

HAITI E SENEGAL: DA FRANCOFONIA AOS CONTATOS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EM SANTA CATARINA E NA GRANDE FLORIANÓPOLIS

Sandrine ALLAIN*

RESUMO: Partindo de uma experiência docente, apresenta-se o contexto de imigração de haitianos e senegaleses na Grande Florianópolis. Por meio de revisão bibliográfica e consulta em documentos oficiais, investigam-se os fluxos migratórios, a composição da paisagem linguística, os contatos linguísticos advindos desses fluxos e sua interface com as políticas linguísticas bilíngues no Brasil. Verificou-se que haitianos e senegaleses têm condições de trabalho mais precárias que imigrantes de outras regiões, menores rendimentos e que a falta de domínio da língua portuguesa pode atuar como instrumento de opressão e silenciamento. Observou-se que informações sobre as línguas dos imigrantes não são consideradas nos instrumentos de pesquisa e análise de dados oficiais, havendo poucos dados acerca de seus perfis e repertórios linguísticos. Esse mesmo cenário encontra-se nas políticas linguísticas para o ensino de português para imigrantes e refugiados em Santa Catarina, cuja responsabilidade recai sobre unidades escolares e iniciativas de ONGs, entidades civis e Universidades, que desenvolvem às vezes material didático próprio. Pesquisas sobre práticas de translinguagem nestes espaços de socialização e de ensino presenciais e virtuais podem favorecer a atuação e a formação docente continuada, para preparar os professores a atuarem junto aos imigrantes residentes na Grande Florianópolis.

PALAVRAS-CHAVE: Imigração. Haiti. Senegal. Políticas linguísticas. Educação. Florianópolis.

Dois eventos de minha trajetória pessoal e como docente de língua estrangeira chamaram minha atenção e motivaram a presente revisão de literatura. O

* UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis – SC – Brasil. 88040-900 – sandrineallain@gmail.com

primeiro, ocorrido em 2016, foi um telefonema. Um conhecido estava na cidade de Criciúma/SC e precisava de alguém que falasse francês para se comunicar com um senhor senegalês que estava enfrentando algum tipo de dificuldade. Quando este senhor esteve na linha, contudo, a comunicação foi desastrosa, não nos compreendemos mutuamente, e ele pareceu reticente a conversar comigo, ficando por vezes mudo. Fiz diversas hipóteses sobre a situação: talvez ele estivesse em situação de vulnerabilidade e sentisse vergonha; por eu ser mais jovem; ou ainda por ser mulher, mas no fundo eu não conseguia identificar uma origem para esta estranha interação. Algumas coisas me interpelaram: primeiro, falávamos línguas supostamente idênticas mas nos compreendíamos pouco. Segundo, havia uma barreira intercultural que eu não sabia identificar e, por fim, eu estava frente a minha total ignorância sobre o Senegal, seus povos, seus costumes e suas línguas. A segunda situação foi uma aula. Eu fui professora de Francês como Língua Estrangeira (FLE) em 2019 no centro de línguas (aberto à comunidade) de uma escola da Rede Estadual de Santa Catarina, e tive uma aluna haitiana. A moça parecia entender grande parte do que eu falava em francês durante a aula, mas não entendia o que eu escrevia no quadro, e me dei conta que ela não sabia escrever em francês. Ela parecia ter uma compreensão oral muito melhor do francês do que do português, mas naquela hora compreendi, novamente, que eu desconhecía completamente a diversidade linguística, étnica e cultural bem como a realidade educacional daquele país. Os únicos dados que eu tinha sobre o Haiti eram os mesmos do Senegal, advindos da Francofonia¹, de que eram países de língua oficial francesa. Frente a tais eventos, o presente texto busca, portanto, sanar algumas indagações sobre o contexto da imigração haitiana e senegalesa em Santa Catarina e mais especificamente na Grande Florianópolis², por meio de consulta em documentos legais e oficiais (Leis, Portarias, Parâmetros e Relatórios) para confrontá-los a uma revisão bibliográfica e investigar as interações linguísticas advindas desses fluxos migratórios.

¹ Distinção entre o termo Francofonia com F maiúsculo, representando o aspecto institucional do uso da língua francesa, como no caso da Organização Internacional da Francofonia (OIF); e o termo francofonia, relacionado às pessoas que compartilham de uma língua comum, feita por Carlos Solorzano (2021) em seu curso *La francophonie : une fenêtre à d'autres cultures en classe de langue*. Acrescenta-se que o termo *francofonias*, no plural, pode evidenciar variantes não idênticas, de lócus e culturas distintas, de modo a superar uma falsa premissa monolíngue.

² Entende-se por Grande Florianópolis os bairros insulares e continentais de Florianópolis bem como as cidades circundantes, como instituído pela Lei complementar nº 636 de 2014 "A Região Metropolitana da Grande Florianópolis (RMF), como unidade regional do Território estadual, constituída pelos Municípios de Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São José, São Pedro de Alcântara e Governador Celso Ramos." (SANTA CATARINA, 2014b).

A migração haitiana e senegalesa no Brasil e em Santa Catarina

Os fluxos de imigrantes e refugiados do Haiti e do Senegal têm sido contínuos desde 2010 no Brasil e na Grande Florianópolis. De acordo com o Conselho Nacional de Imigração e o extinto Ministério do Trabalho e Emprego, no primeiro trimestre de 2014, as autorizações de trabalho no Brasil concedidas por países de origem, foram mais numerosas, respectivamente, para migrantes da República do Haiti, de Bangladesh, do Senegal, de Gana e da França³. Segundo o Relatório do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), esta dinâmica está vinculada a eventos globais e nacionais, já que “[...] a crise econômica internacional iniciada em 2007 nos Estados Unidos [...] introduziu uma maior complexidade ao fenômeno migratório latino-americano, especialmente com o incremento da mobilidade humana no cenário sul-sul, como ocorrido no Brasil.” (CAVALCANTI et al., 2015, p.139). Além disso, destaca-se neste período o desenvolvimento econômico e social do Brasil e “a imagem do país como potência emergente participante dos BRICS e organizadora de grandes eventos mundiais (Olimpíadas e Copa do Mundo)” (CAVALCANTI, 2017, apud CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020, p.9). Desta forma, os fluxos migratórios no Brasil tiveram características peculiares na década de 2010 a 2020, sendo que no primeiro quinquênio “[...] constata-se o incremento de imigrantes provenientes do Sul Global (por exemplo: senegaleses, congolezes, angolanos, haitianos e venezuelanos, entre outros).” (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020, p.8-9). A chegada dos imigrantes haitianos em Santa Catarina ocorreu “[...] por meio de recrutamento, através das empresas para trabalharem [...] nas cidades da Mesorregião do Vale do Itajaí. No oeste de Santa Catarina, na cidade de Chapecó em 2011, em torno de 24 imigrantes haitianos foram contratados [...]” (QUINTUNDA, 2017, p. 28), dando início aos recrutamentos nesta região. Tais fluxos migratórios tiveram repercussões na mídia e na opinião pública em 2015, e geraram atritos entre instâncias federais, estaduais e municipais acerca da responsabilidade de transferência e acolhimento de migrantes do Haiti e do Senegal. No embate entre diversos estados e cidades, o ex-prefeito de Florianópolis Cesar Souza Júnior chegou a afirmar, em 2015, que “Não temos estrutura para ficar recebendo imigrantes.”⁴ A reportagem teve 139 comentários publicados por leitores que apontam opiniões muito divergentes, e por vezes contrárias a esta imigração. Dois anos depois, em 24 de maio de

³ Confira Observatório... (2015).

