

MIGRANTES HAITIANOS NO SUL DO BRASIL:
IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS EM PRÁTICAS LINGUÍSTICAS
NUMA AULA DE PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL

*Haitian Migrants in Southern Brazil:
Linguistic ideologies in language practices in a class of Portuguese as Additional Language*

DOI: [10.14393/LL63-v35nEsp2019-10](https://doi.org/10.14393/LL63-v35nEsp2019-10)

Cloris Porto Torquato *

RESUMO: Desde 2010, estatísticas oficiais têm mostrado que a migração Sul-Sul tem crescido e se diversificado no Brasil. Tendo em vista esses novos fluxos migratórios, para tratar da complexidade sociolinguística no contexto atual de globalizações, mobilizo a perspectiva de superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2012) e reflito sobre alguns processos sociolinguísticos implicados neste contexto de migração global (GAL, 2006; BLOMMAERT, 2008). Meu objetivo neste texto é refletir sobre ideologias linguísticas num contexto multilíngue de ensino de língua portuguesa como língua adicional para migrantes em processo de migração recente. O foco da análise é uma das aulas da qual participaram sete estudantes haitianos. O ponto central deste texto pode ser resumido na seguinte pergunta: Que ideologias linguísticas estão presentes nas práticas de linguagem nesse contexto educativo? Este artigo está organizado em três partes, seguidas pelas considerações finais: apresentação do contexto histórico, dos conceitos teóricos e da análise de dados, gerados etnograficamente.

PALAVRAS-CHAVE: Ideologias linguísticas. Português Língua Adicional. Novos fluxos migratórios. Migrantes haitianos. Racismo.

ABSTRACT: Since 2010, official statistics have shown that South-South migration has been growing and diversifying in Brazil. Within these new migration flows, in order to discuss sociolinguistic complexity that characterizes contemporary scenarios of globalization, I draw on superdiversity perspective (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2012) and I reflect on sociolinguistics processes related to this context of global migration (GAL, 2006; BLOMMAERT, 2008). The aim of this chapter is to reflect on linguistic ideologies in a multilingual context of a course of Portuguese as an additional language for recent migrants. The spotlight is on one of these classes which seven Haitian students attended. My focus question is: What language ideologies are present in the language practices in this educational context? This paper is organized in three parts, followed by some final remarks: historical context, theoretical concepts and analysis of the data that were generated ethnographically.

KEYWORDS: Linguistic ideologies. Portuguese as Additional Language. New migrant flows. Haitian migrants. Racism.

* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Docente na Universidade Estadual de Ponta Grossa. ORCID: 0000.0003.1283.6369. E-mail: [clorisporto\(AT\)gmail.com](mailto:clorisporto(AT)gmail.com).

1 Introdução

Desde 2010, estatísticas oficiais têm mostrado que a migração Sul-Sul tem crescido e se diversificado no Brasil. Nesse processo recente de migração, estão bolivianos, equatorianos, peruanos, congolese, senegaleses, ganeses, angolanos, sírios, venezuelanos e haitianos. Esses migrantes juntam-se a brasileiros falantes de línguas indígenas, de línguas de imigrantes em processos anteriores de migração, de línguas de fronteiras, de línguas de sinais e de línguas portuguesas várias (CAVALCANTI, 2013), tornando ainda mais diversificado o nosso cenário sociolinguístico. Para tratar desta complexidade sociolinguística no contexto atual de globalizações, mobilizo a perspectiva de superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2012) e reflito sobre alguns processos sociolinguísticos implicados neste contexto de migração global (GAL, 2006; BLOMMAERT, 2008).

Meu objetivo neste texto é refletir sobre ideologias linguísticas num contexto multilíngue de ensino de língua portuguesa como língua adicional para migrantes em processo de migração recente, e focalizo práticas linguísticas em que estão inseridos migrantes haitianos que trazem consigo distintos repertórios linguísticos. Parto do pressuposto de que as interações sociais e, portanto, as práticas linguísticas são sempre informadas por ideologias linguísticas (GAL, 2006; KROSKRITY, 2004; WOOLARD; SCHIEFFELIN 1994; WOOLARD, 1998; BLACKLEDGE; PAVLENKO 2002) e que essas práticas linguísticas produzem e respondem a políticas linguísticas. O cenário da pesquisa é um curso de português, ministrado por mim, para migrantes em uma universidade pública localizada no sul do Brasil. Analiso aqui uma das aulas da qual participaram seis estudantes haitianos. A pergunta que me orienta nas análises nesse texto é: Que ideologias linguísticas estão presentes nas práticas de linguagem nesse contexto educativo? Que relações há entre essas ideologias e as negociações das identidades dos participantes?

2 Cenário Sócio-histórico

Novos movimentos migratórios constituem a superdiversidade, que compõe o cenário da globalização (VERTOVEC, 2007). E há migrações em diferentes sentidos: Sul-Norte, Sul-Sul, Norte-Sul, Norte-Norte. A mídia brasileira priorizou, nos últimos anos, noticiar o grande fluxo migratório Sul-Norte decorrente, sobretudo, dos conflitos e problemas

socioeconômicos em países africanos e asiáticos. A migração no eixo Sul-Sul também cresceu consideravelmente em função do crescimento econômico de países como Brasil e África do Sul. Notícias jornalísticas brasileiras tratam especialmente da vinda de haitianos e venezuelanos, apontando problemas e tensões decorrentes da migração. Poucas notícias dão conta, no entanto, que países em desenvolvimento, como o Brasil, têm sido, conforme estatísticas internacionais, os principais destinos de refugiados. Esses países acolheram, até 2010, 80% dos refugiados do globo.

Nesse cenário mais amplo, o Brasil tem recebido migrantes oriundos de países sul e centro-americanos (Bolívia, Venezuela, Argentina, Peru, Equador e Haiti), africanos (Senegal, República Democrática do Congo, Angola) e asiáticos (especialmente a Síria, na Ásia Ocidental). Desses migrantes, muitos são refugiados, alguns mobilizados por conflitos armados (como os sírios e congolezes), outros mobilizados por catástrofes naturais ou em busca de melhores condições de trabalho (como os haitianos).

