhor o que são essas condições iniciais apontadas por Larsen-Freeman e os próprios sistemas complexos, enumeramos brevemente algumas de suas características. Segundo Borges e Magno e Silva (2016), os sistemas complexos têm: abertura, que é a capacidade de um sistema de se manter em constante circulação de entrada e saída de energia; dinamismo, que é a capacidade do sistema de mudar com o tempo em relação a seu estado inicial; coadaptação, que é a capacidade do sistema de aprender nas trocas de energia e na experiência com seus elementos internos e externos; sensibilidade às condições iniciais, que se refere ao fato de que às vezes influxos insignificantes em um sistema podem produzir enormes consequências; auto-organização, que é a maneira com que o sistema responde aos influxos do entorno e volta a encontrar uma estabilidade dinâmica; sensibilidade ao feedback, que indica que o sistema é suscetível às reações que provoca (MAGNO; SILVA, 2019, p. 04).

De acordo com os autores, compreende-se que tudo o que é percebido é, na realidade, dependente das condições iniciais, ou seja, do momento em que é manifestado, pois a natureza mutável da língua faz com que as percepções se atualizem constantemente e com que as condições iniciais dessa nova situação sejam alteradas. (LARSEN-FREEMAN, 2017). O fenômeno do aparecimento de propriedades de comportamento coletivo, a partir da interação e relacionamento entre as partes internas do sistema, é denominado emergência. Nessa mesma direção, Santana (2020, p. 40) aponta:

Existe, contudo, uma diferença fundamental entre emergência local e emergência global. No primeiro caso, o comportamento coletivo aparece mesmo em pequenas partes em que se subdivide o sistema. Já na emergência global as propriedades coletivas resultam do comportamento do sistema como um todo e é justamente o fenômeno que responde pelo aparecimento das características que nos fazem classificar um sistema como complexo. Dessa forma, a emergência está ligada à ideia de que “a ação do todo é maior do que a soma das partes”. Isso pode ser explicado dessa forma porque um sistema é composto por subsistemas e estes não agem de forma linear, então, a partir do momento em que cada agente se modifica, isso provoca uma alteração no subsistema que pode vir a se refletir no funcionamento do todo.

Nesse sentido, em Silva (2017), argumento que a emergência geralmente ocorre por efeitos de interação em larga escala, e a ordem do sistema é perturbada por desdobramentos e transições para novidades perpétuas. O que contribui para a ocorrência desses comportamentos emergentes e inesperados são as distintas características e as interconexões entre os agentes, ou seja, a emergência é formada por um aglomerado de ações individuais e coletivas que acaba afetando o funcionamento do sistema em nível macro.

Em um Sistema Adaptativo Complexo, a propriedade de *agente* é citada por Paiva (2009, *apud* Holland). Durante esse processo dinâmico, os agentes aprendem uns com os outros, recebem *feedback*, ganham experiência e mudam. Tais sistemas são também chamados de sistemas caóticos, porque, como explica Holland (1998, p. 45), nesses sistemas caóticos, pequenas mudanças podem causar grandes alterações no comportamento global de longo prazo. Esta tese está focada em agentes que, ao invés de seguir com o grupo maior para o sul em busca de trabalho, a “terra prometida”, decidiram, em um grupo reduzido, ficar em Cáceres, no Centro-oeste do Brasil, nesse sentido, o interesse da pesquisa consiste em analisar, pelas partes e pelo todo, como se deu a aprendizagem do português brasileiro, as mudanças, as imprevisibilidades, a não linearidade, enfim, a dinamicidade da aprendizagem do PLAc como um sistema dinâmico complexo.

Assim, os sistemas complexos são formados por múltiplos componentes ou agentes, cujo comportamento emerge das interações e, durante esse processo dinâmico, os agentes aprendem uns com os outros, recebem *feedback*, ganham experiência e mudam. Tais sistemas são também chamados de sistemas caóticos, porque, como explica Holland (1998, p. 45), as “[...] pequenas mudanças nas condições locais podem causar grandes alterações no comportamento global de longo prazo [...]”. A troca de energia entre as partes e com o meio externo permite que os sistemas se auto-organizem, de modo que o todo se torna mais complexo.

Como os sistemas não são lineares, Waldrop (1992, p. 11) afirma que “[...] grupos de agentes, em busca de acomodação mútua e auto consistência, conseguem, de alguma forma, transcender-se, adquirindo propriedades coletivas – como a vida, o pensamento e o propósito –, as quais eles nunca poderiam ter individualmente”, assim esses sistemas são formados por elementos ou agentes, causa e efeito não assumem uma relação proporcional e, também, não é possível prever quando um comportamento aleatório vai ocorrer. Esses sistemas, que possuem múltiplos componentes ou agentes,

mudam com o tempo e “[...] agentes interagem com o ambiente e entre si, e cujas ações geram estruturas emergentes observáveis, em escalas diferenciadas, a partir de regras, usualmente simples, que permitem a adaptação e a evolução do próprio sistema”.

Para Braga (ano, p. 26),

As constantes ações e reações dos agentes fazem com que o sistema se torne dinâmico e, devido a isso, nada nele é fixo. A rede de agentes integrados em um todo dinâmico conta também com a capacidade de adaptar seu comportamento a possíveis mudanças de eventos ambientais, conferindo ao sistema um caráter adaptativo (PALAZZO, 2004). Um sistema complexo é qualquer sistema que envolve elementos ou agentes, não necessariamente em grande número, que interagem entre si, formando uma ou mais estruturas que se originam das interações entre tais agentes. A construção das estruturas de um sistema está, intimamente, relacionada ao comportamento que emerge das interações desses agentes e à constante ação e reação dos mesmos, gerando processos de mudança, os quais, não podem ser descritos por uma única regra, nem tão pouco reduzidos a um único nível de explicação.

O todo dinâmico citado por Braga é uma propriedade constante dos sistemas adaptativos complexos que emergem entre o previsível e o imprevisível do sistema e também impulsiona a trajetória futura do sistema, como resultado da ação e reação dos agentes, que se manifestam no coletivo, de forma agregada, conforme as afinidades que levam esses agentes a agregação.

A agregação é um processo que ocorre nos Sistemas Adaptativos Complexos e ocorre a partir da identificação dos objetivos e características diversas comuns dos agentes que compõe o sistema, levando-os a juntar o que pode ser útil para a competência do todo e pode ocorrer tanto no âmbito micro quanto no macro. Para exemplificar, pode-se tomar por base as comunidades de refugiados, em nível local, regional, nacional e internacional, que se agregam por conta de suas necessidades e interesses comuns, em grupos, subgrupos, em níveis diferentes de auto-organização. Paiva (2007, p.1970) diz que “[...] a propriedade da agregação consiste na reunião de vários elementos”. E essa reunião ocorre em função dos diferentes graus de afinidade dos agentes. Conforme Sade (2011, p. 207):

Todos os sistemas são formados por componentes que recebem o nome componentes agregados. Nos sistemas complexos, os agregados estão em constante interação, há a emergência de comportamentos complexos em larga escala. Daí a constatação de que os sistemas complexos são não-lineares, ou seja, o comportamento final do sistema

não pode ser explicado pela soma dos comportamentos das partes agregadas, e sim a partir da interação entre elas. Logo, o todo é maior do que a soma das partes, isto é, a relação matemática estabelecida se refere ao produto e não a somadas partes envolvidas.

Sobre agregação, Holland (1995, p. 38), também, diz que a marcação é um mecanismo universal de agregação e delimitação de fronteiras; [um mecanismo que] facilita sempre a formação de agregados. As marcações são uma característica universal desses sistemas, pois facilitam a interação seletiva. Permitem aos agentes escolher entre agentes ou objetos que, de outro modo, seriam indistinguíveis. Holland usa como exemplo para explicar este mecanismo uma bandeira, uma vez que ela pode definir integrantes de partidos políticos, países, clãs, ou até mesmo uma família tradicional. Nessa direção, Santana (2020, p. 38) nos esclarece que:

Um bom exemplo de marcação, também, é a própria língua, pois os falantes de determinado idioma podem ter a sua nacionalidade identificada a partir dos padrões verificados em suas práticas de língua(gem), ou seja, a marcação, neste caso, é um mecanismo facilitador da agregação, pois para um falante de língua portuguesa, por exemplo, é mais cômodo estar em uma comunidade de falantes desta mesma língua, do que ter de aprender outra para se comunicar. Ou seja, deste ponto de vista a marcação é a condição base para a agregação. Para Silva (2017), a marcação é citada por Holland como um mecanismo comum em sistemas complexos. Por meio desse mecanismo pode-se diferenciar um agente no meio da diversidade, facilitando a interação entre os agentes e facilitando também a agregação. Se a interação entre os agentes for bem sucedida, eles cooperam entre si formando grupos, porém se for mal sucedida, acaba excluindo alguns agentes do processo de agregação.

A agregação é um componente dos SAC, que promove o processo de adaptação. Holland (1995) afirma que a adaptação é o processo pelo qual um agente se encaixa em seu sistema. Assim, nos fenômenos naturais e humanos pode-se observar que o tempo faz com que as inúmeras adaptações ocorram nas diferentes interações com os vários agentes do sistema, em maior ou menor grau. Pois, há processos de adaptação que ocorrem de forma mais rápida que outros, porque dependem de muitas variáveis.

Na natureza, algumas espécies animais e vegetais vão se adaptando aos ambientes hostis, como por exemplo, plantas trepadeiras, ursos polares, cães domesticados e a própria espécie humana que, conforme as condições geográficas, se adaptou a diferentes ambientes e condições naturais.

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.49) definem atratores como estados, ou modos de comportamentos particulares, que o sistema prefere. Quando o sistema se move para uma bacia atratora, ele atinge um momento de estabilidade. Um atrator estranho ou caótico é uma região do espaço de fase que o comportamento do sistema se torna bastante turbulento e instável, pois mesmo pequenas perturbações fazem com que ele se mova para outro estado. Em termos visuais, isso teria a aparência de uma grande bacia atratora cheia de colinas e vales de formatos e tamanhos diferentes, em torno dos quais, o sistema se move de forma rápida e imprevisível. Esse tipo de comportamento é chamado de caos e o atrator é rotulado como atrator estranho, conforme Larsen- Freeman e Cameron (2008, p.57).

Com esses gestos interpretativos pode-se compreender os fenômenos da aprendizagem do PLAc nas suas diversidades, considerando o ambiente de imersão nos quais ocorrem. Para isso, serão confrontados os dados e as narrativas dos agentes envolvidos, explorando as variáveis que influenciam os acontecimentos discursivos.

Por compreender a aprendizagem de línguas como constitutivas das práticas sociais da migração de crise ou forçada, e, também, por saber que o ensino e a aprendizagem, nas várias esferas da sociedade, reúnem as condições para acontecer nesta perspectiva, toma-se como objeto de estudo, partindo da compreensão da dinâmica sistêmica em que se insere, as narrativas de haitianos, professores de três instituições de ensino, empregadores e pastores, a partir das práticas de aprendizagem e de ensino de língua(gem), na cidade de Cáceres-MT. Para isso, a TSDC fornece as condições, em termos de conceitos e definições, para pensar na constituição das práticas de aprendizagem, enquanto sistemas e subsistemas.

Dito isso, a partir dessas considerações, no próximo capítulo pretende-se discorrer sobre a Aprendizagem de Línguas, Aprendizagem de Línguas como SAC, Língua de Acolhimento (PLAc), assim como apresenta-se as instituições de ensino de Cáceres-MT, que acolheram os haitianos, procurando mostrar, um pouco, sobre como funcionou o curso de extensão Português para Estrangeiros (PPE), na UNEMAT. Isso permitirá traçar reflexões quanto a aprendizagem do PLAc, como um SAC e como uma prática de ensino contemporânea, que representa uma perspectiva inovadora e significativa no campo do PLA, uma vez que atende demandas não atendidas pelas políticas linguísticas públicas.

CAPÍTULO III

APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO

3.1 Aprendizagem de Línguas como sistema complexo

Nesse capítulo será apresentado um panorama sobre a Aprendizagem de Línguas como um sistema dinâmico complexo, bem como algumas considerações sobre o Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Na Linguística Aplicada, desde as publicações de Larsen-Freeman (1997) e Larsen-Freeman e Cameron (2008) surgiu um movimento no sentido de compreender a aprendizagem de línguas como um sistema adaptativo complexo. Destacamos os estudos de Paiva e Nascimento (2009), Magno e Silva e Borges (2016), Ortega e Zhaohong Han (2017). Esses estudos têm demonstrado como o processo de aprendizagem envolve múltiplas variáveis que interagem entre si em imbricações que consideram o contexto, os agentes e, principalmente, a motivação que alavanca o desejo de aprendizagem da língua adicional.

Os resultados parciais dessas pesquisas acerca dos processos e práticas sociais de língua(gem) têm possibilitado a compreensão de como se dá esse processo de aprendizagem de línguas, independente da presença de um bom professor e ou de um bom método, tal como já anunciaram Prabhu (2003) e Kumaravadivelu (2006). Assim, atualmente, a aprendizagem está mais próxima da imprevisibilidade (PRABHU, 2003), porque, na perspectiva dos sistemas complexos, ela ocorre de forma não-linear, entretanto nada acontece por acaso, nem de modo isolado.

Nesse sentido, considera-se importante a definição de língua como SAC defendida por Fleischer (2011, p. 80):

O desenvolvimento de uma língua através dos tempos constitui um sistema dinâmico complexo. A língua está em constante mudança e tais mudanças não resultam de regras rígidas e lineares, mas do inter-relacionamento de inúmeros elementos, tais como características individuais dos falantes, influências de outras línguas em decorrência de proximidade geográfica e invasões, tendências fonológicas ditadas pelo esforço que cada som requer para ser produzido, e interpretações diferentes de sons e significados feitas por subseqüentes gerações. Como afirma Larsen-Freeman (1997, p.48) “todas as vezes que uma língua é usada, ela muda”.

Nessa mesma direção, Makoni e Pennycook (2007, p. 22) definem que “[...] línguas nada mais são do que o produto das relações sociais e econômicas reais [...]”, para os autores, “[...] formas linguísticas reais e situadas que são empregadas como parte dos recursos comunicativos por falantes para servir a seus objetivos sociais e políticos”. Portanto, é, nas práticas sociais de língua(gem), que a interação humana se constitui como um sistema complexo adaptativo. Nessa direção, reproduzimos os postulados sobre língua organizados por Oyama (2013, p.38, *apud* LARSEN-FREEMAN, 2006, p.), que enumerou a aquisição de LA como um sistema complexo e dinâmico, que considerou como avaliação:

A linguagem não é fixa, antes, é um sistema dinâmico, que evolui e muda conforme a dinâmica do uso da língua entre os indivíduos, o que acontece tanto em língua nativa quanto em LE. Assim, aquisição de LE não se trata de algo que tem a ver com uniformidade nem com conformidade: a linguagem como sistema estático e fixo é pura ficção; [...] Não há estágios nos quais o desempenho do aprendiz é invariável. Antes, o domínio de certas estruturas em uma ‘fase’ pode levar a um período de ‘flutuação’ de outras estruturas, o que pode desencadear uma reorganização. Essa repentina descontinuidade da fase de mudança ilustra a não linearidade dos sistemas complexos.

A aquisição de língua adicional ocorre de forma variável, assim, é impossível haver uma conformidade, tendo em vista que a linguagem não é fixa, ao contrário, sofre influência em sua imprevisibilidade. A mudança (LARSEN-FREEMAN, 1997) ocorrida em um desses subsistemas pode atingir os demais, uma vez que o comportamento do todo resulta da interação que ocorre entre eles, provocando uma reorganização. Nessa direção, Oyama (2013, p. 38, *apud* LARSEN-FREEMAN, 2006, p.) afirma:

Uma vez que a linguagem é complexa, não se pode enquadrar o desempenho como sendo resultado de somente um dos subsistemas. Trata-se, antes, da interação entre múltiplos e dinâmicos sistemas complexos, que trabalham em várias escalas e em vários níveis. Os subsistemas linguísticos, dimensões de proficiência em língua e mesmo elementos individuais de linguagem interagem de modo a oferecer suporte (pois um elemento pode ser pré-requisito de outro), competitividade (uma vez que há a inerente limitação humana em poder investir ao aprender uma nova habilidade ou resolver uma tarefa) ou condição.

Sendo a língua fonte tanto cognitiva quanto social, a autora diz que os aprendizes não avançam em estágios de desenvolvimento de maneira consistente. Ou seja, o contexto

é muito importante para o estudo dos sistemas complexos, porque os aprendizes se adaptam e se reorganizam conforme suas habilidades individuais e as exigências do todo. Assim, a aprendizagem de língua adicional ocorrerá de forma diferente de pessoa para pessoa.

A aprendizagem de uma língua também pode ser compreendida por perspectivas diferentes, dependendo da filiação teórica dos estudiosos. Assim, o interesse da pesquisa consiste em discutir a aprendizagem de línguas pelo paradigma da complexidade. Nesse viés teórico, López, Bahia & Magno e Silva (2019, p. 193) afirmam que:

[...] a compreensão do paradigma da complexidade e suas características nos faz chegar à conclusão de que cada indivíduo percorre uma trajetória de aprendizagem de língua que pode ser representada por uma narrativa que está marcada por vários elementos constituintes, que interagem e reagem a influxos (a feedback, a agentes, ao contexto...). Logo, a aprendizagem de uma língua deve ser compreendida como um processo dinâmico, que tem avanços e retrocessos, que é caótico, que se auto-organiza e se movimenta, que alcança estados críticos e sofre mudanças imprevisíveis (DE BOT, 2008) e que pode, ao receber feedback de seus agentes, resultar num progresso de aprendizagem de fato, como nos lembra Larsen-Freeman (1997).

Para Silva (2011, p. 175), “A aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc.” e, pelo viés da complexidade, não há como analisar a aprendizagem fora do processo, distante das variáveis que compõem um sistema adaptativo complexo. Para o autor,

[...] a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. E um processo que se diferencia das posturas inatistas e dos processos de maturação do organismo e das posturas empíricas que enfatizam a supremacia do meio no desenvolvimento. Pela ênfase dada aos processos socioculturais, a ideia de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. A concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e reconhece que a situação do homem como organismo não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie (SILVA 2011, p. 183).

O autor afirma ainda que a forma e qualidade de assimilação e incorporação de cada novo conteúdo ou de parte dele são dependentes do conjunto de conhecimentos reais do sujeito, portanto, no resultado final, uma diferença, por menor que seja, causa alterações significativas no processo de aprendizado. Assim, ele afirma que as diferenças

individuais, sejam históricas ou culturais, acabam por determinar os ritmos da aprendizagem:

Do meu ponto de vista e com base na teoria da complexidade e do caos, isso se dá porque, em termos sistêmicos, cada sujeito se configura em um sistema complexo e apresenta trajetórias individuais diferentes das dos demais sujeitos. O processo de aprendizagem, quando tomado como um fenômeno que apresenta um comportamento de dinâmica complexa e caótica, em que quantidade de conhecimentos assimiláveis não é estritamente proporcional a capacidade preexistente aos estímulos para o aprendizado, permite sustentar que cada sujeito se configura em um sistema dinâmico, não-linear, sensível as condições iniciais e suscetíveis a retroalimentação positiva ou negativa (SILVA 2011, p. 184).

Essa tese, pela análise das muitas variáveis que perpassam o processo de aprendizagem da língua adicional, para o grupo de haitianos, objeto desta pesquisa, que foi acompanhado por mais de três anos, apresenta os imbricamentos desse aprendizado ocorrido em um contexto dinâmico complexo. Observou-se que cada um dos agentes haitianos foi se adaptando na sua trajetória individual e coletiva que, gradativamente, foi determinando ritmos de aprendizagem diferentes para cada um deles. E, nesse contexto de aprendizagem de línguas, os gestos de acolhimento foram importantes para definir os ritmos de aprendizagem dos haitianos. A escolha em trabalhar com a Língua de Acolhimento deve-se, sobretudo, à eficácia que ela produz para uma prática de ensino que promove a aprendizagem, valorizando o repertório linguístico e cultural do aluno. Nesse sentido, pautados nessa perspectiva, realizou-se um acompanhamento desses haitianos, desde a sua chegada a Cáceres.

3.2 Aprendizagem do Português como Língua Adicional como SACs

O Português como Língua Adicional (PLA) ocorre quando o aprendiz tem acesso a um ambiente que proporciona a interação e o convívio com falantes de língua portuguesa e que afeta diretamente o aprendizado da língua. Em um contexto de imersão, estrangeiros que chegam ao Brasil, seja para trabalhar, estudar ou por outros motivos, convivem com uma cultura diferente e uma nova língua. Nesse contexto, há especificidades para o ensino e a aprendizagem do português que dizem respeito às relações linguísticas e sócio-históricas. Assim, os marcadores de diferenças sociais, definidores do acesso à cidadania que as relações de poder, associadas ao uso das línguas,

complexificam, refletem e refratam as relações mais amplas. Nessa área específica da Linguística Aplicada são considerados, no processo de aprendizagem, o multilinguismo, os contextos de ensino, os aspectos econômicos e culturais.

Sobre o PLA, Leffa (2014, p. 32) afirma:

Quando propomos ensinar uma língua para quem já conhece pelo menos uma, surge, portanto, a questão inicial de nomear essa outra língua. À medida que se reflete sobre o problema, configura-se aos poucos a ideia de que essa língua vem por acréscimo, de algo que é dado a mais. Todos já possuímos pelo menos uma língua, seja o português, uma língua indígena, de pais imigrantes, ou a de sinais, mas alguns alunos possuem mais de uma língua. Desse modo, a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de “língua adicional”.

Como se pode ver, a língua adicional pressupõe a existência de outra língua falada pelo aluno e sobre a qual, segundo o autor, constrói numa relação que envolve aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito. Para ele, a língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aprendiz já conhece e, ao usarmos o termo língua adicional, concorda-se que o enunciado é construído não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aprendiz com temas que façam sentido para o aluno. Assim, valoriza-se o que ele já sabe para se criar novas conexões com o mundo, compreendendo a língua como um instrumento de prática social, muito além do léxico e da sintaxe. Essa turbulência favorece a adição de outra língua que será a dos estudos, a do trabalho, enfim, a língua que o aprendiz necessita para atender a seus objetivos.

A aprendizagem de línguas em consonância com o pensamento Complexo vem crescendo no âmbito acadêmico dos estudos linguísticos (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, PAIVA, 2005; LEFFA, 2009 e outros) com reflexões teórico-metodológicas com as características de um SAC (imprevisibilidade, dinamismo, não-linearidade, entre outras) para a compreensão de processos de múltiplas variáveis. Paiva

(2005), a esse respeito, elenca ao menos cinco pontos em que é notória a Complexidade subjacente à aquisição (ou aprendizagem) de línguas: 1) um aprendiz permanece em equilíbrio durante certo tempo e, de repente, ocorre uma rápida mudança, demonstrando avanço na aquisição ou aprendizagem, evidenciando que temos períodos de estabilidade seguidos por "explosões" e mudanças; 2) as mesmas estratégias de ensino e aprendizagem não causam efeitos semelhantes em todos os aprendizes; 3) as conexões são necessárias para que o sistema funcione, sejam elas cognitivas ou sociais; 4) o sequenciamento de dificuldades linguísticas em um programa de ensino de Língua Estrangeira (LE), por exemplo, não é fator determinante para sua aquisição, pois uma das características do SAC é a auto-organização, ou seja, dentro da desordem há uma ordem; 5) estímulos pequenos podem levar a consequências imprevisíveis, dramaticamente negativas ou positivas.

O PLA como SAC ativa, em contextos formais e não formais, mecanismos de aprendizagem, no ensino de línguas, como meio de pequenas atitudes, mas também pode criar barreiras (PAIVA, 2005) pelo fato de serem dinâmicos, complexos, não-lineares, imprevisíveis, sensíveis a condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis a *feedback* e adaptáveis etc. Corroboram com esse ponto de vista Leffa (2009); Fialho (2011); Franco (2013a), entre outros. Nessa perspectiva, a Complexidade na LA nos leva a pensar em novas questões “[...] sobre como as pessoas usam, aprendem e ensinam línguas, o que, por sua vez, exige novas formas de investigação” (FRANCO, 2013b, p. 184).

As práticas sociais de língua(gem) de PLA são espaços muito interessantes para refletir como ocorrem os processos não-lineares na aprendizagem do português para explicar como os indivíduos aprendem língua adicional em situações multilíngues. De forma que as dinâmicas de aprendizagem, dadas as diferenças de fatores contextuais e pessoais, sob o paradigma da complexidade abarca um estudo de sistemas adaptativos complexos que compõem e que interferem em seu desenvolvimento. Esses sistemas que estão interligados, que se auto-organizam e que podem apresentar comportamentos emergentes são fundamentais para descrever as relações existentes no sistema, tornando explícitas as suas dinâmicas, tal como recomendam Larsen-Freeman e Cameron (2008).

Desse modo, corroborando o que dizem Borges e Magno e Silva (2016), como os sistemas complexos são sensíveis às perturbações, sejam grandes ou pequenas, externas ou internas, a aprendizagem de PLA vai se modificando conforme o que se apresenta como favorável ou desfavorável à aprendizagem dos agentes, conforme as suas

trajetórias e padrões de comportamento e também pelos aspectos que motivam os aprendentes. Para Dörnyei (2000-2011, p. 209), a motivação é um

[...] estado de alerta cumulativo, dinamicamente mutante em um indivíduo, que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio de quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso).

Assim, compreende-se a motivação como um elemento do sistema que catalisa um fluxo de energia diretamente ligado a comportamentos que influenciam o processo de aprendizagem, ou seja, uma perturbação positiva.

As dinâmicas de funcionamento do processo em que vários elementos estão em interação, em contextos de imersão no caso de aprendizagem de PLA, permite uma compreensão da trajetória de aprendizagem de língua marcada por vários elementos que interagem, com avanços e retrocessos, e que pode, ao receber *feedback* de seus agentes, resultar em um progresso de aprendizagem de fato, como, por exemplo, a motivação.

Para Paiva (2005, p. 07), a motivação é

[...] um importante subsistema complexo, encaixado em sistemas de ASL, e que funciona como força motriz de qualquer processo de aprendizagem. Isso parece ser consistente com a posição de Ryan e Deci (2000, p. 54) que consideram que a motivação "não é um fenômeno unitário" e a de Dörnyei (1994, 2001) que a vê como um construto complexo e multidimensional. Considero que motivação não é apenas uma questão de se estar integrado em uma comunidade de falantes ou de uso da língua em função de uma razão instrumental como nos trabalhos anteriores de Gardner e Lambert (1972), ou, ainda, de apresentar motivação intrínseca ou extrínseca (Ryan e Deci, 2000). Vejo a motivação como uma força dinâmica, que envolve fatores sociais, afetivos e cognitivos, e que se manifesta em desejos, atitudes, expectativas, interesses, necessidades, valores, prazer e esforços. Não é algo fixo, e como Winke (2005, p. 1) afirma, "varia muito, tem altos e baixos ao longo do percurso (ou mesmo durante uma atividade de sala de aula) e emerge de diversas fontes, internas ou externas ao aluno, ou ambas".

Portanto, como observam Miranda e Lopez (2019), também a aprendizagem de PLAc, no contexto de imersão não se restringe ao contexto educacional, pelo contrário, está também ligado a várias esferas da sociedade e relacionada às dimensões política, social e econômica. Não é um processo linear, porque as estratégias sofrem constantemente períodos de variabilidade, instabilidade e adaptabilidade que leva o

sistema para além da sala de aula. Diferentemente das outras modalidades de Ensino, o PLAc precisa trazer em seu conteúdo e suas formas de abordagem toda uma nova dimensão de práticas de ensino, uma vez que se trata do acolhimento de refugiados e migrantes forçados, que chegam ao país sem uma política e estrutura eficiente de recepção.

3.3 Língua de Acolhimento (PLAc)

O Brasil é um país plurilíngue, apesar disso, os espaços de educação oficial ainda não considerarem esse aspecto local, ou seja, não consideram a diversidade de línguas indígenas e línguas faladas pelos estrangeiros residentes no país, assim como também não tem políticas públicas específicas para o ensino de português para essas pessoas. Entretanto, com o objetivo de integração linguística dos imigrantes à sociedade brasileira, a sociedade civil, algumas universidades têm realizado essa tarefa, a exemplo da UNB, da UNICAMPI, da UFMG, da UFPR, para mencionar algumas (ANDRADE, 2021; LOPEZ e DINIZ, 2018).

O acolhimento humanitário e linguístico é fundamental para uma significativa parte de pessoas que chegam no Brasil, em situação de vulnerabilidade ou não, porque, além de muitos terem dificuldades com a língua, com a cultura e com os costumes locais, enfrentam também problemas de ordem financeira, emocional, de saúde e principalmente o preconceito de algumas pessoas. Então, por conta dessas mazelas enfrentadas diariamente por pessoas que saem dos seus países motivados pela migração forçada, surgem organizações de apoio a imigrantes e refugiados no Brasil, como, por exemplo, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), criado em 1951, e o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), que trabalham para atender as necessidades imediatas apresentadas pelas pessoas em situação de imigração ou refúgio. Da mesma forma, foi criada a Pastoral do Imigrante com uma parte da igreja católica para o atendimento humanitário emergencial, principalmente aos refugiados.

A aprendizagem da língua portuguesa, entre as necessidades básicas dos estrangeiros, em especial os migrantes de crise, é, em certa medida, um fator facilitador para que possam inserir-se na sociedade de maneira razoável porque o desconhecimento do idioma, entre outros fatores, pode ser uma das barreiras para a integração e inserção na sociedade de acolhimento. Assim, inúmeras ações, em sua maioria, estabelecidas pela sociedade civil, sobretudo, no formato de voluntariado, vêm sendo desenvolvidas para

atenderem a necessidade de aprendizagem do português como língua adicional (PLA). Nesse contexto de intensificação dos fluxos migratórios com destino ao Brasil, vem aumentando a demanda de estrangeiros que precisam do PLAc como uma alternativa a ser ofertada nas instituições de ensino oficial.

O Brasil é um país multilíngue (MAHER, 2007a) e tem como idioma oficial somente português e Libras, mesmo tendo diversas línguas indígenas, que mesmo sendo consideradas minoritárias, são amplamente faladas no Brasil, fazendo parte da cultura brasileira e que estão o tempo todo na denominação de rios, ruas, animais, frutas, cidades, nomes próprios etc. Nesse sentido, Schlatter, Bulla e Costa (2020) ressaltam o fato de que se deve refletir acerca do uso das línguas nesse cenário diverso, as especificidades para o ensino e a aprendizagem de português. Esse contexto diz respeito às relações que podem ser estabelecidas entre proximidades linguísticas e sócio-históricas. Para Schlatter (2020, p. 495), “[...] as relações de poder estão associadas ao uso das línguas, que refletem e refratam relações mais amplas, histórico-político-culturais entre os grupos”.

Fazer parte da comunidade falante de um idioma não se restringe somente aos falantes de língua materna, tampouco significa obter um conhecimento limitado ao funcionamento pragmático da língua. Significa, também, conhecer e fazer parte de sua cultura, variações linguísticas e uso da linguagem, dominado por falantes de língua materna e língua adicional. Para Maher (2007b, p. 89), além das identidades culturais não serem uniformes ou fixas, elas tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de “biculturalismos”, mas de interculturalidade.

Cabe ressaltar que o PLAc é uma prática de ensino que, em seus pressupostos teóricos, tem como objetivo promover a aprendizagem valorizando o repertório linguístico e cultural do aluno, o que a diferencia do ensino tradicional de língua, que restringe somente o ensino da língua pela língua, desconsiderando outros tipos de conhecimento que o aprendiz possui. Ainda assim, existe a necessidade da ampliação dessa discussão, e as reflexões implementadas nesta pesquisa apoiam-se no conceito de língua de acolhimento e também sobre novas pesquisas que indiquem metodologias de ensino de língua portuguesa como adicional, de modo a promover ações efetivas de integração social que considerem o contexto de acolhimento como algo que vai para além da sala de aula.

Há várias denominações nessa subárea de estudos da Linguística Aplicada e essas diferentes denominações do ensino de português para estrangeiros no Brasil dependem

do contexto de ensino. Para Andrade (2021), o Português como Língua Adicional (PLA), destina-se para falantes de outras línguas, que se interessam por aprender o português por motivos diversos – trabalho, estudo, relacionamento –; o Português como Língua Estrangeira (PLE) destina-se aos falantes de outras línguas que vivem no Brasil e precisam/interessam em aprender a língua local; e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que, diferente das outras modalidades de ensino, “ [...] precisa trazer em seu conteúdo e suas formas de abordagem toda uma nova dimensão de práticas de ensino”. De acordo com Miranda; Lopes (2019) trata-se do acolhimento de refugiados e migrantes forçados que chegam ao país sem uma política e estrutura eficientes de recepção.

Compreende-se como Lopez e Diniz (2018) que o PLAc é uma ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante da área da Linguística Aplicada. Trata-se de subárea que tem como foco a pesquisa e o ensino de português para imigrantes, que sofreram um deslocamento forçado, que estejam em situação de vulnerabilidade, e que não tenham o português como língua materna.

Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (BIZON, 2013, p. 123). [...] O PLAc não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos no PLA. Tampouco pode ser considerado uma especialidade “completamente diferente” de todo e qualquer outro contexto de ensino de PLA, como temos podido observar em certo discurso que já se sedimenta na área, sem uma efetiva discussão sobre quais são essas especificidades, para além dos aspectos da superfície. [...] Nesse sentido, o PLAc é uma especialidade transdisciplinar, que demanda um contínuo diálogo com diferentes campos – a exemplo da Antropologia, da Ciência Política, das Ciências Sociais, do Direito, da Geografia, da História, da Linguística, da Psicologia, da Psicanálise e das Relações Internacionais –, bem como com distintas entidades da sociedade civil [...] (LOPEZ&DINIZ, 2018, p.).

O Português como Língua de Acolhimento (PLAc) pauta-se no ensino de português em contexto de acolhimento e que tem características específicas, porque influenciam a abordagem de língua atrelada à cultura, respeito às especificidades de cada aprendiz ou aprendente, e as formas de cada um interagir na e pela linguagem. Assim, o ensino de português pode ocorrer de diversas formas e, também, por meio de alguns métodos modernos e dinâmicos de aprendizagem (FERREIRA, *et al.* 019), com a finalidade de produzir um ensino que acrescente algo ao repertório do aluno: não somente

uma língua a mais para saber falar, mas para saber o que falar nessa língua. Uma outra questão é que a língua seja adicionada ao repertório do aluno, para além de seu uso na sala de aula.

O ensino de PLAc não deve ser realizado de forma engessada no conteudismo da gramática, ao contrário, o aluno deve conhecer e usar as variações do português brasileiro, tendo em vista as diversas possibilidades de uso da linguagem e a diversidade cultural e linguística, respeitando o uso nas práticas sociais, culturais e interculturais. Portanto, a inclusão do PLAc no campo de pesquisa na área da Linguística Aplicada pressupõe debates coletivos para compreender as potencialidades e responsabilidades da educação linguística e da atuação como professor em contextos específicos e a necessidade de uma proposta curricular que suscitem reflexões sobre valores políticos e ideológicos, sentidos historicamente associados a diferentes discursos e possibilidades de intervir, de modo ético, nessa seara de ensino de língua(gem).

No contexto de PLAc, língua e sociedade estão alinhadas com relações culturais com outras línguas. A importância da inserção social dos aprendentes de língua portuguesa e a necessidade dos variados letramentos e gêneros de discurso são indispensáveis, para auxiliar nas experiências e práticas diárias do uso do idioma e os valores associados (ou se quer associar) ao uso de determinados termos, a lexicultura, que considera as implicações das escolhas para a vida das pessoas e como o termo pode ser associado a diferenças sociais, pertencimento ou exclusão de determinados grupos sociais.

Língua, história e cultura estão intrinsicamente relacionadas e as práticas plurilíngues de ensino de português como língua adicional (PLA) precisam não apenas contemplar o multiculturalismo brasileiro, como também valorizar a cultura dos alunos falantes de outros idiomas. Esse arremate entre língua e cultura, vincula o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira às experiências significativas vividas e adquiridas no cotidiano, levando em consideração as interações sociais a que um aprendente é exposto, sobretudo, quando se está em situação de imersão.

Nesse direcionamento, Costa e Silva (2020, p.132), vão dizer:

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 norteadora pela perspectiva crítica e alicerçada na construção

de uma consciência cultural dos aprendizes, abarca questões para além do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas. Cumpre dizer que não nos referimos a uma proposta de ensino em substituição às práticas anteriores de PLE, mas a uma abordagem teórico-metodológica outra, cujas especificidades alcançam questões discriminatórias, psicossociais e outros aspectos extralinguísticos considerados fundamentais para que a assistência das demandas que se impuseram no fomento da acolhida de migrantes indocumentados.