⁴ Confira Haitianos... (2015).

2017, foi aprovado um novo marco legal das migrações, a Lei nº 13.445 de 2017 (BRASIL, 2017b) cujo artigo 3º apresenta os princípios e diretrizes da política migratória brasileira, dos quais ressalto:

- II – repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- III – não criminalização da migração;
- IV – não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
- VI – acolhida humanitária;
- VIII – garantia do direito à reunião familiar;
- IX – igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- 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, 2017b).

Observa-se, desta forma, a não criminalização da migração e a não discriminação dos migrantes preconizados pela Lei da Migração, mas que divergem de muitos relatos publicados na mídia, de preconceitos e humilhações sofridos por migrantes, como casos de ofensas racistas contra senegaleses em Londrina⁵, contra haitianos no estado de Santa Catarina (BAZZO, 2018), contra senegaleses em Ibirubá/ RS⁶, contra jovem senegalesa no Rio de Janeiro (VIEIRA, 2020) e de eventos recentes de racismo e xenofobia, como ocorrido em Cuiabá contra haitianos (ROCHA, 2021). Autores como Almeida, Fernández e Pérez alertam, no entanto, que os jornais brasileiros

[...] tentam enquadrar a imigração senegalesa dentro de discursos racistas e discriminatórios, não provendo lugar de fala ou espaço a esses imigrantes

⁵ Confira Ofensas... (2015).

⁶ Confira Imigrantes... (2019).

Haiti e Senegal: da francofonia aos contatos e políticas linguísticas em Santa Catarina e na [...]

para se auto-representarem dentro dessas sociedades [...] nega[ndo]-se a individualidade dos sujeitos negros. (ALMEIDA; FERNÁNDEZ; PÉREZ, 2021, p. 6).

Tal afirmação dialoga com o que Almeida coloca acerca da necessária explicitação da materialidade das práticas racistas, ao afirmar que

[...] tratar o racismo como resultado de uma vaga e abstrata ideia de ‘supremacia branca’ sem explicar os termos com que isso é viabilizado política e economicamente apenas comprova o quanto de confusão a versão contemporânea das políticas de identidade pode causar. (ALMEIDA apud HAIDER, 2019, p.12-13).

Realizando uma análise de dois jornais e uma revista impressos de grande circulação no país, os autores Almeida, Fernández e Pérez trazem dados acerca da incidência muito menor de artigos em que os imigrantes senegaleses têm voz e nome, considerando portanto que “[...] os discursos jornalísticos rotulam os africanos – ou os negros, até mesmo – como população homogênea, sem considerar as especificidades de cada país, contextos sociais e diferentes relações com o Brasil.” (ALMEIDA; FERNÁNDEZ; PÉREZ, 2021, p. 11). Quanto à não consideração das especificidades de cada vivência e contexto de imigração bem como país de origem, ressalta-se que a Lei nº 13.445 (BRASIL, 2017b) supracitada não menciona, em momento algum, as condições e garantias linguísticas dos migrantes.

Segundo o relatório anual de 2020 do OBMigra, a segunda parte da década 2010-2020 é marcada pela consolidação latino-americana e pela imigração de haitianos e venezuelanos no Brasil, sendo que “[...] no primeiro semestre de 2020, as principais nacionalidades com maiores movimentações no mercado de trabalho brasileiro são todas latino-americanas (haitianos, venezuelanos, paraguaios, argentinos e bolivianos).” (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020, p. 9). Em 2020, a pandemia de COVID-19 teve grande impacto nas dinâmicas migratórias, destacando-se

[...] a interrupção dos projetos migratórios em decorrência do fechamento de fronteiras, medidas restritivas [...] e o impacto no mercado de trabalho sentido na vida daqueles que já se movimentaram [e que] constituem um estrato potencialmente mais vulnerável da população. (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020, p. 17).

Por meio da análise de dados oficiais, o OBMigra observou que a pandemia de COVID-19 “[...] implicou na maior redução dos movimentos de entrada e saída do país na década [...]” (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020, p. 19), contudo, os estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina tiveram quedas bem inferiores às demais unidades da federação (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020). O relatório chama a atenção para o fato da entrada de migrantes oriundos do Haiti ter tido uma queda consideravelmente menor do que dos demais países, sobretudo entre os homens, sendo que “[...] entre janeiro e março [de 2020], o Brasil recebeu mais haitianos registrados do que nos mesmos meses de 2019.” (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020, p. 25). Este fluxo atua de forma particular na Região Sul, pois “[...] alguns estados observaram quedas menores que a média, como é o caso do Paraná e de Santa Catarina, estados que se tornaram residência de grande parte dos imigrantes que chegaram nos fluxos recentes para o Brasil, em particular dos haitianos.” (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020, p.27). Observa-se, deste modo, que apesar da pandemia de COVID-19, o fluxo migratório de haitianos é praticamente contínuo em Santa Catarina. Em 2019, o maior número de imigrantes vinculados ao Cadastro Único para Programas Sociais – CadÚnico de Santa Catarina foram do Haiti (3.343 imigrantes em junho de 2019), sendo Florianópolis seu principal destino (SPAUTZ, 2019). Observa-se, quanto aos pedidos de refúgio no Brasil, que o Haiti ocupa a segunda posição e o Senegal a décima posição, sendo estes dois países os que apresentaram as menores quedas de solicitações comparando os anos de 2019 e 2020, com menos 25,5% e menos 16,4%, respectivamente (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020, p.29). Em suma, apesar da crise de COVID-19 e das dificuldades em se analisar fenômeno ainda tão recente e em vigor, o OBMigra considera que “[...] grande parte dos imigrantes sofreram pouco impacto da pandemia, em especial os coletivos associados aos fluxos mais recentes de haitianos e, em certa medida, de venezuelanos, atuando em setores ligados à indústria e à agropecuária.” (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020, p.38).

Os fluxos migratórios reforçam a diversidade étnica e os encontros interculturais. O OBMigra destaca “[...] o crescimento da população de cor preta e parda ao longo da série histórica [migratória]. Enquanto em 2010 ambas, somadas, representavam 13,9% dos trabalhadores imigrantes, em 2016 chegaram a 45,0%, e, em 2019, a 56,9%.” (HALLAK; SIMÕES, 2020, p.94). O perfil dos migrantes tem sido, portanto, majoritariamente de migrantes negros e pardos, notadamente “[...] por conta da intensificação das migrações oriundas de países africanos e, especialmente, do Haiti.” (HALLAK; SIMÕES, 2020, p. 94). Para

além dos obstáculos de integração relatados na mídia com casos de preconceito citados anteriormente, os migrantes negros e pardos têm rendimentos mais baixos que os demais imigrantes, apontando-se em 2020 que

[...] os imigrantes de cor ou raça amarela [...] e branca [...] receberam rendimentos muito superiores aos de cor ou raça preta, de origem centro-americana ou caribenha e africana em geral, e também parda, estes em grande parte originários da América do Sul. (HALLAK; SIMÕES, 2020, p.95).

Os imigrantes provenientes da América Central e da África também ganham menos que os sul-americanos, o OBMigra apontando que a “[...] maioria absoluta dos sul-americanos (50,6%), centro-americanos e caribenhos (69,9%) e africanos (56,6%) situam-se na faixa entre 1 e 2 Salários Mínimos.” (HALLAK; SIMÕES, 2020, p. 95). Tais fatores aumentam, portanto, os fatores de vulnerabilidade social dos migrantes do Haiti e do Senegal.