Esse recente fluxo migratório para o Brasil tem produzido novas relações entre a população brasileira e os novos migrantes. A história de nosso país foi marcada pela grande migração de europeus (italianos, alemães, ucranianos, poloneses, holandeses, pomeranos) no fim do século XIX e início do século XX. Essa migração no eixo Norte-Sul esteve relacionada a uma política de branqueamento do país (NASCIMENTO, 2016), ligada à abolição da escravidão (oficialmente declarada em 1888), e a uma política de desenvolvimento econômico, que implicou novas relações e formas de trabalho na agricultura e no desenvolvimento de indústrias. Os migrantes europeus estiveram, assim, muitas vezes, associados a uma perspectiva positiva de desenvolvimento do país. A atual migração no eixo Sul-Sul, no entanto, nem sempre é vista (por grande parte da população brasileira) do mesmo modo positivo. Ela tem sido marcada sobretudo por conflitos étnico-raciais (HASENBALG, 2005), especialmente em relação aos migrantes haitianos, aos venezuelanos e aos oriundos dos países africanos. Na aula em foco, esses conflitos são tematizados, como veremos adiante.

Parte dessa migração recente para o Brasil esteve relacionada ao desenvolvimento econômico do país e às políticas externas do governo brasileiro de cooperação no eixo Sul-Sul a partir de 2002. Os primeiros fluxos migratórios atuais foram de latino-americanos de

países vizinhos (especialmente de bolivianos e atualmente venezuelanos) e de africanos (especialmente senegaleses, congoleses e angolanos). Muitos desses migrantes estão em precárias condições de trabalho, sem vínculo formal.

Desde 2011, tem crescido consideravelmente o fluxo de migrantes do Haiti, da Síria e da Venezuela. A migração dos haitianos é motivada pela situação delicada no país em função do terremoto (2010) que agravou os problemas econômicos e políticos vividos pela população haitiana; a migração dos sírios é motivada pelos conflitos políticos e pela guerra civil no país; a migração venezuelana tem sido motivada por questões políticas e socioeconômicas. Para os haitianos, assim como os sírios e venezuelanos, que estão em situação legal no Brasil, o governo concede um visto especial (visto permanente por razões humanitárias), que lhes garante direito à residência permanente no país e a trabalhar. Este visto passou a ser emitido em 2012, pela Resolução Normativa CNlg n. 97/2012². Apesar da concessão deste visto, muitos entram e permanecem no país em situação ilegal. Esses migrantes frequentemente também vivenciam condições precárias de trabalho, sem vínculo formal. Além disto, muitos haitianos com o visto humanitário e formalmente empregados também enfrentam difíceis condições de trabalho.

Embora dados oficiais assinalem que migrantes haitianos com carteira assinada trabalhem entre 40 e 45 horas semanais, muitos excedem as horas de trabalho determinadas pelas leis trabalhistas brasileiras (40 horas semanais) sem receber por essas horas extras. Apesar de a média salarial desses migrantes ser de 1 a 2 salários mínimos, muitos recebem um salário com valor inferior aos salários pagos aos brasileiros nas mesmas funções. Trabalham especialmente nas atividades de base das indústrias, na construção civil e no ramo alimentício. No Sul do país, junto com Santa Catarina, o Paraná foi o estado que mais admitiu trabalhadores haitianos no ano de 2014. Este é o quinto estado em emissão de carteira de trabalhos. De acordo com Cavalcanti (2016), com base nos dados do Observatório das Migrações Internacionais, houve um crescimento significativo no número de migrantes

² O Conselho Nacional de Imigração, pela RN n. 17/2013, passou a atribuir esse tipo de visto também a sírios. E pela n. RN 126/2017 estendeu esse visto a venezuelanos, pela grave crise econômica vivida no país e pela escassez de alimentos, segundo o documento. A Lei n. 13.445, Lei de Migração, também instituiu esse visto, que é temporário, para acolhida humanitária. Sobre a criação deste visto e a diferença entre refúgio e visto humanitário, ver: FERNANDES, D.; FARIA, A. V. O visto humanitário como resposta ao pedido de refúgio aos haitianos. **Rev. Bras. Est. Populacionais**, v. 34, n. 1, p. 145-161, 2017.

haitianos no mercado de trabalho formal no país: de 2.903 em 2012, para 10.952 em 2013 e para 23.017 em 2014.

Entre os anos 2011 e 2014, os migrantes/refugiados haitianos eram predominantemente homens entre 25 e 40 anos de idade com distintos níveis de escolaridade: desde migrantes sem escolarização, com fundamental incompleto, com médio incompleto e médio completo a migrantes com ensino superior completo. No entanto, independente do grau de escolaridade, frequentemente partilham os mesmos postos de trabalho e os mesmos níveis de salário. A partir de 2014, tem aumentado o número de migrantes mulheres haitianas; elas também estão na faixa entre 25 e 40 anos de idade e trabalham no setor de serviços, especialmente no ramo alimentício. Muitas têm algum grau de parentesco com migrantes homens que já estão no país há mais tempo.

Assim como se observam níveis de escolaridade distintos entre os migrantes, também se pode observar que há repertórios linguísticos bem variados. Muitos falam unicamente creole; normalmente esses são os que têm menor nível de escolaridade. Muitos outros falam creole e francês; esses têm um nível maior de escolaridade, com pelo menos o médio incompleto. Outros tantos falam creole, francês e espanhol; muitos desses já migraram para outros países antes de migrar para o Brasil, especialmente para República Dominicana, país de língua oficial espanhola que faz fronteira com o Haiti, e para Cuba, ou migraram para o Brasil, passando pela Venezuela ou pelo Peru, países de língua oficial espanhola. Outros migrantes têm no repertório também a língua inglesa, além do creole e do francês e/ou do espanhol; a entrada dessa língua no repertório tanto se deve à escolarização ou a aprendizagem formal da língua, como se deve ao fato de muitos já terem migrado anteriormente para os Estados Unidos, ou terem contato prolongado com falantes da língua inglesa. Vale ressaltar, portanto, que esses migrantes já chegam ao contexto brasileiro com repertórios linguísticos bastante variados. E encontram aqui tanto o multilinguismo característico de nosso cenário sociolinguístico, quanto convivem com a ideologia do monolinguismo (CAVALCANTI, 1999; 2013; OLIVEIRA, 1999).

É preciso destacar que, no entanto, desde 2014 e, especialmente, desde 2016, muitos migrantes haitianos têm saído do Brasil. Muitos têm ido para o Chile ou para os Estados Unidos; outros têm voltado para o Haiti. Esse movimento de saída é motivado,

sobretudo, pelas crises econômica e política pelas quais o Brasil tem passado nesses últimos anos. Com a crise econômica, muitos postos de trabalho foram fechados e tem crescido o desemprego entre os migrantes. Além disto, como já indiquei, muitas das relações com os migrantes haitianos são marcadas por conflitos étnico-raciais. Frequentemente haitianos são vítimas de forte racismo que, apesar de negado, está presente na realidade brasileira com maior ou menor intensidade. Em virtude do preconceito sofrido, das precárias condições de trabalho, dos baixos salários e da falta de trabalho, migrantes haitianos deixam o país e promovem novos fluxos migratórios.

