



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (PPGEL)**

LUIZ CARLOS RODRIGUES

**MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: O CORPO EM DESTAQUE**

CHAPECÓ/SC 2024

LUIZ CARLOS RODRIGUES

**MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO
LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: O CORPO EM DESTAQUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Chapecó como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora Prof^a Dr^a Cláudia Andrea Rost Snichelotto.

CHAPECÓ/SC 2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Rodrigues, Luiz Carlos

MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO PARA O ENSINO DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO:: O CORPO EM
DESTAQUE / Luiz Carlos Rodrigues. -- 2024.

192 f.:il.

Orientadora: Dr^a Cláudia Andrea Rost Snichelotto

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos, Chapecó, SC, 2024.

I. Snichelotto, Cláudia Andrea Rost, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

LUIZ CARLOS RODRIGUES

**MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: O CORPO EM DESTAQUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 17/10/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Andrea Rost Snichelotto – UFFS
Orientadora

Profa. Dra. Athany Gutierres – UFFS
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Nelson Viana - UFSCar
Membro Titular Externo

Prof. Dr. Fabrício Paiva Mota
Membro Suplente

Dedico este trabalho a todos aqueles que me concederam a dádiva de ser professor, àqueles que um dia me honraram com o dizer “você é o meu professor!” *Pues chamos, mèsi anpil.*

AGRADECIMENTOS

Por vezes e por mais vezes, me peguei observando atentamente essa página sem saber ao certo como iniciar. Além dessa indecisão, havia o receio de uma escrita que não contemplasse todos aqueles e aquelas que estiveram presentes na minha trajetória até este momento. E por fim, me convenci de que jamais conseguiria contemplar em forma de texto todos vocês, pois o texto é limitador e minha memória traiçoeira, mas não duvidem! O singelo e genuíno sentimento de gratidão a cada um de vocês é carregado em meu coração, vocês estão comigo.

Ao jovem homem haitiano, do qual tenho a fisionomia gravada mas o nome esquecido, que foi o primeiro a me considerar e me chamar de “meu pwofesè” e sem saber, naquele momento, me arrepiou por inteiro e minhas orelhas estalaram em um movimento involuntário do meu corpo ao receber o peso da importância da profissão docente, o meu muito obrigado.

Ao antigo grupo GEIROSC, em especial a Sandra Bordignon, que me abriram oportunidades para aprender e atuar na área. Ao Jean Maffison, presidente da primeira Associação dos Haitianos de Chapecó. À direção da comunidade do Thiago, do bairro Efapi, pelo espaço fornecido para ministrar as aulas. A Marilei Cebulski Rodrigues e à equipe do CRAS Efapi por confiarem no meu trabalho. À equipe da Pastoral do Imigrante por possibilitarem a realização de tantos cursos. O meu muito obrigado a todos!

Aos meus companheiros da graduação e do mestrado, pois sem vocês não teria suportado as diferentes faces da vida acadêmica e os percalços para minha permanência nos programas. Ao olhar para essa trajetória, me acompanha com a certeza de que não poderia ter escolhido melhores colegas para viver tudo o que a UFFS iria me proporcionar. Que deleite reconfortante é saber que tive vocês ao meu lado, que foi com vocês que criamos a primeira gestão do Centro Acadêmico Livre de Letras (CALLE) - gestão Gabriela Mistral, que participamos ativamente no Colegiado do Curso de Letras e do PPGEL como Representantes Discentes, defendendo o que

acreditamos e reivindicando em quem confiamos.

Ao Programa de Educação Tutorial (PET) e ao Centro de Línguas (CeLUFFS) onde fui, com muito orgulho, ora bolsista ora voluntário, desde o primeiro semestre da graduação e pude realizar diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à área de PLAc e PLE.

Dedicar-se a temáticas relacionadas ao movimento migratório contemporâneo sempre exigiu um trabalho interdisciplinar. O presente trabalho jamais seria possível sem a colaboração e o empenho de vocês. Sozinho, jamais conseguiria.

Carolina Cubillán, mulher, mãe, empreendedora e migrante venezuelana, que me concedeu o privilégio de conhecer sua história de vida e aumentar minha admiração pela representação do povo venezuelano que você carrega, um povo forte e destemido.

Luiza Guedes, minha aluna de espanhol, uma das melhores, que sempre me cativou por sua doçura e sua constante preocupação em fazer uso da língua que estava aprendendo para poder atender seus pacientes migrantes, uma profissional exímia.

Roberson Damis, colega de graduação, que ao meu lado aceitou ser o vice-presidente do CALLE, parceiro nas pesquisas e projetos relacionados ao PLAc na universidade, colega de trabalho no CAI e amigo.

Gracias, obrigado, mèsi! Tenho consciência de quão afortunado sou por contar com vocês na minha dissertação. Cada um de vocês me escutou com atenção e cuidado quando compartilhei meu objetivo no mestrado, e, sem hesitar, aceitaram estar junto comigo em mais esse desafio

À minha banca de qualificação e defesa, Prof^a Dr^a Athany Gutierrez, Prof. Dr. Nelson Viana e Prof. Dr. Fabrício Paiva. Ter o apoio, apontamentos, a leitura do meu trabalho pelos olhos de vocês e também orientações durante meu percurso foi essencial. Para além de formalismos, que sorte a minha contar com profissionais de tamanha qualificação e experiência que arguíram com maestria e humanidade na minha pesquisa. Fizeram de um processo burocrático e temeroso um espaço acolhedor e me incentivaram e motivaram em uma etapa que cheguei a duvidar da minha própria capacidade e da qualidade da minha pesquisa. Para além do meu muito obrigado a

vocês, tenho um desejo: desejo que todos os companheiros que estejam passando por esse mesmo momento da vida acadêmica como eu, sejam afortunados em poder contar com docentes como vocês durante suas trajetórias no mundo acadêmico.