São mais de setenta milhões de pessoas deslocadas à força no mundo, entre as quais aproximadamente 40% são refugiados que deixaram seus países de origem por conta de guerra, catástrofes naturais, perseguições, crises econômicas, instabilidade política, discriminação, perseguição e/ou “apenas” por saírem em busca de melhores oportunidades de vida. O PLAc é uma prática de ensino-aprendizagem com uma abordagem teórico-metodológica diferente, que, teoricamente, pretende ser crítica, orientada para atender (não restrita) deslocados forçados, extensiva para outros grupos de imigrantes em condição de minoritarizados ou de vulnerabilidade, que desejem aprender a língua majoritária do Brasil (LOPEZ; DINIZ, 2018, p. 20). Nesse prática de ensino, assume-se certa responsabilidade diante do recomeçar dessas pessoas ao agenciar técnica e subjetivamente, aspectos da questão migratória, que o ensino de língua estrangeira, nos moldes do PLE, não se propõe a fazer.

É importante retomar o que diz Barbosa (2008/2009, p. 40):

A língua passa a ser considerada não mais como um instrumento para a comunicação, mas como um depositário da cultura da qual ela é representante [...] essa aliança entre língua e cultura vincula o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira às experiências significativas vividas e adquiridas no cotidiano, levando em consideração as interações sociais a que um aprendente é exposto, sobretudo, quando se está em situação de imersão.

Desse modo, a partir do artigo resenhado, pudemos refletir sobre a importância das nossas escolhas quanto ao material didático a ser trabalho com a interculturalidade em uma disciplina de Português para estrangeiros.

Para De Carlo (1998, *apud* BARBOSA, 2015, p. 225), uma educação intercultural preconiza dois objetivos: a) auxiliar os aprendentes a vencerem a insegurança inicial causada pelo que lhes é desconhecido; b) incentivá-los a generalizar as experiências de contato com a cultura estrangeira, sem, no entanto, cair na armadilha do estereótipo. O autor afirma que quando uma pessoa interpreta o sistema do outro ela faz, também, uma reflexão sobre o seu próprio sistema, pois apesar das diferenças (mas

também graças a elas!) é possível que, ao perceber um costume diferente, acaba por reconhecer (pelo contraste) seus hábitos e costumes, em um movimento espiral. Para o autor,

No contexto de ensino-aprendizagem de uma nova língua-cultura, o conceito de interculturalidade indica-nos possibilidades de aproximações entre essas duas dimensões. Trata-se de uma forma de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura da qual quer fazer parte. Essa reflexão ocorre, sobretudo, nas interações sociais cotidianas com a cultura que se pretende conhecer, quando o aprendente percebe, aos poucos, que apenas o domínio de aspectos linguísticos não é suficiente para ter acesso ao que Edward Hall (1971) denomina dimensões ocultas (BARBOSA, 2015, p. 223).

A interculturalidade é uma perspectiva defendida não como uma nova metodologia, mas como um procedimento transversal, articulado com outros domínios do conhecimento como a psicologia social, sociologia, antropologia e a história, por exemplo. Assim, agir sobre atitudes teria o objetivo de fornecer aos aprendentes os meios para organizar seus discursos de forma coerente e interagir com os estrangeiros, ele baseia-se na “formação”: saber desenvolver um sentimento de relatividade de suas próprias certezas. E, dessa forma, a interculturalidade está para além da simples comparação que ultrapassa a simples análise de semelhanças e diferenças entre culturas. Para Abdallah-Pretceille (1996b, *apud* BARBOSA, 2015, p. 224), a finalidade de uma educação intercultural é desenvolver atitudes de compreensão e de respeito entre culturas diferentes.

Nessa perspectiva teórica de ensino de línguas, a cultura favorece a interlocução ou o encontro com o outro, percebendo-o como sujeito que necessita de acolhimento linguístico com respeito às diferenças e à diversidade, em uma perspectiva multicultural, como defendida por Vera Candau (2011), e que implica a aceitação da inter-relação entre diferentes grupos culturais; da permanente renovação das culturas; do processo de hibridização das culturas; e da vinculação entre questões de diferença e desigualdade. Para a autora, as diferenças são concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. Portanto, são constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais e merecem ser reconhecidas e valorizadas positivamente. Portanto, trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo.

O PLAc dialoga com diferentes campos das ciências sociais, bem como com distintas entidades da sociedade civil. Esse perfil dialógico do PLAc permite, em grande medida, um processo de ensino-aprendizagem de línguas respeitoso e consciente da heterogeneidade dos sujeitos envolvidos em todo esse processo. Lopez e Diniz (2018) afirmam que o PLAc não pode ser visto como uma mera “adaptação” de saberes já produzidos no PLA, nem uma especialidade “completamente diferente” de todo e qualquer outro contexto de ensino de PLA. Nesse sentido, os modos como pode-se dar o ensino de português para certos grupos minoritarizados necessita de mais reflexões sobre essa especialidade transdisciplinar. Por fim, este estudo concorda com Vailatti e Olmo (2020, p.), que compreendem o PLAc como um conceito inacabado, em que as discussões devem permanecer abertas, “[...] agregando novas experiências e entendimentos ao próprio conceito em si e à sua prática”.

Nos termos teóricos aqui em discussão e nos autores supracitados, assume-se o PLAc como um sistema adaptativo altamente complexo, pois o que está em funcionamento não é apenas a aprendizagem de língua portuguesa em um contexto linguístico de práticas sociais de língua, mas um incessante batimento das questões constitutivas do sujeito migrante, sua língua, sua cultura, suas crenças, família etc. Esse batimento cria condições para o redimensionamento de complexificação constitutiva de um outro sujeito que emerge desse entre meio como efeito do choque cultural que os imigrantes vivenciam, como pode-se verificar com os haitianos em Cáceres-MT.

3.4 As instituições de ensino de Cáceres-MT e os haitianos

O estudo para os haitianos significa uma grande possibilidade de acesso ao trabalho e consequentemente de legalização ou ascensão da situação de estrangeiro refugiado em busca da cidadania brasileira. A educação, para Correia e Almeida (2018, p. 132), representa um poderoso instrumento para a inserção de imigrantes na sociedade de destino, “[...] pois facilita o acesso ao mercado de trabalho, à qualificação, à renda e ao convívio social, podendo assim viabilizar a criação de novos laços sociais entre os imigrantes e a sociedade”. Entretanto, o acesso à educação para os haitianos é dificultada por questões linguísticas, pelas burocracias para a validação dos documentos e pela falta de profissionais capacitados, complicando ou impedindo a inserção de crianças, jovens e adultos nas escolas e faculdades (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2014). Somado a essas

questões, o racismo permanece, apesar do acesso à educação. Nessa direção, Santos (2021, p. 125, *apud* HASENBALG) diz:

Para o autor, a discriminação racial no Brasil é resultado direto das desigualdades entre brancos e não brancos em diferentes esferas – educação, economia, acesso ao trabalho – e foi reconstruída no tempo presente pela ordem capitalista. Toda essa marginalização social do povo negro relatada por Hasenbalg, agrava ainda mais quando esse povo negro também é migrante, como no caso dos haitianos que além de reinventar-se em uma nova sociedade é preciso lidar com a discriminação racial que atinge todos os negros que aqui vivem com diversos tipos de racismo impostos pelo ambiente social que estão sendo inseridos. Dessa maneira, a desigualdade racial que atravessa o Brasil é cruel, porque nega direitos, constrange, agride, exclui, mata e, ainda assim, se mantém.

Nesse sentido, o estudo pode ser entendido como garantia da dignidade humana, porque o direito à educação pode ajudar na concretização de outros direitos desses estrangeiros, principalmente de residência e permanência, pois a maioria manifesta o desejo de continuar os estudos e cursar licenciaturas e bacharelados nas universidades públicas. A Constituição Federal de 1988 concede a todos o direito e o acesso universal igualitário à educação inclusiva, que é um direito humano fundamental para o desenvolvimento da personalidade, da tolerância, da compreensão mútua e da paz:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola
(BRASIL, 1988, Art.205-206).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê, em seu artigo 2º, que a educação é dever do Estado, inspirado nos princípios de liberdades e nos ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Princípios que também se podem ver na Lei da Migração - Seção II, Dos Princípios e das Garantias:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;

XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, **educação**, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social. (BRASIL, 1996, Art.3) (Grifos nossos).

O estudo tem, para os haitianos, uma representação simbólica porque, além de significar a continuidade dos estudos realizados no Haiti, representa, também, a possibilidade de melhores vagas no mercado de trabalho e, conseqüentemente melhores condições financeiras para enviar dinheiro aos seus familiares que ficaram naquele país ou ainda poder trazê-los, para também residir no Brasil. Dessa forma, o estudo representa legalização, trabalho e acesso ao status de cidadão com plenos direitos.

No estado de Mato Grosso, a Resolução Normativa Nº 002/2019 fixou normas para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino, por meio de discussões que vinham ocorrendo no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, que se pautou no disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996; na Lei Complementar nº 49/1998 e suas alterações, na Lei 8.069/1990, no Decreto nº 4.246/2002, que promulga a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, na Lei 13.445/2017, que dispõe sobre os direitos e os deveres do Migrante Estrangeiro e do Visitante no Brasil; na Resolução CNE/CP 01/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de Direitos Humanos, e por decisão da 19ª Reunião Ordinária da Plenária, do dia 24 de setembro de 2019.

Art. 1º Fixar normas para **o acesso à Educação Básica aos imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas.**

Parágrafo único O público a que se refere o caput do artigo, conforme legislação pertinente, assim se define:

a) imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece, temporária ou definitivamente, no Brasil;

b) residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;

c) visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer, temporária ou definitivamente, no território nacional;

d) apátrida: pessoa que não é considerada como nacional por nenhum Estado, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, assim reconhecida pelo Estado brasileiro, nos termos da legislação em vigor.

Art. 2º A Educação Básica, na Política Educacional para os imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas, será regida pelos seguintes princípios e diretrizes, garantidos no âmbito do Estado de Mato Grosso:

- I. igualdade com os nacionais à inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade;
- II. acesso a serviços públicos educacionais, sem qualquer discriminação, em razão da nacionalidade e da condição migratória;**
- III. **acesso igualitário e livre** a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, **educação**, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;
- IV. proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente estrangeiro;
- V. promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei;
- VI. desenvolvimento pleno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, através da educação, considerada direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade;**
- VII. igualdade de condições para o **acesso e permanência na escola;**
- VIII. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IX. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- X. direito de ser respeitado por seus educadores;**
- XI. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- XII. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- XIII. repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- XIV. repúdio à discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
- XV. acolhida humanitária;**
- XVI. igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- XVII. promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;
- XVIII. observância ao disposto em tratados (BRASIL, 2019).

3.4.1 CEJA/EDIEB Milton Marques Curvo

Como se viu no item anterior, o Conselho Estadual de Educação (CEE), do Estado de Mato Grosso, normatizou a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros. Em Cáceres, mesmo antes dessa decisão do CEE de Mato Grosso, o Centro de Ensino de Jovens e Adultos (CEJA) Milton Marques Curvo⁶ já realizava um trabalho direcionado aos estrangeiros, mas havia entraves legais com a falta de documentação dos estrangeiros interessados em continuar os estudos no Brasil. Portanto, a Resolução Normativa 002/2019 permitiu que o grupo de aprendizes haitianos realizasse, em

⁶ O CEJA, em dezembro de 2020, após uma reestruturação na oferta da modalidade de Jovens e Adultos no estado de Mato Grosso, passou a ser nominado de Escolas de Desenvolvimento Integral de Educação Básica (EDIEB),

fevereiro de 2020, uma avaliação geral, com todas as disciplinas, para serem aceitos no ensino médio.

Mesmo com a intenção da coordenação e professores do antigo CEJA Milton Marques Curvo fosse atender a demanda dos haitianos para a inclusão nos estudos, antes da publicação da referida resolução, eles eram classificados e apenas aceitos na etapa do Ensino Fundamental, mesmo tendo já concluído o equivalente ao Ensino Médio no Haiti. Para se ter uma ideia, o mais velho dos haitianos lecionava matemática, antes de decidir ir para o Chile, em busca de trabalho, na condição de refugiado.

Os aprendizes haitianos foram aceitos e matriculados no CEJA Milton Marques Curvo, assim como outros estrangeiros de outras nacionalidades, principalmente bolivianos. Em 2019, apesar do acolhimento da equipe pedagógica, todos desistiram. Dentre vários motivos, mencionamos dois: o primeiro foi a dificuldade com a língua e não ter atividades voltadas para a especificidade de um público falante de crioulo, o segundo motivo foi o desinteresse, por serem obrigados a aprender conteúdos que já dominavam pelo nível de estudos que já haviam cumprido nas escolas haitianas.

Nessa mesma época, havia um grande contingente de venezuelanos que migravam para o Brasil em busca de sobrevivência, num processo migratório devassador, causado pela crise política ocorrida naquele país. E, o estado de Mato Grosso, que já vinha recebendo um grande número de refugiados haitianos, passou a receber também refugiados venezuelanos. Estes se concentravam principalmente na capital, Cuiabá-MT, que, com o aumento desse fluxo migratório, pressionou as autoridades a tomarem decisões emergenciais, dentre elas a Resolução Normativa 02/2019. Essa resolução produziu um efeito de política pública de ensino, para cumprir a recomendação do acolhimento humanitário, já destacado em várias leis anteriores, como mencionado acima.

A EDIEB Milton Marques Curvo, assim como as outras escolas públicas estaduais de Mato Grosso, permaneceu fechada e sem atividade, praticamente, durante todo o ano de 2020, por conta da pandemia mundial da Covid-19. Por outro lado, desde o final de 2020, foram mantidos contatos pessoais com os alunos haitianos, por ocasião de um curso profissionalizante que eles fizeram no Senai-MT. Em conversa com eles, pode-se verificar se havia, por parte dos haitianos, interesse de voltarem a frequentar a escola, para regularização da documentação e melhoria das condições de trabalho. Após ouvi-los atentamente, sobre o afastamento da escola, eles manifestaram o desejo de avançar etapas e cursar o Ensino Médio.

Com o objetivo de intermediar a relação dos haitianos com a escola, optou-se por agendar duas reuniões com a equipe pedagógica do EDIEB. A primeira, foi uma conversa, sozinha, com a equipe pedagógica, momento em que se contextualizou a situação e necessidades dos alunos haitianos. Na última reunião, após várias discussões, ficou decidido que os haitianos poderiam realizar uma avaliação – uma prova contendo interpretação de texto e questões objetivas, com conteúdos de todas as disciplinas do Ensino Fundamental –, nessa avaliação, eles tinham que obter a nota mínima de sete pontos. Se eles fossem aprovados, seriam promovidos para a etapa seguinte, o Ensino Médio, que poderia ser cumprido em um ano e meio.

Além disso, dá a eles o direito de realizar o exame *online* por agendamento, que poderá fazer a opção por disciplina ou área de conhecimento. O exame está disponível na plataforma Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGEDUCA), que, segundo a SEDUC-MT, é um sistema, que visa facilitar as atividades administrativas da escola e suas operacionalidades, permitindo o controle da vida escolar do aluno, garantindo assim um melhor gerenciamento acadêmico. O dia e o local para fazer o exame *online* serão escolhidos pelo aluno, atendendo às necessidades do candidato. A avaliação é presencial e ocorrerá em todas as Unidades dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (Cejas) de Mato Grosso.

A plataforma SIGEDUCA, apresenta ao aluno um Manual do Candidato:

Figura 3:



Fonte: <http://sigeduca.seduc.mt.gov.br/exame/viewconteudo.aspx?6> (2020)

Ao ler a apresentação do manual do candidato, no Portal da Seduc-MT, pode-se observar que ele foi escrito em língua portuguesa. Apesar da vasta legislação e da

Resolução Normativa 02/2019, que destacam a necessidade de respeito ao aluno estrangeiro, ainda os manuais e instruções são apenas em língua portuguesa. E, da mesma forma, o site da SEDUC-MT tem um link específico que acopla a diversidade educacional à Indígena, à Educação do Campo, à Educação Especial, à Educação e Gerência de Diversidades, assim definida:

A Gerência de Diversidades tem como missão, implementar as políticas educacionais referente à educação escolar quilombola e as diversidades (**educação em direitos humanos**; relações étnicorraciais, relações de gênero, diversidade sexual e diversidade religiosa). Cabe a Gerência monitorar as diretrizes e orientações curriculares das políticas educacionais referentes à educação de diversidades. Além de orientar e gerenciar as escolas quilombolas no trato das suas especificidades curriculares e organização do PPP, entre outras (SEDUC-MT, 2020) (Grifos nossos).

A educação dos estrangeiros deve ser considerada, até por força da lei, entretanto, nas práticas pedagógicas essa importância que desse ser dada a essa parcela da sociedade, ainda aparece apenas no discurso. O portal do aluno da SEDUC-MT também deve estar voltado para o aluno estrangeiro, porque deve ser atendimento inclusivo, como determina o Art. 5º da Resolução 02/2019, como segue.

Art. 5º **A ausência de domínio da língua nacional não deve ser empecilho para que o estudante estrangeiro ingresse no Sistema Estadual de Ensino**, cabendo às Mantenedoras e Mantidas se prepararem para o ensino da Língua Portuguesa, para um **atendimento humanizado, inclusivo e acolhedor**, livre de toda e qualquer forma de xenofobia, preconceito, racismo e intolerância correlatas (SEDUC-MT, 2020) (Grifos nossos).

Os alunos haitianos, matriculados na EDIEB Milton Marques Curvo, localizada em Cáceres, conseguiram a aprovação na avaliação que realizaram em fevereiro de 2021, de forma presencial, com duração de quatro horas, no período noturno, acompanhada e aplicada por uma professora que já havia dado aula para eles. Como era interesse desta pesquisa, pode-se acompanhar e registrar o início da aplicação, que se deu em uma sala, em que estavam presentes os haitianos e uma outra aluna boliviana, todos com máscaras e uso de álcool em gel. Registrou-se também, presencialmente, o dia da realização da matrícula dos quatro aprendizes de português no Ensino Médio, fato que foi registrado e muito comemorado por todos, tende em vista estarem inseguros, porque a prova foi realizada na língua portuguesa, sem consulta, apesar de constar na legislação estadual

sobre a aprendizagem da língua portuguesa, como se pode ver no Art. 10, da Resolução 02/2019:

Art. 10 O imigrante estrangeiro deve ser matriculado na escola com o objetivo de, inicialmente, **aprender a Língua Portuguesa** e, depois, ser incluído no processo de educação formal, através da classificação, tornando-se apto a matricular-se na oferta regular da Educação Básica, conforme prevê a legislação vigente (SEDUC-MT, 2020) (Grifos nossos).

As aulas da EDIEB Milton Marques Curvo acontecem de modo remoto e os alunos haitianos receberam apostilas impressas com os conteúdos em português e, de acordo com cada professor, das diferentes disciplinas, realizaram atividades pedagógicas. Tiveram direito, assim como os outros alunos, a receber uma cesta básica, conforme eles mesmos relataram e registro no site da SEDUC-MT, em 02/02/2021:

A partir do dia 18 de fevereiro, a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) inicia as entregas dos Kits de Alimentação Escolar **para todos os alunos matriculados nas escolas da rede estadual**. Como uma das exigências é a matrícula estar confirmada, os pais ou responsáveis devem procurar a unidade escolar para saber se o filho teve a matrícula renovada ou aguarda renovação. A Seduc entende que se trata de um **período de pandemia** e como a alimentação escolar é essencial para o aprendizado do aluno, o secretário Alan Porto solicitou prioridade na entrega dos kits para as famílias. (SEDUC, 2021, online) (Grifos nossos).

Apesar dos aprendizes de português estarem matriculados no Ensino Médio, na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos e do esforço da equipe pedagógica em acomodá-los na realidade do ensino remoto, ainda há uma distância entre o que está previsto em lei e o que, de fato, ocorre quando os alunos estrangeiros buscam as políticas públicas de educação. As Escolas de Desenvolvimento Integral de Educação Básica (EDIEBs) que fazem parte da estrutura de oferta da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso devem seguir a seguinte orientação oficial,

§ 2º As Escolas selecionadas, conforme o caput deste artigo, necessitam atribuir em seu quadro:

- a) profissional docente graduado em Letras, com carga horária específica, para implementar Língua Portuguesa para estrangeiros;
- b) profissional intérprete.

§ 3º Cabe ao professor de Língua Portuguesa ministrar suas aulas com metodologia específica, a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua.

§ 4º Cabe ao profissional intérprete realizar a tradução fiel das aulas ministradas em Língua Portuguesa, até que os estudantes tenham domínio da mesma.

§ 5º Cabe ao Coordenador Pedagógico promover a relação entre a comunidade estrangeira e a comunidade escolar, bem como debater com os professores as metodologias que melhor se adequem à realidade dos estudantes estrangeiros (Resolução Normativa 02/2019).

No ano de 2021, os quatro aprendizes haitianos seguiram matriculados e realizavam as atividades propostas por seus professores de forma remota e, de acordo com os seus relatos, com o objetivo de concluir o Ensino Médio, para ter o direito de cursar uma graduação em uma universidade pública brasileira.

3.4.2 SENAI

Desde que chegaram e passaram a residir em Cáceres, o grupo de haitianos vinha procurando o SENAI na intenção de conseguirem realizar inscrição em cursos profissionalizantes, entretanto, nunca lograram êxito e foram impedidos, porque não tinham os documentos exigidos para a efetivação da matrícula.

Eles já haviam falado sobre essa dificuldade de acesso aos cursos gratuitos do SENAI e, em novembro de 2020, quando soube da oferta de vários cursos profissionalizantes na área de construção civil, realizamos uma conversa com eles para saber se eles queriam participar dos cursos. A que todos responderam que queriam muito, então, entramos em contato com a coordenadora pedagógica do SENAI-Cáceres, depois de me apresentar foi abordado, um pouco, sobre o Projeto Português para Estrangeiros e da necessidade dos haitianos se qualificarem para conseguir vagas melhores no mundo do trabalho. Ao receber a assertiva do SENAI, pode-se acompanhá-los na realização da matrícula e, finalmente, depois de mais de um ano tentando, eles conseguiram participar dos cursos. Ressalta-se que foram muito elogiados, por parte dos professores.

A figura 4 trata do registro do primeiro certificado, que os haitianos receberam no Brasil.

Figura 4: Primeiros certificados que os haitianos receberam no Brasil.



Fonte: Acervo pessoal (2020)

3.4.3 UNEMAT

A Universidade do Estado de Mato Grosso Professor Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) é uma universidade pública brasileira, com sede em Cáceres-MT, que completou, nesse ano, 44 anos e, atualmente possui 13 câmpus, 17 núcleos pedagógicos e 24 polos educacionais de Educação a Distância. Cerca de 22 mil acadêmicos são atendidos em 60 cursos presenciais e em outros 129 cursos ofertados em modalidades diferenciadas. A instituição conta com quatro doutorados institucionais, quatro doutorados interinstitucionais (Dinter), três doutorados em rede, 11 mestrados institucionais, um mestrado interinstitucional (Minter) e cinco mestrados profissionais.

Segundo o site oficial da UNEMAT, o curso de Letras de Cáceres é o mais antigo da UNEMAT e foi criado em 1978. Ele oferece cursos de pós-graduação lato sensu nas áreas de Literatura, Língua Portuguesa e Estrangeira. Apesar da instituição contar com cinco cursos de Letras em diferentes campi, além da EAD, somente em 2019, por meio do Programa de Pós-graduação em Linguística, da linha de pesquisa Estudo de Processos

de Práticas Sociais da Linguagem, surgiu o Curso de Português para Estrangeiros (PPE). Foi uma proposta inédita no âmbito da UNEMAT que acabou se concretizando no campus de Cáceres, como foi noticiado no site oficial da UNEMAT, em 05/ 11/ 2019:

De acordo com o coordenador do projeto Língua Portuguesa para Estrangeiros, o professor do curso de Letras e do PPGL, Valdir Silva, **Cáceres possui uma extensa região de fronteira com destaques para a movimentação, em espaços fronteiriços, ser comum por estrangeiros, de várias nacionalidades e por inúmeras razões.** A partir desse cenário foi proposto o curso básico da língua portuguesa como segunda língua, **para estrangeiros, que necessitam de uma compreensão do funcionamento da língua portuguesa com o objetivo do uso prático, no dia a dia, tanto no trabalho quanto para se comunicar melhor** (PORTAL UNEMAT, 2019, *online*, grifos nossos).

O projeto Português para Estrangeiros recebeu um considerável número de inscritos que participaram ativamente das aulas em sala e também de atividades culturais de forma bastante dinâmica. Além disso, por meio das interlocuções, foi possível estabelecer-se uma relação de amizade e envolvimento entre os estrangeiros matriculados e não matriculados, já que alguns alunos bolivianos levavam seus filhos que também participavam das aulas, de forma que houve a possibilidade de compartilharem suas dificuldades com o português brasileiro, assim como a troca cultural de cinco nacionalidades diferentes.

O Curso de Extensão de Português para Estrangeiros da UNEMAT foi uma ação que promoveu a inserção de migrantes no âmbito dos estudos, ampliando, por meio do conhecimento da língua portuguesa, acesso a outros processos de formação e promoveu o acolhimento linguístico para várias pessoas de outras nacionalidades que, por motivos diversos, se encontravam em Cáceres-MT. Cabe ressaltar que a UNEMAT é multicampi e ações desenvolvidas pela pesquisadora durante a tese foram realizadas no Campus Universitário Jane Vanini, localizado em Cáceres–MT.

3.4.3.1 PPE - Português para Estrangeiros na UNEMAT

Cáceres é um município localizado a oitenta quilômetros da fronteira com a Bolívia, na mesorregião Centro-Sul do estado de Mato Grosso e na microrregião do Alto Pantanal, banhada pelo Rio Paraguai, com saída para o Oceano Pacífico. Por essa razão,

geograficamente, é extensa a região de fronteira, que se estabelecem inúmeras relações interculturais, entre elas, o contato linguístico. O município de Cáceres se configura em uma porta de entrada para bolivianos, haitianos, venezuelanos e outros estrangeiros que passam pela fronteira, que, por inúmeras razões, movimentam o espaço fronteiriço que se constitui entre os dois países. Portanto, o curso de “Português para Estrangeiros” é uma forma de inserir esses migrantes no contexto da fronteira, contribuindo para um gesto de acolhimento linguístico, com outras possibilidades às pessoas que necessitam e desejam aprender o português brasileiro. Essa perspectiva de acolhimento é defendida por Barbosa (2018, p. 477) quando diz:

No momento em que novas migrações reclamam atenção do poder público brasileiro, entendemos ser urgente viabilizar ações formativas de agentes públicos para um acolhimento qualificado. Tal perspectiva requer respeito às especificidades requeridas por essa população marcadamente heterogênea, nesse contexto, a língua configura-se peça-chave para o estabelecimento da empatia, do reconhecimento e da aproximação, de diferentes culturas, dentro dos princípios de uma educação intercultural.

Assim, orientados fortemente por esse entendimento é que se propôs o curso de extensão Português para Estrangeiros (PPE), iniciado no segundo semestre de 2019, no Campus de Cáceres. Outro aspecto que orientou a proposição do curso foram os resultados de uma pesquisa realizada com os estrangeiros que viviam em Cáceres. Eram pessoas que buscavam a universidade, em particular, o curso de Letras, a procura de oportunidade de práticas de aprendizagem de português.

É importante relatar que, especialmente em Cáceres, há um fluxo muito grande de bolivianos e, segundo dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2017, o município de Cáceres tinha uma população estimada de 91.271 habitantes e San Matías, de 15.845 habitantes (Estado Plurinacional de Bolívia, 2015). Dessa forma, o conjunto populacional supera a casa dos 100 mil habitantes, comprovadamente com fluxos de pessoas entre os municípios para trabalho, estudo, consumo e acesso a serviços, devido à localização fronteiriça. Os bolivianos se utilizam das áreas de saúde, de comércio, de educação e outros espaços, o que levou a cidade a ser incluída na lista das denominadas “cidades gêmeas”, conforme Portaria nº 1.080, de 24 de abril de 2019.

Segundo o Ministério da Integração Nacional, são consideradas cidades gêmeas, no Art. 1º:

[...] Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania.

Cáceres, ao entrar na lista das cidades gêmeas, passa a ter uma série de benefícios que estreitam ainda mais os laços que unem os dois países e que são ainda mais fortalecidos pela existência de um Consulado da Bolívia, que funciona desde 2013. Assim, com o aumento significativo do fluxo de estrangeiros na região, intensificou-se a necessidade do ensino de português para imigrantes no âmbito da universidade. Porém, apesar desse contexto de fronteira, a UNEMAT-Campus Cáceres, até 2019, ainda não tinha nenhuma ação voltada para esse público resultante dos fluxos migratórios da região. Nesse sentido, Amado (2013) faz uma análise sobre a necessidade das universidades, principalmente as públicas, em ofertar programas de extensão com cursos de português para estrangeiros.

Se os governos ainda não atentaram para a necessidade de promover o ensino de português para esses imigrantes, é premente que as universidades, principalmente as públicas, que ministram cursos de Letras, criem programas de extensão universitária e incentivem seus alunos a fazerem estágios nesses programas. Às instituições que já têm especialidades em nível de graduação ou pós-graduação em PLE, é mais do que urgente que voltem seus olhos, na pesquisa e no ensino, a esse público que, arrancado de sua terra natal, de sua família, de sua língua, busca neste país uma nova oportunidade de refazimento, de integração, de paz (AMADO, 2013, p. 09).

Num contexto de fronteira, Cáceres se apresentou, em 2019, como um espaço dedicado a propor o curso de extensão de português para estrangeiros no campus, visto que a UNEMAT local adotava, enquanto emergência de políticas públicas, o acolhimento linguístico. Portanto, o curso de extensão de PLA, no Campus de Cáceres, configurou-se como a primeira ação da IES voltada para as práticas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa para as pessoas estrangeiras que vivem e que trabalham na cidade. A iniciativa dessa atividade da área da linguagem deu-se no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística, especificamente na linha de pesquisa de Práticas Sociais da Linguagem. Assim, pensar em um espaço institucional para atender as demandas

linguísticas, só foi possível pelo reconhecimento de que Cáceres se constitui como uma rota migratória de povos, em particular da América Central (Haiti) e do Sul (Bolívia e Venezuela).

O início desse projeto de extensão possibilitou, por sua vez, a instituição de práticas de pesquisas não apenas referentes aos fenômenos linguísticos que emergem no contexto das PLA, mas também para outros campos do conhecimento, tais como, sociológicos, antropológicos, psicológicos, etc. É preciso compreender que os fluxos de práticas migratórias de refugiados não são fenômenos que ocorrem somente na América do Norte e na Europa, mas também próximos da fronteira Cáceres-San Mathias. Nesse contexto, a língua desempenha um papel social *sine qua non* para que o acolhimento, em todos os sentidos, produza efeito sobre esses povos já parcialmente negligenciados e invisibilizados por algumas políticas públicas. No que tange especificamente às políticas linguísticas, Marques (2018, p.113) verificou que ainda não há política linguística oficial para tratar do ensino de português para imigrantes na esfera federal, “[...] apesar da maior abertura na agenda migratória, do crescimento dos fluxos migratórios para o país e mesmo da expansão da área de PLA nos últimos anos”.

No âmbito da UNEMAT não foi diferente, em 2019, o Projeto de Extensão PPE iniciou do zero e da vontade de fazer. Nesse sentido, a subárea PLAc foi adotada como a que mais contemplava os aspectos analisados, durante as leituras e reflexões sobre como funcionariam as aulas práticas do curso. Sobre esse modo de compreender o ensino de português para imigrantes, observa São Bernardo (2016) que a Língua de Acolhimento precisa ser entendida como um processo dinâmico que não envolve apenas “[...] o conhecimento linguístico estrutural de uma língua, mas também suas variantes sociais e os elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano, transformados pela língua e transmitidos por meio delas” (SÃO BERNARDO, 2016, p. 63).

Nessa perspectiva humanitária, na UNEMAT se estabeleceu o PLA, baseado nos preceitos do PLAc. Portanto, assumir, a partir de Grosso (2010), Maher (2007), Lopez (2016), São Bernardo (2016), Barbosa e São Bernardo (2017), Anunciação (2017), essa especialidade mais intensa de ensino de português como língua adicional, significa considerar aspectos importantes para as demandas das causas dos migrantes, pois o professor passa a fazer parte de um contexto que o coloca, muitas vezes, como um intermediador de situações que extrapolam a sala de aula, em defesa de causas da esfera do trabalho, dos estudos ou de outros direitos que, na maioria das vezes, são negligenciados aos estrangeiros. Como observa Lopes-Diniz (2018), tomar o português

como Língua de Acolhimento é criar as condições que possibilitam dar visibilidade aos grupos minoritarizados que necessitam estar na agenda de ações da área de PLA.

A partir de tal noção, tomamos o conceito de PLAc como embasamento para o Curso de PPE na UNEMAT, tendo em vista pensarmos na necessidade do respeito ao acesso, à cidadania e à inserção das populações migrantes na sociedade. E enfrentamos o desafio de fazer acontecer o curso a partir apenas da experiência em sala de aula com português para brasileiros e das leituras sobre as práticas pedagógicas de professores que já realizavam trabalho com PLAc. Nessa mesma direção, compreende-se com Diniz (2018, p.100) que: “O Brasil necessita de uma política federal para a formação de professores de PLA, para o trabalho com estrangeiros e brasileiros que não têm o português como língua materna, seja nas escolas de Ensino Básico, seja em outros contextos”.

A primeira turma (2019) teve 23 alunos inscritos, dos quais cinco eram haitianos, 15 bolivianos, dois colombianos e um beninense, sendo que dois dos inscritos eram alunos dos cursos de pós-graduação da UNEMAT. Essa diversidade multicultural e multilinguística promoveu um excelente entrosamento entre os alunos do Curso de Português para Estrangeiros, que se configurou em um espaço favorável para as práticas em fala em língua portuguesa.

O curso foi ofertado duas vezes por semana, no Centro de Línguas do campus da Cáceres da UNEMAT, em horários acordados com os inscritos, com o propósito de assegurar a presença de todos, de forma a não prejudicar os que se encontravam trabalhando, pois, de outra forma, eles não poderiam ser acolhidos no contexto da proposta do curso. Todas as atividades propostas para o curso foram norteadas por práticas de leitura e escrita com temas de interesse dos alunos, priorizando as situações práticas do cotidiano e também em proposições de materiais didáticos sobre o ensino de português para estrangeiros, disponíveis gratuitamente na internet.

Os temas visavam suprir a necessidade de interlocução e integração dos estudantes com a sociedade brasileira, considerando as diferenças culturais, dando visibilidade a gêneros textuais diversificados como: conversas, letras de músicas, vídeos, propagandas, séries, documentários e outras práticas de oralidade e escrita. Além das atividades pensadas para o contexto presencial; foram também pensadas atividades para serem realizadas no contexto virtual. Para tanto, foi criado um grupo fechado no *Facebook*, denominado Ambiente Virtual de Ensino de Língua Portuguesa, onde eram postadas atividades, tais como vídeos, imagens e questões para que eles respondessem ou

comentassem, com base em suas compreensões da língua portuguesa. Também foi criado um grupo no *WhatsApp* não apenas para funcionar como um espaço de comunicação referente as atividades do curso, mas também como um espaço de práticas de escrita e de fala por meio de textos vídeos e áudios em língua portuguesa. Foi proposto também a realização de encontros para que eles pudessem socializar com o grupo, as comidas, as músicas e as danças típicas de seus respectivos países.