3 Movimentos migratórios e ideologias linguísticas

O contexto atual de globalização tem possibilitado novos fluxos migratórios que geram uma maior complexidade social e cultural, designada por Vertovec (2007) como superdiversidade, para se referir aos entrecruzamentos de diversidades possibilitados pelos novos processos de migração global, a “diversificação da diversidade”. Há muitos mais sujeitos em movimento pelo globo, e estes se movimentam com mais frequência. Assim, são agentes de novos arranjos sociais e novos arranjos nos mercados de trabalho e nas relações entre os locais com os migrantes (inserção e/ou rejeição) e entre os migrantes entre si. Esses sujeitos em movimento têm promovido transformações nas línguas e nas negociações das identidades culturais, etárias, étnicas, raciais, de gênero e linguísticas (BLOMMAERT, 2008; 2012; BLACKLEDGE; CREESE, 2010).

Como assinala Vertovec (2007), o movimento de sujeitos pelo globo não é um fenômeno novo, mas as novas dimensões/proporções e as novas configurações históricas e políticas que caracterizam a intensificação do fluxo migratório geram essa superdiversidade. Segundo o autor, a heterogeneidade nos grupos sociais e nas nações também não é novidade. Para este autor, “a diversidade é endêmica” (VERTOVEC, 2007, p. 1026). Esta afirmação é bastante adequada ao nosso país. Estima-se que aqui habitavam entre 3 e 4 milhões de indígenas, falantes de mais de 1.000 línguas, antes da colonização portuguesa. Entre o século XVI e o início do século XIX, portugueses disputaram partes do território brasileiro com franceses, holandeses, espanhóis. Ainda no século XVI, os portugueses começaram a trazer cativos africanos escravizados de diferentes etnias e falantes de

diferentes línguas. Com o fim da escravidão e a política de branqueamento (NASCIMENTO, 2016), no final do século XIX e início do século XX, passaram a chegar ao Brasil migrantes europeus (italianos, alemães, poloneses, ucranianos, holandeses) e asiáticos (japoneses e sírios-libaneses). De certa forma, a “diversificação da diversidade” é um processo que se desenvolve no Brasil desde sua colonização. Nesse sentido, junto-me a Creese e Blackledge (2010) na compreensão de que a noção de superdiversidade engloba tanto os novos processos migratórios das últimas décadas (aos quais Vertovec prioritariamente se refere) quanto os processos migratórios anteriores (como os vivenciados no contexto brasileiro).

É preciso assinalar que a superdiversidade não diz respeito apenas aos distintos países de origem ou às etnias dos novos migrantes e refugiados. Vertovec (2007) assinala que há outros indicadores sociais que constituem a superdiversidade, como a religião (afiliações e práticas), as identidades locais e regionais (como as étnicas, político-partidárias e de movimentos sociais), “outras formas de pertencimento coletivo” e a “diferenciação linguística” (pp. 1031-1032). Semelhantemente, Creese e Blackledge (2010) destacam que é insuficiente tratar da diversidade apenas em termos de “etnicidade ou país de origem”. “Diferentes status migratórios, gênero, idade, mobilidade econômica, classe social/casta, localidade e sexualidade” (p. 552) são também fatores que constituem a superdiversidade.

Assim, superdiversidade diz respeito ao entrecruzamento dessas distintas categorias sociais nos novos contextos e processos migratórios implicados nos distintos processos de globalização vivenciados pelos sujeitos. Elas podem promover diferenciação entre esses sujeitos e os grupos e, também, promover diferentes experiências de migração entre os sujeitos. Essas distintas categorias sociais não são fixas, podem ser atribuídas aos sujeitos pelos grupos e instituições de que participam, mas também podem ser contestadas, negadas, negociadas por esses sujeitos. Essas categorias dizem respeito às identidades sociais dos sujeitos. Nesse sentido, o estudo das práticas linguísticas na superdiversidade implica observar como os sujeitos e os grupos negociam e põem em jogo essas distintas e múltiplas identidades nas interações. Junto com Blackledge e Creese (2010), entendo que as identidades são múltiplas, móveis e construídas discursivamente nas interações sociais histórica e socialmente situadas.

A construção linguística/discursiva das identidades sociais faz com que estas estejam intimamente relacionadas com os modos de conceber as línguas/linguagens e com os valores, as formas e as funções atribuídos às línguas pelos sujeitos e pelos grupos; enfim, as identidades são também constituídas pelas e constituintes das ideologias linguísticas. As distintas identidades sociais de migrantes nos complexos contextos de interações da superdiversidade estão, portanto, relacionadas a ideologias linguísticas.

A partir de Woolard (1998), compreendo ideologias³ linguísticas como os modos de os sujeitos e os grupos sociais pensarem as línguas na sociedade, pensarem as formas e os usos linguísticos no processo social. Ideologias linguísticas podem ser implícitas ou explícitas e, concomitantemente, orientam as interações no interior de instituições/estruturas sociais e são construídas no interior dessas instituições/estruturas (KROSKITY, 2004). Essas estruturas são constituídas por relações de poder, de modo que as ideologias linguísticas simultaneamente integram essas relações e são engendradas nelas (WOOLARD, 1998; WOOLARD; SCHIEFFELIN, 1994). Desta forma, essas ideologias estão relacionadas à produção de diferenciação linguística e, conseqüentemente, diferenciação social e política dos sujeitos e dos grupos. As formas e os usos linguísticos configuram-se como índices/indexicais nessa diferenciação (IRVINE; GAL, 2000).

As ideologias linguísticas são múltiplas, porque são múltiplas as divisões sociais/socioculturais, de modo que há múltiplos e distintos valores e relações entre diferentes grupos sociais (KROSKITY, 2004). Elas moldam os processos de interação, mas não o fazem de modo único. Nesses processos, frequentemente há ideologias em contradição e em luta, em função das distintas perspectivas dos grupos sociais e das relações de poder implicadas nas interações. Nesse sentido, as ideologias dominantes podem ser ressignificadas pelos sujeitos nas práticas linguísticas. Como as ideologias linguísticas integram as políticas linguísticas (RICENTO, 2006; HORNBERGER, 2006; JOHNSON, 2013), ao ressignificar as ideologias os sujeitos podem ressignificar as políticas linguísticas oficiais (ASKER; MARTIN-JONES, 2013; HORNBERGER, 2009).

³ Para uma discussão sobre como alguns autores dos estudos de ideologias linguísticas levam em consideração diferentes perspectivas de ideologia, sugiro a leitura de Woolard (1998) e Blommaert (2006).