Além das questões de raça e rendimentos, as migrantes mulheres encontram condições ainda mais precárias, já que “[...] as imigrantes receberam cerca de 70% do valor dos rendimentos dos trabalhadores do sexo masculino [que] receberam mais do que as mulheres em todos os níveis de instrução observados [e] também quando analisados os grandes grupos ocupacionais.” (HALLAK; SIMÕES, 2020, p.106). Isto é, as mulheres migrantes ganham menos que os homens migrantes, indiferentemente de sua formação ou profissão. Além disso, as mulheres senegalesas são, nos dados levantados por Almeida, Fernández e Pérez, muito menos retratadas na mídia impressa, havendo para os autores a criação de um discurso atrelado aos homens migrantes de “[...] masculinidade ‘desejável’ [...] incutindo na sociedade a imagem de homens negros solteiros, a maioria deles ambulantes, o que contribui para uma percepção de sexualidade errônea e de incapacidade de participar da sociedade brasileira.” (ALMEIDA; FERNÁNDEZ; PÉREZ, 2021, p.13). Além de promover uma imagem distorcida e reducionista dos homens senegaleses migrantes, esta invisibilização das mulheres migrantes contribui para seu silenciamento e a precariedade que enfrentam. Como afirma Haider, “[...] raça, gênero e classe nomeiam relações sociais inteiramente diferentes, e elas em si são abstrações que precisam ser explicadas em termos de histórias materiais específicas [...]” (HAIDER, 2019, p.36), o que implica em investigar e analisar mais profundamente as vivências das mulheres e dos homens haitianos e senegaleses migrantes na Grande Florianópolis. Percebe-se, deste modo, a pluralidade de identidades abrigadas pelos termos (por vezes

estigmatizantes) imigrantes ou refugiados, e como coloca muito bem Macedo, “[...] as aproximações das diásporas haitiana e senegalesa, através de suas conexões e dissensos não implica, portanto, em homogeneizá-las internamente ou uma em relação à outra.” (MACEDO, 2019, p.13). Essa autora destaca, por meio das entrevistas que realiza com migrantes em Florianópolis, que as populações migrantes “[...] são determinantes para o sustento de famílias e países transnacionalmente e no caso do Haiti e do Senegal o papel das diásporas é fundamental para o desenvolvimento econômico dos países de origem.” (MACEDO, 2019, p.18).

A paisagem linguística de Haiti, Senegal e da Grande Florianópolis

Após esta breve contextualização, é inegável o fluxo de imigração e de refúgio de homens e mulheres do Haiti e do Senegal em Santa Catarina, que não parou com a pandemia de COVID-19. O Haiti e o Senegal têm, por motivos geográficos, históricos e socioculturais diversos, contextos e manifestações linguísticas muito diferentes. Destaca-se que, pesquisando no documento do OBMigra supracitado, não foi encontrada nenhuma menção relativa às línguas faladas por estes grupos. Aliás, há apenas duas menções à palavra “língua” na extensão do Relatório, correspondente à expressão “Países de Língua Portuguesa” (OLIVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2020, p. 237), não sendo a língua, deste modo, uma categoria que perpassa os instrumentos de pesquisa nem a análise de dados considerados. Observou-se, portanto, tanto na Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017, quanto no relatório anual da OBMigra de 2020, total ausência de relato dos aspectos linguísticos atrelados a estes fluxos migratórios no Brasil e que poderiam instigar políticas linguísticas mais concisas para os imigrantes.

Apresento aqui um brevíssimo panorama da diversidade linguística destes dois países, começando pelo Haiti, cuja língua nacional e mais falada é o crioulo haitiano, que se desenvolveu por meio de “[...] situações de contato entre os então escravos de origem africana com os colonos franceses [...]”, sendo de difícil filologia devido à “[...] ausência de documentos, textos escritos nessa e sobre essa língua.” (PIMENTEL; COTINGUIBA; RIBEIRO, 2016, p. 35). Em contexto histórico ímpar, o “[...] crioulo [haitiano] 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; COTINGUIBA;

RIBEIRO, 2016, p. 32, grifo nosso). Os autores delineiam a luta pela oficialização da língua materna crioula no Haiti, explanando que a falta de padronização da língua crioula após a revolução fez com que o recém-formado Estado do Haiti tomasse a decisão de seguir o modelo francês de sistema de ensino e manter a língua francesa como oficial para os trâmites educacionais, administrativos, políticos e da religião católica; e o crioulo haitiano só fosse reconhecido para a escolaridade com a reforma educacional de 1979 (PIMENTEL; COTINGUIBA; RIBEIRO, 2016). O crioulo haitiano é classificado como “[...] parte dos crioulos *franceses*⁷ devido a sua base lexical oriunda em grande parte do vocabulário francês, apesar de sua gramática ter permanecido majoritariamente de origem africana.” (LECLERC, 2019, grifo nosso). Ele passou por diversos processos de normatização e reformas ortográficas apresentadas por Caisse, que define a ortografia Pressoir-Faublas como a mais comum atualmente (CAISSE, 2012). Segundo Pimentel, Cotinguiba e Ribeiro, a ortografia idealizada por Pompilus e Berry buscava facilitar a leitura do crioulo para quem lesse o francês de modo a “não perder o apoio da elite francófona”; facilitar a leitura do francês e facilitar “a alfabetização dos crioulofônos *monolíngues*” (PIMENTEL; COTINGUIBA; RIBEIRO, 2016, p. 36, grifo nosso). É interessante notar que o movimento de reforma ortográfica foi pensado como uma prática tradutória. Por outro lado, percebe-se, no resumo supracitado, que tal prática visa a preponderância e contínua busca de letramento em francês – língua da colonização, e neste cenário sócio-histórico, reitera “[...] o fato de o francês figurar como a língua do colonizador e, conseqüentemente, um traço diacrítico, operando como sinal de contraste que demarca espaços de poder.” (PIMENTEL; COTINGUIBA; RIBEIRO, 2016, p.38). Ressalto ainda que as citações prévias podem cristalizar o crioulo haitiano como uma língua una. Contudo, no território do Haiti, estão presentes os dialetos Fables e o Plateau (GLOTTOLOG, 2021b) apesar de Leclerc apresentar três variantes distintas: “o crioulo do norte (Cap-Haitiano), o do Centro do país (e capital), e o crioulo do Sul, sendo que a intercompreensão entre as três grandes variantes de crioulo haitiano permanece relativamente fácil, apesar das diferenças fonéticas e lexicais” (LECLERC, 2019). Percebe-se, deste modo, que o crioulo haitiano também sofre de reducionismo monolíngue, sendo necessário investigá-lo “[...] não a partir do objeto moderno e estável ‘língua’, mas de recursos linguísticos móveis e heterogêneos, ‘enquadrados em termos de redes, fluxos e movimentos transcontextuais’.” (BLOMMAERT, 2010, p.1, apud

⁷ A expressão “crioulos franceses” ou “de base francesa” pode engendrar críticas e discussões, que não serão discutidas no escopo do presente trabalho.

LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 47). Tanto no Haiti, quanto em contexto migratório, as práticas translíngues podem ser comuns entre a população do Haiti, fazendo uso das variantes do crioulo haitiano, talvez mais do que aquelas com o francês oficial, falados por poucos, ou com as variantes de espanhol e de inglês presentes no Caribe. Para Garcia e Wei (2014, p.65-66 apud LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 54), translinguajar “[...] refere-se tanto às complexas formas de alternâncias, misturas linguísticas e coconstruções de sentido, como ao contexto maior que as favorece e, no caso, as legitima.” Apesar da conquista de oficialização do crioulo haitiano, que “[...] deu voz à identidade histórica e linguística do país e tem servido para manter um dos maiores símbolos da cultura haitiana em vida, o vodu [...]” (PIMENTEL; COTINGUIBA; RIBEIRO, 2016, p. 38), a desigualdade social persiste no Haiti. No início de 2010, em plena guerra civil, o Haiti foi atingido por um terremoto devastador, desastre que “agravou as condições de miséria do país mais pobre das Américas”⁸, e foi um dos vetores de migração da população para o Brasil nessa década.

Dentro do que foi apresentado, pelo fato de tanto o Haiti quanto o Senegal terem estado sob colonização e contínua influência da França, eles ainda têm o francês como língua oficial. No Haiti, indaga-se quanto ao enquadramento do francês como segunda língua ou como língua estrangeira, considerando-se que “[...] a língua estrangeira não serve necessariamente à comunicação e, a partir disso, não é fundamental para a integração, enquanto a segunda língua desempenha um papel até mesmo vital numa sociedade.” (SOUTO et al., 2014, p. 892-893). Tal questionamento parte do fato de menos de 20 % da população haitiana falar o francês no seu país, mas como dito, permanece como língua oficial para usos governamentais. Para o linguista haitiano Dejean (1983, apud PIMENTEL; COTINGUIBA; RIBEIRO, 2016, p.35), o francês “[...] é uma língua estrangeira no Haiti, tanto para o haitiano menos favorecido que vê o francês como a língua dos brancos colonizadores, como para uma elite escolarizada que vê o francês como a língua da França ou de outros países.” Percebo, neste sentido, que a pressuposição de que minha aluna haitiana falava francês era um equívoco oriundo da falta de conhecimentos sobre a história e desenvolvimento linguísticos deste país. Além disso, isso naturalizava um processo de escolarização bilíngue no Haiti, onde, de acordo com Cazeneuve e Nascimento, se “[...] tem a língua francesa como uma imposição no contexto escolar, e não como uma escolha familiar ou pessoal. O bilinguismo, nesse caso,

⁸ Confira Terremoto... (2020).

revela uma situação peculiar de poder que se faz de uma língua sobre a outra.” (CAZENEUVE; NASCIMENTO, 2016, p.85).

O Senegal apresenta contexto linguístico muito diverso, diferentemente do Haiti que é juridicamente bilíngue, o Senegal tem como única língua oficial o francês, apesar de menos de 40% da população ser francófona. A língua franca no Senegal é o wolof, falado por 90% da população (NDIAYE; DIAKITE, 2010, p. 98). Já em 1983, Pierre Dumont afirmava que o wolof era a língua veicular do Senegal, pois etnias não wolofes a falavam por necessidade e o locutor wolof não sentia necessidade de usar outra língua africana do Senegal, “[...] tendendo a uma simplificação rápida e irreversível do mapa linguístico [e] a política linguística oficial não está acompanhada por verdadeira política de promoção social das línguas africanas.” (DUMONT, 1983, p.26). Além do wolof, estima-se haver 40 línguas locais presentes no Senegal (GLOTTOLOG, 2021a), como o pulaar, o serer, o diola, o soninké, malinké, o mandjak, o kriolu, o balanta, o bambara, o árabe libanês, dentre outros (LECLERC, 2020). No Senegal, portanto, a língua francesa também não se implementou como língua majoritária e veicular, conforme no Haiti. Contrariamente a este último, contudo, os perfis linguísticos dos migrantes senegaleses podem ser muito mais variados devido ao grande número de línguas presentes no país. Outra vez, confirmo a redução identitária operada por mim na tentativa de telefonema que relatei na abertura deste texto. Em relação à escolarização, a Constituição senegalesa assinala que a língua oficial do país “[...] é o francês [...] sendo línguas nacionais o diola, o malinké, o pulaar, o serer, o soninké, o wolof e qualquer outra língua que será codificada [promovendo] o esforço nacional de alfabetização em uma das línguas nacionais.” (NDIAYE; DIAKITE, 2010, p. 19). Deste modo, existem há mais de vinte anos políticas e implementação de ensino bilíngue em seis línguas nacionais, apesar da codificação existente de treze outras línguas, mas que ainda carecem de estudos descritivos (NDIAYE; DIAKITE, 2010, p. 26-30). Verifica-se, deste modo, que as práticas translíngues de mulheres e homens senegaleses podem originar-se em seu próprio processo de escolarização, e expandir-se nos fluxos migratórios pelos quais passam.

Acerca do cenário linguístico da Grande Florianópolis, além das línguas de seus moradores mais antigos: as variantes do português brasileiro, de LIBRAS e de línguas indígenas como o Mbya e Nhandeva/Xiripa da família Tupi Guarani (BRIGHENTI, 2012), a presença e o contato com variantes de língua espanhola em Santa Catarina e na Grande Florianópolis são históricos e diversos, devendo-se notadamente a acordos comerciais e ao turismo das populações dos demais

países da América do Sul, em sua grande maioria hispanofalantes. As fronteiras do Brasil com países como Argentina, Paraguai e Uruguai, cujo turismo na Grande Florianópolis é recorrente no verão, impulsionaram o ensino e aprendizagem de espanhol em escolas e colégios públicos e privados da Grande Florianópolis. Como coloca Jenovêncio (2018, p.120-121):

[...] fatores (i) como o posicionamento geográfico estratégico com os países do Mercosul, os mais de 10 mil quilômetros de fronteiras com países hispânicos; (ii) as leis [...] geradas pelos acordos do Mercosul que incentivam o ensino de língua espanhola no território brasileiro e língua portuguesa em território argentino; assim como também a forte demanda turística, como mostram estudos Oliveira Wildner (2011). É importante salientar que a Lei nº. 26468, análoga à Lei nº. 11.161, refere-se à oferta obrigatória da língua portuguesa em escolas secundárias, em vigor desde 2016 em território argentino. Essa demarcação impulsiona, também, o aparecimento de um idioma híbrido, o conhecido portunhol.

Além do português e do espanhol (e do portunhol), pode-se levantar a presença de variantes do italiano e do alemão em Santa Catarina, dentre outras línguas oriundas dos processos migratórios do século XX. Como visto nas seções anteriores, devido aos fluxos migratórios contínuos vindos principalmente do Haiti, mas também do Senegal, de 2010 até o presente momento, supõe-se que o crioulo haitiano, o wolof bem como o francês veicular também compõem a paisagem linguística de Santa Catarina, ainda que não tenhamos dados claros sobre os grupos etnolinguísticos que participam desses fluxos. Em suas análises de uma mídia impressa do Rio Grande do Sul, Almeida, Fernández e Pérez observam que “[...] muitos dos imigrantes senegaleses não são falantes fluentes do português, assim, as [suas] citações curtas [no jornal] poderiam ser um produto das barreiras linguísticas.” (ALMEIDA; FERNÁNDEZ; PÉREZ, 2021, p.13). Além de possíveis barreiras linguísticas pela falta de domínio do português, este cenário acarreta reflexões acerca dos contatos linguísticos e práticas translíngues oriundos da presença desses migrantes haitianos e senegaleses, em seus espaços de socialização, de trabalho e de formação básica, média, superior ou ainda continuada.