Na sequência, o quadro 1 traz a relação de todas as atividades planejadas e realizada na primeira parte do curso:

Quadro 1: Planejamento do Curso Oferecido

Atividades didáticas	Objetivos
Entrevista inicial - nivelamento e Perfil dos aprendentes	Avaliar a compreensão e produção oral.
Percepções sobre o Brasil e brasileiros	Perceber quais as necessidades do grupo de aprendentes sobre a língua portuguesa.
Roda de Conversa - 1	Criar situações que permitam ao aluno interagir em língua portuguesa, utilizando-se dos processos comunicativos orais e escritos para relacionar-se socialmente e suprir suas necessidades básicas de comunicação.
Línguas faladas pelos aprendentes	Definir uma língua estrangeira para a intermediação dos conteúdos.
Roda de Conversa - 2	Criar situações que permitam ao aluno relatar como costuma apresentar-se, fazer perguntas para resolver situações práticas do cotidiano, falar de suas necessidades imediatas, contar sua rotina, manter um diálogo restrito ao contexto conhecido pelos aprendentes.
Lexicultura 1-MPB	Apresentar canções brasileiras que mostram o cotidiano da sociedade e podem, de acordo com Barbosa (2005), “[...] ser consideradas um elemento revelador de aspectos linguísticos e culturais do país. Dado que a canção está inserida no imaginário coletivo e transita livremente em todas as camadas sociais, ela é portadora de palavras e expressões com cargas culturais compartilhadas entre a coletividade”.
Interculturalidade	Tomar, conforme Barbosa (2015), “[...] um procedimento (ou uma ação) que auxilia o aprendente na percepção das configurações identitárias e culturais de forma problematizada e não-simplificada, baseada no respeito mútuo”.
Estruturas Linguísticas -1	Incentivar a escuta, produção oral, leitura e produção escrita, por meio de estruturas gramaticais ainda básicas, mas que permitam a comunicação, produção e

	compreensão em situações que envolvam a moradia, localização, compras, trabalho e profissão.
Estruturas Linguísticas -2	Exercitar a competência linguística, aprimorando a capacidade de comunicação do aprendente, fazendo discussões e análises de textos mais pormenorizados. Estudar questões sociais e culturais brasileiras, através de leitura de textos literários e não literários.
Gêneros textuais/discursivos	Perceber as diferenças básicas que regem o português e as línguas faladas pelos alunos, sensibilizando-os para a produção de textos adequados a diferentes gêneros e às suas práticas sociais. Apresentar e praticar com os alunos as estruturas básicas e mais frequentes da língua portuguesa.
Grupo no <i>Facebook</i>	Criar um grupo no Facebook para a inserção de atividades <i>online</i> (vídeos, sites, músicas e materiais didáticos, produzidos pelos aprendentes), propiciando a interface dos usuários para a interlocuções virtuais.
Grupo no <i>WhatsApp</i>	Criar um grupo no WhatsApp visando as trocas de informações sobre o curso, orientações, compartilhamentos de materiais, etc. O grupo, no âmbito do curso, se configura também em um espaço de práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Fonte: Projeto de Extensão PPE-UNEMAT (2019)

Esperava-se, ao final do curso, que os alunos apresentassem um nível de proficiência que respeitasse seu repertório linguístico-cultural, vinculado à atividade laboral, que possibilitasse a eles se comunicar, falar de seus desejos, suas vontades, falar da língua e, principalmente, que promovesse a integração do migrante na sociedade de acolhimento. Assim, além de ofertar o acolhimento linguístico para os estrangeiros que escolheram Cáceres para morar, as atividades envolviam o acolhimento social para além da sala de aula.

Por fim, o objetivo dessa ação promoveu a inserção desses grupos minoritários de estrangeiros, ampliando, por meio do conhecimento da língua portuguesa, acesso a outros processos de formação, assim como uma possibilidade de contribuir com a UNEMAT, com a troca de saberes e culturas no meio acadêmico, por meio de atividades pedagógicas variadas. As atividades pedagógicas que foram desenvolvidas junto com os alunos da primeira turma de português para estrangeiros foram publicadas em um artigo da Revista *Linguasagem*⁷.

⁷ Trata-se de um artigo publicado no v. 39, n. 1 (2021), da revista *Linguasagem*, cujo número temático versou sobre o *Português como Língua Estrangeira (PLE)*.

A importância dos gestos de acolhimento no projeto de extensão PPE recebeu um considerável número de inscritos que participaram ativamente das aulas em sala e também de atividades culturais de forma bastante dinâmica. Além disso, por meio das interlocuções, foi possível estabelecer uma relação de amizade e envolvimento entre os estrangeiros matriculados e não matriculados, já que alguns alunos bolivianos levavam seus filhos que também participavam das aulas, de forma que houve a possibilidade de compartilharem, também, suas dificuldades com o português brasileiro, assim como a troca cultural de cinco nacionalidades diferentes.

Com o evento da pandemia (2020-2021), ficou impossível continuar com as aulas presenciais, porém, durante algum tempo, aproximadamente uns três meses, houve a tentativa de continuidade de algumas interlocuções por meio do grupo *Português para Estrangeiros*, do *Facebook* e do *WhatsApp*, entretanto, os alunos não se sentiram à vontade para continuar participando de forma remota, pois muitos não dispunham das condições tecnológicas necessárias, em particular de conectividade. Consequentemente, não houve como dar continuidade nas aulas presenciais no ano de 2020 e 2021. Vale observar que tão logo haja o retorno para as atividades presenciais na UNEMAT, o curso será retomado, pois a grande maioria dos alunos, por meio do grupo do *WhatsApp*, mantém contato e manifestam suas expectativas de retorno ao curso.

A abertura do Curso PPE, na UNEMAT, comprovou que há uma comunidade de estrangeiros que necessitam tanto de gestos de acolhimento por parte da sociedade, como também de políticas públicas que os tirem da invisibilidade e oportunizem a todos a condição de cidadania na sociedade brasileira. Além disso, o português brasileiro dá aos alunos estrangeiros a possibilidade de conseguir empregos, estudar em espaços oficiais e dar continuidade aos estudos de graduação e pós-graduação que almejam.

A Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, em seu Art. 5º, inciso I, letra ‘d’ 7, determina novas formas de obtenção da naturalização no Brasil, indicando o curso de português nas IES como um dos meios para isso. Nesse sentido, destaca-se que essa ação, que foi iniciada por meio de um projeto construído por pesquisadores da UNEMAT, possa servir de indicativo para promover a institucionalização das práticas do PLAc.

Nessa linha de reflexão, um aluno matriculado na primeira turma do curso oferecido pela UNEAT, disse:

Hoje é uma privilegiem para mim no unimat meu objetivo a qui no unimat é para aprender falar português e outro trabajo aqui em Cáceres, as vezes nesecito escribir em português, tengo muchas dificultad al hacerlo, de escribir.

A partir dessas palavras, pode-se dizer que essa ação de extensão é fundamental, tanto como política pública de educação quanto como gesto de acolhimento, visto alavancar o processo de integração linguística no cenário migratório intenso de estrangeiros na fronteira Brasil-Bolívia, permeados pelo respeito à individualidade e à cultura do outro.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS E MÉTODOS DA PESQUISA

Com o objetivo de realizar um estudo de caso do processo de aprendizagem do português como língua de acolhimento com um grupo de haitianos, no município de Cáceres, esta pesquisa se inscreve na perspectiva teórica dos Sistemas Dinâmicos Complexos.

Nesse sentido, este capítulo tem por finalidade expor o percurso de procedimentos e métodos adotados para essa pesquisa, apresentando os caminhos metodológicos utilizados para a obtenção dos resultados da investigação na fronteira Brasil-Bolívia. Para isso, o capítulo irá abordar sobre a caracterização da pesquisa, dos objetivos, do local, dos participantes, dos procedimentos e das questões éticas.

Antes, porém, de iniciar a pesquisa, propriamente dita, foi necessário realizar, inicialmente, uma busca sobre os cursos de português como língua adicional, oferecidos nas instituições de ensino no Brasil, para conhecer o seu funcionamento e para, em seguida, propor a institucionalização e a execução do Curso de Português para Estrangeiros na UNEMAT, Campus de Cáceres. Assim, com o objetivo de analisar o perfil dos estrangeiros que se inscreveram para aprender português, optou-se, durante as aulas, por convidar os quatro haitianos inscritos para serem participantes da pesquisa.

O *corpus* da pesquisa foi constituído, então, pelos seguintes materiais:

- I) As leituras dos documentos oficiais do MJSP, da ONU, do MEC, da SEDUC-MT;
- II) Os registros produzidos a partir das visitas das aulas no Centro de Línguas - Campus de Cáceres/UNEMAT, das entrevistas com os haitianos, com os professores deles e com os pastores da igreja que frequentavam;
- III) As respostas junto aos alunos inscritos no Curso de Português para Estrangeiros em um questionário aplicado pelo Google forms para verificar que línguas eles falavam;
- IV) As respostas obtidas junto aos professores do CEJA e do SENAI em entrevistas gravadas para verificar a opinião deles sobre as práticas de língua(gem) com os alunos haitianos.
- V) Comentários de internautas a partir da reportagem *Haitianos chegam em massa em Cáceres*, do site do Jornal Oeste, publicado em 11/09/2018, quando três dos haitianos chegaram em Cáceres-Mato Grosso.

O objetivo da triangulação desses dados é o de compreender as dinâmicas das práticas sociais de aprendizagem do PLAc pelo grupo de haitianos. A triangulação é uma estratégia de aprimoramento dos estudos qualitativos, que envolve diferentes perspectivas, além de sustentar a credibilidade da pesquisa, ao implicar a utilização de dois ou mais métodos e fontes de dados, também possibilita a apreensão do fenômeno sob diferentes níveis e, especificamente nesta pesquisa, em diferentes esferas da sociedade, considerando, desta forma, a complexidade dos objetos de estudo, como por exemplo, a complexidade do sistema de aprendizagem da língua portuguesa aqui problematizado.

4.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa, orientada teoricamente pela Teoria dos Sistemas Dinâmicos Complexos e, considerando as variáveis inerentes ao sistema complexo, a estratégia de pesquisa científica que analisa um fenômeno atual em seu contexto real é a orientação metodológica de um estudo de caso, de natureza qualitativa.

O estudo de caso, de acordo com Leffa (2006), é uma investigação profunda e exaustiva de determinado participante ou de um grupo. Através deste método busca-se investigar tudo a respeito do sujeito ou do grupo, todos os elementos que o(s) pesquisador(es) consideram relevantes para seu estudo. Yin (2001) complementa que o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa utilizada para investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto e, ocorre na medida em que os limites entre este fenômeno e o contexto são bem definidos. Sendo essa uma estratégia bastante recomendada para as pesquisas que têm como questionamentos a exemplo de “Como” e “Por quê?”.

De acordo com Paiva (2019, p. 65),

Estudo de caso é um tipo de pesquisa que investiga um caso particular constituído de um indivíduo ou de um grupo de indivíduos em um contexto específico. É um estudo naturalístico porque estuda um acontecimento em um ambiente natural e não criado exclusivamente para a pesquisa.

Nesse sentido, o pesquisador, ao escolher o estudo de caso como estratégia metodológica, preocupa-se em não generalizar os resultados da pesquisa, mas centra-se, especialmente, em analisar todo o caso com a devida profundidade, compreendendo todos

os elementos que o compõe, de forma complexa e inserido no seu contexto social cotidiano. Diante disso, exige-se o desenvolvimento de algumas habilidades do pesquisador, a exemplo da capacidade de fazer boas perguntas e saber interpretar as respostas; ser bom ouvinte, evitando ser influenciado por ideologias e preconceitos; ser adaptável e flexível; ter noção clara das questões, adotando o modo exploratório para este conhecimento e; ser imparcial, mas ao mesmo tempo sensível para perceber as provas contraditórias (YIN, 2009).

Conforme Leffa (2006), o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com maior destaque na exploração e descrição de um evento ou situação. A pesquisa de natureza qualitativa, segundo Minayo (2010, p.57), “[...] caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimento até a compreensão da lógica interna do grupo ou processo em estudo”. Este método é também usado para a preparação de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias.

É interessante pontuar que o estudo de caso pode ser utilizado em várias situações, inclusive para investigar práticas sociais, como a formação continuada. Nesse sentido, Dooley (2002, p. 343-344) afirma que:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenômeno.

De maneira análoga, Yacuzzi (2005), em relação ao estudo de caso, destaca que a sua importância reside em que se busque estudar o contexto, além do fenômeno. Dessa forma, isso corrobora novamente o fato de tratar os dados como qualitativos e tomá-los a partir dos seus contextos de produção, pois os agentes nas práticas de interação, dentro de um sistema, influenciam e são influenciados, tanto pelo meio em que estão quanto pelos agentes com quem se relacionam. O isolamento de um dado produzido por um agente de seu contexto pode induzir ao enviesamento da interpretação ou a uma generalização causada por uma análise equivocada e descontextualizada, conforme destacado por Larsen-Freeman em Ortega e Han (2017).

É interessante destacar que um caso, à luz dos SDC, pode ser constituído de subsistemas, situações ou grupos, ou seja, de uma variedade de domínios que não são assimilados com facilidade, exigindo do estudo uma compreensão das complexidades que configuram a dinâmica das relações, efeitos e, principalmente, da sensibilidade às

condições iniciais dadas em cada grupo, que pode ser considerado também um subsistema. Nesse sentido, o caso é um fenômeno individual que é tomado como unidade de análise e interesse (DENSCOMBE, 2003). Conforme Silva (2020), ele tem características particulares, complexas, dinâmicas e auto-organizadoras, conferindo organicidade aos seus funcionamentos. Dessa maneira, Stake (1998) pontua que o caso é um sistema, porque se constitui em um conjunto delimitado de partes que interagem em cadeia, fortalecendo a complexificação das relações e promovendo a aprendizagem coletiva.

O estudo de caso pode, conforme seus objetivos, ser de três tipos: exploratório, explanatório e descritivo (YIN, 2001). Nesta pesquisa, são tomados dois tipos: 1) o exploratório – que “[...] é uma espécie de estudo piloto que pode ser feito para testar as perguntas norteadoras do projeto e principalmente os instrumentos e procedimentos” – e 2) o descritivo – que “[...] tem por objetivo mostrar ao leitor uma realidade que ele não conhece” (LEFFA, 2006, p. 6).

Segundo Gil (2002, p. 42), a “[...] pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. É o tipo de pesquisa que envolve a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, a exemplo dos questionários e observação sistemática.

Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 52), o estudo descritivo observa, registra, analisa e ordena os dados, sem qualquer manipulação e/ou interferência da pesquisa:

Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se de técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação.

A pesquisa exploratória, conforme apontam os autores, juntamente com a pesquisa descritiva, são as realizadas, geralmente, pelos pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. Uma aproxima-se da outra, também, por proporcionar novas visões sobre determinados problemas.

Nesse sentido, a pesquisa exploratória visa a proporcionar, ao pesquisador, maior familiaridade com a problemática, tornando-a explícita e favorecendo assim para a formulação de questões que emergem nas práticas da pesquisa. Esta forma de pesquisa

envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Hetherington (2013) destaca que, nos estudos de caso, a complexidade, a natureza dinâmica de sistemas dinâmicos complexos e a emergência significam que, dentro dessa estrutura, é impossível ignorar a importância da mudança durante o processo de investigação ao longo do tempo e do espaço. Prestar atenção à natureza dinâmica de um estudo de caso complexo possibilita perceber as condições iniciais dadas, bem como as interações que ali aconteceram e/ou ser capaz de usar descrições das trajetórias do sistema para relacionar um evento com outros que o influenciaram no passado. Como resultado da multiplicidade de interações e *feedback* em um caso, e da causalidade não linear em sistemas complexos, pode-se argumentar que, em um estudo de caso complexo, a abordagem explanatória é provavelmente a mais apropriada (SILVA, 2020).

Referente aos instrumentos de pesquisa/coleta no estudo de caso, Leffa (2006, p. 15) elucida que:

Usaremos para isso os mais diversos instrumentos de coleta, incluindo questionários, entrevistas com o próprio aluno, colegas e professores, testes de proficiência na língua, gravações de áudio, sessões de visionamento, textos produzidos pelo aluno, desempenho escolar, etc. Não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade.

Este estudo se configura como um estudo de caso porque investiga o sistema de aprendizagem do português como língua adicional por um grupo de haitiano, incluindo o conjunto delimitado de partes que interagem em cadeia, constituído de seus subsistemas, centrando-se em analisar todo o caso com a devida profundidade, com vistas a compreender todos os elementos que o compõe, de forma complexa e inserido no seu contexto social cotidiano.

4.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar as dinâmicas das práticas sociais de aprendizagem do português como língua de acolhimento por um grupo de haitianos em Cáceres-MT, a partir da migração forçada e do processo de imersão deles em três instituições de ensino de Cáceres-MT (UNEMAT, CEJA e SENAI), assim como nas esferas do trabalho e da religião, com a finalidade posterior de contribuir para as reflexões

Como pode se ver, geograficamente, é extensa a região de fronteira que se estabelece inúmeras relações interculturais, entre elas, o contato linguístico. O município de Cáceres encontra-se localizado a 80 km da cidade de San Matias, na Bolívia e se configura em uma porta de entrada para bolivianos, haitianos, venezuelanos, entre outros. Muitos estrangeiros escolhem o município para residir e se estabelecer, o censo de 2010 registrou, no município, a presença de 410 estrangeiros, sendo 75 naturalizados. Nesse ambiente de fronteira é um espaço que se estabelece como um lugar de sobrevivência para os estrangeiros refugiados ou não refugiados.

4.4 Participantes da pesquisa

Os sujeitos/participantes da pesquisa são:

- a) **H** – os haitianos na condição de migrantes forçados em Cáceres-MT, fronteira Brasil-Bolívia;
- b) **P** – os professores do CEJA e do SENAI de Cáceres-MT;
- c) **PR** – os pastores da igreja que os haitianos frequentam e;
- d) **E** – o empregador de um dos haitianos.

Na análise, esses sujeitos serão designados com as letras acima mencionadas. Ao tratar do processo de construção do conhecimento, em especial, a aprendizagem de português como língua adicional por pessoas em situação de deslocamento forçado, é preciso lidar de maneira ética com os sujeitos e os espaços institucionais investigados.

Cabe ressaltar que a escolha dos haitianos entre os alunos do curso de Português para Estrangeiros, na UNEMAT, se deu porque eram os únicos que estavam residindo em Cáceres-MT, na condição de migrantes forçados e esse contexto, em 2019, era inédito com relação aos haitianos que passaram pela fronteira Brasil-Bolívia, ou seja, os outros seguiam para Cuiabá, São Paulo (como ocorreu com o grupo de outros setenta e sete haitianos) ou outras localidades, onde houvesse comunidades de haitianos ou ONGs que pudessem dar suporte aos recém-chegados. Esse não era o caso de Cáceres-MT. Outra questão foi o fato de nenhum do grupo dos haitianos falar português e esse contexto se mostrou muito favorável para a pesquisa focada na aprendizagem do português brasileiro pelo grupo.

Os haitianos são todos do sexo masculino, com faixa etária entre 21 e 36 seis anos de idade, atuam como trabalhadores da construção civil, serralheria e restaurante.

Dois são solteiros, sem filhos e dois são casados, com filhos, sendo que as famílias residem no Haiti. Três deles chegaram à cidade de Cáceres com um grupo de oitenta haitianos refugiados, em 2018, como será detalhado mais adiante, o quarto deles deu entrada em Cáceres, em 2019, e é primo de um dos participantes da pesquisa.

Dos quatro haitianos, apenas um deixou esposa e filhos, os outros, apesar de solteiros, enviam também parte dos seus salários aos outros membros da família que passavam por muitas dificuldades de sobrevivência no Haiti, pois, além de sofrer ainda as consequências do terremoto que arrasou o país em 2010 e que registrou mais de cem mil mortos, somado a outro fenômeno natural que matou outra centena de haitianos, o furacão Matthew, em 2016, o país teve também a infraestrutura tão abalada que foi considerado o mais pobre das Américas.

Os professores participantes são do CEJA e do SENAI Cáceres-MT e tiveram os haitianos como alunos da rede pública ou dos cursos técnicos profissionalizantes e aceitaram participar de uma entrevista gravada.

Os pastores são um do sexo masculino e outro do sexo feminino e também aceitaram participar de uma entrevista gravada.

Durante a pesquisa, outras perguntas foram feitas a eles por meio digital (*WhatsApp*), visando a complementar algumas perguntas realizadas anteriormente.

4.5 Procedimentos da pesquisa

Para analisar as dinâmicas de aprendizagem do português como língua adicional teve como foco principal as práticas sociais de língua(gem) de grupo de haitianos em situação de refúgio em Cáceres-MT. Observou-se, ainda, os documentos do MJSP, do MEC, da SEDUC, da UNEMAT, da ONU e outros documentos que regem as políticas de migração e acolhimento humanitário e linguístico no Brasil. Foram realizadas entrevistas com os H, posteriormente, também com os professores do CEJA e do SENAI com questões abertas (subjetivas), sobre a aprendizagem do português como língua adicional no ambiente educacional. Por fim, foram entrevistados pastores da igreja que os haitianos frequentam, assim como um dos empregadores de um dos haitianos. Essas entrevistas foram cuidadosamente transcritas e analisadas.

4.5.1 Geração de Dados

Outra fase da pesquisa consiste na coleta de dados, que foi realizada no campo da investigação, em quatro etapas: a) coleta de dados com H, quando chegaram em Cáceres em 2018, durante o Curso de Português para Estrangeiros e também durante as aulas no CEJA e no SENAI; b) coleta de dados com os professores do CEJA e SENAI; c) coleta de dados com os pastores; d) coleta de dados com E.

a) Coleta de dados com a H – foram realizadas três entrevistas (APÊNDICE B) com os haitianos (H). A primeira ocorreu em 22 de setembro de 2019, em que foram feitas 05 perguntas. As entrevistas foram gravadas pelo recurso de gravador de voz do *smartphone* e durou 32 minutos; a segunda entrevista aconteceu em 01 de dezembro de 2020, foram feitas 6 perguntas e teve a duração de 50 minutos; a terceira entrevista foi realizada em 03 de abril de 2021 e teve a duração de 25 minutos, com o objetivo de investigar sobre o funcionamento do processo de aprendizagem do português como língua adicional nas várias esferas de práticas sociais de língua(gem), em que participavam os haitianos. Todas as respostas gravadas foram transcritas.

b) Coleta de dados com os professores do CEJA – entrevista realizada (APÊNDICE C) com duas professoras do CEJA Milton Marques Curvo, em 16 de outubro de 2020, com a duração de 32 minutos, com o objetivo de investigar acerca do funcionamento do processo de aprendizagem do português como língua adicional durante as aulas na intuição oficial de ensino oferecida pela SEDUC – MT.

c) Coleta de dados com os professores do SENAI – entrevista realizada (APÊNDICE D) com três professores, em 02 de dezembro de 2020, durante as aulas práticas de curso técnico profissionalizante, com a duração de 55 minutos, com o objetivo de investigar sobre o funcionamento do processo de aprendizagem do português como língua adicional durante as aulas na intuição oficial de ensino profissionalizante oferecida pelo SENAI–MT.

d) Coleta de dados com os pastores – entrevista realizada (APÊNDICE E) com dois pastores, em 30 de outubro de 2021, na casa do casal, com a duração de 52 minutos, com o objetivo de investigar sobre o funcionamento do processo de aprendizagem do português como língua adicional no espaço familiar e religioso durante todo o período de convivência entre os pastores e os haitianos.

Foram realizados acompanhamentos para observação durante matrículas dos haitianos na UNEMAT, no CEJA e no SENAI, nas aulas teóricas e práticas de formação

deles, assim como na primeira cerimônia de formatura do SENAI, em 20 de dezembro de 2010, quando receberam o primeiro certificado de estudos realizados no Brasil. Durante a pesquisa, outras coletas de dados e perguntas foram feitas a eles, por meio digital (*WhatsApp*), assim como consulta as redes sociais, visando a complementação de algumas perguntas realizadas anteriormente.

4.5.2 Sobre a Análise dos Dados

Nos capítulos anteriores, depois de feitas as teorizações, seguiu-se para a análise dos dados coletados durante o desenvolvimento da pesquisa. Nas categorias, são mesclados excertos pinçados nos questionários, entrevistas e mensagens de *WhatsApp* para compor a organização do material de análise. Para tanto, a apresentação dos resultados categoriza-se em: a) Língua Portuguesa e Aprendizagem; b) Língua Portuguesa e Tecnologia Digital; c) Língua Portuguesa e Trabalho; d) Língua Portuguesa e Instituições de Ensino; e) Língua Portuguesa, Racismo e Xenofobia; e) Língua Portuguesa e Religião.

Os excertos serão apresentados, analisados e discutidos através da indicação da palavra “Excerto” e a abreviação “H” para os haitianos, “P” para professores, “PR” para pastor e “E” para empregador, seguindo a ordem das perguntas realizadas (EXCERTO #0; EXCERTO #01).

Para a apresentação dos resultados coletados nas entrevistas com os participantes serão considerados os trechos mais relevantes/pertinentes para a pesquisa, como as questões diretamente relacionadas à cada categoria, que são denominados “Excertos”. Os trechos são apresentados na análise com a identificação por número (01, 02...) e da abreviação para cada participante. No tópico sobre a análise das observações, os resultados serão apresentados e discutidos com o viés direcionado da pesquisa, antecidos de uma apresentação de cada uma das categorias.

4.6 Questões éticas

Todos os participantes dessa pesquisa foram informados dos objetivos, problemática e metodologia da pesquisa e todos contribuíram com sua participação de forma voluntária, obedecendo o estabelecido na Resolução Federal nº510, de 07 de abril

de 2016, bem como as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT-CEP/CONEP.

Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo), aceitando compartilhar materiais, participar das entrevistas gravadas, com a garantia de que sua identidade seria preservada na publicação da pesquisa. No termo também foram destacados os possíveis riscos de participação nesta pesquisa, como desconfortos de ordem emocional: reações emocionais negativas que poderiam se manifestar quando a participante compartilhasse, por exemplo, histórias profissionais ou pessoais relatadas nas conversas com a pesquisadora. Outro risco pertinente a essa pesquisa seria o vazamento de informações confidenciais, uma vez que as conversas ficam armazenadas no computador. Dessa maneira, ficou estabelecido que mesmo que o computador seja invadido ou o notebook furtado ou roubado, os dados fornecidos pela participante estariam protegidos por códigos, pseudônimos, e a identificação de quem forneceu torna-se, praticamente, impossível. Outro possível risco seria o desgaste pelo tempo, que seria utilizado para a realização das conversas, neste caso, ficou fixado que a duração seria de aproximadamente 1 hora.

Também ficou registrado no termo que nenhum participante teria alguma despesa ou ganho ao participar da pesquisa, podendo retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento. E, caso ocorresse algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, a participante poderia pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DE DADOS

5. 1 Língua Portuguesa e Aprendizagem

A aprendizagem de uma língua adicional também pode ser compreendida por perspectivas diferentes, dependendo da filiação teoria dos estudiosos. Assim, nos interessa discutir a aprendizagem de línguas pelo paradigma da complexidade. Por esse viés teórico, López *et al.* (2019, p. 193) afirma:

[...] a compreensão do paradigma da complexidade e suas características nos faz chegar à conclusão de que cada indivíduo percorre uma trajetória de aprendizagem de língua que pode ser representada por uma narrativa que está marcada por vários elementos constituintes, que interagem e reagem a influxos (a feedback, a agentes, ao contexto...). Logo, a aprendizagem de uma língua deve ser compreendida como um processo dinâmico, que tem avanços e retrocessos, que é caótico, que se auto-organiza e se movimenta, que alcança estados críticos e sofre mudanças imprevisíveis (DE BOT, 2008) e que pode, ao receber feedback de seus agentes, resultar num progresso de aprendizagem de fato, como nos lembra Larsen-Freeman (1997).

Para Silva (2008, p. 62), “A aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc”. Entretanto, pelo viés da complexidade, não há como analisar a aprendizagem fora do processo, distante das variáveis que compõem um sistema adaptativo complexo. Para o autor, a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas, **ocorre um** processo que se diferencia das posturas inatistas e dos processos de maturação do organismo e das posturas empíricas que enfatizam a supremacia do meio no desenvolvimento. Pela ênfase dada aos processos socioculturais, a ideia de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Então, para ele, a concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sociocultural em que vive e reconhece que a situação do homem como organismo não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Silva (2008) também diz que a forma e qualidade de assimilação e incorporação de cada novo conteúdo ou de parte dele é dependente do conjunto de conhecimentos reais

do sujeito, portanto, no resultado final, uma diferença, por menor que seja, causará alterações significativas no processo de aprendizado. Pois, ele afirma que as diferenças individuais, sejam históricas ou culturais, acabam por determinar os ritmos da aprendizagem.

Com base na teoria da complexidade e do caos, isso se dá porque, em termos sistêmicos, cada sujeito se configura em um sistema complexo e apresenta trajetórias individuais diferentes das dos demais sujeitos. O processo de aprendizagem, segundo Silva (2008), quando tomado como um fenômeno que apresenta um comportamento de dinâmica complexa e caótica, em que a quantidade de conhecimentos assimiláveis não é estritamente proporcional à capacidade preexistente aos estímulos para o aprendizado, permite sustentar que cada sujeito se configura em um sistema dinâmico, não-linear, sensível às condições iniciais e suscetíveis a retroalimentação positiva ou negativa.

A aprendizagem da língua portuguesa é um dos objetivos para os haitianos que migram para o território brasileiro porque eles precisam se comunicar para conseguir trabalho, para se locomover de um estado brasileiro para outro por conta dos muitos fluxos migratórios e se expressar no dia a dia. Frequentemente, esse desafio preocupa parte dos haitianos que chegam ao Brasil e que necessitam aprender o léxico de uma língua diretamente no processo de imersão e, na maioria das vezes, esse é o primeiro contato com o português. Portanto, aprender a língua portuguesa passa a ser, para alguns, algo essencial, porque necessitam utilizar a língua funcional para os mais variados fins nas práticas sociais, mediando a inserção e compreensão dos processos comunicativos que corroboram o processo de empoderamento. Entretanto, o conhecer a língua portuguesa não promovem, por si só, esse empoderamento dos haitianos. Nessa direção, compreende-se, com Lopez e Diniz (2019, p. 07), que:

[...] a partir das reflexões de Maher (2007), embora o conhecimento em língua portuguesa possa ser fundamental para a inserção social no Brasil dos imigrantes deslocados forçados – contribuindo, por exemplo, para que conheçam melhor seus direitos, tenham acesso a determinados serviços ou pleiteiem determinadas vagas de emprego, esse não é, por si só, suficiente para garantir processos de territorialização não precários (BIZON, 2013). Projetos sólidos para o ensino de PLAc, que tenham entre seus princípios fundamentais a promoção da interculturalidade, são uma forma de fortalecer politicamente esses imigrantes. Seu empoderamento também depende, porém, de avanços na legislação vigente, bem como da educação do entorno (MAHER, 2007). Ademais, assim como Oliveira e Silva (2017), pensamos que, embora migrantes e refugiados devam ter direito a aprenderem a língua majoritária do Brasil, essa não deve ser encarada como a “única política linguística possível” para essas pessoas (idem, p. 148). É preciso, pois,

trabalhar para a construção de uma política multilíngue, de modo a evitar políticas assimilacionistas, conforme argumenta Anunciação (2007).

Com essa visão de política multilíngue que será analisada as narrativas dos alunos haitianos da primeira turma do Curso de Português para Estrangeiros, ocorrido no Campus da UNEMAT - Cáceres, todos do sexo masculino, com idades que variam entre 21 e 36 anos de idade. Com relação aos excertos, eles são identificados por siglas e os depoimentos não sofreram nenhuma alteração. Nos exemplos em que os excertos são fragmentos de entrevistas, houve o cuidado de oferecer informações que permitam ao leitor uma apreciação contextualizada desses excertos que serão identificados como H (1,2,3,4). As transcrições foram realizadas pela escuta e pela reprodução fiel ao que foi produzido oralmente e por escrito pelos informantes da pesquisa.

Nessa categoria, reúne-se os excertos que mostram como foram as experiências com a língua portuguesa pelos haitianos desde que chegaram em Cáceres, em 2018. Os dados apresentados indicam que eles tinham pouco conhecimento da língua portuguesa e traz várias percepções em relação às experiências de aprendizagem vivenciadas em um contexto de imersão no Brasil, que, no caso deles, vindos do Chile tiveram como porta de entrada a fronteira Brasil-Bolívia.

As experiências de aprendizagem, desde a chegada do grupo em Cáceres, ocorreram em diversos espaços como trabalho, escola e igreja, e vão delineando as dificuldades e estratégias de aprendizagem utilizadas pelos haitianos para compreender o contexto da língua adicional que precisavam aprender a todo custo. Nos depoimentos sobre as experiências cognitivas de percepção do ensino, os estudantes fazem declarações sobre o grau de dificuldade, a necessidade dos estudos, a sua identidade de estrangeiro, o conhecimento linguístico adquirido e elogios em agradecimento a essa oportunidade de morar no Brasil, tendo como principal objetivo de aprendizagem do português, suas inserções no trabalho.

Excerto # 01

H1 – [...] Eu cheguei no brasil 10 de setembro 2018, as dificuldade de falar português não foi muito difícil graças a Deus e com as pessoas que me apoio. [...]

Excerto # 02

H2 – [...] quando eu cheguei aqui, eu não fala nada, até bom dia eu não fala, e ai eu tem amiga, amigos aqui qui ajuda pra mim fala um pouco [...]

Na comparação entre esses dois excertos, o primeiro é do haitiano que morou no Chile por sete meses, já conhecia um pouco de espanhol e, segundo a avaliação feita por ele, não teve muita dificuldade de falar o português. Quanto ao H2, ao contrário do que diz o primeiro aprendiz, ele verbaliza que quando chegou a Cáceres, não falava nada, nem um bom dia conseguia falar. Então, o grupo de haitianos observado apresenta graus diferentes de noção da língua portuguesa. Observa-se que H1 é o falante que mais apresenta proficiência da língua portuguesa, é o mais falante do grupo e, assim que chegou ao Brasil, iniciou um namoro com uma boliviana residente em Cáceres e, segundo ele, essa convivência proporcionou, também, que ele usasse com mais frequência a língua espanhola que ele já exercitava no Chile para relacionar com o português. H1 contou que pelo fato de trabalhar durante seis meses no Chile não sentiu tanta dificuldade com o idioma português.

Além disso, o Excerto 02, em que H2 diz que quando chegou a Cáceres não falava nada, segundo ele, nem bom dia ele conseguia falar, isso marca uma situação recorrente para haitianos em migração forçada. Algumas pesquisas recentes da ACNUR sobre os números estatísticos na migração apontam que os haitianos, na maioria das vezes, saem do Haiti com o apoio financeiro dos familiares. Em alguns casos, alguns chegam a dar suas casas como garantia de empréstimos realizados com juros altíssimos, para que um membro da família possa sair para buscar o sustento dos que ficaram. Nesse contexto, a aprendizagem da língua portuguesa, na maioria das vezes, não é a primeira preocupação dos haitianos que se aventuram nos fluxos migratórios. Muitos desses imigrantes, apesar de um planejamento inicial de imigrar para um determinado país, não concretizam o planejado, uma vez que o que tem determinado a permanência deles em um dado lugar são as condições de acolhimento, emprego e condições de sobrevivência; além de imprevistos como as questões financeiras, pois, quando o dinheiro da viagem acaba, eles se fixam pelo meio do caminho, em países como o Chile, como foi o caso dos haitianos pesquisados.

Como se pode ver, nos excertos 01 e 02, o processo de aprendizagem da língua portuguesa se deu por meio de duas estratégias: a primeira, por meio da comparação de aspectos da sua língua que é parecida com a outra; a segunda, por meio de apoio e conhecimento linguístico de amigos mais proficientes, que, no caso do grupo em análise, são haitianos do próprio grupo, os brasileiros e uma boliviana que mora em Cáceres, ou

seja, são pessoas com as quais os haitianos convivem na escola, na igreja e no trabalho e que contribuem para essa aprendizagem colaborativa.

Os dois outros excertos abaixo, o 3 e o 4, foram trazidos pois marcam, cronologicamente, a avaliação, pelos haitianos, sobre a proficiência e o processo de aprendizagem. Essa avaliação considera os primeiros seis meses a um ano de quando chegaram, em 2018, portanto, antes de iniciarem o Curso de Português para Estrangeiros na UNEMAT, que só teve início no segundo semestre de 2019.

Excerto # 03

H3 – [...] depois um mês estava já tinha uma ideia da língua e com meu serviço e minhas amigas no internet to aprendi muitas coisas da língua [...]

Excerto # 04

H3 – [...] quando eu cheguei aqui não fala nada em português, mas ainda mais ou menos, i agora eu tem vontade para para falar bem o português[...]

O mesmo aprendiz H3, que também residiu e trabalhou no Chile antes de vir para o Brasil, faz uma primeira narrativa de fatos que ocorreram em junho de 2019, quando foi ajudado, pela igreja, a conseguir um emprego de carregador e organizador de frutas em um supermercado de Cáceres. Ele afirma que depois de um mês morando no Brasil, já tinha uma ideia da língua. Ressalta-se, todavia, que em acompanhamento presencial no supermercado, onde ele trabalhava, foi observado que os colegas de serviço tentavam falar com o haitiano, recém contratado, por meio de mímicas e apontando o que e como ele deveria fazer o trabalho, mas não se compreendiam muito bem e, com menos de um mês ele foi dispensado e foi admitido em outro serviço como servente de pedreiro junto com outros dois haitianos do mesmo grupo.

Essa imersão fez com que ele buscasse outras estratégias de aprendizagem, então H3 menciona “minhas amigas no internet to aprendi muitas coisas da língua” e, por meio dessa fala já é possível ver que o *smartphone* e a internet o conecta tanto com os outros haitianos residentes no Brasil quanto com brasileiros que o ajudam a aprender muitas coisas da língua que não se resumem apenas às questões lexicais, mas também às questões culturais da língua portuguesa em relação ao crioulo haitiano falado por todos do grupo.