Compreendo que as políticas linguísticas são ações relativas às línguas (ações sobre formas, valores, usos, funções), tanto implícitas quanto explícitas, tanto aquelas que procedem dos sujeitos/diferentes atores sociais quanto aquelas que procedem do Estado, as políticas oficiais (RICENTO, 2006; HORNBERGER, 2006; MCCARTY, 2011; SPOLSKY, 2004). Nas práticas linguísticas, os sujeitos produzem distintos modos de apropriação das políticas linguísticas oficiais. Estas podem ser corroboradas (apreendidas e assimiladas), confrontadas, contrariadas e, assim, ressignificadas pelos sujeitos nas práticas linguísticas (JOHNSON, 2013).

Nesse contexto atual de superdiversidade, em que distintos fatores e identidades sociais se entrecruzam e as redes transnacionais são desenvolvidas, as ideologias e políticas de monolinguismo e de homogeneização linguística podem ser postas em confronto por práticas linguísticas complexas, híbridas, heteroglóssicas/heterodiscursivas e por novas construções de (re/des)pertencimento étnico-nacional (GAL, 2006; BLACKLEDGE; CREESE, 2010). Essas ideologias, no entanto, não foram suplantadas. Assim como os estados têm agido no sentido de tentar controlar os novos fluxos migratórios, têm também agido no sentido de fortalecer a(s) língua(s) oficial(ais), especialmente por meio de políticas linguísticas educacionais. Exigem exames de proficiência desta língua para estrangeiros. E realizam testes de avaliação em larga escala que reforçam a legitimidade da língua oficial e sua uniformidade (SHOHAMY, 2006; 2007), produzindo e reforçando regimes de línguas (IRVINE; GAL, 2000; KROSKRITY, 2000).

As ideologias e políticas de monolinguismo estão fortemente relacionadas com o estabelecimento dos estados-nação a partir do século XVIII. A criação desses estados mobilizou o silenciamento da heterogeneidade linguística e cultural dos diferentes grupos que compõem esses estados (GAL, 2006; HOBBSAWM, 1990). Essa ideologia age na legitimação da língua assumida pelos grupos no poder como a língua do Estado, portanto, relaciona-se com a ideologia da padronização (MILROY, 2001), com a invenção de uma língua única, que silencia a diversidade de linguagens sociais relacionadas aos distintos grupos sociais, às distintas cosmovisões desses grupos (BAKHTIN, 2015). Além disto, a visão liberal de igualdade presente na constituição dos estados reforça essas ideologias do monolinguismo e da padronização e produz a visão equivocada de que o acesso igual a uma

única língua padronizada (homogeneidade inventada) garantiria igualmente o acesso ao exercício da cidadania e ao poder a todos os grupos sociais.

Em distintos processos de globalização, estados e grupos sociais têm respondido diferentemente às novas demandas locais e internacionais em relação às línguas. Embora em contexto global o multilinguismo seja valorizado (OLIVEIRA, 2013), muitos estados ainda reforçam o papel e o lugar da língua oficial como língua da unidade nacional, como é o caso do Brasil. A maior parte das políticas linguísticas oficiais brasileiras minimiza e silencia línguas indígenas, de imigrantes e de fronteiras em prol da língua da unidade nacional. No entanto, os sujeitos se apropriam diferentemente dessas políticas oficiais nas práticas linguísticas, como observaremos na análise da aula em foco. Além disso, ideologias de monolinguismo também podem ser contestadas nas práticas linguísticas, especialmente em função da globalização, dos novos processos migratórios e novas demandas, como as políticas de internacionalização de universidades, pela criação de escolas bilíngues de elite e internacionais.

No contexto de superdiversidade, o multilinguismo pode ser visto como “um elemento da experiência e da prática transnacional” (BLACKLEDGE; CREESE, 2010, p. 23). Na visão desses autores, o multilinguismo deixa de ser concebido como a coexistência de sistemas linguísticos discretos e passa a ser pensado em “uma abordagem mais crítica que situa as práticas linguísticas em contextos sociais e políticos e ‘privilegia a língua como prática social, os falantes como atores sociais e as fronteiras como produtos da ação social’” (Idem, p. 25). Essa perspectiva de multilinguismo se baseia na visão de língua como conjuntos de recursos social e historicamente situado. A partir dessa perspectiva de língua e de multilinguismo, o estudo das práticas linguísticas em cenários multilíngues coloca o foco nos sujeitos, nos seus modos de produção de sentido e de negociação das identidades. Os usos que esses sujeitos fazem de seus recursos linguísticos nessa produção de sentido e nessa negociação das identidades é orientado por ideologias linguísticas e dialoga com políticas linguísticas.

4 Análise de práticas linguísticas em uma aula de língua portuguesa

A aula analisada neste artigo é parte do curso de português língua adicional que tenho ministrado para migrantes numa universidade pública no sul do Brasil. Esse curso é gratuito e é oferecido como uma atividade de extensão universitária, direcionado à comunidade não acadêmica. Tem dois objetivos: atender à comunidade de migrantes e refugiados na região e fazer a formação de professores para trabalhar com o ensino de Português Língua Adicional, a partir de um enfoque de educação linguística em visão ampliada, ou seja, com foco nas identidades dos sujeitos e com base em uma pedagogia culturalmente sensível (CAVALCANTI, 2013).

A aula analisada foi áudio-gravada como parte de um conjunto de dados gerados para uma pesquisa mais ampla que tenho realizado e que tem como foco o estudo de políticas linguísticas e políticas de letramento em práticas letradas de ensino de língua(s) em contextos sociolinguisticamente complexos/multilíngues e, portanto, contextos interculturais. Nesse estudo mais amplo, investigo como os sujeitos se apropriam das políticas linguísticas e as ressignificam. Para isto, analiso, nos seus usos dos recursos linguísticos nas práticas letradas, ideologias linguísticas aí presentes, negociações de identidades e diálogos/conflitos interculturais que estão envolvidos na produção dos sentidos na interação. É uma pesquisa caracterizada como etnografia linguística, e a geração de dados envolve observação/participação no campo, diário de campo, gravação de aulas e entrevistas com os participantes (COPLAND; CREESE, 2015).