Políticas linguísticas bilíngues no Brasil e em Santa Catarina

Conforme a Lei nº 13.445 de 2017 (BRASIL, 2017b) supracitada, que em seu inciso 8º traz a garantia do direito à reunião familiar dos imigrantes estabelecidos no Brasil, indaga-se primeiramente sobre a condição das crianças e jovens imigrantes em situação de educação básica. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998, as línguas estrangeiras oferecidas pelos estabelecimentos públicos devem refletir seu uso efetivo pela população, sendo que “[...] com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer.” (BRASIL, 1998, p. 20). Percebe-se, nesta citação, que as situações de imigração não estavam sendo consideradas até então. Em Santa Catarina, a portaria nº 3030 de 1º de dezembro de 2016, da Secretaria do Estado da Educação, assegura a matrícula em qualquer ano, em condição de imigração legal ou de refúgio, delegando no inciso II do artigo 5º o “[...] posicionamento por idade, destinado àqueles que não dominam a Língua Portuguesa, ficando *a unidade escolar responsável* por elaborar Plano Pedagógico para a aquisição dos conhecimentos básicos, *principalmente do idioma nacional*, necessários para o prosseguimento de estudos.” (SANTA CATARINA, 2016, grifo nosso). É afirmado, no inciso 1º do artigo 6º, que “[...] as atividades de ensino-aprendizagem devem utilizar materiais didáticos adaptados ao nível de compreensão da Língua Portuguesa dos estudantes estrangeiros [...]”, sendo que o inciso 3º do mesmo artigo coloca-se que “[...] é dever de todos os componentes curriculares contribuir com a aprendizagem do idioma nacional.” (SANTA CATARINA, 2016). Destaca-se, destes trechos da portaria nº 3030 da SED, que a responsabilidade do ensino de português cabe àquela escola por meio de todos os componentes curriculares e de materiais adequados ao domínio da língua pelos migrantes. Ficam em aberto, portanto, as questões de concepções de ensino de português para estes públicos, de formação de professores, de produção, fornecimento ou escolha de materiais didáticos, dentre outras indagações.

Como pontuado na Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-SC), é possível fazer uma distinção entre as línguas estrangeiras e as “Línguas Adicionais, nomeação que acompanha um movimento segundo o qual nem sempre as línguas estrangeiras aprendidas na escola prestam-se efetivamente a vivências internacionais por parte dos/das estudantes.” (SANTA CATARINA, 2014a, p. 106). Explicitando melhor esse termo no tangente à língua portuguesa e à imigração, as autoras Miranda e Lopez estabelecem as diferenças entre

Português Língua Adicional (PLA) e Português Língua de Acolhimento (PLAc), enfatizando que este último “[...] tem sido utilizado para fazer referência ao ensino do português para imigrantes de crise (CLOCHARD, 2007) no Brasil [...]” (MIRANDA; LOPEZ, 2019, p. 21) e consideram “paradoxal certa omissão do Estado brasileiro no desenvolvimento de políticas de recepção a imigrantes de crise mais bem estruturadas, que abranjam a questão do ensino de Português Língua Adicional (PLAc) (MIRANDA; LOPEZ, 2019, p. 18-19). O PLAc seria portanto uma “[...] ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) [...] para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna.” (LOPEZ; DINIZ, 2018, apud MIRANDA; LOPEZ, 2019, p.22). As autoras assinalam contudo para possíveis relações assimétricas ao usar o termo PLAc, originário do Portugal. A PC-SC afirma que as línguas estrangeiras/ adicionais devem suscitar “[...] outros espaços geográficos, outras culturas, outras formas de compreender os mesmos fenômenos, temas, sentimentos, processos em que as línguas se prestam às interações humanas.” (SANTA CATARINA, 2014a, p.121). Pela presença de crianças e jovens com outros repertórios linguísticos nos estabelecimentos de ensino e com proficiências muito diversas de língua portuguesa, depara-se com a necessidade de se pensar nestas interações e processos de aprendizagem, já que o multilinguismo e as práticas translíngues se manifestam nessa interação intercultural reforçada pela imigração. Como aponta Cavalcanti, o “[...] mito [do monolingüismo] é eficaz para apagar as minorias, isto é, as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português.” (CAVALCANTI, 1999, p. 386). Como afirmado nas Diretrizes nacionais para a educação bilíngue (2020), o bilíngue é aquele que “usa duas ou mais línguas no seu cotidiano” (GROSJEAN, 1989, apud BRASIL, 2020, p. 9), abarcando portanto as crianças imigrantes escolarizadas em língua portuguesa em contexto de diglossia. Nota-se que as Diretrizes não respondem às situações de imigração.

Em relação ao contato com outras culturas mencionado na PC-SC, para Silva (2013), a interculturalidade em situações de ensino e aprendizagem precisa ultrapassar o aspecto motivacional e pautar ferramentas didáticas consistentes, para “conceber recursos e cenários que possam ampliar a formação para a interculturalidade” (BALBONI, 2009 apud SILVA, 2013, p. 102), um tema muitas vezes incômodo que, na prática, ganha uma “abordagem ainda periférica predominantemente ‘motivacional’ na aprendizagem” (SILVA, 2013, p. 102).

Destaca-se que o fator motivacional parece estar desvinculado de processos significativos de ensino e aprendizagem, e indaga-se se as realidades singulares de cada estudante e suas bagagens culturais já não seriam, em si, fontes de encontros interculturais. Ao refletir acerca do linguístico e do cultural no ensino e aprendizagem de LE, Ferreira (2008, p. 183) reitera “[...] o componente cultural na sala de aula de português língua estrangeira enquanto facilitador do desempenho linguístico, uma vez que quanto mais insumo cultural se veicula na sala de aula, mais diminuiu o estranhamento e a aquisição se produz.”

De acordo com Mahl e Cella, ainda não é possível precisar a quantidade de alunos imigrantes na educação básica “[...] devido à contínua chegada de novos imigrantes e pelo seu próprio deslocamento dentro do país. Figueredo (2016) estima que em 2015 estivessem no Brasil 1005 haitianos matriculados em escolas públicas brasileiras, em Santa Catarina 262.” (MAHL; CELLA, 2018, p. 12). De acordo com Zamberlam, devido à centralização decisória na esfera federal e ao descomprometimento das esferas estaduais e municipais com a inclusão dos imigrantes, “[...] a responsabilidade fica com as organizações humanitárias, ONG’s, Pastorais e os próprios descendentes já radicados no País, serviços que deveriam ser encargos dos governos.” (ZAMBERLAM, 2014.p 73, apud DUTRA; GAYER, 2015, p.7). Isto fica evidente, na Grande Florianópolis, com exemplos de cursos de PLE e PLAc para adultos ficam ao encargo de projetos como os da Universidade Federal de Santa Catarina: o Núcleo de Pesquisa e Ensino em Português – Língua Estrangeira (NUPLE) e o Projeto PLAM – Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes que foi criado em 2016 “[...] para imigrantes que entraram no Brasil com visto humanitário ou de refugiado [...] vindos predominantemente do Haiti ou da Síria.”⁹; ou ainda por entidades como o Serviço Pastoral dos Migrantes de Santa Catarina, que oferece curso online de “[...] português como língua de acolhimento para imigrantes no Brasil [...]”, cuja primeira turma teve 30 % de alunos haitianos¹⁰. A UFSC ainda desenvolve o projeto “Direito à cidade para imigrantes e refugiados na Grande Florianópolis: integração aos serviços públicos e de lazer” do Núcleo Migração, Refúgio e Direitos Humanos, que é “[...] uma parceria com o Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em Florianópolis e Região (GAIRF), o Serviço Pastoral dos Migrantes de Santa Catarina e a Cátedra Sérgio Vieira de Melo/ACNUR da UFSC.”¹¹ Este projeto deu origem à publicação de um material didático

⁹ Confira Universidade... (2019).