Estabelecendo uma relação entre os excertos 5 e o excerto 7, percebe-se que o falante avalia que houve uma melhora na compreensão do português, de quando ele chegou ao Brasil para quando faz uma narrativa por escrito nas aulas do Curso de PPE, na UNEMAT, em novembro de 2019. Quando H3 afirma “mas ainda mais ou menos, i

agora eu tem vontade para falar bem o português”, observa-se que na percepção de H3, apesar dele estar em uma etapa mais avançada da aprendizagem da língua adicional, ainda precisa aprender a falar bem, em outras palavras, ele fala um pouco, ou “mais ou menos”, como ele diz, mas não fala bem o português, com fluência.

Nessa autoavaliação do processo de aprendizagem, como se pode ver, H3 demonstra a vontade, o desejo de melhorar cada vez a fluência da língua portuguesa. Mesmo assim, nenhum deles respondeu que conhece o português, vejamos os excertos sobre as línguas que eles dizem conhecer bem.

Excerto # 05

H2 – [...] Você conhece bem quais línguas? Crioulo, Francês, Espanhol [...]

Excerto # 06

H1 – [...] e também quando eu pergun..., quando eu tem dúvida eu pergunta para difícil s pra sabe como fazi , mas eu ahhh... fala inglês com e ele e portunhol porque quando plegunta uma coisa também ele que sabe um palavla de português inglês eu explica ele, tá [...]

No excerto 5, H2 diz conhecer bem crioulo (haitiano), francês e espanhol. Ao analisar como se deu o fluxo migratório que eles percorreram, faz muito sentido que ele afirme conhecer bem o espanhol, porque residiu e trabalhou no Chile por sete meses, em um processo de imersão na língua e na cultura chilena. Ele também afirma conhecer bem o crioulo haitiano que é a sua língua materna e o francês que é a língua imposta pelo colonizador do Haiti, o que é compreensível.

Em relação ao excerto 04, H1 relata sobre como são as aulas e sua relação com o professor de pintura de parede, durante o curso realizado no SENAI de Cáceres. Em suas palavras: “mas eu ahhh... fala inglês com e ele e portunhol porque quando plegunta uma coisa também ele que sabe um palavla de português inglês eu explica ele, tá”. H1 se refere a um professor que esteve nos Estados Unidos por uma temporada para realizar um curso de especialização de técnicas de pintura de imóveis e que fala um pouco de inglês e espanhol. Ressalta-se que outra estratégia de aprendizagem da língua adicional é a de lançar mão do conhecimento de outras línguas. Como se pode ver, eles se comunicam muito bem, relacionando o léxico entre duas línguas, principalmente quando são termos técnicos da área da construção civil, conforme relatado tanto pelo aluno quanto pelo professor, de forma que se comunicam em um entremeio de línguas que se denomina portunhol. Esse funcionamento é corroborado por Silva (2011, p. 175), quando afirma que “A aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações,

habilidades, atitudes, valores, etc.” e, pelo viés da complexidade, não há como analisar a aprendizagem fora do processo, distante das variáveis que compõem um sistema adaptativo complexo.

As experiências interlinguísticas impostas aos haitianos, seja pela história do seu país de origem ou pelas andanças nos fluxos migratórios, os levam de um país ao outro, o que acaba sendo benéfico como estratégia de aprendizagem do português porque, em geral, eles dominam bem ao menos duas línguas. Inclusive, na escrita, eles misturam português e espanhol como no excerto 6 “[...]Eu estou aqui em UNIMAT para aprender escrever e falar português porque sem falar e escrever la lingua do País que você vive vai ter muitas dificuldade para viver bem”.

No percurso de aprendizagem realizado pelos haitianos, no início de 2019, eles foram encaminhados por amigos para serem matriculados no CEJA Milton Marques Curvo, no nível básico, em que as aulas eram ministradas por uma pedagoga, que trabalhava, além do português, as outras disciplinas como geografia, história, matemática etc. Eles insatisfeitos, tomaram a decisão em conjunto de evadir desse curso, porque as aulas, na percepção deles, não atendiam as suas expectativas que era a necessidade de aprender português como língua adicional. Os excertos 07 e 08 referem-se aos três meses que os haitianos frequentaram as aulas da EJA:

Excerto # 07

H3 – [...] Normalmente para aprender a língua Portuguesa, antes eu foi na escola é muito difícil [...]

Excerto # 08

H1 – [...] Em 2019 foi na escola CEJA comecei aprender muito bem língua Portuguesa mas fiquei so três(z) meses depois saiu de novo [...]

As experiências manifestadas nos dois excertos são diferentes, enquanto H3 achou, no contexto da EJA, difícil aprender português, por isso a desistência, H1 narra que aprendeu muito bem a língua portuguesa, no entanto afirma: “mas fiquei só três(z) meses depois saiu de novo”. O uso do operador argumentativo “mas” introduz uma ideia em oposição a primeira de que ele aprendeu muito a língua portuguesa. Isso significa que se ele tivesse continuado o curso, teria sido ainda mais produtivo o processo de aprendizagem da língua, na avaliação dele. Nota-se a ocorrência do conceito de agregação, na ação conjunta dos haitianos em sair do CEJA, de desistir do curso. Reportando-se aos estudos de Sade (2011), os sistemas complexos são não-lineares, ou

seja, o comportamento final do sistema não pode ser explicado pela soma dos comportamentos das partes agregadas, e sim a partir da interação entre elas.

Observa-se ainda que o relato de H1 ocorreu pela escrita. Como se pode ver, ele faz, na dúvida, a correção de *três* e *trez*, porque, em novembro de 2019, após um pouco mais de um ano de sua chegada a Cáceres, ele já percebe que na língua portuguesa há palavras que são grafadas com a mesma letra, mas com o som diferente. Então, da oralidade de alguém que não sabia dizer nem “bom dia” (no excerto 10), houve uma excelente evolução no processo de aprendizagem do português.

A aprendizagem colaborativa aponta um acolhimento linguístico como mostram as contribuições narradas pelos haitianos, sobre o acolhimento linguístico realizado por várias pessoas em Cáceres e que fazem parte das diferentes esferas de práticas sociais de linguagem que eles têm acesso e que, na fala deles, ajudou muito no processo individual de aprendizagem do português. Observam-se os excertos 09, 10, 11 e 12, abaixo:

Excerto # 09

H1 – [...] as dificuldade de falar portugueis não foi muito difícil graças a Deus e com as pessoas que me apoio [...]

Excerto # 10

H2 – [...] até bom dia eu não fala, e ai eu tem amiga, amigos aqui qui ajuda pra mim fala um poco [...]

Excerto # 11

H1 – [...] minhas amigas no internet to aprendi muitas coisas da língua [...]

Excerto # 12

H1 – [...] Depois um tempo começou para irmaes da igreja. Assim eu estou aprendi muitos palavras de língua, li, escreve, ouvindo vedo as dificuldades que eu tinha começo sumiu. [...]

Quando H1 diz que “as dificuldade de falar portugueis não foi muito difícil graças a Deus e com as pessoas que me apoio”, ele reconhece que no contexto de aprendizagem da língua portuguesa, foi importante a colaboração das pessoas e, nesse caso, ele está se referindo aos brasileiros que o acolheram e deram apoio para que fosse possível aprender o português de forma que parecesse mais fácil. No processo de imersão é importante que os falantes da língua do país, que recebem o imigrante, sejam colaborativos e cooperem positivamente com a aprendizagem da língua e da cultura brasileira. Nessa mesma direção, vai a narrativa de H2 quando também fala sobre o apoio

dos amigos em: “até bom dia eu não fala, e ai eu tem amiga, amigos aqui qui ajuda pra mim fala um poco”.

No cotidiano da prática social como refugiados, o contexto não formal compõe essa rede de apoio aos haitianos que ficaram em Cáceres. Assim, o apoio das pessoas ocorreu, desde a sua chegada ao Brasil, em 2018, não apenas no trabalho, na escola, mas também intermediados pela internet, com amigos haitianos que seguiram viagem para São Paulo, e outros brasileiros que conheceram, principalmente, na igreja que frequentam. O H1 é muito tímido e recorre aos brasileiros, com quem se sente confiante, para tirar dúvidas, como narra no excerto 15 “minhas amigas no internet to aprendi muitas coisas da língua”. Vale observar que quando ele diz “minhas amigas” está se referindo aos dois gêneros, masculino e feminino, porque, em francês, “amigo ou amiga” é “ami”.

Nesse sentido, H1 não está se referindo a amigas apenas, mas sim a amigos.

Observe o excerto 13:

Excerto # 13

H1 – [...] Depois um tempo começou para irmaes da igreja. Assim eu estou aprendi muitos palavras de língua, li, escreve, ouvindo vedo as dificuldades que eu tinha começo sumiu. [...]

Como já citado anteriormente, os quatro haitianos frequentam uma igreja evangélica e participam ativamente como músicos na banda da congregação e há membros brasileiros que os ajudam também no processo de aprendizagem da língua, principalmente por meio das letras das músicas. Pois, a música foi aprendida lá no Haiti. E quando H1 narra no excerto 13, ele fala de algo significativo não apenas pela fé que ele exerce, mas também porque os encontros são semanais, com ensaios da banda, com sermões do pastor, com a bíblia em língua portuguesa na mão, e com a necessidade de pertencimento a esse grupo com o qual tem afinidades e interesse comuns.

5.2 Língua Portuguesa e Tecnologia Digital

As tecnologias digitais permearam muitas interações entre os haitianos e seus interlocutores, fazendo com que a aprendizagem da LA ocorresse de muitas formas em contextos digitais, assim, para mostrar como ocorreram essas interações e aprendizagem da PLA, foram selecionados alguns excertos para análise. Antes, porém, é necessário fazer uma contextualização, para posteriormente dar visibilidade à análise dos excertos dessa categoria.

Uma das estratégias que o grupo de haitianos que reside em Cáceres usou para se comunicar com as famílias no Haiti, foi dividir em duplas um mesmo aparelho de *smartphone*, porque o custo de um aparelho é muito dispendioso para a condição financeira deles, que se propuseram a vir para o Brasil em busca de emprego e melhor condição de vida. Portanto, no caso de dois dos haitianos do grupo que reside em Cáceres, somente no final de 2020 foi possível receber como doação mais um *smartphone* para que todos do grupo pudessem ter cada um o seu aparelho exclusivo.

Ter um aparelho de *smartphone* para os haitianos, além dos motivos já relacionados anteriormente, é uma ferramenta tecnológica que auxilia muito na aprendizagem da língua portuguesa, pois lhes dá uma certa autonomia para buscar, nos aplicativos e na internet, não apenas a tradução de muitas palavras e expressões idiomáticas, mas, sobretudo, outras informações que eles precisam no dia a dia, nas esferas do estudo, do trabalho ou da igreja. Por exemplo, como todos são músicos na igreja que frequentam, um dos usos que eles relataram sobre o uso que fazem da tecnologia é ouvir músicas evangélicas, que depois treinam presencialmente com o grupo musical. Além disso, eles buscam muitas outras informações sobre a cultura brasileira, notícias locais e principalmente se comunicam entre si e também com colegas do trabalho, professores e amigos da igreja.

Um dos problemas enfrentados por esses haitianos, é sobre a conexão com a internet, principalmente, com os custos, uma vez que na cidade contratar uma empresa de conexão custa aproximadamente vinte por cento do salário que recebem. E, como já mencionado anteriormente, todos enviam parte dos salários, em média, de quarenta a cinquenta por cento, para os familiares que ficaram no Haiti. Assim, uma das estratégias encontradas é ir, nos fins de semana, na praça Barão do Rio Branco, no centro da cidade, para usar a linha de Wi-fi gratuita oferecida pela prefeitura municipal de Cáceres. E, durante a semana, quando é possível, usam nos locais de trabalho ou em outros locais do comércio que disponibilizam esse serviço gratuitamente aos clientes.

Um exemplo da necessidade deles se conectarem, é que todos eles pediram a senha do Wi-fi no primeiro dia do Curso de Português para Estrangeiros. E, sabendo das dificuldades deles em acessar a internet, no segundo semestre de 2019, buscou-se junto à coordenação do Laboratório de Línguas (onde ocorriam as aulas com os vinte e três alunos do curso, dentre eles, estavam os quatro haitianos) com o objetivo de assegurar que todos tivessem acesso ao Wi-fi, ofertado aos alunos da UNEMAT, mesmo que não fossem reconhecidos como alunos. Essa ação possibilitou a eles não apenas o acesso ao

material das aulas, como vídeos e outros, mas também usar esse acesso gratuito em outros horários, inclusive nos fins de semana para se conectarem com seus familiares.

As tecnologias digitais e suas diversas possibilidades de uso podem contribuir bastante na aprendizagem da língua portuguesa pelos haitianos, podendo facilitar a vida deles nas atividades cotidianas, nas práticas de trabalho e como parte das experiências vividas em Cáceres. Assim, serão analisados os excertos sobre a relação **língua e tecnologias digitais** para os haitianos residentes em Cáceres que, por meio de aplicativos e redes sociais estabelecem estratégias para aprender a língua adicional em um contexto de imersão como trabalhadores e estudantes.

O excerto 14 mostra uma fala do haitiano, H3, a respeito do aplicativo *Google Tradutor*, utilizado pelos aprendizes de língua adicional como uma eficaz e acessível ferramenta de aprendizagem.

Excerto # 14

H3 – [...] quando eu não entendi uma palavra foi na Google tradutor e escrever todas palavras que quero saber significa. [...]

Pela fala de H3, ao sentir alguma dúvida sobre o significado das palavras, ele usa o Google tradutor como uma ferramenta tecnológica que vai mostrar a escrita e o significado das palavras que eles querem saber. Essa fala demonstra a confiança que o aprendiz tem nesse aplicativo e a rapidez com que ele tem a resposta que necessita.

O *Google Translate* ou, como é conhecido no Brasil, Google Tradutor, criado em 2006, inicialmente, só servia para traduzir expressões e palavras de inglês para árabe ou vice-versa e atualmente possui mais de quinhentos milhões de usuários. Google Tradutor é um site e também um aplicativo para *smartphones*, acessível pelo navegador na web. O serviço, como o nome sugere, permite traduzir diversas palavras e sentenças em 108 idiomas diferentes. Em fevereiro de 2011, segundo o site *OlharDigital* (2018), o aplicativo (*app*) para celular ganhou uma versão para iOS. No mesmo ano, o serviço ganhou suporte a traduções em áudio.

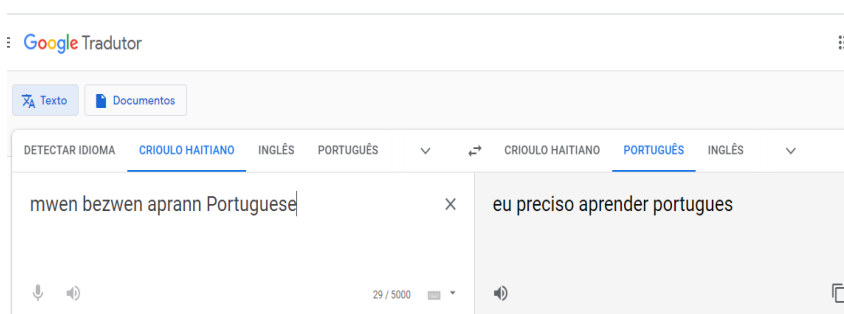
Em janeiro de 2015, usuários do **Google Tradutor** ganharam a opção de traduzir textos em imagens usando a câmera do *smartphone*, graças à aquisição da *startup Word Lens*. Além disso, em 2016, a empresa trocou o sistema estatístico por um sistema “neural” para as traduções serem processadas por uma rede de inteligência artificial capaz de traduzir sentenças inteiras de uma só vez, e não mais palavra por palavra, levando em conta o contexto de cada sentença. O site informa ainda que, em 2018, o Google também

adotou um novo parâmetro para reduzir o viés de gênero no aplicativo: expressões que podem ser iguais no masculino ou feminino agora ganham duas traduções, uma para cada gênero, de modo a não impor uma delas ao usuário. O site OlharDigital (2018) também esclarece que é possível usar o *app* para traduzir textos em cartazes e placas do mundo real, por exemplo, apenas apontando a câmera do celular para o letreiro. Ou, ainda, é possível traduzir áudios e até usar o aplicativo como intérprete em uma conversa através do microfone do aparelho.

Porém, para os haitianos, o benefício mais importante que os leva a usar o Google Tradutor é o fato de ele poder ser baixado como um aplicativo, que dispensa o uso da internet, o que o torna **financeiramente acessível para o grupo**. Consequentemente, todos do grupo têm esse aplicativo como uma ferramenta dispensável *off-line* de tradução rápida e aprendizagem da língua adicional.

Cabe aqui dizer que quando o terremoto atingiu o Haiti, em janeiro de 2010, o Google providenciou uma versão do crioulo haitiano, figura 6, em poucos dias, por conta da intensificação dessa língua pelas equipes de resgate no Haiti, de forma que a tradução também é um negócio que surge das necessidades de uso nas práticas sociais de língua(gem). Dessa forma, o evento do terremoto que levou vários voluntários, inclusive soldados brasileiros, em missão humanitária para o Haiti e que precisavam se comunicar com os haitianos, somado ao aumento dos fluxos migratórios tanto para a América do Norte quanto para a América do Sul fez com que houvesse a necessidade de tradução do crioulo haitiano disponível “na palma das mãos”.

Figura 6: o crioulo haitiano no Google tradutor



Fonte: Google (2022)

No **Excerto # 15** pode-se observar que H1 afirma que, por meio das configurações, inseriu o português como língua no celular dele e, dessa forma, tudo que ele faz no celular, aparece em português.

Excerto # 15

H1 – [...] eu coloquei Português como lingua do meu celular então cada coisa que fiz em meu Celular parece em português [...]

Esse excerto mostra o quanto a língua e as tecnologias digitais estão em consonância no processo de aprendizagem do português pelo haitiano. Mais que isso, demonstra o desejo de H1 em aprender o português com a ajuda do aplicativo, de forma que a aprendizagem não segue uma ordem, uma sequência, pois a estratégia de colocar o português como a língua do celular funciona, para esse aprendiz, como um modo de ir adaptando-o, por meio das suas interações no *smartphone*. Sobre o processo de aprendizagem, Braga (2011, p. 133) diz que um sistema complexo é dinâmico e aberto, tendo em vista que processa ao longo de sua evolução e troca insumo com o ambiente, para ela “[...] constantes ações e reações dos agentes fazem com que o sistema se torne dinâmico e suscetível às mudanças que resultam de *feedback*, adaptando-se ao novo ambiente e aprendendo através da experiência”.

Quando H1 diz “eu coloquei Português como língua do meu celular”, ele age a favor da aprendizagem. Assim, pode-se dizer que H1 procura adaptar-se a processos que ele acredita que facilitam a sua aprendizagem individual e, pela experiência com essa modificação que decidiu fazer, vai ampliando o vocabulário da língua portuguesa, e como aprendiz vai ampliando as estratégias do seu processo pessoal, sobre como, de forma rápida, aprender cada vez mais o idioma que precisa para trabalhar, para estudar e para se inserir no contexto da sociedade brasileira. Mostra também que ele tem uma participação ativa, criando um comprometimento maior, porque ele se sente mais envolvido com a autonomia de sua própria aprendizagem.

Trata-se de uma autonomia que se pode observar em H1, quando diz “então cada coisa que fiz em meu Celular parece em português”, pois mostra que esse processo de aprendizagem da língua portuguesa, pelo haitiano, depende, em certa medida, muito mais das ações individuais dele e, por isso, um processo de aprendizagem nunca será igual a outro por conta de inúmeras variantes que determinam uma aprendizagem mais lenta e outra mais acelerada. Cabe ressaltar aqui que H1 é aquele haitiano que se mostrava mais fluente que os outros, que namorava uma boliviana que, durante as aulas de português para estrangeiros, sempre o ajudava na compreensão e correção de pronúncia de palavras que ele não conhecia, inclusive, nas letras de músicas. Essa interação com a namorada também contribuiu como estratégia no processo de aprendizagem com a língua, para H1.

Desse modo, é importante ressaltar que cada pessoa cria sua própria estratégia, e que por isso o processo de aprendizagem de uma outra língua não é linear, depende de muitos outros fatores. Algumas estratégias de aprendizagem operam como um mecanismo facilitador no processo como um todo, como, por exemplo, a configuração de idioma.

Da mesma forma, o **Excerto # 16** não cita especificamente nenhum aplicativo, mas, na mesma direção que o anterior, aponta a internet como um recurso eficaz para buscar informações sobre a língua portuguesa:

Excerto # 16

H1 – [...] eu aprendo muitas coisas muitas palavra do português com Internet [...]

O aplicativo Google Tradutor possibilita realizar interações sócio comunicacionais dos haitianos com os brasileiros, tirar dúvidas sobre a tradução de uma palavra ou expressão em Crioulo ou Francês para o idioma português. Além disso, tem a opção da oralidade da fala que é uma dificuldade para todos do grupo, porque acham a pronúncia de algumas palavras muito difícil, por exemplo, trocam o “r” pelo “l” e dizem Malibel no lugar de Maribel. Então, usam o Google Tradutor para ouvir a pronúncia das palavras em português em áudio. Nesse sentido, a ferramenta digital possibilita a efetivação da comunicação deles nas suas rotinas cotidianas.

A internet permite ao grupo acesso a informações a respeito do Brasil assim como os aproximam daqueles que ficaram no Haiti para quem eles transmitem, semanalmente, informações sobre seus cotidianos, tornam-se fundamental no processo das interações, mesmo com dificuldades como a adaptação a língua e uma cultura que não conheciam. Portanto, a língua e a tecnologia são atravessadas pelas questões como as relações: interpessoais, com a comunidade onde vivem e com os ambientes que frequentam. Para os haitianos, acessar e traduzir uma palavra no aplicativo significa algo muito além de uma simples curiosidade do significado, significa que necessitam usar de forma efetiva e pontual nas práticas sociais de língua(gem).

O gesto de traduzir é marcado por um processo de aprendizagem, de forma que esse gesto complexifica a aprendizagem em que o haitiano, ao executar essa simples ação por meio de um aplicativo disponível no seu smartphone, aprende e aprende. Assim, Barton e Lee (2015) afirmam que as atividades cotidianas são digitalmente transformadas e fazem parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, porque a vida

contemporânea está mudando em muitos aspectos e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas.

O H1 aprende mesmo, não apenas a da tradução de palavras e expressões do Crioulo ou Francês para o Português e vice-versa, mas também por meio de uma comunicação efetiva para resolução imediata de um problema que ele tem ao utilizar o aplicativo no seu celular, de forma fácil, acessível, segura e sem julgamentos sobre o seu modo de pronunciar ou de não compreender certos contextos culturais como as piadas e brincadeiras muito comuns entre os cacerenses.

Outro aspecto interessante sobre o uso das tecnologias e sua relação com a língua está no fato de que os haitianos usam bastante o aplicativo WhatsApp como uma forma de facilitar o relacionamento com os brasileiros e a proximidade com a língua portuguesa. Vejamos:

Excerto # 17

H2 – [...] A tecnologia falicitam muito pra mim ter um bom reconhecimento[...]

O H2, ao dizer “reconhecimento”, no contexto de produção de uma conversa gravada, quis dizer “relacionamento”, ou seja, ele usa uma palavra (reconhecimento) no lugar da outra (relacionamento), desse modo, no excerto 17, ele diz que a tecnologia facilitou para ele ter um bom relacionamento com as pessoas pelo uso de redes sociais e também do aplicativo *WhatsApp*. No caso dos haitianos, observa-se que eles fizeram um grupo dos quatro, em que conversam em crioulo haitiano, mas eles, também, participam de outros grupos para a troca de informações diversas como: grupos da escola, do trabalho e da igreja. No entanto, quando se criou um grupo dos alunos do Curso de Português para Estrangeiros, eles, apesar de incentivados, participaram muito pouco, porque todos são pouco falantes, e, na maioria das ocasiões, formais ou não informais, em que foram observados, demonstraram ser mais observadores que falantes, o que não deixa de ser um modo/estratégia de aprendizado. Uma maneira de aprender pela observação da pronúncia das palavras, na construção das falas, nas compreensões do que se diz, do como se diz, nas questões culturais que envolvem as relações pessoais, profissionais, os usos e costumes de cada cultura, todos esses conhecimentos são adquiridos por meio da observação das relações *online* ou *offline*. Pode-se dizer que a observação envolve o silêncio, e o silêncio significa reflexões, compreensões, aprendizados.

De um modo geral, verifica-se que os haitianos têm uma relação ativa e contínua com as tecnologias. Por diversas ocasiões, nas aulas em outros ambientes, foi possível observar a presença dos celulares na vida cotidiana dos haitianos, sendo que o mais jovem, que fez curso técnico de informática no Haiti, sempre usa fones de ouvido. Os outros haitianos podem ser vistos nas ruas, andando, frequentemente, de bicicletas (duas compradas e duas doadas) com fones de ouvido e, ao serem perguntados sobre o que gostam de ouvir, responderam que música brasileira, principalmente instrumental, samba e gospel. Daí pode-se compreender que a música também faz parte do processo de aprendizagem da língua portuguesa, quando eles nos dão pistas não apenas sobre as preferências musicais, mas também pelo fato de todos serem músicos e participarem da banda da igreja.

Os haitianos participantes da pesquisa têm o hábito de ouvir, no celular, as músicas brasileiras que os ajudam a aprender a cantar e compreender, pela música, muitas palavras e expressões da língua portuguesa. Assim, por meio dos aplicativos de música, surgem outras possibilidades de aprendizagem, porque eles buscam na internet os ritmos e as letras que desejam tocar e cantar. E, essa ação contribui para o funcionamento da língua para algo prático na vida dos haitianos durante o processo de adaptação e conhecimento dos elementos da cultura brasileira.

As letras de música funcionam para o aprendizado mais lúdico de algumas particularidades da língua, diversificando o processo de aprendizagem de PLAc. Além disso, na aprendizagem informal o aprendiz é autônomo. Para Gutierrez (2020, p.27), “[...] há uma autonomia muito maior quando se aprende informalmente, porque nessa situação não existe necessariamente a obrigação de aprender”. Para ela, a ausência de obrigação permite que “[...] o indivíduo tenha a liberdade de escolher o que, como, quando e onde quer aprender”.

Dessa forma, é possível concluir que os haitianos buscam na internet temas por afinidades, que os atraem, e que, ao mesmo tempo, contribuem para o processo de aprendizagem do português como língua adicional como um todo e que vai ocorrendo de forma não-linear, conforme surgem os interesses de cada um e o seu desejo de aprender mais sobre um ou outro aspecto lexicocultural. Dessa forma, o linguístico funciona para um conhecimento múltiplo, que rompe com os entraves que possam dificultar ao aprendiz a compreensão do contexto em que expressões idiomáticas e variantes linguísticas são usadas por determinados grupos.

A internet ocupa na vida dos haitianos um lugar muito especial no sentido de conectá-los com várias esferas de convivência, com quem está perto ou com quem está longe como é o caso dos familiares deles. No caso do grupo, um deles tem parentes que residem em São Paulo e ele manifesta desejo de talvez, no futuro, seguir para o outro estado e disse que se comunica com esses parentes assim como com outras pessoas da família que ficaram no Haiti. Aliás, todos fazem questão de manter contatos semanais com os membros da família.

O **Excerto # 18** é a resposta de H3 sobre os aplicativos, redes sociais e meios tecnológicos que ele utiliza no seu cotidiano.

Excerto # 18

H3 – [...] Eu fala com família por Wathsap, por meio de mensagem o videollamada. Rede Sociais, Conversando. E via internet, Telefone WhatsApp, Facebook [...]

O uso do aplicativo *WhatsApp*, de acordo com eles (em outras conversas), sobre as conexões, serve prioritariamente para se comunicarem com seus familiares e amigos, e, através dessa ferramenta comunicativa que eles se mantêm informados e diminuem as barreiras geográficas, apesar do difícil acesso à internet no Haiti. Assim, o aplicativo serve para a manutenção do vínculo familiar dos haitianos, com quem podem falar em crioulo haitiano, assim como compartilhar vídeos com músicas e notícias da sua região de origem, fotos e chamadas de vídeo para manter as relações e a memória afetiva com seus conterrâneos.

Quando, no **Excerto # 18**, H3 usa a palavra “videollamada”, em espanhol, misturando-a com o português, isso se configura como alternância linguística, ou seja, trata-se de algo comum e recorrente para pessoas que estão em contato com várias línguas, como é o caso dos haitianos. Esse fato talvez explique a necessidade de, entre eles, conversarem em crioulo haitiano, como um gesto de resguardar as referências à língua e à cultura haitianas.

Para os haitianos é muito importante usar as redes sociais, entre elas o *Facebook*, para compartilhamentos de fotos e registros do cotidiano, vídeos na língua nativa, crioulo haitiano, que usam para interagir e comentar com os parentes e amigos que fazem parte da rede *online*. E, apesar do crioulo haitiano ser a língua que preferem usar nas redes sociais quando compartilham com outros haitianos, o fluxo migratório do grupo que passou pelo Chile, usa em seus posts outras línguas como o espanhol, o inglês, o francês

e também o português. Ou seja, as diferentes línguas fazem parte do cotidiano desse grupo de haitianos que lá no Haiti já viviam em um país bilíngue.

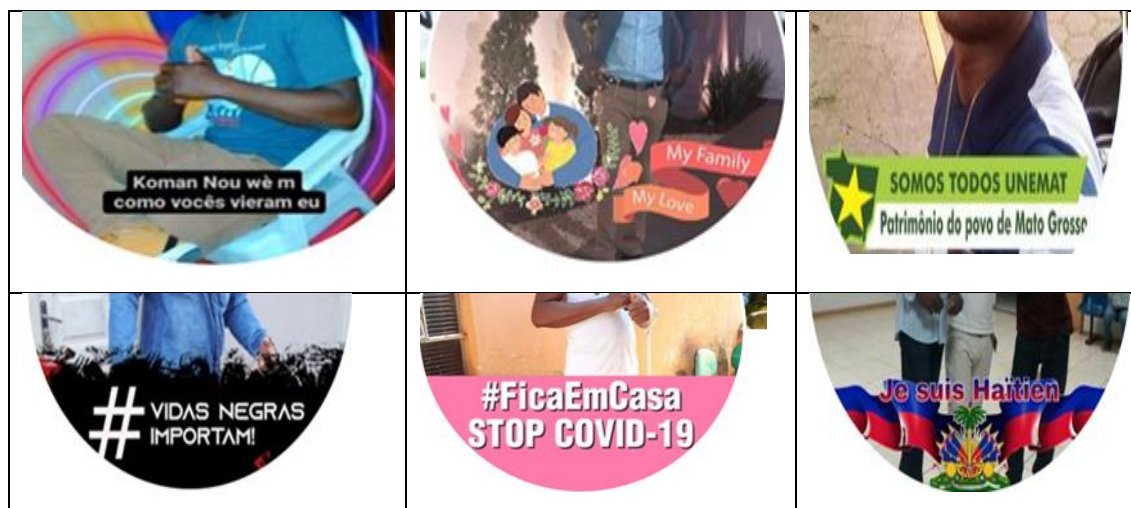
As **diferentes línguas** fazem parte do cotidiano do grupo de haitianos no contexto digital e pôde-se verificar, na rede social do *Facebook* do H1, o mais velho deles, o uso da língua portuguesa, do espanhol, do haitiano crioulo, do francês e do inglês. Um exemplo são as publicações multilíngues que o haitiano realiza na inserção de imagens no seu perfil. Abaixo seguem algumas dessas postagens (figuras 7 e 8), que foram publicadas entre 2018 e 2021, que materializa um percurso que dá a ver como as tecnologias digitais, por meio das redes sociais, também funcionam como acolhimento aos haitianos, pois se trata de uma forma de dizer, aos amigos e familiares, que estão bem no Brasil, dando voz aos sentimentos que eles querem expressar sobre a convivência com os grupos da igreja, do trabalho, da escola e de outras esferas.

Figura 7: Postagem de haitianos no *Facebook*



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/>

Figura 8: Mosaico de postagens no *Facebook* de haitiano



Fonte: <https://pt-br.facebook.com/>

Além do aspecto multilíngue presente nas postagens de H1, observarmos também o tipo de imagem-texto que o haitiano posta em sua rede social, destacando e compartilhando os discursos que foram surgindo a partir de vários acontecimentos vividos por ele no Brasil. Assim, ao usar *#vidasnegrasimportam* ou *#ficaemcasastopcoronavirus-19*, ele reflete nessas postagens duas situações que o afetam, a primeira porque ele é preto retinto e declarou, numa das narrativas, sentir preconceito no Brasil pela cor da pele e, a segunda porque ele vivenciou a pandemia em Cáceres e só pôde tomar a vacina em agosto de 2021, quando postou *#eujaimevacinei* – Viva o sus! Viva a vida!

Para Barton e Lee (2015, p.93), as novas mídias digitais oferecem novas oportunidades para as pessoas documentarem e exporem suas vidas cotidianas na forma escrita e de outros modos. Segundo eles, a identidade *online* não diz respeito apenas a **quem somos**, mas também a **quem queremos ser para os outros**, a **como os outros nos veem**. Entretanto, o foco da análise está no uso das redes sociais como uma ferramenta de aprendizagem da língua adicional, que mobiliza conhecimentos sobre como o uso da escrita e os outros recursos linguísticos e semióticos contribuem para que o haitiano vá se apropriando do português ao expressar suas preferências no perfil social, como H1 faz ao usar *#somostodosunemat* – Patrimônio do povo de Mato Grosso. Sobre essa postagem no *Facebook*, pode-se inferir que o acolhimento linguístico faz diferença para quem quer aprender a língua e ter acesso à educação pública, assim, pode-se observar, por meio das tecnologias digitais, uma prática de linguagem em funcionamento, tanto linguístico quanto discursivo, uma vez que seu dizer materializa um sentimento de identificação/pertencimento, uma vez que ele está dizendo, com outras palavras, que faz parte desse “somos”: “eu também sou UNEMAT”.

As tecnologias digitais, por meio de redes sociais, grupos de conversas *online*, aplicativos de tradução e de músicas brasileiras têm sido frequentemente usados, conforme se observa durante a pesquisa, como uma das principais ferramentas para o aprimoramento da fluência em idiomas pelo grupo de haitianos residentes em Cáceres. Os recursos oferecidos pela internet possibilitaram a eles driblar algumas dificuldades encontradas nas práticas de língua(gem) vividas no dia a dia. Conforme as condições, os haitianos foram buscando mecanismos para usar as ferramentas digitais para conversas

online, traduções simultâneas, sites, plataformas de ensino e outros aplicativos acessíveis financeiramente.

Nesse sentido, Barton e Lee (2015, p. 243) citam algumas mudanças nas práticas linguísticas que caracterizam a linguagem que o aprendiz faz ao realizar alguma atividade de escrita *online*: a) leem mais e, principalmente escrevem mais e estão mudando a relação entre escrita e leitura. b) são mais reflexivas, refletem sobre sua aprendizagem, empreendem projetos intencionais, aprendem de maneiras diferentes e novas formas. c) posicionam-se a si mesmas e aos outros por meios multimodais, combinam recursos semióticos de novas maneiras, inventam novas relações entre linguagem e imagens.

Consequentemente, as estratégias de aprendizagem usadas por eles aproximaram **língua e tecnologia**, tornando-as quase inseparáveis, porque foram esses recursos múltiplos (políglotas, iconográficos e semióticos) disponíveis na internet que os acompanharam, desde que saíram do Haiti, com o objetivo de aprender a língua adicional e, por meio da proficiência dela, acessar uma possibilidade de exercer o status de cidadão no Brasil. O desejo de falar bem o português, como disse H1, em uma de suas narrativas, sobre o processo de aprendizagem do idioma, que é alavancado pelo uso das tecnologias digitais nas práticas de língua(gem).

5.2.1 Língua portuguesa e tecnologia digital – Pastores

A tecnologia digital intermediou a relação dos pastores da igreja com os haitianos que foram acolhidos por uma igreja evangélica de Cáceres. Essa relação língua portuguesa e tecnologia digital ocorreu por meio de vários aplicativos e ferramentas das quais, ambos, brasileiros e haitianos, usaram em muitas oportunidades com o objetivo de aprendizagem não apenas da língua, mas também para que ocorresse a **interculturalidade**, uma experiência que foi descrita por P1 como “eu acho que as pessoas, elas sentem muito à vontade quando a gente entra no mundo delas, né, e é muito relevante, e Deus, ele faz isso e a gente, bom, eu sou teólogo... mas Deus ele se apresenta para a gente na nossa gente, assim claro, Ele procura saber qual é a sua cosmovisão para ele se apresentar para ti como Deus a partir do que você é e da visão que você tem”. Essa fala do pastor está relacionada a um contexto ideológico religioso. Então, quando ele diz que as pessoas (no caso referindo-se aos haitianos) sentem-se bem “quando **a gente** entra no mundo delas”, esse “a gente” significa a igreja, pois ele (pastor) representa esse lugar da igreja, do sagrado, do lugar de Deus, sobre isso ele diz “Deus ele se apresenta para a

gente na nossa gente”, em outras palavras P1 está dizendo que Deus se importa com as pessoas, ele quer conhecer as pessoas. Desse modo, pode-se dizer que esta igreja demonstra ter uma missão com as pessoas, com os migrantes.