Neste artigo, focalizo apenas uma aula no conjunto de dados gerados na pesquisa no curso de português. Esta aula foi realizada no segundo semestre de 2015. Participaram dela sete haitianos com repertórios linguísticos bastante diversos e com níveis distintos de proficiência em língua portuguesa. Destes, um estava no Brasil havia dois anos para cursar o mestrado na universidade num programa de internacionalização da universidade, depois de ter cursado a graduação em Cuba; seu repertório era bastante diverso, pois lia textos acadêmicos em português, espanhol, francês e inglês; no Haiti, lecionava numa universidade e utilizava principalmente a língua francesa; e interagiu frequentemente com brasileiros e outros estrangeiros em português, francês e espanhol dentro e fora da universidade. A única mulher do grupo era sua esposa, que havia feito graduação em Cuba e estava trabalhando

na República Dominicana antes de vir para o Brasil; havia dois meses, veio para acompanhar o marido e trabalhar; fizera amizade com os amigos do marido e já participava de diversas práticas em língua portuguesa. Outro haitiano estava no país havia um ano e meio; veio em busca de trabalho e com intenção de estudar; trabalhava no ramo da construção civil; seu contato principal era com amigos haitianos e com a companheira haitiana, participava de poucas práticas em que usava a língua portuguesa. Outro estava no país havia um ano e migrou em busca de trabalho, mas no momento estava desempregado; participava de muitas práticas de uso de língua portuguesa porque interagia especialmente com brasileiros.

Os três migrantes, participantes principais nesta aula, estavam ali pela primeira vez. Gabriel estava no Brasil havia um ano e dois meses. Louis e Juan estavam no país havia um mês. Solicitei aos outros quatro alunos que os auxiliassem a responder o formulário de matrícula.

A escolha por essa aula e pelos excertos aqui destacados se deve ao fato de ela ser representativa de distintas ideologias linguísticas presentes no curso, de apropriações e ressignificações dos migrantes das ideologias e políticas linguísticas nas práticas linguísticas e de negociações das suas identidades.

4.1 “preciso escrever certo”

O primeiro trecho em análise foi extraído da parte da aula em que falávamos sobre informações relacionadas ao trabalho: local de trabalho, atividade desempenhada, tempo de trabalho no Brasil e experiências de trabalho no Haiti.

Professora (dirigindo-se aos alunos novos): Vocês trabalham?

Gabriel: Não. Eu saí do trabalho. Eles (os dois outros alunos novos na turma) ainda não têm trabalho. Chegaram um mês.

Professora: e por que você saiu do trabalho?

Gabriel: porque não pude suportar...

Professora: era um trabalho muito difícil?

Gabriel: Não. Era fácil... eu era bom... logo meu chefe me colocou num cargo bom, mas os colegas têm muito preconceito...

Professora: que tipo de preconceito?

Gabriel: eles falavam quando eu ia de camisa preta: “um preto de preto”... e riam... falavam da minha cor... eles pensavam que eu não entendia... mas eu aprendi logo o português... preciso escrever bem para fazer prova pra fazer engenharia... lá no Haiti eu fiz um ano de engenharia... vem pro Brasil com dinheiro pra ficar um ano sem trabalhar pra estudar, mas é difícil estudar no Brasil... quero fazer engenharia civil...

Professora: então você veio para aula por causa de escrever? Porque você fala muito bem...

Gabriel: eu falo bem, mas preciso escrever para fazer prova...

Professora: o vestibular?

Gabriel: o vestibular... preciso escrever certo...

Professora: você tava falando que saiu do trabalho... por causa do preconceito...

Gabriel: um colega falou mal de mim pro chefe porque me deu cargo alto... eu tava mais alto que ele... daí inventou coisas que eu não falei... não fiz... daí o chefe falou comigo, me tirou do cargo... daí saí do trabalho...

Professora: preconceito... racismo, né?

Gabriel: racismo... não pode um preto em cargo alto...

Neste trecho da aula, assinalo a presença da ideologia da padronização/standardização na fala de Gabriel e como essa ideologia dialoga com sua posição de sujeito negro imigrante no contexto do trabalho e da interação em aula. Como já indicado anteriormente, Gabriel estava no Brasil já havia pouco mais de um ano. Ao solicitar sua participação no curso de português língua adicional, explicitou seu interesse em trabalhar com a leitura e, especialmente, a escrita em português com o objetivo de prestar vestibular.

Várias vezes, em conversas informais comigo e também nas aulas, Gabriel relatava que, desde sua chegada ao Brasil, ele participava ativamente de práticas religiosas cristãs em que estavam presentes principalmente brasileiros. Nessas atividades religiosas, algumas vezes era convidado a falar para o público, e o fazia em língua portuguesa. Nas aulas, logo se tornou um importante mediador da interação entre a professora e os estudantes haitianos em fase inicial de aprendizagem da língua portuguesa, usando creole para interagir com os colegas e português comigo para explicar o que os colegas haviam dito em creole ou francês. Essa posição de mediador foi construída desde o primeiro dia em que foi para a aula. Parte de seu repertório linguístico fora construído tanto nas interações em contexto religioso quanto no contexto do trabalho. Trabalhara em uma empresa brasileira de construção civil.

No excerto em análise, Gabriel relata conflitos étnico-raciais vividos no contexto do trabalho. No relato, esses conflitos constituem sua identidade de migrante haitiano negro negociada em relação a outros migrantes e em relação aos colegas brasileiros. Ao assinalar que chegou ao Brasil com dinheiro suficiente para passar um ano sem trabalhar, Gabriel se distingue da grande maioria dos migrantes que chegam em condições financeiras precárias e necessitam com urgência de trabalho para se manterem no país. Assim, se apresenta como

um haitiano em melhores condições financeiras que alguns dos outros estudantes. Sua condição é ainda mais distinta porque se apresenta como alguém que migrou para estudar, sem obrigação de trabalhar para enviar dinheiro para familiares, como era o caso de outros migrantes haitianos ali presentes. Sua condição distinta da maioria dos demais migrantes permitiu que ele respondesse ao preconceito identificado nas relações com brasileiros no trabalho, com um pedido de demissão. Nas relações de trabalho, colegas e patrão brasileiros construíram para ele uma posição de sujeito negro inferiorizado. Essa posição diz respeito ao racismo presente na sociedade brasileira (NASCIMENTO, 2016). Gabriel negou-se a assumi-la e saiu do trabalho.

Em seu relato, diferencia-se de muitos haitianos que se submetem ao preconceito por necessidade de trabalhar e diferencia-se, inclusive dos brasileiros ao indicar que, diferentemente destes, não precisava daquele trabalho. Gabriel construiu discursivamente seu status diferenciado de migrante em relação a outros migrantes. Esta construção nos remete às diferentes categorias que constituem a superdiversidade no contexto atual de migração e que se entrecruzam na diversificação da diversidade e na construção discursiva das identidades: raça e status diferencial de migração entram no complexo jogo na interação em sala de aula (CREESE; BLACKLEDGE, 2010A; 2010B; VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2012).