¹⁰ Confira Início... (2021).

¹¹ Confira Universidade... (2021).

de PLAc com autoria das professoras voluntárias do SPM SC, em formato de e-book “Presente! Português como Língua de Acolhimento no Brasil Módulo 1.” (CURCI; PORTO, 2021 aput UFSC, 2021b). Percebe-se, desta forma, a necessidade sentida pelos professores de desenvolvimento de material didático de PLAc que respondesse às especificidades locais da situação dos imigrantes e refugiados em Florianópolis, bem como da situação de ensino online imposto pela pandemia de COVID-19. Ao discutir os modelos de competências do professor de LE, Basso propõe um modelo de formação inicial e continuada, encontrando elementos que influenciam a prática deste professor, como “[...] a (des)valorização da disciplina, o ambiente de trabalho, a construção de sua identidade, a ideologia presente na sociedade. Fatores internos também [...] como motivação, traços de personalidade e crenças.” (BASSO, 2008, p. 147). Neste sentido, observa-se grande motivação das professoras Curci e Porto em responder às necessidades encontradas e suprir a falta de livro didático específico para o público com o qual trabalham. Estima-se que formações continuadas e de apoio aos professores de PLE e PLAc contribuiriam positivamente no acolhimento e na integração dos imigrantes na Grande Florianópolis. Dutra e Gayer lembram que, em 2014, houve uma iniciativa independente de elaboração de material didático para ensino e aprendizagem de português destinado especificamente ao público Haitiano, desenvolvido por Marília Pimentel e Geraldo Cotinguiba, após terem realizado cursos em SC e Porto Alegre, cujo título é “Língua portuguesa para haitianos” (DUTRA; GAYER, 2015, p. 8). Ainda quanto à questão dos materiais didáticos, indaga-se sobre como isso se manifesta em contextos escolares onde haja presença de crianças e jovens migrantes. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), destinado “[...] a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa.”¹² Ele voltava-se apenas para as línguas estrangeiras inglesa e espanhola, mas devido à aprovação da Medida Provisória n° 746, de 2016 de, transformada na Lei n° 13.415 de 16/02/2017, que em seu artigo 26° inciso 5°, deixou apenas o inglês como LE obrigatório, retirando o espanhol da grade curricular compulsória (BRASIL, 2017).

Ficam abertas, para investigações futuras, algumas perguntas sobre as possibilidades de seleção e distribuição de livros didáticos e de apoio para o português como língua adicional e de acolhimento dentro das redes públicas de ensino. Como é feito o ensino de língua portuguesa para as crianças e jovens

¹² Confira Ministério... (2019).

imigrantes nos estabelecimentos públicos de ensino? Como são selecionados esses materiais didáticos específicos pela unidade escolar? Como são avaliados e considerados os repertórios plurilinguísticos dos alunos imigrantes durante seus processos de aprendizagem do português? Como são formados os professores dos componentes curriculares variados de modo a responder às necessidades específicas deste público?

Considerações

O presente texto trouxe um breve panorama da diversidade linguística e cultural que as imigrantes e os imigrantes haitianos e senegaleses trazem ao estabelecer morada na Grande Florianópolis e em Santa Catarina. Permitiu verificar que esses fluxos acarretam condições de trabalho muitas vezes mais precárias que a dos imigrantes latino-americanos e de outras regiões, tendo menores rendimentos, ainda mais para as mulheres imigrantes. A revisão de literatura apresentou condições nas quais a falta de domínio da língua portuguesa atua como instrumento de opressão e silenciamento, tanto para os homens quanto para as mulheres, inclusive na mídia brasileira que opta por “[...] negligenciar a singularidade dos indivíduos imigrantes, não lhes permitindo que falem por si mesmos e expressem suas experiências e visões de mundo.” (ALMEIDA; FERNÁNDEZ; PÉREZ, 2021, p.19-20). Deste modo, destaca-se a importância de estudos, movimentos, associações e políticas públicas que deem voz aos imigrantes em sua diversidade e proporcionam espaços de pleno exercício de sua cidadania. A revisão bibliográfica dos documentos oficiais e relatórios sobre a imigração no Brasil permitiu observar que informações sobre as línguas das e dos imigrantes não são consideradas nos processos de desenvolvimento de instrumentos de pesquisa e de análise de dados, havendo poucas informações acerca dos perfis e repertórios linguísticos destes sujeitos quando entram no país.

Devido a este cenário turvo de políticas linguísticas públicas para o ensino de português para os públicos imigrante e refugiado no Brasil, a responsabilidade deste ensino é delegada às unidades escolares e a iniciativas pontuais de ONGs, entidades civis e Universidades, por meio de projetos e cursos que desenvolvem, por vezes, seu próprio material didático. Pelas leituras e dados observados, endosso a afirmação de que “[...] é fundamental que essas iniciativas [PLAC] visem, dentre outras ações: à formação cidadã e ao empoderamento (MAHER, 2007) dos imigrantes; à formação docente específica e adequada e à valorização

do trabalho desses professores” (MIRANDA; LOPEZ, 2019, p. 18-19). A importância do PLE e do PLAc para a formação cidadã e a autonomia dos imigrantes Haitianos e Senegaleses fica evidente ao sabermos que há uma “[...] clara e deliberada violação de direitos trabalhistas: a presença de cláusulas, em contratos de admissão e de demissão [...] em função de estarem redigidos em língua portuguesa.” (MAGALHÃES; BAENINGER, 2016, p. 356). A língua atua, no contexto apresentado pelos autores, como outro instrumento de exploração e precarização do trabalho e da vida, reiterando a relevância de uma política linguística concisa para o ensino de português para imigrantes e refugiados.

Levando-se em conta a mobilidade dos imigrantes haitianos e senegaleses no Estado de Santa Catarina e sua inserção em âmbitos educacionais e no mercado de trabalho, por um lado, é de suma importância pensar em políticas linguísticas que lhes façam sentido e respondam a suas necessidades, tanto em sua diversidade linguística quanto abarcando situações nas quais possam emergir diálogos com suas culturas de origem bem como seu local de residência. Por outro lado, tais reflexões também visam interações e integrações com outros grupos que compõem o cenário catarinense e sua paisagem linguística, inclusive nos espaços de ensino e aprendizagem, de formação básica, de formação para jovens e adultos, de formação continuada, de especialização, pós-graduação, dentre outros. Neste sentido, pesquisas sobre as práticas de translinguagem nestes ambientes, presenciais e virtuais, poderiam favorecer a atuação e a formação continuada docente, para preparar melhor os professores a atuarem junto aos imigrantes residentes na Grande Florianópolis.

Agradecimentos

Agradeço às professoras doutoras Cristine Gorski Severo e Maria Inêz Probst Lucena por seus ensinamentos no curso de Políticas Linguísticas Educacionais, ministrado por elas em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Pelo apoio financeiro do UNIEDU em curso de Doutorado, agradeço ao Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – Fumdes/Pós-Graduação do Estado de Santa Catarina.