Mesmo tendo a mesma crença religiosa, no caso de dois grupos que falavam línguas diferentes, eles se valeram das tecnologias digitais para que se realizassem as interlocuções nas diferentes fases desses três anos e meio em que compartilharam o português e o crioulo haitiano como um aporte que intermediou as práticas sociais de língua(gem), fazendo funcionar a aprendizagem da língua adicional para todos, assim como afirmou P1 quando disse “a gente também cresceu muito e entendemos que era uma via de mão dupla”.

Apesar da aprendizagem da língua adicional ser o objetivo central dos haitianos, na relação religiosa do grupo estrangeiro com os brasileiros houve acontecimentos que foram muito além do simples contato linguístico e intercultural, como se pode observar melhor com as análises dos excertos das narrativas produzidas por P1 e P2 a respeito de como se deram essas interlocuções, no espaço da igreja, em suas casas e com suas famílias e que mostram as maneiras pelas quais os refugiados contam com tecnologias de comunicação móvel para permanecer em contato com uma comunidade mais ampla e para acessar informações e serviços relevantes em seus novos lugares.

Excerto # 19

P1 – [...] **Conhecemos as famílias deles por vídeo com perfil de chamada**, eu tenho mais dificuldade por questões dos meus horários, raramente eu tenho esse tempo, para dar essa atenção maior é a pastora que trabalha com essa parte mais social da igreja. Ela investiu algum tempo com eles, não é, e, aliás, ela tem contato com eles até hoje. **Há, por exemplo, a família da irmã do H3, a mãe dele faz contato a noite com ela, aí fala com a gente, é engraçado porque a gente não sabe falar. Lá (no Haiti) são da igreja evangélica, o crioulo a gente não sabe falar, não é, a gente conhece algumas palavras e aí faz a vídeo chamada e a gente fica assim meio bobalhão, né, a gente fica meio bobalhão, então o que a gente faz é o seguinte, é convidar um deles, mas pense nesse contato?! (rsrsrs).**

As videochamadas são ferramentas usadas na tecnologia digital como uma possibilidade de interlocução virtual em tempo real que permite, além da voz, a imagem das pessoas e pode ser realizada por celular, notebook, tablet ou qualquer equipamento que tenha câmera. E, apesar das chamadas de áudio e vídeo tornaram-se um dos principais meios para se comunicar nos últimos meses durante a pandemia e do isolamento causado

pelo novo coronavírus, quando esses serviços foram muito utilizados pelo mundo, os refugiados já o tinham como uma forma eficiente de se comunicar com os amigos e familiares que ficaram nos países de origem, porque há muitas opções de aplicativos gratuitos como *Zoom*, *Hangouts*, *Microsoft Teams*, *WhatsApp*, *Skype*, *JusTalk*, *Messenger*, *Meet* e outros.

As análises apontam que essas chamadas de vídeo são muito importantes para o grupo de haitianos porque, em certa medida, os aproxima de seus amigos e familiares que estão no Haiti, com quem se comunicam semanalmente, tanto para mostrarem que estão bem quanto para saberem que os pais, irmãos, filhos, esposas também estão bem. O haitiano tem nas TICs, segundo Castro et al (2017), uma ferramenta que oportuniza a criação de vínculo e fortalece os contatos com familiares e amigos que estão distantes porque “[...] permite uma conexão constante com a cultura nativa, por exemplo, a linguagem, dialogando no dialeto “crioulo” que é língua materna do Haiti. ”

E, é por meio das videochamadas que realizam para o Haiti que ouvem o som familiar do crioulo haitiano que ativa não apenas uma memória afetiva com a língua, mas que também os aproxima do seu lugar, da sua cultura e, em certa medida, esse ato intermediado pela tecnologia digital, ameniza o sofrimento da distância física que os separa geograficamente das pessoas que amam, aflorando o sentimento de pertencimento.

Para além disso, podemos observar também no excerto acima, quando P1 diz “conhecemos as famílias deles por vídeo com perfil de chamada”, que essa ferramenta também serviu para que os familiares pudessem conhecer pessoas que os acolheram em Cáceres. Então, quando P1 continua e diz, “Lá (no Haiti) são da igreja evangélica, o crioulo a gente não sabe falar, não é, a gente conhece algumas palavras e aí faz a vídeo chamada e a gente fica assim meio bobalhão, né, a gente fica meio bobalhão, então o que a gente faz é o seguinte, é convidar um deles, mas pense nesse contato?! (rsrsrs)”. Essa interlocução que se marca pelo desconhecimento linguístico significa pela importância da fé que os une aos parentes haitianos, dos que foram acolhidos pela religião. Assim, quando P1 acha engraçado porque se sente “bobalhão”, dada a pouca compreensão que tem da língua, crioulo haitiano, e solicita que um dos haitianos intermedeie, fazendo uma tradução simultânea do que está sendo dito pelo grupo que reside em Cáceres, ele valoriza, dá importância e demonstra o acolhimento, que se estende para as famílias dos “meninos” (como pastores se referem aos haitianos). Portanto, conhecer os familiares dos haitianos, por meio de videochamada, é importante para estreitar os laços de amizade e confiança entre todos os envolvidos.

Assim como as videochamadas foram importantes nas interlocuções dos pesquisados, outras ferramentas e aplicativos intermediaram muitas conversas entre eles e P1 e P2, principalmente quando chegaram em Cáceres (2018) e ainda não conheciam quase nada da língua portuguesa e, da mesma forma, P1 e P2 também não conheciam quase nada de crioulo haitiano ou francês. A solução encontrada para que ocorressem conversas foi intermediá-las pelo Google Tradutor. P2, após relatar que para inseri-los nas atividades da igreja com participação na banda de música, precisava se entrosar, diz “e aí isso era tudo pelo Google tradutor”.

Excerto # 20

P2 – [...] Eu conhecia pouco sobre eles, e quando já foi inserido no Ministério de louvor como eu cuido dessa parte, aí eu tinha que está passando para ele as canções né pra ensaiar a música, e o bom da música que ela é uma linguagem universal, né, mas a gente consegue entrosar qualquer lugar mas aí eu tinha que estar enviando as canções e tal, né. E aí isso era tudo pelo Google tradutor. **A gente conversava via WhatsApp e Google tradutor. Tudo de forma bem tímida assim mais resumido, possível e tal.** E aí, ele teve uma dificuldade, estava com dificuldade em questão a saúde e a gente viu uma necessidade de um acompanhamento mais de perto, a gente precisa de alguma forma auxiliar, encaminhar para ele estar se cuidando se tratando. **A gente precisa de alguma forma ajudar, só pelo Google até porque, é muito limitado, né, pelo Google tradutor. Tem outros aplicativos de tradução, mas vai ser bem difícil.** E aí a gente começou a tradução literal que não contempla a realidade, não é. Eu comecei até enviar pequenos diálogos mesmo, mandava em francês e em português para gente ir assimilando uma coisa com a outra, né, como tentando compreender melhor, aprender algumas coisas.

Nesse excerto, pode-se observar como P2 vai descrevendo a importância da tecnologia digital nas primeiras interlocuções com os haitianos. E, mesmo que de forma tímida ou limitada, como descreve acima, o Google Tradutor foi o aplicativo que possibilitou que ambos fossem se comunicando por meio de palavras isoladas ou pequenos diálogos, como afirma “a gente conversava via WhatsApp e Google tradutor. Tudo de forma bem tímida assim mais resumido, possível e tal”. Esse serviço gratuito do Google Tradutor traduz instantaneamente palavras, frases e páginas da Web entre 103 idiomas, entre eles o crioulo haitiano, como já mencionado anteriormente. Porém, vemos que P1 optou pelo idioma francês para mediar as mensagens de textos escritos do grupo da banda da igreja, diz “mandava em francês e em português para gente ir assimilando uma coisa com a outra, né, como tentando compreender melhor, aprender algumas coisas”.

A funcionalidade de criação de grupos no WhatsApp é percebida pelos professores como útil para a criação de outros espaços de interação com os alunos, como afirmam Braga e Ronaldo Gomes (2017) e ressaltam a possibilidade de conversa via mensagem de texto por meio desse aplicativo como uma forma de promover o uso autêntico do idioma, de estímulo a conversas sobre temas relacionados às aulas e de desenvolvimento da habilidade de escrita como foi utilizado por P2 como uma metodologia de aprendizagem. O Google Tradutor, o YouTube e o Instagram também são citados por P2 em sua narrativa. Pode-se ver, no excerto abaixo, como aparecem essas duas tecnologias e como se inserem no **contexto religioso**.

Quando perguntei para P2 sobre se percebeu que houve alguma situação de racismo com os haitianos na igreja ou em outras esferas de convívio, houve referências sobre tecnologia digital relacionada ao tema racismo. Assim P2 diz “Algumas coisas não tem a ver só com a questão racial, mas com a imposição de, por exemplo, logo no início da pandemia a gente começou fazer as transmissões dos nossos cultos no canal do YouTube, hoje nossos cultos, todas as nossas programações são transmitidas”. E, continua num comentário sobre a importância das ferramentas e aplicativos da tecnologia digital para a igreja nos tempos pós-covid, em suas palavras, “acho que foi o legado que a pandemia deixou para a igreja que é muito bom a transmissão, é muito interessante, é relevante do ponto de vista evangelístico”.

Excerto # 21

P2 – [...] **Algumas coisas não tem a ver só com a questão racial, mas com a imposição de, por exemplo, logo no início da pandemia a gente começou fazer as transmissões dos nossos cultos no canal do YouTube, hoje nossos cultos, todas as nossas programações são transmitidas.** Acho que foi o legado que a pandemia deixou para a igreja que é muito bom a transmissão, é muito interessante, é relevante do ponto de vista evangelístico. **Acontece por exemplo que no início só uma câmera não dava para abrir toda no altar, então tinha que abrir toda, mas ainda não filmava todo altar, é fase de adequação e aí tinha que mexer pra cá mexer pra lá e a gente não tinha pessoas preparadas para isso, tudo novo, por exemplo, um amigo deles brasileiro aqui colocou na cabeça deles que a igreja não era um lugar interessante para eles.** E que este pastor e esta pastora tinha um problema de racismo, e que a gente, às vezes, deixava de coloca-los na câmera, que filmava muito pouco porque eles eram negros. E pessoalmente a bateria, ele ficava na bateria e como a bateria acaba no canto, às vezes na imagem não pegava, você fazia a foto que pegava todo mundo, mas **quando você lança ela no Instagram, por exemplo, eu não me recordo, ela faz recorte (a câmera), diminui, aí tem que fazer 2 fotos, né.**

O P2 relata que houve, por parte de H3, uma reação de natureza racista, não da tecnologia e sim de quem operou a tecnologia, ou seja, as transmissões dos cultos no canal do YouTube e a postagem de uma foto no Instagram que teria deixado de fora a imagem de H3, o haitiano baterista do grupo. Ou seja, H3 se sentiu discriminado porque, ao assistir à gravação do culto, achou que sua imagem teria sido propositalmente deixada de fora das imagens editadas, pelo fato de ser preto.

Desse modo, o excerto nos mostra a importância das redes sociais e aplicativos de tecnologia digital que estão para além do contato linguístico, ou seja, o haitiano se sentiu incomodado pelo comentário de alguém sobre as transmissões e postagens dos cultos religiosos frequentados por ele dos quais estaria, supostamente, excluído por ser negro. P2 passa a explicar ou justificar de que não houve nenhuma ação intencional nos espaços virtuais utilizados pela igreja para a divulgação, assim, diz “ele ficava na bateria e como a bateria acaba no canto, às vezes na imagem não pegava, você fazia a foto que pegava todo mundo, mas quando você lança ela no Instagram, por exemplo, eu não me recordo, ela faz recorte, diminui, aí tem que fazer 2 fotos, né”.

Esse excerto é muito interessante porque nos apresenta o virtual como uma extensão do espaço real e, ao mesmo tempo também significa como, nesse espaço religioso, houve necessidade de adaptação às tecnologias digitais, quando P2 diz “Acontece por exemplo que no início só uma câmera não dava para abrir toda no altar, então tinha que abrir toda, mas ainda não filmava todo altar, é fase de adequação e aí tinha que mexer pra cá mexer pra lá e a gente não tinha pessoas preparadas para isso, tudo novo”.

Essa categoria vai descortinado, por meio das nossas análises, o quanto as tecnologias digitais são cruciais no contexto de imigração de idas e vindas (do Haiti para o Chile, do Chile para o Brasil, do Brasil de volta para o Chile) do grupo de haitianos pesquisados nas práticas sociais de língua(gem): na localização, na tradução, na consulta a assuntos do interesse do grupo, no trabalho, nos estudos, na igreja e principalmente na aprendizagem da língua portuguesa e nas relações com os familiares que ainda estão no Haiti, como é o caso de H2, que é citado na narrativa de P1 ao dizer “H2, por exemplo, quando saiu de casa (no Haiti) deixou a esposa sem saber que estava grávida e aí ele não conhece o filho, ele fala (por videochamada) com o filho todo dia, mas nunca o viu pessoalmente”.

Diante do exposto até aqui, pode-se reconhecer que o papel das tecnologias digitais na vida do grupo analisado demonstrou que os telefones celulares se tornaram ferramentas essenciais para acessar informações e recursos que os ajudaram a navegar em suas jornadas de migração. O uso de *smartphones* por refugiados em trânsito é enfatizado por estudos atuais como de importância crítica para o planejamento de rotas de migração e redução dos custos de viagens (DEKKER *et al.*, 2018; FIEDLER, 2018; GILLESPIE *et al.*, 2016; GILLESPIE *et al.*, 2018; GOUGH; GOUGH, 2019; SCHAUB, 2012). Essa ferramenta emerge como vital nas travessias realizadas pelos refugiados e, por outro lado, também representa riscos, porque pode colocar os haitianos em contato com ladrões, coiotes, traficantes de pessoas e policiais corruptos. Como o que aconteceu com H3, na Bolívia, conforme relatou P1 “eles ficaram com muito medo também de que fosse pessoas querendo se aproveitar deles, né, eles foram assaltados no caminho (San Mathias-Bolívia), tem toda uma história. Então, o que que acontece, eles ficaram assim um tanto quanto temerosos com esse assalto do coiote”.

Entretanto, em uma análise mais ampla, no contexto da jornada de migração desse grupo que chegou ao Brasil, as tecnologias digitais, como já mostrado, estreitaram os laços sociais, facilitaram a aprendizagem da língua adicional, ampliaram as oportunidades de trabalho, bem como funcionaram como um mecanismo seguro para acesso a algumas informações que não poderiam obter de outra forma, assim como também possibilitaram interlocuções por meio das redes sociais que os conectaram com o Haiti e completaram a rede de acolhimento tecnológico digital que viveram em Cáceres. Nessa direção, foi possível verificar que as tecnologias digitais também contribuíram para a efetivação de gestos de acolhimento.

5.3 Língua Portuguesa e Trabalho

Nesse contexto de trabalho, a relação com a aprendizagem da língua portuguesa tem um papel fundamental para a inserção dos haitianos em vagas que são imprescindíveis para estabelecerem moradia num lugar. Sem trabalho, não há a menor possibilidade da maioria dos haitianos estabelecer em qualquer cidade ou país, porque eles partem do Haiti apenas com a roupa do corpo e pouca bagagem, como foi o caso dos haitianos que deixaram de acompanhar o grupo dos outros haitianos que seguiram para São Paulo e decidiram ficar em Cáceres. Essa decisão de ficar ocorreu por dois motivos, dentre outros, o primeiro, porque que foram roubados em San Matias, na Bolívia e ficaram

dependendo de favor de seus conterrâneos para se alimentarem e, o segundo motivo, porque foram acolhidos por ONGs, que, como já relatado anteriormente, os ajudaram com alimentos, moradia e trabalho. Então, apesar de não falarem nem bom dia em português, foram forçados, pelas condições tanto dos percalços vividos durante o trajeto de um país para o outro quanto pelo acolhimento humanitário de pessoas e da sociedade organizada do município de Cáceres.

A análise dos primeiros excertos destaca a relação do trabalho com a aprendizagem da língua portuguesa. Essa relação parece um pouco óbvia, porém é preciso lembrar que o Brasil, a princípio, não é o local escolhido pelos haitianos para residir e trabalhar, aliás, a ordem dessas ações para eles é, trabalhar e residir, ou seja, primeiro o trabalho, o sustento, depois o resto se ajeita com for possível. Ressalta-se, ainda, que eles moram de forma muito modesta, em uma casa alugada para os quatro haitianos que dividem as despesas e vivem com o mínimo necessário, com objetos e utensílios usados e doados pelas pessoas que sabem das necessidades e dificuldades deles. Retomado, no caso dos haitianos residentes em Cáceres, nem passava pela cabeça deles, aprender a língua portuguesa antes de chegar no Brasil. Devido às propriedades dinâmicas e à capacidade de adaptação, após mudanças, há evidências de auto-organização no SAC. Portanto, emergência é o aparecimento de um novo estado que se encontra em um nível de organização maior que o anterior (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). Assim, é possível dizer que em um sistema complexo, a aprendizagem pode tomar rumos inesperados, permeada por incertezas como foi possível ver pelas análises dos haitianos.

Sobre a aprendizagem de PLAc, pode-se ver os excertos:

Excerto # 22

H1 – [...] **Pelo trabalho, não tava muito complicado**, pra achar, mas tava complicado para para conversar com outros colégio, mas agora mando bastante, agente conversa de boa [...]

Excerto # 23

H1 – [...] Eu estou no Brasil é necessário para **aprender português e pra mim continua estudando e para trabalhar também...** [...] (respondido com as mesmas palavras por mais dois participantes)

Excerto # 24

H4 – [...] É muito importante porque eu estou em Brasil **então tem que falar e escrever português** para conversa com as pessoas **se não vai ficar difícil para mim** [...]

Excerto # 25

H2 – [...] quando eu cheguei aqui não fala nada em português, mas ainda mais ou menos, i agora eu tem vontade para para falar bem o português, **i para trabalha também precisa fala bem**[...]

A **imprevisibilidade** é o efeito da natureza não-linear que marca a dinâmica da trajetória do sistema e pode gerar frustração. Nesse contexto de estudo, a imprevisibilidade, para Holland (1999, p.), é “[...] todo sistema complexo é não-linear, pelo fato de o sistema funcionar e se movimentar por trajetórias em que as ações e retroações dos agentes dependem de diversas interações e iterações com efeitos inesperados”. Nesse sentido, no Excerto # 25, o sistema pode se desestabilizar, ou ainda, se estabilizar em um atrator negativo, atrapalhando o planejamento inicial. Portanto, se considerados todos os elementos que compõem um sistema, essa propriedade dá ao sistema um caráter de imprevisibilidade, já que há inúmeras situações de complexidade das interações e relações entre os agentes e estes, com o ambiente. Mas, no caso dos haitianos, a necessidade de trabalho foi um atrator para sentirem **vontade de falar bem o português**.

Apesar de não terem inicialmente planejado aprender português, essa aprendizagem passa a ser uma prioridade para conseguir não apenas melhores colocações no mundo do trabalho, mas também para compreenderem melhor o contexto das interações no trabalho, na escola e na igreja. A imprevisibilidade está no fato de que esse grupo não pretendia vir para o Brasil, ou seja, eles saíram do Chile de onde moravam e trabalhavam, porque, em 2018, houve o endurecimento nas leis para frear a migração.

Essa necessidade de compreensão da língua e da cultura, a lexicocultura, pode ser observada no Excerto # 22, em que H1 diz que, para ele, não estava complicado conseguir o trabalho, estava complicado conversar com os outros colegas, então aprender o português tem sido importante para, como diz ele, “mandar bastante e conversar de boa”. Nesses dois exemplos da fala, percebemos o funcionamento da língua nas práticas sociais porque ocorre o uso perfeitamente adequado de duas gírias.

No Excerto # 23, H1, na sua narrativa, afirma “**Eu estou no Brasil é necessário para aprender português e pra mim continua estudando e para trabalhar também**”, deixa explícito que se ele não aprender português, talvez, não possa continuar estudando e trabalhando no Brasil. Portanto, a aprendizagem da língua adicional passa a ser condição *sine quo non* para que ele avance nos planos de estudo e trabalho em Cáceres. Nessa mesma perspectiva, H4 diz, no Excerto # 24, “É muito importante porque eu estou em Brasil então tem que falar e escrever português para conversa com as pessoas se não vai

ficar difícil para mim”, para expressar o quanto aprender português passou a ser importante para os agentes desse grupo de aprendizes.

Quando AP4 diz “se não vai ficar difícil para mim”, está implícito nesta fala que a sobrevivência financeira ficará difícil, porque o acesso ao trabalho e aos estudos passa pela língua, pela aprendizagem do português. Assim, “[...] a língua(gem) como um sistema dinâmico e complexo é um amalgamento de processos biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais, constituindo-se em uma ferramenta que nos permite refletir e agir na sociedade” (PAIVA, 2005, p. 1). Portanto, considero que o aprendiz tem noção que a aprendizagem do português como língua adicional será importante para ele conseguir um pouco mais de **autonomia**, assim ele lançará mão de estratégias de aprendizagem para que, de acordo com o que ele pensa, não fique tão difícil para ele continuar em Cáceres.

Para a autora

Considero **a autonomia** um sistema sociocognitivo porque ele envolve não somente os estados e **processos mentais individuais, mas, também, a dimensão social**, se nossa visão de língua é a de comunicação e não a de um conjunto de estruturas linguísticas apenas. Para aprender uma língua, pode-se usar a própria língua e desenvolver a autonomia como comunicador (veja Littlewood, 1996). **Os vários graus de independência e controle variarão de acordo com as características individuais e o contexto sócio-político.** (PAIVA, 2006, p.13)

A **autonomia**, em menor ou maior grau, é observável na trajetória de aprendizagem dos haitianos, motivada principalmente pela necessidade de um lugar no mundo como uma condição para continuar trabalhando e enviando dinheiro para os familiares que ficaram no Haiti e que passam muitas necessidades de alimentação, saúde, moradia e outras mazelas causadas pelo contexto social e político pelo qual o país se afundou e não consegue sair, restando aos nativos um desejo profundo de sair para buscar recursos melhores para as famílias. Por isso, se submetem, muitas vezes, a condições sub-humanas, a preconceitos, ao não pertencimento, a “moagem”⁸, enfim, a desterritorialização que os faz sentirem-se no entremeio, no limbo, na escuridão das incertezas.

O processo de desterritorialização, conforme define Haesbaert (2006), de parte da população haitiana foi asseverada por questões políticas e econômicas que geraram

⁸ Termo usado por H2, ao se referir à procura de trabalho.

protestos violentos em Porto Príncipe, capital do país, da qual vieram os quatro haitianos residentes em Cáceres. E diante desse quadro caótico, desde 2012, o Brasil tem adotado política migratória especial de caráter humanitário para haitianos. Assim, os acolhidos em Cáceres, declaram que só pretendem voltar para o país a passeio, tendo como meta trazer alguns familiares para residir e trabalhar também no Brasil. Entretanto, há um entrave financeiro, porque a passagem custa em torno de cinco mil reais, ou seja, um valor ainda inatingível para quem ganha um salário mínimo, como é o caso dos haitianos residentes em Cáceres.

Nos excertos que seguem, destacam-se a relação do trabalho com as condições de vida e de sobrevivência dos haitianos.

Excerto # 26

AP1 – [...] eu passar para aqui para fala uma coisa sobre meu vida, eu sai de lá Haiti, entra na Chile, passa um pouco tempo lá. **Depois eu entrar aqui Brasil prra buscar um vida melhor** [...]

Excerto # 27

AP3 – [...] eu já tem dez mês aqui, eu já passa um pouco expeliencia de trlvalho, mis tudo bem, **só trlvalho nom nom paga bem** [...]

Excerto # 28

H2 – [...] Sobre o trabalho **aqui e muito difícil muita moagem sem nenhum pingo de respeito para fncionarios** [...]

Nos próximos excertos são destacadas as profissões já exercidas pelos haitianos em seu país de origem como taxista, agricultor, serralheiro, professor de informática e professor de matemática.

Quando H1 diz, no excerto #26, “eu entrar aqui Brasil prra buscar um vida melhor”, ele se refere às condições iniciais, de como se deu a entrada dele no país. Para isso, será preciso retomar, um pouco, da narrativa do haitiano, para compreensão do que significa para ele “buscar um vida melhor”.

O grupo de 83 haitianos, que já haviam passado pelo Chile, reunidos por agregação, passou por movimentos de ordem/desordem/ordem, constitutivos de um sistema dinâmico. Naquela ocasião, em 2018, a prefeitura de Cáceres cedeu, temporariamente, aos haitianos as instalações do estádio Didi Profeta, não tinha nenhuma estrutura para acolhimento, mas foi a única opção que eles receberam do poder público. Registra-se que no grupo, havia uma haitiana grávida e uma criança. Logo que a mídia local divulgou a presença do grupo de refugiados, um grupo de mulheres negras, por meio

do Centro de Direitos Humanos de Cáceres, realizou uma campanha de arrecadação de alimentos e roupas que ganhou divulgação entre as pessoas e instituições religiosas. Desse modo, foi grande o número de doações e, de forma solidária, muitas pessoas foram prestar o seu apoio ao grupo que passou uns sete dias naquele local.

Como nessa época, a pesquisa acerca de estrangeiros no espaço de fronteira já havia iniciado, foi despertado o interesse de ir ao local, conhecer o grupo de haitianos, e se possível conversar com eles. Assim, mesmo de improviso, foi realizada uma entrevista com o grupo de haitianos, formado por mulheres e homens, que eram a maioria. Na oportunidade, realizou-se uma conversa com um dos integrantes e líder do grupo que falava um pouco de espanhol e inglês. Mais adiante essa questão será abordada e aprofundada.

Foi a partir desses contatos iniciais do grande grupo com ONGs, que surgiu, para três dos haitianos, uma oportunidade de trabalho ofertada por membros de uma designação religiosa evangélica, devido ao fato dos três já terem frequentado a igreja no Chile quando moraram e trabalharam lá por sete meses. Eles, na época, foram obrigados a sair do país, porque, desde março de 2018, o governo do presidente chileno Sebastián Piñera passou a exigir vistos de turista, dos haitianos, com permanência máxima de um mês, concedendo a eles o prazo de 30 dias, para que regularizassem sua situação sob pena de serem deportados. Consequentemente, em 2018, o fluxo migratório dos haitianos para o Brasil representou uma alta de mais de 10.000%, levando-se em conta os números de 2017. Assim, as fronteiras secas com a Bolívia passaram a ser rota para que os haitianos chegassem ao Brasil a procura de trabalho tanto por Corumbá, no Mato Grosso do Sul, quanto por Cáceres, em Mato Grosso.

Esse fato foi inusitado para a população, que viu, pela primeira vez, um número tão grande de haitianos se aglomerando à frente do prédio da Polícia Federal, com a finalidade de regularizar a situação de entrada como estrangeiros.

Os três haitianos que decidiram se separar do grande grupo e ficar em Cáceres, por meio do encaminhamento da Secretaria de Ação Social, conseguiram o Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) – que é um documento de identificação e residência, tendo a língua como uma barreira, já que dos três que ficaram, nenhum falava inglês ou espanhol. Os três haitianos foram, inicialmente, abrigados pela comunidade da igreja e acompanhados pelo Grupo de Mulheres Negras, porque não tinham dinheiro e nem como prover as necessidades básicas. Assim, foram encaminhados para algumas possibilidades de emprego como marceneiros, organizadores de verduras em supermercado e ajudante

de pedreiro. Nenhum deles falava português e foram auxiliados também por um médico da República Dominicana que estava trabalhando em Cáceres e, por conta desse acolhimento inicial, decidiram residir na fronteira Brasil/Bolívia.

A partir dessa contextualização, pode-se dizer que H1 ao dizer que quer “entrar aqui Brasil prra buscar um vida melhor”, ele fala da possibilidade de conseguir um trabalho, poder estudar, ter uma casa para morar, construir uma vida e ajudar a sua família. Nesse sentido, a cidade de Cáceres, pelo acolhimento recebido, pareceu-lhe um bom lugar para se estabelecer.

No **Excerto # 27**, H3 diz: “eu já tem dez mês aqui, eu já passa um pouco expeliencia de trlabalho, mis tudo bem, só trlabalho nom nom paga bem”. É importante destacar a necessidade de documentação para acesso ao trabalho. O Registro Nacional de Estrangeiros (RNE) é um documento fundamental para os estrangeiros realizarem a abertura de contas bancárias para recebimento do salário. Em relação ao salário, apesar de declararem que o salário que recebem em Cáceres é maior que o que recebiam no Haiti, todos eles consideram que não recebem o suficiente, porque, em média, enviam mais de 50% do que ganham aos seus familiares que ficaram no seu país. Em uma entrevista que deram para um jornal local, um deles disse “esperávamos ganhar um pouco mais. Mas, mesmo assim, já conseguimos o suficiente para o custeio próprio e ainda sobra para ajudar a nossa família. Todos nós mandamos uma parte significativa do que ganhamos para a nossa família no Haiti”.

Ao contrário da declaração no meio midiático, as narrativas registradas pela pesquisa vão desvelando a desvalorização do trabalhador haitiano. Veja o que diz H3 “eu já tem dez mês aqui, eu já passa um pouco expeliencia de trlabalho, mis tudo bem, só trlabalho nom nom paga bem”. Observa-se que, apesar dele já ter experiência de trabalho aqui na cidade, em sua opinião, o trabalho não é remunerado como ele gostaria. E, conformado, ele diz “mas tudo bem”.

E sobre os desrespeitos na esfera do trabalho, para além das questões salariais, H2 manifesta a relação assimétrica e abusiva quando diz no **Excerto # 28** “Sobre o trabalho aqui e muito difícil muita moagem sem nenhum pinga de respeito para funcionarios”. Esse excerto traz muitas peculiaridades, sobre esse mundo do trabalho que o haitiano tem experienciado em Cáceres, primeiro porque ele explicita que é “muito difícil”, segundo que ele usa uma figura de linguagem para expressar o grau de desrespeito em relação a ele, asseverando “sem nenhum pinga de respeito para os funcionários”. E, por fim, o que nos chamou atenção, ele usa a expressão “muita

moagem” para tentar definir o quão complexas parecem a ele as relações entre patrão e empregado no ambiente de trabalho.

A expressão “moagem” é bastante usada pelos cacerenses e, inicialmente, é a ação de moer no moinho ou no engenho, moedura. Entretanto, segundo o dicionário de cuiabanês, a palavra moage significa frescura. Ex: “Você não quer ir com a gente? Larga de moage!”. Ou seja, H2 usou uma gíria ou variante linguística comumente usada em Cáceres para situações que incomodam as pessoas e isso, do ponto de vista linguístico, mostra como ele vai incorporando expressões usadas pelos colegas de trabalho. Abordar a língua sob essa perspectiva multifacetada como o SAC possibilita unificar fenômenos que aparentemente não se relacionam, mas que, na verdade, estão na base do funcionamento linguístico como é o caso do uso que o haitiano faz de forma muito adequada do substantivo feminino “moagem”, para o contexto da exploração do trabalho.

Nos últimos excertos dessa categoria, serão apresentadas falas que demonstram a formação e quais as profissões exercidas pelos haitianos residentes em Cáceres.

Excerto # 29

H3 – [...] **informática**, técnico, como como é esse, é **ferralheiro**, fazer portão, porta alumínio ferro[...]

Excerto # 30

H2 – [...] Meus professao e **taxista, agricultor e serralheiro** [...]

Excerto # 31

H1 – [...] Eu sou **professor Matemática e francês em meu país**, se ter possibilidade para ensinar aqui também depois eu falei bem português [...]

Segundo as declarações de H1, H2 e H3, eles preferem ficar longe de problemas, procuram viver de forma harmoniosa com os brasileiros, não bebem, não fumam, não frequentam lugares que acham perigosos, porque também já foram chamados de feios, sujos, pretos fedidos, que falam errado, que ouvem música ruim, que são esquisitos, que vieram roubar os empregos dos cacerenses e por aí vai.

Durante a pandemia, apesar do *lockdown* decretado pela Prefeitura Municipal de Cáceres, no mês de junho de 2020 e prorrogado para o início do mês de julho, a mensagem do “patrão” foi muito clara, conforme relatado por um dos trabalhadores haitianos, quem faltar será mandado embora. E esses trabalhadores estrangeiros sofrem assédio moral com um misto de sentimentos como: medo, raiva, tristeza, vergonha, indignação, dentre outros. Uma possibilidade de leitura é o conformismo diante de tantas adversidades.

No entanto, uma outra possibilidade de leitura é que eles enfrentam com muita resiliência, no sentido de resistência ao choque, à adversidade⁹. Eles conseguem manter equilíbrio, compreendendo-se como estrangeiros, fora de sua pátria, evitando conflitos, pensando no bem de sua família, e, sobretudo, gratos aos que lhes dão a oportunidade, acreditam que por serem uma comunidade tão reduzida em Cáceres, podem prejudicar os outros haitianos e dificultar o acesso a outras oportunidades de trabalho.

Verifica-se que há um acordo entre eles, um acordo de silêncio, no sentido de não denunciar, que dificulta, inclusive, que verbalizem essas péssimas e desrespeitosas experiências no ambiente de trabalho, evitando que sejam rotulados como pessoas preguiçosas, que ficam criando problemas ou com fama de insubordinados. E, num outro movimento de auto-organização, essa situação de mobilidade se apresenta complexa de condições que os colocaram, enquanto grupo étnico, para viver interações que os aproximam em relação à sua cultura, à sua língua e às suas dificuldades com a aprendizagem da língua adicional.

Além disso, sofrem desrespeito todos os dias e, apesar desses obstáculos, seguem tentando aproveitar todas as oportunidades de qualificação profissional, de regularização dos estudos e aperfeiçoamento de suas experiências pessoais, profissionais e culturais, em um processo de imersão não linear e cheio de incertezas, principalmente em um contexto social de aumento da inflação, congelamento de salários e desemprego como se encontra o Brasil, em 2021.

Sobre esse aspecto, Sayad (SAYAD, 1979, p. 55) argumenta que,

A estadia autorizada ao imigrante está inteiramente sujeita ao trabalho, única razão de ser que lhe é reconhecida. Foi o trabalho que fez “nascer” o imigrante, que o fez existir; é ele, quando termina, que faz “morrer” o imigrante, que decreta sua negação ou que o empurra para o não-ser. **E esse trabalho, que condiciona toda a existência do imigrante, não é qualquer trabalho, não se encontra em qualquer lugar; ele é o trabalho que o “mercado de trabalho para imigrantes” lhe atribui e no lugar em que lhe é atribuído** (Grifos nossos).

O acesso à cidadania e respeito aos direitos na esfera do trabalho ainda é algo distante para esse grupo de haitianos que talvez nunca alcancem a integralidade dos direitos trabalhistas de que gozam os nativos, conferindo a diáspora haitiana um não lugar

⁹ Conforme o site significados.com.

em uma sociedade para a qual não foram convidados, agravado ainda mais pela sua condição social de imigrante, gerando, para esses indivíduos, um sentimento de temor por uma eventual expulsão.

Esse não lugar foi problematizado por Maluf-Souza e Borges (2019) sobre uma mostra fotográfica ocorrida em Cuiabá, com o título “o Haiti é aqui”, que, conforme as autoras, produziu efeitos de apagamento dos sentidos pretendidos por Caetano e Gil com a música Haiti, pois a memória que interpelou a promotora da Mostra – a de dar visibilidade e de sensibilizar a população cuiabana sobre os haitianos na cidade – visou produzir gestos de acolhimento com o efeito do “[...] sintam-se em casa, sejam bem vindos”, apagando, nesse gesto, as mazelas comuns entre o Haiti e o Brasil.

O trabalho funciona para os haitianos como um atrator. Segundo Franco (2011, p.38), “[...] pode ser caracterizado como um entre vários estados estáveis possíveis em que um sistema tende a se estabilizar por certo intervalo temporal indeterminado”. Ou seja, no caso dos dois haitianos que foram para o Chile, eles foram motivados por perturbações provenientes do exterior do sistema que fizeram com que eles se movessem de um atrator para outro. No caso, segundo H3 e H4, melhores condições de trabalho e de vida.

5.4 Língua Portuguesa e Instituições de Ensino

Essa categoria tem por objetivo elencar excertos sobre a relação dos haitianos com as instituições de ensino que frequentaram em Cáceres-MT. Antes de iniciar as análises dessa categoria é preciso contextualizar que os haitianos residentes em Cáceres-Mato Grosso, frequentaram três espaços diferentes de ensino: O CEJA Milton Marques Curvo, a UNEMAT, com o Curso de Extensão Português para Estrangeiros (PPE) e o SENAI, onde eles tiveram a oportunidade de concluir os cursos de qualificação profissional.

Para a análise dessa categoria, apresenta-se excertos que vão demonstrar a importância que os haitianos dão aos estudos, porque, em grande medida, o acesso aos estudos significa, para eles, a possibilidade de legalização dos vistos temporários de refúgio, assim como o acesso a melhores vagas no trabalho. Nessa categoria são analisados excertos produzidos pelos haitianos (H), pelos professores do CEJA (P) e pelos professores do SENAI (PS).