A fala de Gabriel indica como percebeu o discurso do outro que o posicionava como sujeito racializado (o branco o desqualificava por ser negro). E ele retomou no seu enunciado a palavra “preto” com o tom valorativo racista que fora atribuído pelos ex-colegas de trabalho, a partir da cosmovisão destes. A valoração da palavra do outro foi retomada no enunciado de Gabriel. Ele recupera os tons valorativos-emotivos da palavra do outro e mostra que sua aprendizagem e compreensão da língua portuguesa está marcada por esses tons. Apreendemos a língua nos enunciados dos outros; aí ela já vem carregada de valores (Bakhtin, 2003). É nesse encontro de visões de mundo que também se observa o fenômeno da heteroglossia/do heterodiscurso (BAKHTIN, 2015). Para Bakhtin, o heterodiscurso diz respeito à presença de diferentes línguas sociais - de distintas posições valorativas - no interior de um mesmo enunciado, produzindo hibridismos linguísticos, como observamos na fala de Gabriel quando ele mobiliza no seu enunciado o tom valorativo de outro grupo social.

Essas categorias, por sua vez, são entrecruzadas por ideologias linguísticas. Gabriel assinala que sua presença no curso de português se deve ao objetivo de cursar engenharia civil no Brasil, daí a necessidade de “escrever certo” para ser aprovado em processo de seleção que requer a língua portuguesa legítima, padronizada. Como afirma Shohamy (2006), os testes (como os exames de seleção para ingresso no ensino superior no Brasil) são carregados de ideologias linguísticas e configuram-se como mecanismos de políticas linguísticas que promovem a legitimação da língua oficial padronizada. Nesses processos seletivos são realizadas provas de escrita em língua portuguesa, e espera-se que os candidatos produzam esses textos na língua padrão/legítima. Esses exames são orientados por e reforçam a ideologia da padronização, da homogeneização da língua legítima, tida como padrão de correção (MILROY, 2001), a língua escrita certa ou o escrever bem de que Gabriel fala.

Se os migrantes não aprendem essa língua, podem ser depreciados, marginalizados e excluídos (GAL, 2006). No caso de participar de processos de seleção em comum com os brasileiros, não usar o português escrito legítimo pode impossibilitá-los de ingressar nas práticas letradas acadêmicas no Brasil. A busca de Gabriel por “escrever certo” e “escrever bem” pode ser vista, então, como o reconhecimento e a apropriação dessa ideologia e, por conseguinte, dessa política linguística.

Como assinala a autora, nos exames, prioriza-se a língua padronizada escrita e marginaliza-se (quando não se apaga) a língua falada. Os exames, mecanismos de políticas linguísticas, estão ligados à educação formal. Nesse sentido, a escrita caracteriza-se como um espaço privilegiado de ação das forças centrípetas (BAKHTIN, 2015), que tendem à uniformização e manutenção das formas linguísticas e manutenção da ordem social vigente, com a dominação dos grupos de poder que estão ligados à invenção dessa língua única (BAKHTIN, 2015). É neste mesmo sentido que Gal (2006) afirma que a padronização se configura como a criação de normas de correção subsidiada por "poderosas instituições, como a educação universal, as academias de língua, o capitalismo de imprensa, ciência linguística e os mercados linguísticos". Essas instituições contribuem para que os falantes aceitem e respeitem as normas linguísticas. Segundo Gal (2006), "é o que Bourdieu (1981)

chamou de "linguagem legítima", cuja aceitação como correta mesmo por aqueles que não a conhecem, produz uma dominação simbólica." (p. 17).

Essa língua única inventada é carregada de prestígio por ser associada ao prestígio dos grupos dominantes (MILROY, 2001; BAHKTIN, 2015). Essa relação de prestígio e correção parece ser mobilizada na afirmação de Gabriel, especialmente se considerarmos que o reconhecimento da necessidade de “escrever certo” e “bem” está relacionada à negociação das identidades na interação na aula. Gabriel deixou o trabalho por não se submeter à posição de sujeito produzida pelos colegas. E indica que precisa alcançar o objetivo de cursar engenharia civil, que foi o que o motivou a migrar para o Brasil. Nesse sentido, parece que Gabriel vê na aprendizagem dessa língua escrita legítima também uma possibilidade de resposta aos colegas de trabalho; apropriar-se dessa língua e cursar engenharia civil o colocaria nesse grupo de poder e reconfiguraria sua relação com esse grupo sócio-econômico que o estigmatizou em função de sua cor e de sua condição de migrante. Gabriel se aproxima da condição diferenciada que tem o mestrando haitiano no grupo e se distingue dos demais alunos ali presentes que estão no Brasil em busca de trabalho. Nessa negociação de identidade, entram em cena as categorias de raça, de classe e de diferenciação de status de migrante. Relaciona-se a essas categorias a ideologia da língua padrão, da língua legítima, prestigiada. Como afirmam Spolsky (2004), Hornberger (2009), Jonhson (2013) e Asker e Martin-Jones (2013), os falantes se apropriam de e ressignificam as políticas linguísticas oficiais a partir de ideologias linguísticas que os orientam. Corroboram-nas ou se contrapõem a elas. A partir da validação da ideologia da padronização, Gabriel corrobora a política de homogeneização presente nos textos. Esta ideologia, no entanto, não é a única presente na aula em foco. No excerto a seguir, observamos outras ideologias linguísticas.

4.2 “You need speak English, teacher”

O excerto analisado a seguir se refere ao momento da aula em que retomamos o formulário de matrícula na parte que buscava informações sobre o repertório linguístico dos migrantes no curso de português língua adicional. Ao falarem sobre as línguas⁴, os migrantes

⁴ No formulário de matrícula, solicitamos aos alunos que nomeiem as línguas que eles consideram que podem falar, compreender, ler e escrever. Assim, embora mobilize a perspectiva de repertório comunicativo e entenda

produzem enunciados híbridos, mobilizam ideologias linguísticas, contestam e ressignificam ideologias dominantes e ressignificam ideologias linguísticas.

(...)

Professora: Que línguas você usa e como usa? (lendo pergunta do formulário de matrícula)

Gabriel: falo francês, creole, inglês, espanhol e português. Ele [aponta para Juan] é tradutor de inglês, professor de inglês...

Professora: de francês e creole pra inglês?

Gabriel: sim...

Louis: Eu falo francês, creole, inglês e espanhol. Do you speak English, teacher?

Professora: muito pouco... entendo melhor do que falo...

Louis: you need speak English, teacher... Aqui poucas pessoas fala inglês, né?

Professora: sim... não é muito comum né? E você também fala espanhol?

Louis: hablo... hablo español... mas falo mais inglês... a professora tem de falar inglês também...