HAITI AND SENEGAL: FROM FRANCOPHONY TO CONTACTS AND LANGUAGE POLICIES IN SANTA CATARINA AND FLORIANÓPOLIS

ABSTRACT: *We present, based on a teaching experience, the context of Haitian and Senegalese immigration in Florianópolis. Through literature review and consultation of official documents, we investigate the migration flows, the composition of the linguistic landscape, the linguistic contacts arising from these flows, and their interface with bilingual language policies in Brazil. It was found that Haitians and Senegalese have more precarious working conditions than immigrants from other regions, lower incomes, and that the lack of proficiency in the Portuguese language can act as an instrument of oppression and silencing. We observed that information about immigrants' languages is not considered in the research instruments and official data analysis, with little information about their linguistic profiles and repertoires. This same scenario is found in the linguistic policies for teaching Portuguese to immigrants and refugees in Santa Catarina, whose responsibility lies with school units and initiatives of NGOs, civil entities, and universities, which sometimes develop their own teaching materials. Research on translanguage practices in these face-to-face and virtual socialization and teaching spaces can favor the performance and continuing education of teachers. It can also prepare teachers to work with immigrants residing in the Metropolitan Region of Florianópolis.*

KEYWORDS : *Immigration. Haiti. Senegal. Language policies. Education. Florianópolis.*

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. N.; FERNÁNDEZ, T. D.; PÉREZ, J. O. Imigração Senegalesa para o Brasil e para a França: raça, representação e discursos midiáticos. **Revista Conjuntura Global**, Curitiba, v.10, n.1, p.5-26, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/conjgloblal/article/view/77789>. Acesso em: 20 maio 2021.

BASSO, E. A. As Competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Perspectivas de investigação em linguística aplicada**. Campinas: Pontes editores, 2008. p. 127-147.

BAZZO, G. Haitianos relatam rotina de humilhações e preconceito no Brasil. **Portal Geledés**. 2018. Disponível em: https://www.geledes.org.br/haitianos-relatam-rotina-de-humilhacoes-e-preconceito-no-brasil/?gclid=Cj0KCQjwhr2FBhDbARIsACjwLo1cPCCFtViPkm8mRQ-errj3-xDNQkpQKKZV5BGSNK-xBSofXrUOpAsaAIdtEALw_wcB. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação [CNE]. **Diretrizes nacionais para a Educação Bilíngue**. Parecer n.2, 9 jul. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2020-pdf/146571-texto-referencia-parecer-sobre-educac-a-o-bili-ngue/file>. Acesso em: 05 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824>. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017b. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 maio 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRIGHENTI, C. A. Povos Indígenas em Santa Catarina. In: NOTZOLD, A. L et. al. (org.). **Etnohistória, história Indígena e educação: Contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 37-65.

CAISSE, P.T. **A vitalidade linguística dos crioulos do Haiti e da Luisiana: os limites da política e das atitudes linguísticas**. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/268966>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CAVALCANTI, L. et al. **Relatório Anual 2015: A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério do Trabalho e Previdência Social/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração. Brasília: OBMigra, 2015.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, W. F. Os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre a imigração e o refúgio no Brasil: uma primeira aproximação a partir dos registros administrativos. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Relatório Anual 2020: Imigração e refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2020. p.17-40. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 15 maio 2021.

Haiti e Senegal: da francofonia aos contatos e políticas linguísticas em Santa Catarina e na [...]

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Relatório Anual 2020**: Imigração e refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2020. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 15 maio 2021.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, p. 385-418, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>. Acesso em 03 abr. 2021.

CAZENEUVE, M.; NASCIMENTO, L. C. R. A influência da situação linguística do Haiti o processo de aprendizagem das crianças. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, Córdoba, Año 8, v.8, p.71-87, nov. 2016.

DUMONT, P. **Le français et les langues africaines au Sénégal**. Paris: Karthala et ACCT, 1983.

DUTRA, C. F.; GAYER, S. M. A inclusão social dos imigrantes haitianos, senegaleses e ganeses no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE DEMANDAS SOCIAIS E POLÍTICAS PUBLICAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. 12., 2015, Santa Cruz do Sul. **Anais...** Santa Cruz do Sul : CEPEJUR, 2015. p.1-20. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidssp/article/viewFile/13067/2282>. Acesso em: 20 maio 2021.

FERREIRA, I. A. O linguístico e o cultural na sala de aula de PLE. In: K. A. DA SILVA; M. L. O. ALVAREZ (org.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 175-184.

GLOTTOLOG. **Languages of Senegal**. Disponível em: <https://glottolog.org/glotto-log/language.map.html?country=SN#6/14.169/-12.570>. Acesso em: 20 maio 2021a.

GLOTTOLOG. **Languages of Haiti**. Disponível em: <https://glottolog.org/resource/languoid/id/hait1244>. Acesso em: 20 maio 2021b.

HAIDER, A. **Armadilhas da Identidade**. Tradução de Leo Vinicius Liberato. Prefácio de Sílvia Almeida. São Paulo: Veneta, 2019.

HAITIANOS e senegaleses chegam a Florianópolis vindos do Acre. **G1 SC**, 25 maio 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2015/05/haitianos-e-senegaleses-chegam-florianopolis-vindos-do-acre.html>. Acesso em: 20 maio 2021.

HALLAK, J.; SIMÕES, A. Desigualdade de rendimento do imigrante no mercado de trabalho formal brasileiro. In: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Relatório Anual 2020**: Imigração e refúgio no Brasil. Série Migrações. Observatório

das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2020. p.81-110. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 15 maio 2021.

IMIGRANTES em Ibirubá: Senegaleses sofrem com racismo e preconceito. **Jornal da integração**, 05 ago. 2019. Disponível em: <https://jornalvr.com.br/noticia/imigrantes-em-ibiruba-senegaleses-sofrem-com-racismo-e-preconceito/>. Acesso em: 20 maio 2021.

INÍCIO das aulas de português online do SPM SC. **Serviço Pastoral Dos Migrantes De Santa Catarina (Spm-Sc)**, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://www.spm-sc.com/post/in%C3%ADcio-das-aulas-de-portugu%C3%AAs-online-spm-sc>. Acesso em: 20 maio. 2021.

JENOVÊNCIO, M. **O espaço das línguas espanhola e inglesa em Florianópolis: um estudo sobre a paisagem linguística dos bairros Canasvieiras e Lagoa da conceição**. 2018. 267 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193781/PLLG0728-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 set. 2019.

LECLERC, J. Sénégal. *In: L'AMÉNAGEMENT linguistique dans le monde*. **Cefan**, Québec, 26 nov. 2020. Disponível em: <https://axl.cefan.ulaval.ca/afrique/senegal.htm>. Acesso em: 05 maio 2021.

LECLERC, J. Haïti. *In: L'AMÉNAGEMENT linguistique dans le monde*. Revisado por Jean Lionel. Québec : Université Laval. **Cefan**, Québec, fev. 2019. Disponível em: <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/haïti.htm>. Acesso em: 20 set. 2019.

LUCENA, M. I; NASCIMENTO, A. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 40, p. 46-57, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1014/0>. Acesso em 02 fev 2021.