Observa-se os excertos abaixo.

Excerto # 32

H3 – [...] Pra mim estudar é coisa mais importante que tem eu quero que voces ajudar nós entrar no faculdade, eu sei que isso é dificil mas por favor trabalhar sobre esse assunto pra nos[...]

Excerto # 33

H3 – [...] Sou Haitiano eu já fiz ensino médio em meu Pais, pra entrar na faculdade eles pediu para mi volta porque tem que fazer ensino médio aqui também [...]

Excerto # 34

H2 – [...] Pra mim, vc poderia me ajudar aprender bem portugues e tenho um documento certificado pra entrei na faculdade e estudar um curso profissional [...]

Excerto # 35

H4 – [...] Ajuda me aprender língua portuguesa bem pra que eu entrei na faculdade aqui. [...]

Nesses excertos, os haitianos demonstram um grande desejo de ter acesso aos estudos no Brasil, sobretudo, em dar continuidade aos estudos interrompidos no Haiti, almenjando conclui-los pela entrada na universidade. O H3 diz mais ainda, que há uma exigência de que eles tenham de cursar o ensino médio novamente, mesmo que já o tenham concluído no Haiti. No **Excerto #34**, H2 expressa o desejo de cursar a graduação, fazer um curso profissionalizante, porém aponta dois empecilhos: um de ordem legal, o certificado do ensino médio brasileiro, o outro de ordem da aprendizagem, a proficiência da língua portuguesa. E, por fim, ele fala sobre o curso profissionalizante, ou seja, em poucas palavras, H2 sintetiza todo o processo pelo qual ele precisará passar para conseguir melhor colocação no mercado de trabalho, que é o seu principal objetivo, a sobrevivência financeira, sem a qual não pode residir no Brasil.

Esses excertos foram retirados de um questionário que eles preencheram no *Google forms* como alunos do curso de português para estrangeiros e, com pouco tempo em Cáceres, eles já indicam que aprender a língua portuguesa é para eles uma condição básica para acessar outros direitos como seguir nos estudos, conseguir regularizar a documentação temporária de estrangeiro refugiado, se matricular em cursos profissionalizantes e, apesar de não estar expresso nesta fala, ter o direito de tirar uma carteira de motorista. Por isso no, **Excerto # 32**, H3 quase implora por ajuda: “**Pra mim estudar é coisa mais importante** que tem eu quero que voces ajudar nós entrar no faculdade, **eu sei que isso é dificil** mas por favor trabalhar sobre esse assunto pra nos” (Grifos nossos).

Excerto # 36

[...] Menos dificuldade fazer documentos e pra nós estudar [...]

Excerto # 37

H2 – [...] tenho um documento certificado pra entrei na faculdade e estudar um curso profissional [...]

Excerto # 38

H1 – [...] Ter mais cursos estrangeiros para melhorar mais nosso desempenho e curso técnicos de trabalho [...]

Da mesma forma que as categorias anteriores, os excertos 36 e 37 reforçam a dificuldade de acesso dos estudantes haitianos aos espaços formais de ensino, tanto que H3 fala sobre como gostaria que houvesse menos dificuldade para fazer documentos. E aqui vale lembrar que H1 é professor de matemática e exerceu a profissão no Haiti, portanto, ter o documento para ele não significa conhecimento, significa ter acesso aos direitos, ou seja, poder cursar, poder trabalhar, poder se aperfeiçoar como qualquer outro cidadão. Os estudos são uma porta para os haitianos passarem da condição de idocumentados para a condição de documentados no Brasil.

Essa situação de idocumentados impediu, por muito tempo, que os haitianos se matriculassem em cursos profissionalizantes gratuitos, ofertados no SENAI de Cáceres e, apesar de insistirem inúmeras vezes, não conseguiram realizar a matrícula sem o acompanhamento de alguém que entendia da legislação, e que explicasse à instituição¹⁰ que, com o RNE, eles poderiam ser alunos. Assim, a satisfação deles, por serem alunos oficialmente matriculados nos curso profissionalizantes, pode ser observada nos excertos abaixo.

Excerto # 39

H1 – [...] Ter mais cursos estrangeiros para melhorar mais nosso desempenho e curso trabalho de trabalho [...]

Excerto # 40

H1 – [...] fica muito feliz porque eu fico, vem aqui pra aprender, é curso como professor falo é muito muito bom, é ótimo porque eu gosto, é esse curso (incompreensível), por isso eu vem, aprende, a sinais mesmo, porque eu gosto este curso, entendeu ? [...]

Excerto # 41

¹⁰ Eu, conhecendo o desejo dos haitianos, me propus a acompanhá-los na Instituição e explicar que eles poderiam ser alunos dos cursos oferecidos.

H1 – [...] tem pessoal que me chamava esse trabalho, mas antes eu não sabe dele bem, como fazer bem, mas agora é muito, muito bem, esse eu encontro o trabalho, um trabalho pra fazer dele eu acho que é mais melhor[...]

Os excertos 39, 40 e 41 mostram o quanto foi importante para H1 ter acesso ao conhecimento técnico para melhorar o seu desempenho, não só porque ele aprende, mas também porque ele gosta e pode conseguir um trabalho melhor. Na sequência dos excertos 42, 43 e 44 também é possível perceber na fala do professor do curso profissionalizante a responsabilidade e empenho do aluno haitiano.

Excerto # 42

PS2 – [...] umas coisa que ele não sabia, não tinha conhecimento, hoje, aqui ele, ele tem esse conhecimento hoje ele tá saindo daqui um profissional muito bom e excelente, ele é pontual no horário dele, e ele é trabalhador [...]

Excerto # 43

PS2 – [...] eles estão aqui, eles querem e eles vão levar agora o curso de pintor de obra e saindo daqui profissional [...]

Excerto # 44

PS2 – [...] sim, ele, ele aproveitou o máximo dele, ele deu o máximo dele, e até mesmo ele, ele já me veio agradecer, já há uns dias já tá agradecendo, cada dia que, que acontece o curso [...]

Durante a pesquisa, pôde-se perceber, nas aulas que acompanhamos, que há, por parte dos haitianos, muito empenho em aprender não apenas a língua portuguesa como também conhecimentos que possam ser úteis na esfera do trabalho. Eles se mostraram muito disponíveis para o processo de aprendizagem. Vamos observar outro depoimento de um professor do SENAI.

Excerto # 45

PS1 – [...] foram os primeiros a levantarem e irem para o quadro, erraram, mas se erraram, tentando acertar, enquanto que o brasileiro é o contrário, tá, fala para ir para o quadro não vai, porque tem medo e eles não, eles ao contrário, ele busca o conhecer, o conhecimento, e eu gostei deles por isso, a força de vontade de querer vencer, de querer conhecer, de querer ser alguém e esses conhecimentos eles buscaram e conseguiram, com certeza [...]

O professor não apenas os compara com os brasileiros como também exalta essa busca pelo conhecimento, a força de vontade dos alunos haitianos que precisam desses conhecimentos e documentos que os certifiquem para poderem avançar nos seus

objetivos. E, mesmo no espaço da busca dos conhecimentos profissionalizantes, ocorria também a aprendizagem de PLA, como podemos comprovar no excerto 46.

Excerto # 46

PS2 – [...] Com o passar dos dias **eu percebia que eles já estavam escrevendo melhor, com a pronuncia melhor**, e estavam se sentindo melhor no ambiente da sala de aula, que sempre chegavam no horário, sempre assíduos, sempre participativos, e com mais vontade de aprender [...]

Outra situação que pode ser observada foi o sentimento de gratidão que os haitianos expressam aos professores, como pode ser visto nos excertos 47, 48, 49 e 50, que se pode, também, perceber que eles têm a relação professor brasileiro com aluno haitiano como assimétrica, não no sentido pejorativo, para eles o respeito ao professor é algo que faz parte de uma postura cultural que trazem da educação tradicional no Haiti.

Excerto # 47

H1 – [...] agradecer o professor também porque ele é muito muito, ajuda nós pla aprendê como fazer todos coisa [...]

Excerto # 48

PS2 – [...] já me veio agradece, já há uns dia já tá agradecendo, cada dia que, que acontece o curso [...]

Excerto # 49

H1 – [...] mais é se eu tem muita coisa pra falar, e mais coisa pra fala, se primeiro agradecer você, e agradecer todo mundo que me ajuda entro [...]

Excerto # 50

H3 – [...] Muito obrigado e muito prazer para vocês que aceitar ajudar nós [...]

As análises dessa categoria, somadas aos acompanhamentos realizados durante as aulas nas instituições de ensino, nos permitem afirmar que os haitianos, apesar das turbulências ocorridas durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa ou algum outro conhecimento, se agregaram, se auto-organizaram e aproveitaram as oportunidades (variáveis) que foram se apresentando, conforme o sistema complexo se arranjava neste estudo de caso, em que muitos elementos ou agentes interagem, mudando e evoluindo constantemente.

Nesse sentido, Aragão, Paiva e Gomes Junior, R. C (2017, p. 565) dizem que quando se avalia positivamente o ambiente de aprendizagem e se sente mais confiante, “[...] o aprendiz se dispõe a se comunicar mais e, assim, tende a ter maior sucesso na

aprendizagem do que uma pessoa que não esteja motivada ou disposta a se comunicar”. Desse modo, os autores compreendem que, quanto maior a disposição para se comunicarem, tanto alunos haitianos quanto professores brasileiros, no caso, maiores as oportunidades de aprendizagem de uso da língua.

Esses agentes interagiram e foram se adaptando de acordo não apenas com as mudanças, mas também conforme o ambiente foi dando o *feedback*. Todos eles se matricularam e saíram em conjunto nas e das três instituições aqui relatadas, se estruturaram e influenciaram a dinâmica do próprio sistema, de forma que os *feedbacks* provocaram alterações imprevisíveis e coletivas.

5.5 Língua Portuguesa, Racismo e Xenofobia

*Kreyòl pa sèlman yon lang, yon gwoup etnik men
se tout yon filozofi (O crioulo não representa
apenas uma língua ou um grupo étnico, mas
também toda uma filosofia).*

Essa categoria está focada em como se dá a imbricação entre língua, racismo e xenofobia para os de haitianos, que chegam em Cáceres sem saber falar a língua portuguesa e que são pretos retintos, na condição de imigrantes refugiados. Nessa categoria serão analisadas, além das narrativas dos haitianos, de professores, dos pastores e também comentários de internautas a partir da reportagem “Haitianos chegam em massa em Cáceres”, do site do Jornal Oeste, publicada em 11/09/2018, quando apenas três dos haitianos chegaram na cidade. Essa chegada provocou a sociedade cacerense, de um lado, mobilizando e acolhendo os estrangeiros, de outro, manifestando-se de forma negativa, por meio dos jornais locais, que noticiavam algo inusitado, registrado pelas matérias:

1. Refugiados haitianos de passagem em Cáceres recebem tratamento de entidades;
2. Cáceres é nova porta de entrada de haitianos em MT; grupo de 80 pessoas chegou na segunda-feira. Eles vêm do Chile para reencontrar amigos e familiares em capitais brasileiras;
3. Haitianos estão de passagem por Cáceres;
4. Haitianos chegam em massa em Cáceres.

Nesse contexto conflituoso da fronteira Brasil-Bolívia, a publicação no site do Jornal Oeste sobre a chegada dos haitianos abriu *link* para comentários de leitores, dezesseis internautas manifestaram suas opiniões. Nesse sentido, decidiu-se analisar se haveria nesses comentários manifestações xenofóbicas sobre os haitianos. A análise foi

realizada com 13 (treze) dos 16 comentários postados, pois três foram excluídos na referida notícia local. Ressalta-se que apenas um comentário não apresenta traços xenofóbicos. É possível dizer que os três comentários foram excluídos por serem extremamente agressivos, podendo ter sido excluído pelo moderador do jornal, por ver indícios de crime, pois, quando o leitor acessa a seção de comentários do jornal, há um aviso de que é vetada a inserção de comentários que violem a lei, a moral e os bons costumes ou violem direitos de terceiros. Assim, o site Jornal Oeste poderá retirar, sem prévia notificação, comentários postados que não respeitem os critérios impostos neste aviso ou que estejam fora do tema da matéria comentada.

No entanto, verificam-se, nos comentários publicados, funcionamentos que ferem seriamente os direitos humanos como vemos a seguir:

Excerto # 52

I5 – Claro, com **as portas escancaradas quem não entra**. Este país, só que aviso, se **tá ruim para brasileiros imagina para estrangeiros**, fiquem espertos que a política está acabando com o Brasil e **aqui não é está maravilha que pintam em questão de emprego, caíram no conto da carochinha**. A política se não acabou tá quase acabando com nosso país.

Quando o comentarista I5 diz “Claro, com as portas escancaradas quem não entra. Este país, só que aviso, se tá ruim para brasileiros imagina para estrangeiros”, ele sugere que não há legislação que controle a entrada de estrangeiros no Brasil e que os imigrantes estão equivocados, porque brasileiros devem ter prioridade quanto a qualquer benefício social, assim, aproveita pra dar um conselho aos haitianos “fiquem espertos”, ou seja, prestem atenção sobre o que estão fazendo, porque considera que os haitianos não conhecem os engendramentos da política nacional. Então, além dele considerá-los não merecedores de qualquer prioridade, também acha que os haitianos acreditaram em *fake news* sobre a oferta de trabalho.

Excerto # 53

I6 – Como da Donald Trump: “O céu tem muro e rígidas regras de imigração, quem tem política de portas abertas é o inferno”

O internauta I6 cita uma fala supostamente de Donald Trump, fazendo referência à promessa eleitoral do presidente americano sobre a construção do muro para fechar as fronteiras dos EUA com o México. Ao dizer, “O céu tem muro e rígidas regras de imigração, quem tem política de portas abertas é o inferno”, o internauta identifica-se com

a política de Trump, indicando que a fronteira Brasil-Bolívia também deva ter muro, possuir rígidas regras de entrada. É possível dizer que esse comentário reverbera a postura xenofóbica de extrema direita, que ganhou força em muitos países, incentivando o discurso de ódio, da intolerância do preconceito, dentre outros.

De acordo com as falas desses sujeitos internautas, a construção de um muro para separar as fronteiras, reforça a discursividade de resistência, o que foi posto pela mídia como se pode ver, por exemplo, na imagem abaixo sobre um dos confrontos ocorridos em Pacaraima-RR.

Figura 9: *Confrontos em Pacaraima-RR*



Fonte: Jornal do Comércio (2019)

No excerto abaixo:

Excerto # 54

I8 – Para que existe políticos mesmo? **Isto tem que ser controlado, analisado é calculado precisamente** para que a população local bem como os imigrantes não sofram e não aconteça o que está acontecendo lá em Roraima. ...

O comentarista I8 faz uma comparação entre as fronteiras Brasil-Bolívia e Brasil-Venezuela, para insinuar que a situação, se não for controlada, pode vir a ser agravada, como ocorreu em Pacaraima. Portanto, esse internauta vê o estrangeiro como um invasor. Ele mostra o seu posicionamento quando considera “vergonhosa” a situação da fronteira “reganhada” a milênios. As expressões usadas por I8 como “controlado”, “analisado” e “calculado” pertencem ao campo semântico de “contido” e, portanto a afirmação: “Isto (a entrada de estrangeiros refugiados) deve ser represado, assim como

ocorreu em Pacaraima em 2018, quando houve a intervenção da força de segurança nacional”.

Nos excertos 52, 53 e 54, os internautas mencionam a necessidade de controle da fronteira; as atitudes de Donald Trump com os imigrantes; e a crise dos fluxos migratórios de Pacaraima-RR. Pela materialidade linguística pode-se compreender que o discurso dos internautas remete à memória discursiva da divisão/segregação da sociedade em classes economicamente diferentes e opostas, materializando um discurso de rejeição ao sujeito pobre da migração forçada, que já foi produzido anteriormente. Essa memória discursiva sustenta esses comentários xenofóbicos e as diferenças de classes sociais, própria ao sistema econômico capitalista, pois, conforme Orlandi (2003, p. 32), “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua”.

Nesse sentido, pode-se dizer que os sujeitos internautas, afetados pela ideologia da extrema direita, produz discursos sustentados pelo já-dito, conectando-os a outros discursos para entender sua relação com a ideologia, o que permite entender como se formam os sentidos desses enunciados. Sobre isso, Orlandi (1999, p.32) afirma: “O fato de que há um já dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia”. O discurso dos internautas acerca da imigração dos haitianos em Cáceres é atravessada pela ideologia da expulsão porque “[...] a ideia de uma massiva migração forçada decorrente dessas lógicas de expulsão capitalistas vem sendo omitida por uma análise acrítica e pretensamente “neutra” com relação à ordem socioeconômica e política capitalista” (VILLEN, 2018 *apud* QUINTANILHA E SEGURADO, 2020, p. 86).

Ao transitar entre dois lugares, o país de origem e o país de destino, os haitianos ocupam, no dizer dos internautas, uma posição marginal porque não pertencem a nenhum dos dois lugares. Assim, a comunidade “receptora”, no âmbito das relações sociais, ergue muros imaginários com intuito de “proteger” a fronteira Brasil-Bolívia de uma possível invasão haitiana, porque, como escreveu o internauta I5 “se tá ruim para brasileiros imagina para estrangeiros”.

Os próximos dois excertos estão na sequência um do outro, porque será feita uma análise comparativa entre ambos.

Excerto # 55

I1 – Vieram em minha loja e pagaram em dólar, não tenho nada a reclamar, a maioria simpático conversando querendo aprender diferente de muitos nessa cidade que só sabem cuidar da vida dos outros... **Sejam bem vindo...** Aí dps não reclama de brasileiro querer ir prós “estaites” e ser tratado como? Não sou dono de terra nenhuma.

Excerto # 56

I2 – **Vem mesmo**, ajudar a aumentar as filas e estatísticas de procura de emprego.

Alguns estudos mostram que nativos brasileiros, em geral, costumam fazer avaliações sobre estrangeiros não como indivíduos, mas sim como uma categoria pertencente a um grupo étnico, racial ou cultural. Assim, quando houve a notícia sobre a chegada dos haitianos em Cáceres, havia curiosidade sobre como eram os haitianos, que língua falavam, o que estavam fazendo na cidade. Porém, como se verifica no comentário do excerto 55, “os **haitianos são simpáticos**, a maioria simpático, não todos”, I1 se diz proprietário de uma loja, recebeu em dólar e ao dar boas-vindas aos haitianos, ressalta, de um lado, a boa vontade dos haitianos em aprender, por outro lado, o internauta I1 menciona que muitos da cidade só sabem cuidar da vida alheia. Para o comerciante, o lucro é o mais importante, então, sua relação com os haitianos é estritamente comercial, assim, alguém que comprou e pagou em dólar é “simpático”.

Em opinião contrária ao internauta I1, que disse “Sejam bem vindos”, o internauta I2 disse “Vem mesmo, ajudar a aumentar as filas e estatísticas de procura de emprego”. Como os comentários são postados em uma sequência cronológica, mostrando a data e o horário da postagem, é possível ver que o comentário I2 foi postado na sequência do comentário de I1, possivelmente como resposta à opinião expressa pelas boas vindas aos haitianos. Nota-se, então, que I2 parece concordar com a chegada dos imigrantes, quando diz “Vem mesmo”, no entanto o que ele produz é uma ironia quando complementa “ajudar a aumentar as filas e estatísticas de procura de emprego”. Em outras palavras o internauta I-2, critica a chegada de haitianos dizendo, em outras palavras, que não tem emprego nem para os brasileiros, considerando o índice de desemprego no Brasil. Na parte final do comentário, I1 faz uma comparação sobre os haitianos no Brasil e os brasileiros nos Estados Unidos da América, afirmando que não é dono de terra nenhuma. Assim, o estrangeiro que dá lucro nas transações comerciais será bem-vindo ao país. Porém, quando lemos o que diz I2 “Vem mesmo, ajudar a aumentar as filas e estatísticas de procura de emprego”, se manifesta um já dito, uma memória discursiva de que os estrangeiros vêm “roubar” escassas vagas de empregos no Brasil.

A comparação entre os comentários de I1 e I2 remete à falta de cordialidade do povo brasileiro discutida por Mina e Lima (2018), ou seja, I1, na sua avaliação, vê os haitianos como consumidores do produto que ele tem a vender enquanto I2 os vê como pessoas que apenas vão ajudar a aumentar as filas e estatísticas de procura de emprego e talvez, para outros comentaristas, não sejam tão simpáticos quanto avaliou positivamente o comerciante cacerense. Se por um lado o I1 expressa cordialidade, por outro lado em I2 tem-se uma postura preconceituosa e xenofóbica marcada pela ironia, assim a cordialidade é irrompida pela posição do segundo comentário. Sobre a cordialidade e o trabalho também se observam os excertos 06

Excerto # 57

I4 – Se os Haitianos estiverem dispostos a trabalhar, serão bem vindos, já que aqui em caceres a mão de obra é escassa e preguiçosa. Teremos mais qualidade nos serviços!

Ao analisar o que I4 diz reforça-se a ideia do haitiano como força de trabalho, do trabalho braçal e não intelectual, apesar de muitos terem formação em ensino superior, cursado no Haiti. Da mesma forma, **quando I4 faz a** comparação entre brasileiros e haitianos e diz que em Cáceres **a mão de obra é escassa e preguiçosa**, o internauta, ao usar a expressão mão de obra, provavelmente ressalta a força física para trabalhos subalternos. Ou seja, é possível inferir que esse lugar de fala é o de quem manda, o do patrão, que, além de ver os haitianos como uma classe trabalhadora inferior, também demonstra preconceito contra os trabalhadores cacerenses.

A falta de trabalho é apontada em diversas pesquisas como uma das primeiras causas que leva os haitianos a saírem do Haiti, pois o cenário caótico de miséria e desemprego os impelem a juntar algum dinheiro, com a ajuda de suas famílias, e saírem, mesmo sem as condições mínimas, do seu país para conseguir qualquer tipo de trabalho em outros países, se sujeitando, pela falta de escolha, às condições precárias de sobrevivência. Pelo crescente número de haitianos em busca de trabalho fora do seu país, cria-se o imaginário de que os haitianos são trabalhadores, assim, nessa esfera ideológica, agrupamos os seguintes comentários:

Excerto # 58

I9 – **Já está complicado pra nossos jovens** que estão obrigados a irem pra outras cidades e estados em busca de emprego, **imagina com esse número de imigrantes.**

Excerto # 59

I13 – isso e **muito legal chegar povos estrangeiros em cárceres** principalmente haitianos pedindo refúgio político pra ficar aqui em cárceres isso e **muito bom pro crescimento de cárceres**

O comentarista I9 retoma de forma implícita a ideia de que o haitiano é bom para trabalhar e por isso pode trazer desemprego aos jovens brasileiros. Por isso, quando I13 diz sobre o progresso para Cáceres – “principalmente haitianos” e “isso e muito bom pro crescimento de cárceres” – os dizeres significam, novamente, a força física, a disposição e a necessidade de subsistência dos haitianos para trabalhar, engrossando um funcionamento ideológico de que os haitianos são trabalhadores. Vale ressaltar que ter trabalho é uma condição para os haitianos solicitarem permanência no Brasil e enviarem ajuda para os parentes que ficaram no Haiti. Entretanto, os haitianos, de um modo geral, não são vistos como qualificados para ocupar vagas mais valorizadas e qualificadas no mundo do trabalho, apenas para servir para o crescimento da cidade como ocorreu em Cuiabá, em 2010, quando havia 2,3 mil haitianos morando na capital e a maioria deles trabalhava na construção civil. Daí, no imaginário do internauta, os haitianos representarem crescimento para a cidade.

Se por um lado, o imaginário de que os haitianos são trabalhadores vem sendo alimentado pelas notícias veiculadas na mídia, da mesma forma, há um imaginário de que os haitianos são perigosos, uma ideia que se atrela ao fato de o Haiti ter sofrido, como já citado anteriormente, inúmeros golpes militares e intervenções políticas.

A seguir, é possível ver, nos excertos, os sentidos de periculosidade, atribuída aos haitianos:

Excerto # 60

I10 – Não é só controle na saúde não amigo, é na segurança também, em todos os aspectos essa política sem vergonha falha.

O I10 faz comentários sobre a segurança e retoma um discurso sobre como os haitianos podem ser violentos e a segurança pública precisa ser preservada. Ele considera que não apenas a saúde, mas também a segurança do país está ameaçada por uma *política sem vergonha* e que, justamente, na opinião dele, falha pela falta de controle na entrada dos estrangeiros no Brasil. As falas do internauta têm como alvo as políticas que, a seu ver, falham e podem deixar entrar em Cáceres haitianos que são de gangues ou que são criminosos foragidos do Haiti.

Além disso, essa fronteira Brasil-Bolívia, localizada a setenta quilômetros de Cáceres é bastante noticiada por ações de tráfico de drogas de criminosos que cruzam a

fronteira para fugir da justiça brasileira e de bolivianos que são aliciados para servirem de “mulas” e trazerem cocaína para o território brasileiro. Então, fica reforçada, na fala de I10, que não há políticas públicas de controle de saúde e de segurança, se configurando “todos os aspectos essa política sem vergonha” e, que na opinião dele, falha.

No próximo parágrafo, trazemos as questões de saúde no Haiti, pois elas são importantes para analisarmos os próximos dois excertos.

Uma das missões do exército brasileiro no território haitiano foi a de levar ajuda médica, pois o país vivia uma situação de epidemia alarmante, marcada por mais de 30 mil mortes em decorrência da cólera¹¹. Muitos dos primeiros contaminados pela bactéria da cólera morreram em cerca de duas horas, agravando a situação de um país considerado um dos mais pobres do mundo¹², com índices recordes de mortalidade infantil, desnutrição e contaminação por Aids. Essas condições de produção instalam o imaginário de que os haitianos são doentes, conforme os excertos seguintes, que os tomam como portadores de doença.

Excerto # 61

I10 – Pronto.... agora sim.... o Brasil é a mãe, para estrangeiros pq para os brasileiros..... daqui a pouco são os venezuelanos, mas o que assusta mesmo é que a nossa política **não tem um controle endêmico, aliás, não tem controle de nada, não se importam.**

Quando I11 diz **“Pronto.... agora sim.... o Brasil é a mãe, para estrangeiros pq para os brasileiros”**, ele ironiza, faz uma crítica e uma comparação porque afirma que o Brasil (não se trata de Brasil, mas de Cáceres), recebe os estrangeiros, porém não cuida dos cacerenses como uma mãe deveria cuidar. Essa comparação sobre prioridade entre haitianos recém-chegados e cacerenses nos remete ao artigo de Borges e Maluf-Souza (2019) que, a partir do refrão da música *Haiti*, de Caetano Veloso – “pense no Haiti, reze pelo Haiti, o Haiti é aqui, o Haiti não é aqui” – chama a atenção para a equiparação do país às mazelas sofridas pelo Haiti (fome, miséria, preconceito racial,

¹¹ A Cólera jamais tinha sido registrada no país, mas decorreu de condições insalubres trazidas por um terremoto de grande magnitude, 7.2, que matou mais de 200 mil pessoas e devastou o país, em 2010. (Itagyba, Renata. *A promoção da saúde no Haiti por meio de organizações humanitárias*. Tese de doutorado, USP, 2019).

¹² Segundo dados estatísticos da ONU, oitenta por cento da população de 9 milhões de habitantes vive abaixo da linha de pobreza, assim, quase 4 milhões de habitantes vivem em aglomeração, miséria e impossibilidade de cumprir os requisitos básicos de higiene. Esse quadro, segundo o site *Médicos Sem Fronteiras*, faz com que a capital Porto Príncipe seja considerada, atualmente, o epicentro da epidemia COVID-19. (Revista InformAção, Médicos Sem Fronteiras, Maio 2022, Nº 50).

governos corruptos etc.). Assim, os autores destacam as semelhanças entre o Haiti e o Brasil, pois ambos se colocam como “[...] lugares sem perspectivas para uma dada classe social, que historicamente foi/é explorada, discriminada e destituída dos direitos humanos”. Ou seja, o Brasil não é mesmo a mãe de todos os brasileiros, pois ainda há uma parcela da sociedade órfã de plenos direitos. Portanto, o I11, apesar de seu comentário xenofóbico, em certa medida, reivindica prioridade de direitos para os nativos cacerenses.

Ao dizer “mas o que assusta mesmo é que a nossa política não tem um controle endêmico”, o I11 retoma a ideia de que os haitianos são doentes, contaminados, espalhadores de bactérias e de epidemias. Por isso, quando ele também diz “aliás, não tem controle de nada, não se importam”, ele reclama dessa possibilidade dos haitianos e, daqui a pouco, segundo ele, os venezuelanos, trazerem doenças para os brasileiros. Na opinião de I11, venezuelanos e haitianos são portadores de doenças e podem contaminar os brasileiros, portanto, os haitianos, nesse excerto, são tomados como portadores de doenças.

“Pronto.... agora sim.... o Brasil é a mãe, para estrangeiros pq para os brasileiros.....” é um discurso que também pode estar vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS), que atende a todos indiscriminadamente e, por isso, para esse comentarista defensor dos que pagam impostos, no seu dizer, sobra incompetência na política tanto local, estadual ou federal. Vale lembrar que o pronto socorro e o Hospital Regional de Cáceres recebem diariamente pacientes vindos da cidade de San Mathias e que são atendidos pelo SUS com internações, tratamentos médicos e cirúrgicos. Por conta dessas notícias serem amplamente divulgadas na imprensa local, em Cáceres, apesar do acordo das Cidades Gêmeas, se cristalizou um forte discurso sobre como o atendimento aos bolivianos onera os cofres públicos do município.

Aliás, de um modo geral, o controle endêmico tem sido uma preocupação constante na fronteira Brasil-Bolívia, exemplo disso é a atuação do Instituto de Defesa Agropecuária de Mato Grosso (INDEA-MT) que, além de controlar o trânsito de animais e subprodutos de origem animal, com a finalidade de proporcionar a rastreabilidade e garantias sanitárias mínimas para prevenir a disseminação de doenças na fronteira, também realiza campanhas de distribuição de vacinas aos produtores da Bolívia. Outro exemplo é que a Bolívia é considerada uma área endêmica pelo Ministério da Saúde do Governo Federal, porque é um dos países latino-americanos que apresentam condições favoráveis à transmissão de doenças como dengue e febre amarela. E, com essa ideia de

que precisa ocorrer um controle o comentário 10 não apenas corrobora com a questão dos haitianos como uma ameaça à saúde dos cacerenses, como ele também acresce a questão de ameaça à segurança. Veja o excerto 62:

Excerto # 62

I10 – Não é só controle na saúde não amigo, é na segurança também.

Em resposta ao excerto 61, temos o sujeito I10 que corrobora e acresce, ou seja, a chegada dos haitianos leva a essa questão da segurança para ele, e essa questão está marcada por uma tradição de resistência aos bolivianos, como mencionado anteriormente e que vem avolumado por inúmeras notícias com avaliações negativas sobre os moradores da vizinha cidade boliviana de San Mathias. Sobre o posicionamento desses comentaristas, é possível inferir que as pessoas que fazem os comentários têm acesso a ler o jornal, tem informação, ou seja, não se trata de desinformados.

Excerto # 63

I7 – Ok. **Vamos começar trazendo de volta a cambada de Brasileiros que foi clandestinamente para os Estados Unidos** e, mais recentemente, para Portugal. Á, vamos incluir na devolução os que foram pra Bolívia, Paraguai e Argentina fazer medicina.

Para I7, antes de acolher os haitianos, será preciso trazer a **“cambada de Brasileiros que foi clandestinamente para outros países”**, colocando os brasileiros também como **“não nativos”** desses outros países, citando também os alunos brasileiros que vão cursar medicina na Bolívia, Paraguai e Argentina. Quando ele diz isso, infere-se que reclama medidas públicas que, ao invés de dar apoio aos haitianos, primeiro deveriam resolver a repatriação dos migrantes brasileiros.

Excerto # 64

I13 – **Chega a dar nojo ver a xenofobia e a falta de conhecimento alias típico de quem vê o mundo na superficialidade.** Gente de fronteira, paus rodados, mais de 70 % da população de Cáceres é de paus rodados do centro sul do país, do nordeste e de outras localidades do Brasil. **Gera gargalhadas em ver “gente de fora” que agora é “Gente de dentro” mas esquece que seus antepassados foram migrantes um dia. Ou mesmo naturais que por não estudarem se vestem de ódio e aversão ao de fora....** com certeza ao deixarem seu país não irão ficar aqui, ele vão daqui para frente... **seria tão bom se os comentadores tão cuidadosos e bairristas aprendessem com esses homens e mulheres...**

O internauta I13 faz o único comentário que não se refere diretamente aos haitianos, ao contrário, faz referência aos brasileiros que migram para outros países e vivem como clandestinos, insultando-os como “cambada” os que foram para os Estados Unidos da América, para Portugal e também para estudar medicina na Bolívia, como se os colocasse no mesmo bojo dos haitianos que saem para buscar outras condições fora do seu país.

Pau rodado é uma expressão usada para designar àqueles que se deslocaram de outros estados para residir em Mato Grosso durante o intenso fluxo migratório ocorrido na década de 70. Segundo Gomes (2000), é uma expressão para designar aquele que reside na cidade, porém é originário de outro Estado. O Dicionário Informal define como a alcunha dada, em Cuiabá, ao forasteiro que ali procura fixar residência. Segundo o site Portal Mato Grosso, é um termo que originalmente se refere aos tempos da navegação fluvial, quando muitos paus rodavam nas margens dos rios, encalhando em cada um de seus trechos. Esclarecem que essa imagem foi, com o tempo, transposta a todos aqueles que não se fixavam nos lugares, migrando constantemente. Ainda, de acordo com o site, por muito tempo constituiu uma expressão pejorativa utilizada para identificar as pessoas não naturais da região, entretanto, os **paus rodados**, atualmente, estão plenamente incorporados à população mato-grossense.

Em resposta a esse último comentário e vários outros anteriores, I13 é único internauta que faz uma defesa da questão humanitária dos haitianos e cita a expressão xenofobia, sendo enfático na defesa humanitária dos haitianos. A expressão “**pau rodado**” é usada por I13 de forma comparativa para mostrar que alguns comentaristas são tão “**paus rodados**” quanto os haitianos. Entretanto, diferente dos outros internautas, esse comentário traz citações sobre fatos históricos que criaram conflitos nas relações de poder na região fronteiriça.

Assim, I13 ao falar sobre o ódio e aversão ao de fora, o faz de referência aos habitantes locais e a falta de perspectiva da cidade “....**seria tão bom se os comentadores tão cuidadosos e bairristas aprendessem com esses homens e mulheres que... para frente é que se anda.....**”. Assim, o internauta, além de ser o único comentarista que usa a expressão **xenofobia**, também é quem historiciza e faz uma avaliação crítica sobre como alguns comentaristas são tão **paus rodados** como os haitianos, entretanto, reforçam, no discurso xenofóbico, uma relação assimétrica com o que é, a seu ver, **gente de fora**.

Ao analisar as falas de alguns cacerenses internautas que não apenas desqualificam a entrada de haitianos refugiados em Cáceres pela fronteira Brasil-Bolívia,

como também os responsabilizam por uma série de problemas sociais que já existem no Brasil. Os imigrantes haitianos que chegaram em Cáceres em 2018 são alvo de comentários xenofóbicos de natureza “leve” (porque treze não foram excluídos da página do site em contrapartida a três que foram), porém não menos grave quando percebemos, pela discursividade determinada pela formação discursiva elitista, extremista, que aponta para uma configuração social extremamente preconceituosa de que os haitianos são perigosos, que são doentes, que vão roubar o trabalho dos cacerenses e que só serão bem vindos dependendo de muitas variáveis condicionadas pelos nativos.

A partir dos discursos analisados é possível acessar como a xenofobia se coloca, do ponto de vista discursivo, numa relação assimétrica como uma barreira entre nativos cacerenses e não nativos. Conforme podemos observar, esse fenômeno migratório de refugiados intensificado na última década tem acarretado um choque de culturas que se torna ainda mais severo quando, nas mídias digitais, como se observa no Jornal Oeste, as interações são mediadas pelas subjetividades dos indivíduos e a xenofobia aflora, pois ela está impregnada nos sujeitos extremista, elitista, preconceituoso, que desconhece os direitos humanos, as leis de imigração do seu país, uma vez que não demonstram solidariedade, humanidade com o sujeito imigrante que veio em busca de oportunidade de emprego, estudos e sustento de sua família.

Um ano após esse registro das manifestações xenofóbicas ocorridas na mídia digital em Cáceres, o início do Curso Português para Estrangeiros (2019), ofertado pela UNEMAT, propôs aos haitianos a atividade de aplicação de um questionário, pela ferramenta *forms*, sendo uma das perguntas: **Você já sofreu alguma situação de racismo em Cáceres?** Segue algumas respostas para reflexão.