Nesse excerto, se posicionando como mediador, Gabriel toma a frente e enumera as línguas que compõem seu repertório. Interessante observar que ele e Louis começam citando a língua francesa, uma língua cuja aprendizagem está relacionada à escolarização e se configura como uma língua de prestígio no Haiti. Dessa forma, Gabriel e Louis se posicionam como sujeitos com um certo nível de escolaridade. Ambos, e também Juan, têm ensino médio completo. Gabriel e Louis iniciaram ensino superior, mas deixaram os cursos no seu país de origem com o objetivo de fazer universidade no Brasil. Juan, o mais velho dos três amigos, era professor e trabalhava como tradutor de língua inglesa no Haiti. Ao falar sobre as línguas que compõem seus repertórios linguísticos, esses dois migrantes se posicionam tanto em relação a outros migrantes haitianos quanto se posicionam em relação aos brasileiros.

Como já afirmei anteriormente, os repertórios dos migrantes são bastante variados. Eles podem funcionar como índices/indexicais sociais (GAL; IRVINE, 2000); deste modo, os diferentes repertórios podem produzir diferenciação linguística e social. Dentre os estudantes no curso de português língua adicional, alguns afirmam que falam exclusivamente creole. Esses são, por vezes, estigmatizados por aqueles que falam também a língua francesa. A língua creole é valorada como a língua da identidade haitiana, mas é à

que esse repertório é constituído por recursos linguísticos/semióticos, nesta parte do texto analiso como os participantes negociam suas posições em relação às nomeadas línguas no mercado linguístico.

língua francesa que se atribui maior prestígio (SCHIEFFELIN; DOUCET, 1998), porque é a língua dos escolarizados. A escolarização no Haiti esteve, por um longo período, restrita a um pequeno grupo social dominante, à elite. É nesse contexto que a língua francesa indexicaliza uma diferenciação linguística e um lugar social valorizado. Em relação às ideologias linguísticas presentes na aula, esses migrantes trazem consigo, do seu país de origem, essas visões sobre as línguas e negociam suas posições de migrantes (entre migrantes) no Brasil a partir desses índices, dessas ideologias.

Ao mediar a relação entre a professora e o estudante Juan, Gabriel posiciona o companheiro de aula em relação a um mercado linguístico mais amplo, transnacional. Juan, como Louis, estava no Brasil havia apenas um mês, mas, diferentemente de Louis, interagiu muito pouco na aula. Nesse sentido, o silêncio de Juan poderia ser visto como índice da falta da língua portuguesa, de modo que seria ressaltada a ausência dessa língua. No entanto, Gabriel o posiciona não em relação à língua em foco no curso, mas em relação à língua inglesa, um bem simbólico no mercado global. No mercado simbólico transnacional de que esses migrantes participam, a língua inglesa é mais valorizada que a língua portuguesa. É vista como a língua da globalização, como a língua internacional. Embora Oliveira (2013) assinala a valorização do multilinguismo e a abertura do mercado global para outras línguas que não apenas a inglesa, a língua portuguesa ainda parece ter menor valor que a língua inglesa no mercado global. Entendo que é essa relação que os migrantes Gabriel e principalmente Louis constroem ao se posicionarem em relação aos brasileiros não falantes de língua inglesa e ao posicionarem as línguas nesse mercado.

Ao me perguntar se eu falava inglês e me dizer que eu precisava falar essa língua, Louis usa a língua inglesa. Anuncia e negocia seu repertório linguístico. Até aquele momento da aula, as interações com a professora eram predominantemente em português. Entre si, os alunos falavam creole, especialmente enquanto os três respondiam ao formulário. Em creole, tiravam as dúvidas sobre as perguntas do formulário com os colegas que já estavam havia mais tempo no curso. Louis introduz uma outra língua no contexto da aula, nela se dirige diretamente à professora e, deste modo, negocia seu repertório trazendo para o contexto da aula “a língua internacional”. Deste modo, como Gabriel, traz para dentro da sala de aula o mercado global e as práticas linguísticas transnacionais.

Embora minha resposta à pergunta de Louis tenha sido em língua portuguesa, ele manteve o uso da língua inglesa. Ao fazê-lo, reafirma sua posição de falante da língua inglesa, de quem tem esse recurso linguístico que é valorizado no mercado global. De certa forma, o parâmetro para negociação das posições dos falantes na interação - o mercado global - é definido pelos migrantes. Eles se posicionam em relação a mim e também em relação aos colegas, mesmo que me dirigissem sua fala.

A necessidade de eu falar inglês é relacionada à observação de que “poucas pessoas fala inglês”. Essa observação pode remeter à ideologia do monolinguismo: “brasileiro fala português” (OLIVEIRA, 2009). Embora estejamos no contexto da globalização, a aprendizagem da língua inglesa está muito relacionada à perspectiva de os falantes saírem do país e falarem essa língua fora. Um número expressivo de pessoas desconsidera a possibilidade de comunicação pela internet e a interação com falantes de língua inglesa no próprio território brasileiro. Comentários como “se a gente vai pros Estados Unidos, a gente tem que falar inglês; então eles que falem português aqui no Brasil” são relativamente comuns e são orientados pela ideologia do monolinguismo. Nesse sentido, parece que Louis dialoga com essa postura muito presente no cotidiano brasileiro de que a língua portuguesa é a língua do povo brasileiro. Louis posiciona-se em relação a essa postura como um migrante cuja participação na rede transnacional tem implicado o recurso da língua inglesa. E ele se posiciona como quem tem esse recurso. Seu posicionamento pode ser compreendido como confronto à ideologia do monolinguismo. Na continuidade, Louis me respondeu em espanhol. Nesse sentido, colocou em jogo mais um recurso linguístico.

A partir do texto de Gal (2006), Creese e Blackledge (2010) assinalam que, no contexto das migrações, normalmente os grupos minoritários são vistos como oprimidos, silenciados e invisibilizados em relação às suas línguas; no entanto, migrantes têm usado suas línguas de modos distintos na negociação de suas identidades. Não apenas as identidades étnico-nacionais estão em jogo, mas outras identidades podem ser o foco nas interações. Os usos linguísticos de Louis apontam para a negociação de uma identidade migrante transnacional, de quem tem os recursos que o fluxo migratório global requer. Nesse sentido, a afirmação de Blackledge e Creese pode nos auxiliar a pensar a interação na aula:

We do not argue that multilingualism in itself is always an important feature of the social world. However, in order to understand a world which is socially differentiated, we do need to ask who has access to which linguistic resource, and what count as valuable resources. When certain sets of linguistic practices are privileged above others (...), then the users of some linguistic practices are privileged above others. (2010, p. 24)

É nesse sentido que compreendo os usos linguísticos heterogêneos e as ideologias mobilizadas na aula: os falantes indicam que tem os recursos linguísticos com maior valor, privilegiados. Assim, apresentam-se como privilegiados naquela interação, falantes da língua inglesa. Além disto, constituem a prática linguística como multilíngue, flexível, mobilizando concomitantemente a língua portuguesa, a língua inglesa e a língua espanhola. Os usos linguísticos híbridos, heteroglóssicos, na aula podem ser compreendidos como resposta à ideologia do monolinguismo e como uma resignificação da política oficial do monolinguismo. A valorização desse repertório multilíngue resignifica

Em relação à educação multilíngue, Hornberger (2009) afirma que uma certeza é que “Local actors may open up – or close down – agentive spaces for multilingual education as they implement, interpret, and perhaps resist policy initiatives” (p. 199). Nesse sentido, compreendo que esses migrantes na aula de língua portuguesa são agentes que fazem com que a aula se constitua como espaço multilíngue, resistindo à exclusividade da língua portuguesa e, desta forma, resistindo à política linguística oficial.