MACEDO, J. S. Migrantes haitianos e senegaleses na Grande Florianópolis (SC): experiências, narrativas e performances poéticas e políticas. In: Reunião de Antropologia do Mercosul, 13., 2019, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: RAM, 2019. p.1-20. Disponível em: <https://www.ram2019.sinteseeventos.com.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czo7NToiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSVZPIjtzOjQ6IjEwNDciO30iO3M6MT0iaCI7czo7MjoiNzBmZmJkZmVIYmVkyWI4MzI2Y2RlNGM5MzRkMDJhZGMiO30%3D>. Acesso em: 15 maio 2021.

MAGALHÃES, L. F. A.; BAENINGER, R. **A imigração haitiana em Santa Catarina: fases e contradições da inserção laboral**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM

Haiti e Senegal: da francofonia aos contatos e políticas linguísticas em Santa Catarina e na [...]

CIÊNCIAS HUMANAS – SEPECH HUMANIDADES, ESTADO E DESAFIOS DIDÁTICO-CIENTÍFICOS. 11., Londrina, 2016. **Anais...** Londrina: SEPECH, 2016. p.348-358. Disponível em: http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/socialsciencesproceedings/xi-sepech/gt4_44.pdf. Acesso em: 15 maio 2021.

MAHL, C. L.; CELLA, R. **Os desafios para inclusão de imigrantes na educação básica** : o ponto de partida. 2018. 17f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Políticas e gestão na educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/pos-graduacao/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas/trabalhos-de-conclusao-de-bolsistas-a-partir-de-2018/linguistica-letras-e-artes/especializacao-7/575-os-desafios-para-inclusao-de-imigrantes-na-educacao-basica-o-ponto-de-partida/file>. Acesso em: 20 maio 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 20 set. 2019.

MIRANDA, Y. C. C.; LOPEZ, A. P. A. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. *In*: FERREIRA et al. (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p.17-39.

NDIAYE, M.; DIAKITE, M. Le cas du Sénégal. In : LES LANGUES DE SCOLARISATION DANS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL EN AFRIQUE SUBSAHARIENNE FRANCOPHONE : Enjeux et repères pour l'action : Études-pays. Paris : Éditions des archives contemporaines, 2010. p.594-659. Disponível em: http://www.elan-afrique.org/sites/default/files/fichiers_attaches/rapport_lascalaf_cas_senegal.pdf. Acesso em: 20 maio /2021.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS [OBMIGRA]. **Autorizações concedidas a estrangeiros, Relatório Trimestral (janeiro a março): 2015**. Brasília: OBMigra, 2015. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/obmigra/home.htm>. Acesso em: 20 abr. 2021.

OFENSAS racistas a senegaleses causam revolta no Centro de Londrina. **G1 PR**, 10 set. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2015/09/ofensas-racistas-senegaleses-causam-revolta-no-centro-de-londrina.html>. Acesso em: 20 maio 2021.

OLIVEIRA, A. T. R.; CAVALCANTI, L.; COSTA, L. F. **O acesso dos imigrantes ao ensino regular**. *In*: CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M. **Relatório Anual 2020: Imigração e refúgio no Brasil**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de

Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2020. p.212-246. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em: 15 maio 2021.

PIMENTEL, M. L.; COTINGUIBA, G. C.; RIBEIRO, A. A. S. O crioulo haitiano e o seu reconhecimento político. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 31-40, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/3921>. Acesso em: 20 maio 2021.

QUINTUNDA, E. A. **O processo da imigração no Estado de Santa Catarina e em Florianópolis: desafios para o serviço social**. 2017, 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social). Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/183544/Ermelinda%20Armando%20Quintunda.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2020.

ROCHA, C. Racismo e xenofobia contra haitianos em ônibus em Cuiabá são apurados pela polícia. **G1**, 20 abr. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2021/04/20/video-de-racismo-e-xenofobia-contra-haitianos-em-onibus-em-cuiaba-e-apurado-pela-policia.ghtml>. Acesso em: 20 maio 2021.

SANTA CATARINA. Portaria N/3030 de 01/12/2016. Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula e aproveitamento de estudos de estudantes transferidos do exterior para a Rede Estadual de Ensino. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 14 dez. 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133358325/doescl4-12-2016-pg-10/pdfView>. Acesso em: 25 maio 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina** : formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>. Acesso em: 10 set. 2019

SANTA CATARINA. Lei Complementar nº 636, de 09 de setembro de 2014b. Institui a Região Metropolitana da Grande Florianópolis (RMF) e a Superintendência de Desenvolvimento da Região Metropolitana da Grande Florianópolis (Suderf) e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, 10 set. 2014. Disponível em: http://200.192.66.20/alesc/docs/2014/636_2014_lei_complementar.doc. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, R. C. Intercompreensão entre Línguas Românicas: contextos, perspectivas e desafios. **Revista De Italianística**, n.2. v.26, p.91-103, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/116081>. Acesso em: 15 set. 2019.

Haiti e Senegal: da francofonia aos contatos e políticas linguísticas em Santa Catarina e na [...]

SOLORZANO, C. **La francophonie** : une fenêtre à d'autres cultures en classe de langue (MiniMOOC). Honduras. CLÉ FORMATION. 24 abr. 2021.

SOUTO, M. V. L. et al. Conceitos de língua estrangeira, língua segunda, língua adicional, língua de herança, língua franca e língua transnacional. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 20, n.60, supl.1., p 890-900, set./dez.2014. Anais da IX JNLFLP: CiFEFiL. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/60sup/070.pdf>. Acesso em : 18 abr. 2021.

SPAUTZ, D. Santa Catarina tem 5,7 mil imigrantes no cadastro de programas sociais. **Nsctotal**, 25 jun. 2019. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/dagmara-spautz/santa-catarina-tem-57-mil-imigrantes-no-cadastro-de-programas-sociais>. Acesso em: 20 set. 2019.

TERREMOTO que matou 300 mil no Haiti faz 10 anos. **Exame**, 12 jan. 2020. Disponível em: <https://exame.com/mundo/terremoto-que-matou-300-mil-no-haiti-faz-10-anos/>. Acesso em: 02 fev. 2021.

VIEIRA, K. Fatou Ndiaye é mais que vítima de racismo. **Hypeness**, 21 maio 2020. Disponível em: <https://www.hypeness.com.br/2020/05/fatou-ndiaye-e-mais-que-viti-ma-de-racismo-e-uma-jovem-linda-e-inspiradora-e-podemos-provar/>. Acesso em: 20 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Direito à cidade para imigrantes e refugiados. **UFSC**, 26 maio 2021. Disponível em: <https://migrantes.ufsc.br/pb/direito-a-cidade-para-imigrantes-e-refugiados/>. Acesso em: 28 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Projeto PLAM – Português como Língua de Acolhimento para Imigrantes. **UFSC**, 3 set. 2019. <https://projeto-plam.paginas.ufsc.br/tag/noticias-plam/>. Acesso em: 20 maio 2021.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

FERREIRA et al. **Língua de acolhimento**: experiências no Brasil e no Mundo. Belo horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. **O Olhar da Etnografia em Contextos Educacionais**: Interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, n. 31 Especial, p. 1-34, 2015.

Sandrine Allain

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA**, São Paulo, n. 31 Especial, p. 67-95, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **SPM SC lança materiais de português para imigrantes e relatório sobre histórico das aulas**. UFSC, 31 mar. 2021. Disponível em: <https://migrantes.ufsc.br/pb/spm-sc-lanca-materiais-de-portugues-para-imigrantes-e-relatorio-sobre-historico-das-aulas/>. Acesso em: 20 maio 2021.