Excerto # 65

H1 – [...] encontrei pessoa racista que não gostar do Preto também que não respeitam [...]

Excerto # 66

H3 – [...] Coisa mais ruim para mim é quando os Brancos aqui falar coisa mal das pessoas NEGROS [...]

Excerto # 67

H2 – [...] Sim racista por minha cor (negro) [...]

O racismo também tem funcionamentos geográficos diferentes, nesse sentido, destacamos o relato de um haitiano afirmando que **“Eu só descobri que era negro no**

Brasil¹³, citado por Cruz Neto (2017), em “Xenofobia tem cor”. Na fala dos haitianos, que moram em Cáceres, há uma percepção da cor como um elemento discriminatório. H1 fala da falta de respeito com as pessoas pretas, enquanto H3 “fala que os brancos de Cáceres falam coisas mal das pessoas negras”. Precisamos lembrar que esses haitianos não são apenas estrangeiros, são também pobres, não falam português com proficiência, sofreram a desigualdade social no Haiti, se arriscaram em uma perigosa viagem, passaram por vários países desconhecidos deles e convivem com a angústia de serem acolhidos de forma humanitária ou de forma racista e xenofóbica pelos países por onde passam. A xenofobia tem cor na medida em que os haitianos evidenciam essa característica fenotípica na pele retinta.

Entretanto, o que consideramos mais importante nas falas dos haitianos que foram analisadas até aqui é quando ao relatar sobre racismo, H1 relata que, quando chegou ao Brasil, em 2018, não falava nem bom dia em português¹⁴. Do ponto de vista linguístico, alguém que vivia entre uma população de maioria negra, com apenas 5% dos seus habitantes considerados brancos ou oriundos de outras etnias, H1 não apenas percebe a sua cor de pele como alvo de atitudes racistas, como também consegue falar e escrever, em português, sobre a sua insatisfação com a falta de respeito com eles em Cáceres. Ou seja, ele, após um ano de imersão, demonstra uma razoável compreensão dos funcionamentos discursivos que permitem a ele interpretar os sentidos racistas produzidos em seus contextos de vivência.

Essa percepção que eles manifestam de que são alvo de gestos racistas e também xenofóbicos são manifestadas por parte da sociedade que os vê como estrangeiros não bem-vindos, como constatamos na análise dos comentários de quando eles chegaram a cidade. Guimaraes (2017) diz que o negro é vítima de inúmeras formas de preconceito e práticas de discriminação. Para ela, as manifestações do racismo vão desde olhares desconfiados de pessoas nas ruas, que mudam de calçada quando se deparam com um homem negro, passando por ofensas e xingamentos a trabalhadores que estão no exercício de suas funções.

Ainda sobre a questão de racismo, conforme descrito no capítulo anterior, foi entrevistado o pastor P1 da igreja que eles frequentam. Foi perguntado a P1 se ele soube

¹³ Enunciado retirado de uma pesquisa desenvolvida por Cruz Neto (2017), intitulado “Xenofobia tem cor”, apresentado no II Seminário de fórum permanente sobre mobilidade humana, 2013.

¹⁴ Esse excerto foi analisado na categoria Língua Portuguesa e Aprendizagem, depois de um ano vivendo em Cáceres, diz, em português, “encontrei pessoa racista que não gostar do Preto também que não respeitam”.

de alguma situação de racismo com os haitianos na igreja ou em outras esferas de convívio. Foi relatado o que segue:

Excerto # 68

P1 – [...] Algumas coisas não tem a ver só com a questão racial, mas com a imposição de, por exemplo, logo no início da pandemia a gente começou fazer as transmissões dos nossos cultos no canal do YouTube, hoje nossos cultos, todas as nossas programações são transmitidas. [...]. Acontece por exemplo que no início só uma câmera não dava para abrir toda no altar, então tinha que abrir toda, mas ainda não filmava todo altar, é fase de adequação e aí tinha que mexer pra cá mexer pra lá e a gente não tinha pessoas preparadas para isso, tudo novo, por exemplo, um amigo deles brasileiro aqui colocou na cabeça deles que a igreja não era um lugar interessante para eles. E que este pastor e esta pastora tinha um problema de racismo, e que a gente, às vezes, deixava de coloca-los na câmera, que filmava muito pouco porque eles eram negros. E pessoalmente a bateria, ele ficava na bateria e como a bateria acaba no canto, às vezes na imagem não pegava, você fazia a foto que pegava todo mundo, mas **quando você lança ela no Instagram, por exemplo, eu não me recordo, ela faz recorte (a câmera), diminui, aí tem que fazer 2 fotos, né.**

Como se pode ver, na igreja houve uma menção de racismo, como narra P1. H3 possivelmente reclamou da reação de natureza racista que sofreu. P1 explica que houve um mal-entendido em relação à imagem de H3 não ter saído nas transmissões dos cultos, no canal do YouTube, e na postagem de uma foto no *Instagram*, que teria deixado de fora H3, o haitiano que toca bateria do grupo. O excerto 68 mostra a importância das redes sociais e aplicativos de tecnologia digital que estão para além do contato linguístico, ou seja, o haitiano se sentiu incomodado pelo comentário de alguém sobre as transmissões e postagens dos cultos religiosos frequentados por ele, em que ele, supostamente, tinha sido excluído por ser negro. A justificativa de P1 consiste de que a pandemia forçou a igreja a lidar com a tecnologia, e que eles estavam em fase de implantação, aprendendo a transmitir os cultos *on line*, ainda com poucos recursos, em outras palavras não houve nenhuma ação intencional nos espaços virtuais.

Esse excerto é muito interessante porque nos apresenta um sentimento real por parte do haitiano, H3 se sentiu tão incomodado com os comentários de um irmão da igreja que foi relatar essa insatisfação para os pastores que disseram ter tido muito trabalho para convencê-lo de que houve uma coincidência, porque ele como baterista ficava num canto fora do foco da filmagem e não racismo porque ele é preto. Porém, esse sentimento de pertencimento ou não pertencimento é algo pessoal, muito particular e se verifica de

forma subjetiva. Os imigrantes haitianos relatam, em algumas situações específicas, que sentem que são vistos como diferentes, que não compreendem e não falam direito o português e que acabam se excluídos. Veja o excerto 69:

Excerto # 69

H2 – [...] um pouco porque algum pessoas ficam debochando por causa que não falo o português [...]

Os haitianos são, também, expostos a preconceito linguístico por conta não das dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa, que muitos nem conheciam antes de chegarem ao Brasil, mas também pela peculiaridade da pronúncia de algumas palavras da língua portuguesa. Eles trocam o R pelo L como, por exemplo, a palavra IGREJA é pronunciada com IGLEJA (com a tônica na última sílaba). Isso ocorre porque, conforme define Pescatori e Silva (2015), o crioulo haitiano é uma língua de acento previsível, a exemplo do francês, e por isso os haitianos, aprendizes de português, tendem a transferir o padrão acentual do crioulo para a língua de acolhimento.

O racismo e a xenofobia passam pela língua(gem) porque os haitianos, de acordo com várias narrativas produzidas por eles ou por quem conviveu com eles durante esses mais de três anos em Cáceres, durante o processo de imersão na língua portuguesa foram aprendendo não apenas a língua, mas também o funcionamento dela quando foram alvo de **brincadeiras** dos colegas ao desconhecerem alguma gíria, assim como questões lexicográficas próprias da língua portuguesa como a compreensão do significado do contexto de piadas racistas, por exemplo.

O choque cultural é algo muito presente no dia a dia do grupo de haitianos que foi acompanhado e isso se constatou em vários outros excertos já analisados anteriormente e que, ao discutirmos aqui nessa seção, percebe-se a xenofobia não manifestada por eles como algo pontual, mas algo que eles vão percebendo diariamente nas várias esferas da sociedade nas quais precisam se inserir para poder alcançar um status mínimo de cidadão. Observemos o próximo excerto:

Excerto # 70

H1 – [...] Só que talvez, **você se sente muito sozinho** porque é na fora do seu país e em **uma cultura bem diferente** [...]

Apesar dos quatro haitianos morarem juntos em uma casa alugada e compartilharem os mesmos enfrentamentos no seu intuito migratório, H1 expressa sentir-se sozinho por conta de uma cultura bem diferente levando-os a viver processos de (des)(re)territorialização, como afirmam Cecchetti e Santos (2016). Esses sujeitos são obrigados a se reterritorializarem na sociedade brasileira na condição de “indesejados”, seja por conta das diferenças fenotípicas, seja por suas condições econômicas ou pelas diferenças culturais, restando-lhes ocupar os “vazios” deixados pelos trabalhadores nacionais no mercado de trabalho. Ou seja, os haitianos estão sempre no limiar do mal estar e do não pertencimento, porque racismo não é apenas um problema ético, uma categoria jurídica ou um dado psicológico, como diz Almeida (2016), racismo é uma relação social que se estrutura política e economicamente.

O racismo e a xenofobia, expressados por muitos nativos cacerenses, se apoiam em discursos que ultrapassam as fronteiras geográficas e imaginárias que vão descortinando relações conflituosas, materializadas em palavras que não são neutras. Palavras que podem passar da violência simbólica, como ocorreu nos comentários dos internautas que foi analisado, até ações mais extremas como ocorreram em Pacaraima contra os venezuelanos. E, neste cenário de hostilidade latente, os haitianos que chegaram em Cáceres, em 2018, continuam com dificuldades de adaptação e necessitam de gestos de acolhimentos humanitários, apesar de terem que suportar no seu cotidiano a constante reprodução de uma ideologia racista, como citada por Almeida (2019), praticada por uma parcela da sociedade cacerense que ainda não consegue vê-los como sujeitos.

Esse contexto um tanto hostil que encontram em Cáceres, sendo vítimas de xenofobia, passando por sentimento em relação a atos que consideraram racistas e que, enfim, os incomodaram de alguma forma também é um modo doloroso de se aprender e de se compreender o funcionamento dessa língua que eles precisam aprender. Eles reclamam, conseguem verbalizar em português sobre como se sentem na marginalidade da sociedade cacerense. Há, no dizer e no sentimento deles o não pertencimento, porque estão sempre na espreita, no entremeio, lidando com a possibilidade de um mal-estar provocado por esses posicionamentos xenofóbicos e racistas. Esse sentimento se dá quando eles ficam observando os gestos e marcados pelo medo de não poder reagir, pelo medo de ser perseguido pela polícia, pelo medo de ser execrado de uma sociedade que, em parte o acolhe (com restrições) e que, em parte, o rejeita como o estranho, o outro, o indesejável.

Essa parte dolorosa da experiência deles em Cáceres também criaram as condições para que eles aprendessem, ainda que lidando com a dor de ter que conviver com essas questões que fazem parte da dinâmica de vivência de aprendizagem deles. Cecchetti e Santos (2016) dizem que imigrantes haitianos, assim como outras populações e coletivos empobrecidos e marginalizados da sociedade brasileira, denunciam concepções excludentes que sustentam a noção de cidadania, desvelam o preconceito e a discriminação arraigada nos grupos conservadores e detentores do poder, e reivindicam o justo direito de acesso à cidadania. Não há dúvida de que as diferentes práticas sociais de língua(gem), mesmo as que causaram sofrimento e sentimento de não pertencimento, provocaram nos haitianos, em algumas situações como nos últimos excertos dessa seção, o desejo de dizer, em português, sobre como se sentem.

5.6 Língua Portuguesa e Religião

Bon Bagay, em Kreyòl Ayisyen, quer dizer muitas coisas, tais como coisa boa, algo confiável, ente/pessoa de confiança, de bom coração, gente boa.

(Marília Lima Pimentel Continguiba)

No intuito de compreender como se deu a inserção dos haitianos na religião protestante desde o Haiti, do Chile e na igreja evangélica Assembleia de Deus em Cáceres, será analisado, a seguir, excertos das narrativas de P-1(pastor-1) e P-2(pastor-2) com o objetivo de compreender como se deu o acolhimento da igreja com os haitianos, que não conseguiam se comunicar direito porque não falam português fluentemente e mesmo assim, logo que chegarem em Cáceres, começaram a frequentar os cultos, a tocar e cantar músicas gospel e a congregar com o grupo religioso evangélico, com direito a participar de celebrações ministradas parte em crioulo e francês, as línguas oficiais do Haiti.

Nesse contexto, cabe ressaltar, que, do grupo de haitianos refugiados em Cáceres, todos fazem parte de uma comunidade religiosa e participam das atividades da congregação, atuando como membros batizados na comunidade da Igreja Assembleia de Deus Ministério de Madureira, cujos membros, em certa medida, os ajudaram a interagir com a cultura local, não apenas oferecendo oportunidade de trabalho, mas também contribuindo com a aprendizagem da língua portuguesa por meio de aulas semanais, ministradas pela pastora da mesma igreja.

Com o objetivo de organizar como ocorreram as interlocuções entre os pastores e os haitianos, os fatos foram divididos em três tempos: **a chegada, o contato linguístico e o acolhimento**. Os excertos abaixo foram selecionados de uma conversa de 55 minutos gravada com o P-1 e P-2, um casal de pastores evangélicos que se dispuseram a contar como se deu essa relação com os haitianos por meio da religião. Vale ressaltar que esses pastores acompanham o grupo desde que eles chegaram em Cáceres, em 2018, estabelecendo laços de compromisso religioso e também de amizade, porque eles frequentam a casa do casal como se fossem da família.

O *tempo da chegada* foi quando ocorreu o primeiro contato entre os pastores que residem muito próximo do local, onde foram alojados os oitenta haitianos que chegaram em Cáceres, em 2018, como já relatamos anteriormente. Sobre a chegada dos haitianos, P1 e P2, disseram:

Excerto # 71

P1 – [...] eu fui lá no ginásio e aí cheguei lá era difícil para eles porque alguns falavam inglês. E outros falavam uns 2 idiomas é do Haiti né que é o francês. E o Criolo haitiano mas aí a gente encontrou um deles que falava em espanhol. Aí eu iniciei o meu diálogo com eles [...]

O contato linguístico ocorreu desde que se conheceram e as conversas foram intermediadas pelo espanhol entre P1 e o grupo de haitianos, por um dos membros do grupo dos oitenta alojados no estádio Didi Profeta. Ou seja, se instalou em Cáceres uma situação inusitada pela chegada de um grupo que falava francês e crioulo haitiano, o crioulo haitiano era uma língua totalmente desconhecida das pessoas que foram fazer o acolhimento, após divulgação na mídia sobre a presença deles na cidade.

Já foi dito no capítulo anterior.

A língua que mediou esses primeiros contatos, como se pode ver, foi o espanhol, porque um dos haitianos já ter morado mais tempo no Chile, foi escolhido como representante dos outros para conversar com as pessoas e a imprensa, que os procurassem para saber sobre quais seriam as suas necessidades (eles portavam apenas as bagagens com roupas e documentos).

Nessa oportunidade, como pesquisadora interessada no processo de aprendizagem de português para imigrantes, compareci ao local e convidei minha filha que é fluente em inglês, pensando que ela poderia ajudar nesse acolhimento com os haitianos. Assim, foi realizada uma entrevista com o mesmo haitiano que falava espanhol, que preferiu gravar em inglês, língua que ele também dominava.

Então, houve no episódio da chegada dos haitianos em Cáceres uma profusão de línguas, uma língua de conversa, a qual funcionava com a ajuda de sinais indicativos e que foi intermediando as interlocuções entre brasileiros e haitianos, como descreveu o P1 na sua narrativa, “mas aí a gente encontrou um deles que falava em espanhol. Aí eu iniciei o meu diálogo com eles [...]”.

Essa profusão de línguas na relação entre os pastores e os haitianos teve continuidade, uma vez que eles estabeleceram também uma relação de amizade que fez com que ambos, brasileiros e haitianos, se interessassem em aprender um a língua do outro, passando por algumas interlocuções em espanhol, uma língua parcialmente dominada tanto pelos pastores quanto pelos haitianos que já haviam morado no Chile. Assim, as experiências evangélicas dos haitianos em Cáceres são atravessadas pela profusão do português, francês, crioulo haitiano, espanhol e inglês, pois em algumas ocasiões, como afirmou H1, “com amigos e irmãs da igreja conversa português, espanhol, inglês, francês e até crioulo haitiano”.

As narrativas de P1 e P2 foram importantes para que pudéssemos compreender como ocorreu o acolhimento humanitário e linguístico no contexto religioso. Essas narrativas foram confirmadas por H1 que reconheceu que P1 e P2 os acompanham desde que chegaram em Cáceres e os consideram, para além das crenças religiosas, como membros da família. Vejamos no próximo excerto como se dá, inicialmente, pela fé religiosa, essa aproximação do P1 com H3.

Excerto # 72

P1 – [...] Ao dialogar com eles eu descobri que tinha um que era membro da igreja (no Haiti) A lei de Deus de maneira assembleia de Deus Ministério de Madureira está presente. É em vários em vários países não é mais de 180 países. E aí a gente. É foi conversado descobriu que o H3 não é mais assim conhecido mas é JJ, né? **Eu descobri que ele era músico e que era músico na igreja e a gente achou um meio de inseri-lo.**

P1 relatou que decidiu ir ao Ginásio Didi Profeta, onde se encontravam alojados os oitenta haitianos, com o objetivo de ajudar os imigrantes, porém, ao descobrir que um daqueles haitianos era membro da igreja, teve uma inclinação em propor um apoio mais específico para H3, porque ele teve suas roupas e dinheiro furtados em San Mathias (cidade localizada a setenta quilômetros de Cáceres), na Bolívia. Então, percebe-se que P1 teve um interesse maior em ajudar H3, porque ele foi músico de banda evangélica no Haiti e também participou da igreja quando residiu no Chile. A partir disso, P1 pediu

ajuda para a comunidade evangélica, para arrumar acomodações e emprego para três haitianos, todos evangélicos.

Pode observar a narrativa de P1 sobre como ocorreu esse gesto de acolhimento para com os haitianos.

Excerto # 73

P1 – [...] a gente achou um meio de inseri-lo no Ministério de louvor da igreja mas aí vem as complicações a gente não tinha como dialogar a gente tinha dificuldade também de espaço ou foi quando a gente viabilizou um mês (de aluguel) para que eles fossem acolhidos. Foi a gente. Viabilizou meios para que eles fossem inseridos no mercado de trabalho [...]

Os haitianos confirmaram que foram encaminhados para seus primeiros trabalhos em Cáceres com a ajuda de P1, que arrumou colocação para todos em empresas também administradas por membros da igreja. Portanto, esse gesto de acolhimento da igreja foi o que determinou que eles decidissem ficar em Cáceres e não seguir como o grande grupo de outros haitianos para São Paulo. Com a inserção deles no mercado de trabalho, a necessidade de aprender a língua portuguesa foi ainda mais importante e urgente, como podemos observar no excerto abaixo.

Excerto # 74

P1 – [...] **Com isso, foi surgindo outras dificuldades. E a maior delas era a linguagem.** Foi quando a gente despertou para isso com auxílio da minha esposa que é mais ligada a essa questão da docência, né? E aí começamos um processo de alfabetização para melhorar o desempenho deles e também inserir eles de forma assim mais agradável, né, no mercado de trabalho.

No relato de P1, ele chama de alfabetização um exercício que foi desenvolvido com os haitianos para ajuda-los com o português em suas relações de interação, sobretudo, no trabalho, mesmo porque eles já estavam devidamente alojados e empregados. Ao analisar a fala de P1 quando diz também **“E aí começamos um processo de alfabetização para melhorar o desempenho deles”**, pode-se inferir que considerava que os haitianos quase não entendiam nem falavam português o suficiente para cumprir as ordens que precisavam executar no trabalho. Em relação ao processo de alfabetização que P1 menciona, refere-se à decisão de P1 e P2 em iniciarem com os haitianos uma atividade de relação semântica, que consistia em mostrar objetos aos haitianos e irem perguntado

como eles diziam em crioulo haitiano ou francês, para, posteriormente, dizerem o nome dos objetos em português, conforme relata P1.

Excerto # 75

P1 – [...] A gente, eu comecei é informar para ele o nome de coisas. Por exemplo, eu tirava meu óculos e perguntava para ele como eles chamavam isso? Em Criolo ou em Francês? E aí eles falavam e a gente, olha no Brasil é óculos e aí com aquele sotaque que você reconhece que é próprio, não é aí **ocolosso**? Não, não é, é óculos **e a gente foi ensinando cada vez que eu via eles eu perguntava as coisas que eu tinha informado os nomes até aqui eles foram aprendendo nomes de coisas, cumprimento.**

P1 relatou também que cada vez que os reencontrava, procurava recordar as palavras ensinadas em encontros anteriores, insistindo, mostrando inúmeras vezes o mesmo objeto para que eles repetissem a palavra em português para que ele pudesse corrigir a pronúncia. Quando se está aprendendo um novo idioma, principalmente no caso da imersão dos haitianos, o maior objetivo é fala e essa habilidade é uma consequência do Listening. Então, apesar de P1 dizer “eu particularmente não tenho didática, como eu disse, para a docência o forte é a minha esposa, mas, a priori, eu gastava um tempo maior com eles, né”, sabemos que sua metodologia de ensino funcionou bem, porque os haitianos são gratos pelo acolhimento linguístico que tiveram com esse casal, não apenas no espaço da igreja.

Da mesma forma, P1 e P2 também se dizem gratos pela oportunidade de aprendizagem no contato linguístico com os haitianos.

Excerto # 76

P1 – [...] E era uma via de mão dupla porque eles começaram também ensinar a gente a cumprimentá-los, né, no idioma deles, né, em francês e crioulo **e aí como eu disse foi uma via de mão dupla a gente aprendeu algumas coisas com eles também [...]**

O acolhimento humanitário e linguístico demonstra, como se verifica nesse contexto, ter sido uma alavanca para a aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, o acolhimento linguístico assumido por P2 os ajudou bastante, mesmo sendo professora de educação física e ter apenas trabalhado de forma voluntária com aulas de reforço e alfabetização de crianças na fase de alfabetização, diz “nunca tinha nem assim pegar um desafio como esse, né, alguém que não sabe a língua portuguesa. Mas eu convidei e já aceitaram o convite, eu comecei pensar estudar um meio de trabalhar com eles”. Dessa

forma, P2 dava aulas semanalmente para o grupo de haitianos, mesmo sem dominar nenhuma metodologia para esse fim.

Vejamos como P2 descreve seu método de ensino.

Excerto # 77

P2 – [...] Aí, a primeira coisa que eu fiz foi tipo assim uma avaliação, mas para diagnosticar o que eles conheciam, qual o nível de conhecimento deles. Aí, eu comecei, por exemplo, alfabeto, eu pegava muito imagens figuras eu recortava de livro tem um monte de livro, aí eu pegava aquelas figuras, eu comecei colocar, por exemplo, o som das letras do alfabeto, eles mesmo percebiam, ia juntando, formando as sílabas, aí eu logo percebi que eles conseguiam até ler qualquer coisa [...]

Ou seja, P2 não apenas fez um diagnóstico para saber o nível de conhecimento deles, como também se dispôs a pensar e planejar um modo de ensinar a fonética das palavras em português, relacionando imagem e som e eles aprenderam assim também. Entretanto, como P2 também avaliou seu próprio método, percebeu que eles tinham dificuldades em compreender o significado de algumas palavras. Vejamos o excerto:

Excerto # 78

P2 – [...] Só que o que faltava era a compreensão do que significava aquelas palavras. É porque a fonética é bem parecida. Mas eles não sabiam o significado, então vou ter que trabalhar com o significado das palavras. E aí veio a ideia de jogos, aí a gente fazia jogos tipo assim, eu comecei com os opostos, alto, baixo, gordo, magro, eu pegava figuras com a escrita embaixo e a gente ia formando os jogos, juntando. **E aí eles conseguiam ligar a palavra a imagem que a imagem já conhecia, né, tinha familiaridade com uma coisa, com outra, aí depois, masculino, feminino e por aí assim, plural, singular.**

É muito interessante observar como P2 vai reavaliando sua metodologia e busca ferramentas didáticas simples, que vão, na sua opinião, ajudando os haitianos a compreenderem algumas categorias básicas da gramática da língua portuguesa. Esses encontros promovidos para a aprendizagem da língua portuguesa promoveram também uma relação de amizade e confiança entre a família de P2 e os aprendizes haitianos evangélicos.

A compreensão de aspectos da experiência religiosa de haitianos evangélicos se deu também pela língua(gem), porque, em narrativa, H1 fala sobre como se sente acolhido

pela igreja no contexto migratório, a importância de aprender novas palavras com a bíblia em língua portuguesa e como é gratificante ouvir os irmãos da igreja cantando músicas gospel em crioulo haitiano. Manifestou também a necessidade de não perder o vínculo com suas comunidades religiosas de origem. Tudo isso aflora seu sentimento de pertencimento. Ou seja, no entremeio do contexto migratório, a igreja se apresenta como um dos espaços mais importantes de acolhimento humanitário, religioso e linguístico para esse grupo de haitianos que ficou em Cáceres.

As redes religiosas, em geral, se mostram eficazes no acolhimento para os haitianos no Brasil e pesquisas, registros da OBmigra (2016, 2018, 2019), estatísticas divulgadas pelo CONARE comprovam o acolhimento oferecido pelas igrejas e como essas instituições oferecem solidariedade, socialização quando passam a fazer parte como membros da igreja e também uma forma de fazer amizade com os brasileiros. A prática religiosa, independente das motivações de cada um, revelou-se como um dos principais marcos de integração e de lazer para todos do grupo de haitianos, participantes da pesquisa.

A importância do discurso religioso, para os haitianos, pode ser observada quando H2 diz “Muito obriga por esse aula e um abrigo do coração mesmo para essa oportunidade. Deus abençoe vocês. Muito obrigado” ou H1 que escreve: “Eu cheguei no Brasil (10 de setembro 2018), a dificuldade de falar português não foi muito difícil graças a Deus e com as pessoas que me apoia”. E, depois, para se referir ao acolhimento da comunidade religiosa, H1 também escreve “Depois um tempo começou para irmãs da igreja. Assim eu estou aprendi muitas palavras de língua, li, escreve, ouvindo tudo as dificuldades que eu tinha começo sumiu”.

Essas narrativas são muito significativas porque demonstram como as questões religiosas, para eles, vão contribuir não apenas para o processo de aprendizagem da língua portuguesa, mas principalmente (pela relação de extrema confiança que eles têm com os seus pastores) a apropriação das questões culturais que a língua(gem) vão lhes apresentando no dia a dia da convivência com os pares da igreja. E H3 finaliza, “o pastor e a pastora são minha família em Cáceres”. Ele e outro dos quatro haitianos decidiram ir embora para o Chile em setembro de 2021 e como um dos gestos de agradecimento escreveu no seu facebook, “Muito Obrigado Brasil eu espero volta um dia mas não sei quando. Muito Obrigado CÀCERES MT eu amo vcs eu amo a cidade. *I see you again*”.

Em uma visão da linguagem como complexa, retomamos a afirmação de Oyama (2013, p.38, *apud* Larsen-Freeman) de que “[...] não se pode enquadrar o desempenho

como sendo resultado de somente um dos subsistemas”. A autora destaca que ocorre a interação entre múltiplos e dinâmicos sistemas complexos, como os que observamos não apenas nessa última categoria analisada, mas também nas anteriores da tese. Esses sistemas e subsistemas fluem em várias escalas e em vários níveis. Ou seja, percebe-se que os subsistemas de aprendizagem de PLAc dão suporte uns aos outros.

Indo na mesma direção que Borges e Paiva (2011, p.344), podemos dizer que os sistemas complexos não só são compostos de muitos elementos como também “[...] se inter-relacionam em um constante agir e reagir”. Para as autoras, esse agir e reagir faz com que os elementos se influenciem mutuamente. Ou seja, a dinamicidade presente nesses sistemas complexos compreende a língua não como estática, ao contrário, as frequentes mudanças fazem com que esse sistema aberto evolua e vá agregando novos componentes já que nada é fixo e também porque “[...] somos seres que aprendem e que mudam porque somos, nós mesmos, sistemas complexos que se auto organizam para poder sobreviver”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprendizagem de Português como Língua de Acolhimento, em situação de imersão, experimentada por um grupo de haitianos em interface com as narrativas de professores, pastores e empregador que realizaram gestos de acolhimento durante a trajetória deles em Cáceres-Mato Grosso, fronteira Brasil-Bolívia, foi o objetivo da nossa tese. Esse percurso da pesquisa para compreender como se deu a aprendizagem de imersão do português como um sistema complexo nos permite agora dizer, em crioulo haitiano, *apwann yon lang se tankou ouvè yon fenèt devan yon orizon konplètman nouvo*, em tradução livre, *aprender uma língua é como abrir uma janela para um horizonte totalmente novo*.

Acolhimento, receptividade, aceitação, adoção, consideração, respeito, hospitalidade foram palavras que me tocaram profundamente durante o processo de estudos e pesquisa acerca da crise humanitária e o consequente fluxo migratório desordenado em direção ao território nacional. Ao confrontar a *migração de crise* com a falta de proteção social e de políticas públicas, que deveriam ser estruturadas para prevenir e remediar situações de vulnerabilidade, de risco pessoal e de violação dos direitos humanos fundamentais dos migrantes, percebi que o acolhimento humanitário, apesar de ser uma política internacional, não ocorreu como deveria para os haitianos que foram acompanhados por essa pesquisa.

Assim, a política internacional de acolhimento humanitário, que deveria ser seguida pelos países que fazem parte da ONU, com ações integradas a serem desempenhadas pelos governos federal, estaduais, distrital e municipal, por meio de adesão a instrumento de cooperação federativa, falha, pois precisa sair do papel e das “boas intenções solidárias”, para ganhar espaço e ser abraçada por todos os povos do mundo e pelas pessoas dos países, especialmente do Brasil e de Cáceres, enquanto cidade que recebe migrantes em crise.

Como pude constatar, no processo de acolhimento aos haitianos no município de Cáceres, a atuação do poder público foi negligente, pois, conforme Gediel, (2016, p.134), no âmbito da política de acolhimento humanitário desenvolvida pelo Brasil (aos portadores de visto humanitário e refugiados), muitas ações relativas ao abrigo, ensino de idiomas e até mesmo encaminhamento para emprego estão sendo realizadas por

organizações da sociedade civil, do mesmo modo como ocorreu na chegada e na permanência dos quatro haitianos, em Cáceres-MT.

A exclusão e a falta de políticas públicas, na cidade, marcaram as dificuldades e os desafios para a trajetória dos aprendizes haitianos, pois, considerando que *cidadania* é o conjunto de direitos e deveres exercidos por um indivíduo que vive em sociedade, aos migrantes não foram dadas as condições mínimas para a permanência, portanto, lhes foi negada a condição de cidadãos, com direitos e deveres. Assim, a condição de migrante difere os haitianos do sujeito dito em cidadania formal, conforme o direito internacional que dá os indicativos de nacionalidade e de pertencimento a um Estado-Nação. Assim, a palavra cidadania adquire um sentido mais amplo dos direitos políticos, sociais e civis, alçando um nível geral suficiente de bem-estar econômico, lazer, educação e político. Em outros termos, esses sentidos múltiplos criam as condições sociais para que o imigrante, mesmo reconhecendo a sua identidade estrangeira, se auto-organize e se adapte à nova realidade que o acolhe.

Os haitianos que foram acompanhados pela pesquisa, de um modo geral, almejam a cidadania como uma busca permanente de respeito aos direitos básicos, de liberdade e de garantias individuais e coletivas. Entretanto, as narrativas analisadas nas categorias “Língua e Instituições de Ensino” e “Língua e Trabalho” indicaram que, para esses haitianos, o termo cidadania surgiu como uma situação não apenas idealizada por eles, que estão fora do seu país e dependentes de acordos humanitários, que permeiam as legislações de países democráticos e que, em tese, deveriam respeitar os direitos básicos do ser humano. Entretanto, essa categoria, de forma contraditória, vai apontar também que muitos dos direitos esperados pelos haitianos refugiados não foram respeitados em algumas das esferas da sociedade cacerense.

A análise das categorias Língua, Racismo e Xenofobia demonstraram que os haitianos sofrem um violento processo de exclusão por parcelas da sociedade cacerense, como mostrado na análise, em que são considerados como seres humanos preteridos, apontando que, na prática das relações sociais, há uma evidente vinculação assimétrica entre brasileiros e estrangeiros haitianos. O comentário “Vem mesmo ajudar a aumentar as filas de procura de emprego”, demonstra que os trabalhadores haitianos estão insistentemente em um processo migratório para alcançar seus objetivos de sobrevivência e de proteção aos seus familiares, entretanto, a maioria não consegue, em curto prazo, realizar o plano de juntar um valor razoável em dinheiro que seja suficiente para trazer a família para também trabalhar e morar no Brasil.

Com a pandemia, percebe-se que esses planos se tornaram ainda mais inacessíveis para esses haitianos que precisam aprender o português para acessar o trabalho e a educação, apesar das manifestações de xenofobia e racismo. Como mostrou a pesquisa, o comportamento “conformado” de alguns deles, permite refletir que, por vezes, eles se submetem a situações que, na esfera do trabalho, aproximam-se a uma relação análoga à escravidão. Maluf-Souza (2018), em seus estudos sobre a situação social criada em torno da figura do migrante, afirma que a exploração de pessoas que deixam seus países/cidades em busca de melhores condições de vida/de trabalho não reservam ao Brasil o estatuto de país em que mais se explora e se exclui os estrangeiros. Para ela, outros países também tomam a migração como um processo social cujos sentidos se aproximam dos sinônimos de enfraquecimento cultural e de recebimento de mão de obra barata, e, por vezes, escrava.

Para além dos graves problemas sociais que enredam essas experiências de migração em situação de refúgio, o combo xenofobia + racismo, no caso dos pretos, pode ser mortal como ocorreu recentemente, no Rio de Janeiro quando o congolês Moïse Kabagambe, um refugiado que chegou ao Brasil em 2014, fugindo da guerra e foi covardemente espancado e morto com pelo menos trinta pauladas ao ir a um quiosque de praia na Barra da Tijuca para cobrar duzentos reais de diárias do seu trabalho. Esse poderia ser um caso isolado, porém, em nota oficial, o embaixador do Congo no Brasil, Mutombo Bakafwa Nsenda¹⁵, declarou que o jovem foi o quinto congolês morto no Brasil nos últimos seis anos e, de acordo com a Embaixada da República Democrática do Congo, por ter o status de refugiado, Moïse estava sob a proteção do governo do Brasil. Os refugiados angolanos, congolenses e haitianos têm marcado na cor da pele e no sotaque a sua origem estrangeira e, apesar do Brasil, diplomaticamente, manter-se como um país acolhedor, muitos desses refugiados percebem-se em um limbo, num não-lugar, num entremeio quando acontecem fatos como ocorreu em 2021, quando um passageiro xingou haitianos que estavam no ônibus em Cuiabá-MT e citou Hitler. Nessa pesquisa, apesar dos haitianos nunca terem relatado sobre manifestações tão explícitas de racismo e xenofobia sofrida por eles, há um sentimento latente, perceptível, de que eles não são bem-vindos em alguns lugares de Cáceres-MT, porque, de alguma forma, eles sabem que o racismo estrutural continua chicoteando a pele preta.

¹⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/>. Acesso em 02 fev. 2022.

Outro aspecto que teve visibilidade nesse estudo diz respeito às práticas sociais de aprendizagem de língua portuguesa, mediada pelas tecnologias digitais, como mostrado na categoria “Língua e Tecnologias Digitais”. Os haitianos, aqui estudados, encontraram no digital e, em particular, no Google Tradutor as condições para um processo autônomo de aprendizagem do PLA. As análises apontam que os haitianos aprendem o português por meio de aplicativos do *smartphone* e interlocuções em redes sociais. Esse subsistema de aprendizagem permite a eles uma autonomia no processo mais amplo do sistema adaptativo complexo de aprendizagem da língua a que estão imersos. Essa categoria demonstrou também que, além da aprendizagem da língua portuguesa, as ferramentas da tecnologia digital os aproximam como um grupo de interesses mútuos, os conecta as suas famílias, os aproxima da sua língua e sua cultura, de forma que possam, mesmo que virtualmente e figurativamente, navegar por outros mares, como bem coloca o poeta haitiano nas palavras que abrem essa tese “as raízes dão sabor a minha existência”. A pesquisa corrobora os estudos produzidos por Barton; Lee (2015) e Braga (2011), de que as tecnologias redimensionaram as práticas sociais dos refugiados.

Os haitianos, em suas narrativas, expressam, de forma mais incisiva, a sua frustração quando precisam migrar de um país para outro e percebem que, financeiramente ou documentalmente, enfrentam dificuldades para a legalização de sua cidadania e, por conta disso, se sujeitam a exercer funções como mão de obra barata, no mundo do trabalho, ganhando muito pouco e tendo seus direitos trabalhistas desrespeitados. Por isso, houve, durante a pesquisa, fluxo migratório de parte dos agentes para o Chile, porque precisam e buscam políticas públicas que os acolham de forma mais integral. Porém, a ausência de políticas públicas de acolhimento em Cáceres vai demonstrar como o Estado vem falhando pela não oferta de ações que contemplem os estrangeiros, principalmente no que se refere ao acesso à educação e ao acolhimento linguístico.