No excerto em análise, as práticas linguísticas apontam para o multilinguismo na aula de português como língua adicional, embora esteja aí presente a ideologia do padrão e o reconhecimento, por parte de um dos participantes (Louis), da ideologia do monolinguismo na sociedade. A aula caracteriza-se como um espaço de práticas translíngues (também usos das línguas francesa e do creole). Embora não tenha sido possível trazer para análise, nas aulas, orientadas pela pedagogia culturalmente sensível, frequentemente eu trabalhava com diferentes gêneros em língua francesa e creole e fomentava a interação em creole entre os alunos na realização das atividades. Assim, os sujeitos resignificam a política de monolinguismo e produzem uma política do multilinguismo.

5 Considerações finais

Neste artigo, busquei refletir sobre as ideologias linguísticas presentes no curso de português língua adicional para migrantes haitianos numa universidade no Sul do Brasil. A questão que tinha em foco na análise da aula era: que ideologias linguísticas estão presentes nas práticas de linguagem nesse contexto educacional?

A análise permitiu compreender que estão presentes as ideologias a) do monolingüismo, b) da padronização e c) do inglês como língua internacional/da globalização e como recurso mais valorizado no mercado global estão presentes na aula. Como aponta Kroskity (2004), as ideologias são múltiplas e podem ser divergentes entre si. Na aula, enquanto Gabriel corrobora a ideologia e a política da padronização (MILROY, 2001), Louis negocia sua identidade de falante multilíngue. Além disto, embora Louis estivesse havia pouco tempo no Brasil, parecia responder à/ dialogar com a ideologia do monolingüismo, ao afirmar que poucos brasileiros falavam inglês. Nesse sentido, esses migrantes apropriam-se das políticas oficiais distintamente e as ressignificam.

Ao assimilar a política de padronização, Gabriel enfatiza a necessidade de “escrever certo” e “escrever bem”, de modo que assinala a necessidade de incluir em seu repertório a língua escrita padronizada. Gabriel salienta uma lacuna no seu repertório em relação ao seu projeto de cursar engenharia civil no Brasil. Louis, ao contestar a política monolíngue, assinala seus recursos linguísticos de maior valor no mercado global, na rede transnacional.

A análise aponta para a complexidade das práticas multilíngues: essas práticas são moldadas por ideologias que são múltiplas e podem ser divergentes entre si; essas práticas ressignificam distintamente políticas linguísticas oficiais: algumas podem ser assimiladas/corroboradas enquanto outras podem ser contestadas.

Referências

ASKER, A.; MARTIN-JONES, M. ‘A classroom is not a classroom if students are talking to me in Berber’: language ideologies and multilingual resources in secondary school English classes in Libya. **Language and Education**, v. 27, n. 4, p. 343-355, 2013. <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2013.788189>

BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BLACKLEDGE, A. AND CREESE, A. **Multilingualism: a critical perspective**. London: Continuum, 2010.

BLOMMAERT, J. **Citizenship, language & superdiversity**: Towards complexity. Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper 95, 2012.

BLOMMAERT, J. **Language, asylum, and the national order**. Working Papers in Urban Language & Literacies. Paper 50. 2008.

BLOMMAERT J. Language Ideology. *In*: BROWN, K. (Ed.). **Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition**. Oxford: Elsevier, 2006. v. 6, p. 510-522. <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/03029-7>

CAVALCANTI, L. Novos fluxos migratórios: haitianos, senegaleses e ganeenses no mercado de trabalho brasileiro. *In*: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. (Ed.). **Refúgio e hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016.

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Towards a sociolinguistics of superdiversity. **Zeitschrift für Erziehungswiss**, v. 13, p. 549–572, 2010. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0159-y>

GAL, S. Migration, minorities and multilingualism: language ideologies in Europe. *In*: MAR-MOLINERO, C.; STEVENSON, P. **Language ideologies, policies and practices**: Language and the future of Europe. New York: Palgrave Macmillan, 2016.

HORNBERGER, N. Frameworks and models in language policy and planning. *In*: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy**: Theory and method. Oxford: Blackwell, 2006.

HORNBERGER, N. Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in indigenous experience). **Working Papers in Educational Linguistics**, v. 24, n. 2, p. 1-18, 2009.

IRVINE, J. T.; GAL, S. Language ideology and linguistic differentiation. *In*: KROSKRITY, P. V. (Ed.). **Regimes of language**: ideologies, politics, and identities. Santa Fé, New Mexico: School of American Research Press, 2000.

KROSKRITY, P. Language ideologies. *In*: DURANTI, A. (Ed.). **A companion to linguistic anthropology**. Oxford: Blackwell, 2004. <https://doi.org/10.1002/9780470996522.ch22>

McCARTY, T. L. Entry into conversation. Introducing ethnography and language policy. *In*: CARTY, T. L. (Org.). **Ethnography and language policy**. New York: Routledge, 2011.

MILROY, J. (2001) Language ideologies and the consequences of standardization. **Journal of Sociolinguistics**, v. 5, n. 4, p. 530-555, 2001. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RICENTO, T. **Language policy**: Theory and method – An Introduction. *In*: RICENTO, T. (Ed.). **An introduction to language policy**: theory and method. Massachusetts: Blackwell, 2006.

SCHIEFFELIN, B. B.; DOUCET, R. C. The “real” Haitian Creole: ideology, metalinguistics, and orthographic choice. *In*: SCHIEFFELIN, B. B.; WOOLARD, K. A.; KROSKRITY, P. V. (Ed.). **Language ideologies: practice and theory**. New York, Oxford: Oxford University Press, 1998.

SHOHAMI, E. **Language policy: Hidden agendas and new approaches**. London and New York: Routledge, 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>

WOOLARD, K. A.; B. B. SCHIEFFELIN. Language Ideology. **Annual Review of Anthropology**, v. 23, n. 1, p. 55-82, 1994. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415>

Recebido em: 14.07.2019

Aprovado em: 23.10.2019