Muitos dos espaços públicos de educação são proibidos aos aprendizes estrangeiros, por não terem a documentação exigida pelos órgãos do governo. E essa recorrente recusa do Estado fere a legislação que estabelece que o estrangeiro, residente no Brasil, goza de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Constituição e das leis. Conforme a lei 13.445, de 24 de maio de 2017, a qual institui a Lei da Migração, que visa garantir inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho,

moradia, serviço bancário e seguridade social e também promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante. Esses direitos não funcionam ou funcionaram precariamente no dia a dia dos haitianos que participaram da pesquisa. Verifica-se nesse processo uma contradição brutal entre o que diz a lei e realidade vivida pelos haitianos.

Retomamos a fala da coordenação do SENAI Cáceres quando diz que o órgão tem como objetivo capacitar profissionais à sociedade em si, independente de religião, de diferença social ou cultural, sem distinção de raça de cor de diferentes sociedades estrangeiras ou não. Assim, afirmou, quando a entrevistamos para saber sobre o que significou a presença dos quatro haitianos matriculados em cursos profissionalizantes em 2020, que o SENAI, sem distinção nenhuma, acolhe haitianos e bolivianos. Entretanto, a referida matrícula só ocorreu após muita insistência da nossa parte em convencer a instituição de que eles tinham direito a ser alunos apenas com o RNE (Registro Nacional de Estrangeiro), o CPF e o comprovante de residência em Cáceres uma vez que foram recusados em várias tentativas anteriores durante, o ano de 2019.

Da mesma forma, a UNEMAT como uma instituição pública de ensino precisa instituir políticas linguísticas que levem em consideração a diversidade e as especificidades desse público, tanto pela emergência provocada pela atual crise humanitária quanto pelo fato de ser a universidade que se situa na fronteira Brasil-Bolívia, não podendo se omitir diante de questões tão emergentes, no contexto mundial. A UNEMAT falha, porém, por não considerar que tem um campus e sede administrativa num espaço geográfico de fronteira, com um fluxo migratório considerável, onde há o Curso de Letras, um Centro de Línguas e um Programa de Pós-graduação em Linguística que, até a proposta do curso Português para Estrangeiros, como um projeto de extensão, simplesmente negligenciou veementemente o direito ao acolhimento linguístico que todos os estrangeiros têm direito, conforme a legislação nacional e internacional.

As políticas linguísticas, o acolhimento humanitário e a internacionalização esperadas pelas instituições de ensino ainda são discursos que não reverberam no dia a dia dos haitianos e outros estrangeiros que vivem em Cáceres. A recusa ou dúvida inicial da coordenação do Curso de Letras da UNEMAT sobre se os alunos estrangeiros teriam ou não direito ao acesso à internet gratuita, evidenciou o absoluto despreparo da instituição em propiciar acolhimento, não apenas para os haitianos, mas também para todos os povos que têm em Cáceres o primeiro lugar de chegada.

Por outro lado, o nosso estudo demonstrou que a cidadania se constrói com oportunidades, assim, as narrativas na categoria “Língua e Religião” demonstraram que, onde o estado falha pela falta de oferta de políticas públicas consistentes, iniciativas individuais de grupos, de ONGs e de missionários religiosos vão oportunizar aos aprendizes haitianos condições para serem inseridos nos espaços da educação, do trabalho e de outras práticas sociais que melhoram a sua condição de estrangeiro em busca de cidadania. Principalmente no que eles consideram de mais importante, o conhecimento e domínio da língua portuguesa como uma condição *sine qua non* para acessar e ter todos os direitos a eles garantidos por lei. Mesmo que eles tenham que passar por um processo de apagamento de suas crenças religiosas e culturais praticadas no Haiti e que, por necessidade de sobrevivência, se sujeitem a seguir regras religiosas rígidas, como as condições de aceitação impostas pelas igrejas evangélicas, como mostrado nesse trabalho.

A “ajuda” oferecida aos haitianos pode esconder outros interesses dos financiadores como expresso por Ricardo Seitenfus, representante da Organização dos Estados Americanos (OEA), que foi destituído do cargo porque criticou o papel da comunidade internacional na recuperação do país caribenho ao dizer (em 2010) que “O Haiti se transformou em uma HaitONG”, em alusão à grande quantidade de organizações não-governamentais no país (cerca de dez mil). Nessa direção, as “campanhas humanitárias”, segundo a jornalista Elaine Tavares, da UFSC¹⁶, tem feito enriquecer os empresários de ONGs fajutas e de políticos corruptos, mantendo a população em situação de miséria e de desespero. A jornalista afirma que, se fosse feita uma conta para somar toda a ajuda que tem sido canalizada para o Haiti, desde a invasão do seu território em 2004, certamente daria para construir uns 10 Haitis e ainda sobraria.

Da mesma forma, são criticadas as igrejas evangélicas neopentecostais, que cada vez mais proliferam pelo país. Segundo Baptista (2012, p. 58), os evangélicos usam o rádio, para se comunicar com uma população em que boa parte é analfabeta ou possui níveis mínimos de educação formal, comunicam-se em créole, facilitam o acesso à informação para exercer o discurso da “salvação” do povo haitiano e ganhar ainda mais fiéis dizimistas.

Esses exemplos, ocorridos no Haiti, dão visibilidade aos modos como o povo haitiano, de um modo geral, é cooptado e usado quando e onde as políticas públicas de acolhimento falham.

¹⁶ Trata-se do artigo *Haiti, esse desconhecido*, de autoria de Elaine Tavares. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/haiti-esse-desconhecido>. Acesso em 08 jul. 2021.

No Brasil não é diferente, a ausência das ações de acolhimento humanitário na esfera das instituições públicas fez com que a igreja evangélica entrasse nesse processo de acolhimento não apenas para favorecer ou apenas acolher de forma humanitária os haitianos, há um funcionamento de catequização tão bem construído que os haitianos são enredados, a ponto de não poderem falar sobre o vodu, porque pela crença religiosa cristã as práticas vodu de matriz africana são rechaçadas. Porém, não há como não reconhecer o papel da igreja como um lugar de acolhimento necessário e muito importante para eles porque, diferentemente das outras esferas, como a do trabalho, a dos estudos ou a do acolhimento, os haitianos foram nominados pelos pastores e outros congregados. Assim, ao serem batizados, participam dos cultos e deixam de ser apenas “os haitianos”, como foram chamados pelos outros entrevistados, e passam a ter um nome, uma individualidade, que significou muito, pois passaram a ter “irmãos” e “irmãs” que não apenas os acolhem, mas também lhes dão um sentimento de pertencimento.

Em Cáceres, a portaria interministerial nº 12, de 20 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a concessão de visto temporário e de autorização de residência para fins de acolhida humanitária para cidadãos haitianos e apátridas residentes na República do Haiti beneficiou os quatro haitianos que pediram a análise, pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), e ainda não receberam uma resposta. Uma das exigências do Ministério da Justiça é que os haitianos comprovem meios de subsistência, por isso, a agregação é algo comum, como se pode ver nesse grupo, pois moram juntos em uma república e se apoiam, coletivamente, porque ficar desempregado e desamparado significa estar menos apto para conseguir residência e o status de cidadão brasileiro. Ou seja, eles precisam comprovar condições mínimas de subsistência, para se adaptarem a um sistema que tem, como alvo legal, o perfil dos haitianos, conforme afirma o sociólogo Seguy (ano, p.): “O migrante era o trabalhador ideal para as empresas brasileiras. Não falava a língua, não podia se sindicalizar, não tinha uma rede de apoio e, logo, era muito fácil de se explorar”.

Ao analisar esses acontecimentos, a luz dos SAC, as variáveis desse sistema adaptativo complexo pelo qual os haitianos estão imersos e vão se adaptando, conforme as instabilidades se apresentam nesse sistema não linear, percebo que o sentimento de pertencimento a uma sociedade se dá por meio dos gestos e políticas públicas de acolhimento. Entretanto, conforme surgem as emergências que os desestabilizam, ocorrem novas reorganizações e nesse processo, a territorialização, a reterritorialização e a desterritorialização resultam da postura de resistência desses haitianos na busca pela

melhoria de vida em uma dinâmica pautada pela ausência de políticas públicas que os amparem de forma integral.

O desafio para H1, H2, H3 e H4 é não se perder entre a sua identidade cultural haitiana e o imprevisível e difícil acesso aos direitos de uma cidadania brasileira atravessada pela necessidade de aprender português para ter acesso ao trabalho, aos estudos e a dignidade. Sobre esse aspecto, Diniz (2018) diz que é preciso considerar que o português não necessariamente é uma língua de acolhimento para imigrantes, refugiados e outros sujeitos pertencentes a grupos minoritarizados. Para ele, nas práticas sociais de aprendizagem de língua é importante apagar os conflitos identitários que podem estar em jogo para alguns sujeitos, quando passam a (ter que) se relacionar com o português.

Assim, em meio a muita turbulência, apesar dos processos de invisibilidade desses estrangeiros, dois dos haitianos continuam a aprender o português, estão estudando e trabalhando em Cáceres, na fronteira Brasil-Bolívia. Porém, dignidade e cidadania ainda estão muito *byen lwen* (distantes). Por isso, espero que os resultados dessa tese possam fomentar outras pesquisas que suscitem novas discussões a respeito dessa temática que, nessa análise minuciosa das partes, vai mostrando um descompasso no todo. *Pwemye etap la te inisyé sou yon chemen ki long anpil, chemen lang yo* (O primeiro passo foi dado em um caminho longo, o das línguas).

Portanto, para finalizar, sobre o ensino de português como língua de acolhimento, a UNEMAT precisa se sensibilizar para essa realidade discutida na presente tese e, juntamente com outros órgãos da sociedade cacerense, capitanear e assumir para si essa emergência, marcando fortemente esse lugar de acolhimento linguístico e humanitário que se espera de uma instituição de tamanha magnitude e reputação, reconhecendo, assim, que Cáceres se constitui não apenas em um espaço de fronteira entre Brasil e Bolívia, mas também em um espaço de fluxo migratório entre o Brasil e outras nações.

REFERÊNCIAS

ALMT. *A fronteira Brasil-Bolívia no Mato Grosso – Contrade Mista de Trabalho Multidisciplinar Ltda (org.)* – Cuiabá: ALMT, 2018.

AMADO, R. S. “O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados”. *Revista SIPLE* – São Paulo: Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, v. 7, 2014.

ANDRADE, Luiza Silva de. “Português como Língua de Acolhimento (PLAc): transformando não-lugares em lugares no contexto das migrações forçadas”. *Revista Linguagem & Ensino*. Pelotas, v. 24, n. 2, ABR-JUN (2021). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>. Acesso em 15 jun 2022.

ANUNCIAÇÃO, Renata. F. M. “A língua que acolhe pode silenciar?: reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento””. *Revista X*, v. 13, n. 1, p.35-56, 2018.

ARAGÃO, R. C.; PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. C. “Emoções no Desenvolvimento de Habilidades Orais com Tecnologias Digitais”. *Calidoscópio*, v. 15, p. 557-566, 2017.

BAENINGER Rosana e Roberta Peres. “Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil”. *R. bras. Est. Pop.* Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/MzJ5nmHG5RfN87c387kkH7g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 jun 2022.

BAPTISTA, José Renato de Carvalho. “Sê tou melanje: uma etnografia sobre o mundo social do Vodun Haitiano”. Rio de Janeiro, 2012. *Tese de Doutorado em Antropologia Social*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Museu Nacional, 2012.

BARBOSA, L. M. A. “A utilização de material audiovisual legendado no ensino intercultural”. In: BARBOSA, L. M. A. (Org.). *(Inter)faces (inter)culturais no ensino aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BARBOSA, L. M.A; RUANO, B. P. “Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná”. In: GEDIEL, J.A. P; GODOY, G. G. *Refúgio e Hospitalidade*. Kairós: Curitiba, 2016, p. 321-336.

BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, Mirelle. “Ensino de português como língua de acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados(as) no Brasil”. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4045/3417>. Acesso em 04 ago 2021.

BARBOSA, L. M. de A. “O conceito de Lexicultura e suas implicações para o Ensino de Português Língua Estrangeira”. *Filologia linguística. Português*, n. 10-11, p. 31-41, 2008/2009.

BARBOSA, L. M. de A. “Procedimentos Interculturais e Diversidade Étnico-Racial do Brasil em dois Livros Didáticos de Português para Estrangeiros”. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.223-236, jul./dez. 2015

BARTON, D. LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton Camargo Mota. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BATISTA, Danilo Paranhos. “Territorialidades: Haitianas em Cuiabá-MT”. Cáceres, 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Geografia, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

BISON & DINIZ, Curitiba, v o l u m e 1 3, n. 1, p. 9-34, 2018. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens Orgs. <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/2624>. Acesso em 30 mai. 2022.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, E.F.V. ; PAIVA, V.L.M.O. “Por uma abordagem complexa de ensino de línguas”. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 337-356, jul./dez. 2011

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

BOT, K. D. “Complexity Theory and Dynamic Systems Theory: Same or different?” In: ORTEGA, L.; HAN, Z. *Complexity Theory and Language Development: In celebration of*

BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis; SOUZA, Valeska Virgínia Soares de. “As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais”. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis; Gomes Jr., Ronaldo e MARTINS Antônio Carlos Soares. “Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre affordances emergentes de interações de professores de inglês via WhatsApp”. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v. 24, n. 35/1, p. 50-72, jan-jun. 2017

BRANDÃO, H. N. G. *Introdução à Análise do Discurso*. 6º ed. Campinas: Unicamp. 1997.

CABETE, Marta Alexandra BARBOSA, L.M.A; RUANO, B. P. “Acolhimento, sentidos e práticas de ensino de português para imigrantes e refugiados na Universidade de Brasília e na Universidade Federal do Paraná”. In: GEDIEL, J.A. P; GODOY, G. G. *Refúgio e Hospitalidade*. Kairós: Curitiba, 2016, p. 321-336.

CASTRO, B. L. G.; BERNARTT, M. L.; GODOY, C. M. T. “A Tecnologia de informação e comunicação como mecanismo”. *DRd – Desenvolvimento Regional em debate* (ISSNe 2237-9029) v. 7, n. 2, p. 158-172, jul./dez. 2017.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACÊDO, M; PEREDA, L. Resumo Executivo. “Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal”. *Observatório das Migrações Internacionais*; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.

CHAN, Serena. “Complex Adaptive Systems”. Disponível em: <<http://web.mit.edu/esd.83/www/notebook/Complex%20Adaptive%20Systems.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2018.

CORREA, M. A. P. C.; ALMEIDA, V. “A Migração haitiana no estado de Minas Gerais: um estudo sobre políticas de educação inclusiva para imigrantes haitianos no município de Contagem”. *Pensar Acadêmico*, Manhuaçu, v. 16, n. 1, p. 125-137, janeiro-junho, 2018.

COSTA, Eric Júnior; SILVA, Flávia Campos. “O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil”. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 19, n. 1, 2020.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. *Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE*, v. 16, n. 33, p. 61-88, 2014.

CRUZ NETO, Reinaldo Venâncio da. “No Brasil, xenofobia tem cor e alvo: a realidade do deslocamento humano de haitianos ao Brasil, através do estado do Acre, pós-catástrofe natural no Haiti em 2010. *Dissertação de Mestrado*, Programa de PósGraduação Strictu Sensu da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), 2017.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves e NEVES, Amélia de Oliveira. “Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro”. *Revista X. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. BIZON & DINIZ (Orgs.). Curitiba, v. 13, n. 1, 2018, p. 87-110.

DOSSIÊ intolerâncias: visível e invisíveis no mundo digital. Comunica que muda, [São Paulo]: Nova/sb, [2016]. Disponível em: <https://www.comunicaquemuda.com.br/dossie/intolerancia-nas-redes/>. Acesso em 16 jun. 2021.

FERREIRA Luciene Corrêa [et. al.], organizadores. *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

FRANCO, Claudio de Paiva. Autonomia na aprendizagem de inglês [manuscrito]: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade. 2013.

- FREIRE, Paulo Paixão Alves. Narrativas de imigrantes haitianos em Cuiabá: formação escolar e profissional como perspectivas de inserção social, UFMT, 2017.
- FUENTES, M. A. “Métodos e metodologias em sistemas complexos”. In: FURTADO, B. A.; GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GEDIEL, José Antônio Peres; GODOY, Gabriel Gualano de (orgs.). *Refúgio e hospitalidade*. Curitiba: Kairós Edições, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, William. *Dicionário Cuiabanês*. Cuiabá, 2000.
- GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. “Metáforas do eu [manuscrito]: as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil”. 2015.
- GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa; ARAGÃO, Rodrigo. PAIVA, Vera M. “Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais”. *Calidoscópio*, Vol. 15, n. 3, p. 557-566, set/dez 2017 Unisinos - doi: 10.4013/cld.2017.153.14
- GOMES JUNIOR, Ronaldo C. (org.). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 243p
- GROSSO, M. J. R. “Língua de acolhimento, língua de integração”. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*. Vol. 9, No 2. Brasília, 2010, s.p. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/5665>> Acesso em 01ago. 2021.
- GROSSO, M. J. R. *O português para falantes de outras línguas: o utilizador independente no país de acolhimento*. 1 ed. Lisboa: Ministério da Educação, 2008; Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, 2009.
- GUIMARÃES, Maristela Abadia. “O “eu” confronta o “outro”: o que (re)velam as manifestações de brasileiros sobre os haitianos nas mídias e redes sociais digitais”. *Tese de Doutorado em Educação*. Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.
- GUTIERREZ, Giovana Garcia Gonçalves. “Affordances de ambientes informais para a aprendizagem de língua inglesa”. *Dissertação de mestrado profissional*. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2020.
- HANDERSON, Joseph. “Diáspora. Sentidos sociais e mobilidades haitianas”. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 51-78, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000100003>. Acesso em 21.08.2022.
- HAESBAERT, R. (2006). O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Chaos/complexity science and second language acquisition*. Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, v.2, n. 18, 1997, p.141-165.

LARSEN-FREEMAN, D. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. “Complexity Theory: The lessons continue”. In ORTEGA, L e HAN, ZhaoHong. *Complexity Theory and Language Development*: In celebration of Diane Larsen-Freeman. John Benjamins Publishing Company. 2017

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, Volume 18, Issue 2, 1 June 1997, Pages 141–165, Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Research methodology on language development from a complex systems perspective. *Modern Language Journal*, Malden, MA, n. 92 v.2, p. 200–213, 2008.

LEFFA, Vilson J. (org.) *Pesquisa em Lingüística Aplicada*: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006.

LEFFA, V. J. *Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade*. Pesquisa em Lingüística Aplicada. Pelotas: Educat, 2006.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação – ISSN 1981-9943 Blumenau, v. 13, n. 1, p. 252-266, jan./abr. 2019
Reflexões sobre práticas plurilíngues em aula de português como língua adicional Mariana BULEGON1 José Anderson SANTOS CRUZ

L. M. O.; NASCIMENTO, M. *Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p. 205-226.

LOPEZ, A. P. A. “A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação?” *Revista X - Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens*. BIZON & DINIZ (Orgs.) Curitiba, v. 13, n. 1, pp. 9-34, 2018

LOPEZ, A. P. A. & DINIZ, L. R. A. “Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados”. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*, Brasília, Edição especial n. 9, 2018.

LÓPEZ, BAHIA & MAGNO E SILVA. “Aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo: análise de narrativas e proposta de intervenção”. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 22, n. 1, p. 179-196, jan./mar. 2019

LORENZ, E. N. *Essência do caos*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

LUSA, Fátima. “Maior problema da comunidade imigrante brasileira é a imagem que lhe está associada” - *Obra Católica de Migrações*. Jornal Expresso. Actualidade. 11 ago. 2009. Disponível em: <http://aeiou.expresso.pt/gen.pl?p=stories&op=view&fokey=ex.stories/530303>. Acesso em 15 mai. 2021.

MACAU, E. E. N. *Sistemas Complexos*. Disponível em: <<https://bit.ly/2yogkGa>>. Acesso em 6 nov. 2019.

MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E. *Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais*. Curitiba: CRV, 2016.

MALUF-SOUZA, Olimpia; SALLES, A. C. de M e FERNANDES, F. S.; SILVEIRA, W. M. “A migração enquanto mal estar no/do (o)outro: entre a pulsão de morte e a invisibilidade”. *Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais (UEG)* V.7, N.3, p. 09-27, 2018 - Dossiê: Discurso, Cultura e Mídias.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. “A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo”. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007b

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. “Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural”. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). *Linguística Aplicada – suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, p. 67-94, 2007b.

MINA Renan Vidal e José Rodolfo Tenório Lima. “A “cordialidade” do povo brasileiro frente à imigração de venezuelanos em Roraima: uma discussão sobre a xenofobia”. *Revista del CESLA*, nr. 22, pp. 327-346, 2018

MOITA-LOPES, L. P. (ORG.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. 4ª. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

MARQUES, Aline Aurea Martins. “Políticas linguísticas e ensino de português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil: uma discussão a partir da oferta de cursos nas universidades federais”. 2018. 136 f. Orientadora: Juliana Roquele Schoffen.

MARTINS, A. C.; BRAGA, J. C. F. “Caos, complexidade e linguística aplicada: diálogos transdisciplinares”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, no 2, pp. 215-235. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/10.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2018.

MILESI, Rosita. “Refugiados e Migrações Forçadas: Uma reflexão aos 20 anos da Declaração de Cartagena”. America/São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.https://www.migrante.org.br/artigos-e-textos/>>. Acesso em 31 mai. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de; LÓPEZ, Ana Paula de Araújo. *Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento*. In: Ferreira et al. (org.). *Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 17-40.

MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. *O método I: a natureza da natureza*. Portugal: Publicações Europa América, 1977.

MORIN, E. *O método 2: a vida da vida*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2001b.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor – 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3ª. ed. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, M. “Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces”. In: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. *Sistemas Adaptativos Complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: FALE - Faculdade de Letras - UFMG, 2009. Cap. 4º, p. 61-72.

NUNES, Ariele Helena Holz. “Identidade e aprendizagem no crioulo haitiano”. *PAPIA*, São Paulo, 29(2), p. 81-109, Jul/Dez 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3927071>. Acesso em 02 de jun.2022.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. “Os invasores: as ameaças que representam as migrações subsaariana na Espanha e haitiana no Brasil”. *REMHU*, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, v. 23, n. 44, p. 135-155, Junho - 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/remhu/a/Mg7gNwxN6Jsv7sWKX8S7kyv/?lang=pt>. Acesso em 01 mai. 2022.

OLIVEIRA, PEIXOTO e GOIS. “A nova crise dos refugiados na Europa: o modelo de repulsão-atração revisitado e os desafios para as políticas migratórias”. *Rev. bras. estud. popul.* 34 (01). Abr 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0016>. Acesso em 03 mai.2022.

OLIVEIRA, R. A. “Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções”. In: PAIVA, V. L. M. D. O. E.; NASCIMENTO, M. D. *Sistemas Adaptativos Complexos: Língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. Cap. 1, p. 13-35.

ORTEGA, L.; HAN, Z. *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*. 1º. ed. Philadelphia: John Benjamins Publishing, v. I, 2017.

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E.P. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6ª ed. Campinas: Pontes editores, 2012c

ORLANDI, E.P. *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores. 2017.

OYAMA, Andressa Carvalho Silva. “A teoria da complexidade na aprendizagem de espanhol em Teletandem”. 2013. 202 f. *Tese de doutorado* - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2013.

PAIVA, Vera L.M.O. “O processamento metonímico/metafórico à luz da teoria do caos/complexidade”. *Revista Portuguesa de Humanidades*. Estudos Linguísticos, 15-1 (2011), 51-66

PAIVA, V. L. M. D. O. E. “Gêneros da linguagem na perspectiva da Complexidade”. *Linguagem em Discurso*, Vol. 19, n. 1, 2019. 67-85. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZdyxRI>>. Acesso em 23 jan. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; CORRÊA, Ygor. “Sistemas Adaptativos Complexos: uma entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva”. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016 [www.revel.inf.br].

PAIVA, V. L. M. O. “Entrevista para o livro *Conversas com Linguistas Aplicados*”, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/3efSOU>>. Acesso em 11 jul. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. “Autonomia e complexidade”. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006. ISSN 1983-2400. Disponível em: <<https://bit.ly/2LzTQoH>>. Acesso em 01 mar. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. “Narrativas multimídia de aprendizagem de Língua inglesa: um gênero emergente”. *4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Santa Catarina, p. 1968-1977, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2zPYEDK>>. Acesso em 10 jul. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. “Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 2008. 321-339. Disponível em: <<https://bit.ly/2LYBrlw>>. Acesso em 10 jun. 2019.

PAIVA, V. L. M. O. “Língua(gem) como sistema complexo e multimodalidade”. *ReVel*, 2016b. 331-344. Disponível em: <<https://bit.ly/2zpupUe>>. Acesso em: 8 outubro 2019.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. “Texto, hipertexto e a (re)configuração de (con)textos”. In: LARA, G. M. P. *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: Lucerna, 2006. p. 155-179.

PAIVA, V. L. M. de O. “Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa”. *Polifonia / Estudos linguísticos [recurso eletrônico]*. v. 24, n. 35/1 (janeiro-junho. 2017). – Cuiabá: UFMT, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, pp.10-31, 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia>>. Acesso em 10 ago. 2018.

PAIVA, V. L. M. de O. “Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 321-339, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200004> Acesso em 05 mar. 2018.

PAIVA, V. L. M. de O. “Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos”. 2011. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf> >. Acesso em 18 jan. 2020.

PAIVA, V. L. M. O. *Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAIVA, V, L O. “Modelo Fractal de aquisição de línguas”. In: BRUNO, F, C. *Reflexões e Práticas em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. Rio Claro: Editora Clara Luz, 2005, p.23-36.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEROZZO, R. V. “Interseções Entre Ciência e Linguística: do Reducionismo Analítico à Complexidade. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*; Nº 64, jul-dez|2019, Salvador: pp. 130-154;

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio*. Tradução de Orlandi, E. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997a.

PEIXOTO, A.R. ; Cavalcanti, C. M. ; Sena K. B.P. “A presença dos refugiados do século XXI no Brasil: uma leitura da xenofobia a partir do discurso da crise econômica”. *Direito, Estado e Sociedade Ahead of Print*, n. XX mês/mês 2021.

PICKERING, William Alfred – PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (orgs.) (2009). *Sistemas Adaptativos Complexos: Lingua(gem) e Aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2011.

PIMENTEL, Marília Lima et. al. “O crioulo haitiano e o seu reconhecimento político”. *Universitas Relações Internacionais*, Brasília, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2016

PONTE, C. *Para entender as notícias – Linhas de análise do discurso jornalístico*. Florianópolis: Insular.2005.

PRESTES, Vanessa Amaral. “Imigração, território e trabalho imaterial: narrativas sobre chefs de cozinha imigrantes”. *Tese de doutorado*, Programa de Pós-graduação em Administração-UFRS, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

PETRAGLIA, Izabel. “Edgar Morin: Complexidade, transdisciplinaridade e incerteza”. 2008. Disponível em: <http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm>. Acesso em 08 mai. 2019.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; FERREIRA, Ewerton da Silva. “Ódio e intolerância nas redes sociais digitais”. *R. Katál*. Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 419-428, set./dez. 2020 ISSN 1982-0259 DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p419>. Acesso em 25 mai. 2022.

QUINTANILHA,K; SEGURADO, R. “Migração forçada no capitalismo contemporâneo: uma análise dos fluxos e da nova Lei de Migração no Brasil em crise”. In: *Migrações em expansão no mundo em crise*. Dulce Maria Tourinho Baptista; Luís Felipe Aires Magalhães (orgs.). São Paulo: EDUC: PIPEq, 2020. Recurso on-line: e-book

RAJAGOPALAN, K. “Repensar o papel da Linguística Aplicada”. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Pg. 149-168.

RUANO, Bruna Puppato, Jovania Maria Perin Santos, Lygia M. Leite Saltini (orgs.). *Cursos de Português como Língua Estrangeira no Celin*. UFPR: Práticas Docentes e Experiências em Sala de Aula – Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

SANTAELLA, Lucia. “Pós Humano, por quê?” 2007. In: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13607>>. Acesso em: 15 de fev. de 2019.

SANTOS, Alex Sandro. “Back to Haiti: Discriminação e Preconceito no Acolhimento e Integração de haitianos na cidade de Maringá-PR”. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais-UEG, Maringá-PR, 2021.

SÃO BERNARDO, M. A. “Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil”. *Tese de Doutorado em Linguística*. Universidade Federal de São Carlos. 206 f. São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8126?show=full>. Acesso em 10 maio 2019.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 26°. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAYAD, A. “O que é um imigrante”. In: *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: EDUSP, 1979.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. “Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter”. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil de 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEBA, A. L. D. V. *Entre adaptações e complexidades: um estudo sobre o processo de Direito Internacional dos Refugiados e o Brasil*. Coordenação Danielle Annoni. Curitiba: Gedai/UFPR, 2018.

SEGUY, F. “A catástrofe de janeiro de 2010, a “Internacional Comunitária” e a recolonização do Haiti”. *Tese de Doutorado em Sociologia*. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2014.

SILVA, Flávia Campos e COSTA, Eric Júnior. “O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil”. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117/26325>. > Acesso em 04 jul. 2021.

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

SILVA, R. S. “Linguagem e tecnologia: emergências, adaptações e (re)configurações nos discursos de professores sobre práticas de ensino de língua(gem) na educação básica de Mato Grosso”. *Tese de Doutorado em Linguística*. Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

SILVA, Rodrigo de Santana. “As Tecnologias digitais e seus efeitos nas práticas de língua(gem): um estudo na perspectiva dos sistemas adaptativos complexos” Cáceres/MT: UNEMAT, 2017. 91f. *Dissertação de Mestrado*. Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2017. Orientador: Valdir Silva

SILVA, Valdir. A dinâmica caleidoscópica do processo de aprendizagem colaborativa: um estudo na perspectiva da complexidade/caos. *Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais*, Linha J de Pesquisa: Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Valdir. “Convergências e Divergências Adaptativas nas práticas de ensino e aprendizagem mediadas por smartphone”. *Polifonia*, v. 19, p. 223-240, 2012, p.95-111.

Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/576/529>>. Acesso em 20 set. 2018.

SOARES, Laura; TREVISAN, Caroline; FLAIN, Angela. “Curso de português para imigrantes haitianos... Mandinga”. *Revista de Estudos Linguísticos*, Redenção-CE, v. 01, n. 01, p. 88-101, jan./jun. 2017.

STAUDT, Taise. “Sou Diáspora: Identidade e mobilidade nas memórias de haitianos no Brasil”. Trabalho de Conclusão de Curso

TAÑO, R.; ZAMPIETRO, L. *Curso de Português como Língua de Acolhimento/PLAC para Imigrantes e Refugiados*. 1 ed. São Paulo, 2017. (sem editora).

TORRES, P. L. *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR-PR, 2014.

VAILATTI, Teurra Fernandes; OLMO, Francisco Calvo del. “Ressignificações do conceito de português como língua de acolhimento a partir da didática do plurilinguismo”. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento sistêmico: novo paradigma*. Ed. Campinas: Papirus, 2013.

YIN, R. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A: ROTEIRO ENTREVISTAS COM A ALUNOS PPE

1. Qual a sua nacionalidade?
2. Qual a sua idade?
3. Há quanto tempo está no Brasil?
4. Você reside no Brasil ... temporariamente, definitivamente ou ainda não definiu?
5. Você reside...com a família, como amigos, no trabalho ou paga aluguel?
6. Veio ao Brasil com o objetivo de trabalhar, estudar, trabalhar e estudar, ficar temporariamente até seguir para outro país, outro-qual?
7. Qual o seu grau de instrução?
8. Você conhece bem quais línguas?
9. O que você acha da língua portuguesa, fácil, difícil, muito difícil ou outro?
10. Você sofre algum tipo de preconceito ao falar a língua portuguesa?
11. Descreva como sente o preconceito ao falar ou escrever a língua portuguesa:
12. O que você quer aprender da língua portuguesa?
13. O que você acha do método de aprender a língua portuguesa por meio da música?
14. Há algo em especial que gostaria de falar ou sugerir sobre as aulas de língua portuguesa para estrangeiros?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa:

HAITIANOS REFUGIADOS EM CACERES, NA FRONTEIRA BRASIL BOLÍVIA - MT: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A APRENDIZAGEM DO PORTUGUES COMO LINGUA ADICIONAL NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS

Pesquisador Responsável: Profa. Ma. Maribel Chagas de Ávila

Orientador: Prof. Dr. Valdir Silva.

Você está sendo convidada para ser participante voluntário do Projeto de pesquisa intitulado HAITIANOS REFUGIADOS EM CACERES, NA FRONTEIRA BRASIL BOLÍVIA - MT: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A APRENDIZAGEM DO PORTUGUES COMO LINGUA ADICIONAL NA PERSPECTIVA DOS SISTEMAS DINÂMICOS COMPLEXOS, vinculado à linha de pesquisa Estudos de Processos de Práticas Sociais da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Linguística PPGL/UNEMAT.

Equipe de Pesquisa: Maribel Chagas de Ávila

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecida sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

O trabalho tem por objetivo compreender pelo viés da Teoria da Complexidade, como ocorre o processo de aprendizagem de língua portuguesa como adicional, desenvolvido na cidade de Cáceres-MT, bem como investigar quais são as políticas públicas de acolhimento linguístico.

Ao aceitar fazer parte desta pesquisa, a participante deverá compartilhar os materiais utilizados nas formações continuadas de Língua Inglesa, bem como, participar de conversas que serão gravadas com a pesquisadora no smartphone. A coleta desse material acontecerá entre fevereiro de 2019 até outubro de 2021. Dia e hora das entrevistas serão previamente negociados entre os participantes e a pesquisadora, de acordo com a disponibilidade de ambos. Apenas o áudio das conversas será utilizado para fins de pesquisa. Após a transcrição dos diálogos, as conversas ainda serão guardadas. Também assistirei algumas aulas nas instituições de ensino. Qualquer item que identifique os sujeitos tanto nos materiais, quanto nas conversas gravadas será omitido ou substituído (no caso de nomes de pessoas que possam facilitar sua identificação, nomes fictícios serão atribuídos). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim as identidades serão preservadas.

Os riscos de participação nesta pesquisa envolvem desconfortos de ordem emocional: reações emocionais negativas que poderão se manifestar quando a participante compartilhar, por exemplo, histórias profissionais ou pessoais relatadas nas conversas com a pesquisadora. Nesse caso, a gravação será interrompida imediatamente se assim for mais confortável. Os participantes poderão procurar a

pesquisadora para conversar e contar com todo o suporte emocional que for possível lhe oferecer pela própria pesquisadora e no âmbito da universidade.

Pode haver vazamento de informações confidenciais, uma vez que as conversas serão armazenadas no computador. A quebra de sigilo por vazamento de informações involuntárias pode ser um risco à participante, mas todo cuidado será tomado para que isso não ocorra, para isso utilizarei a substituição constante de senhas do computador e a utilização de senha forte na conta de e-mail. Informo que todos os dados ficarão armazenados na memória do computador particular da pesquisadora e em arquivo Drive (nuvens) durante 5 anos. Dessa maneira, mesmo que o computador seja invadido ou o notebook furtado ou roubado, esclareço que os dados fornecidos pelos participantes estarão protegidos por códigos, pseudônimos, como informado acima e a identificação de quem forneceu torna-se, praticamente, impossível.

Outro possível risco é o desgaste pelo tempo que utilizaremos para realização das conversas, neste caso, buscarei utilizar uma duração confortável que será de aproximadamente 1 hora.

Os benefícios de participação nesta pesquisa incluem: contribuir para uma melhor compreensão das proposições de aprendizagem de PLA em Cáceres - MT; a oportunidade de refletir sobre os cursos de PPE, a partir de discussões, bem como, com sugestões de leituras de alguns textos; pretendemos contribuir com a comunidade apresentando propostas de cursos de PPE no âmbito da UNEMAT e IFMT; contribuir para a divulgação da pesquisa científica em Linguística Aplicada no âmbito de práticas sociais;

Os dados obtidos ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por este projeto e poderão ser reutilizados para outros estudos e publicações científicas.

Esclareço que o resultado da pesquisa será divulgado em eventos científicos, que se comprometo em resguardar a identificação de todos os participantes, com a utilização de pseudônimos ou códigos nos escritos e em apresentações orais.

Os participantes não terão nenhuma despesa ou ganho ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Os nomes dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Maribel Chagas de Ávila, pesquisadora responsável pela pesquisa, na Avenida dos Estados, Quadra 24, Casa 05, Jardim Celeste. Cáceres-MT. Ou pelo telefone: (65) 996078878, e-mail: maribel@unemat.br, ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Cáceres - MT, 15 de janeiro de 2019.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável por obter o consentimento
Maribel Chagas de Ávila