Para quem chamo carinhosamente de “a minha mãe da universidade”, quem viria a me instruir e apoiar incondicionalmente, mesmo sem eu ter a menor ideia disso ainda como calouro de Letras em 2017. A minha parceira de mais de 11 projetos, entre ensino, pesquisa e extensão, que sempre me escutou e incentivou a seguir adiante com minhas propostas. A professora que, onde viu potencialidade e com destreza, soube me guiar para vitais teorias e estudos que formariam o profissional que sou hoje. A orientadora de TCC e também do mestrado, Prof^a Dr^a Cláudia Andrea Rost Snichelotto, o meu muito obrigado. Mas para além disso, muito além, um desejo: foi durante a graduação na UFFS que pude ter contato com diferentes docentes, alguns que contribuíram valiosamente durante meu caminho e outros que foram apenas... outros. Nesse tempo, uma coisa sempre tive certa comigo, se eu fosse 10% do que professores como você são eu seria um *baita* de um professor. Você me inspira, não pare, nunca!

E por fim, agradeço a *fome* daquele *bacuri* que nunca se encaixou bem na interpretação de mundo dos que o rodeavam, também nascidos e criados na capital do velho oeste. Que, durante o ensino fundamental, faltava às vezes às aulas nos dias de chuva, pois o único par de tênis que sua mãe podia prover estava com a sola rachada e ficava encharcado no caminho até a escola, mas que, enquanto estudava, ainda que com os pés e meias gelados pela água e mesmo não sendo o estudante mais aplicado, não deixava de ter aquela coisa no fundo, *aquela fome*, aquela gana de saber e descobrir mais.

Para aquele *pia*, cheio de conflitos internos, que passou por sete escolas diferentes no ensino médio, que reprovou no segundo ano também em sete matérias, pois não conseguia manter a rotina de estudos enquanto precisava trabalhar até tarde da noite em uma padaria de um grande supermercado da cidade, de segunda a segunda, para poder pagar o seu curso de língua estrangeira em uma escola de elite da cidade, escola essa que, anos mais tarde, assumiria como docente de tal língua

estrangeira por tamanha dedicação e desenvoltura no idioma.

Ao *guri* que, ao se deparar com indivíduos em sua cidade de uma cultura e país tão diferentes da sua, no primeiro olhar, não se deixou levar pelos discursos ignorantes que se instauravam pelos “nativos” a respeito dos novos, mas que sim, deu ouvidos aos sons que *aquela fome* produzia em seu estômago, que diziam que era preciso aprender, buscar e conhecer mais. Que viu naquelas pessoas uma porta para o mundo na sua frente, representando uma oportunidade que até então era inconcebível para sua realidade. A essa *fome* que o acompanha desde *garraio*... Muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho investiga o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados, com foco na análise de material didático utilizado no Brasil. O estudo baseia-se na Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]) e na variação lexical, além de distinguir os conceitos de Português como Língua Estrangeira do Português como Língua de Acolhimento. Caracterizando-se como um estudo de natureza documental e interventiva, iniciamos com uma análise qualitativa do livro "Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados" (Feitosa et al., 2015), no qual se identificam lacunas na representação da variação linguística do léxico do corpo humano. Embora o "Pode Entrar" apresente diversidade cultural e étnica na maior parte dos capítulos, a análise detalhada do capítulo 8 intitulado "A saúde e o Sus" revela uma abordagem clínica e despersonalizada em relação ao tratamento do léxico do corpo humano, com escassa variação linguística no português, além da ausência de representações inclusivas, particularmente de corpos femininos, negros ou de pessoas com deficiência. Com base nesse resultado, sugere-se a necessidade do desenvolvimento de materiais que contemplem a heterogeneidade cultural e linguística dos aprendizes em relação ao seu contexto local. Portanto, como proposta interventiva, apresentamos uma cartilha educativa e informativa como material didático alternativo focado no léxico do corpo humano embasado no uso regional de Chapecó, visando contribuir para a qualidade do ensino de PLAc na cidade e facilitar a interação entre migrantes e profissionais de saúde. Os resultados demonstram a necessidade de criar estratégias pedagógicas e sociolinguísticas inclusivas e culturalmente sensíveis que atendam à diversidade da comunidade de aprendizes de PLAc, contribuindo para a implementação de políticas migratórias e educacionais na região. A pesquisa também revelou a importância da relação de aprendizagem e formação contínua entre docentes e discentes no contexto do ensino de PLAc.

Palavras-chave: Português como Língua de Acolhimento; Imigrantes; Refugiados; Corpo Humano.

RESUMÉN

Este trabajo investiga la enseñanza de Portugués como Lengua de Acogida (PLAc) para migrantes y refugiados, con enfoque en el análisis de material didáctico utilizado en Brasil. El estudio se basa en la Teoría de la Variación y Cambio (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]) y en la variación léxica, además de distinguir los conceptos de Portugués como Lengua Extranjera del Portugués como Lengua de Acogida. Caracterizándose como un estudio de naturaleza documental e interventiva, comenzamos con un análisis cualitativo del libro "Pode Entrar: Portugués de Brasil para Refugiadas y Refugiados" (Feitosa et al., 2015), en el cual se identifican vacíos en la representación de la variación lingüística del léxico del cuerpo humano. Aunque "Pode Entrar" presenta diversidad cultural y étnica en la mayor parte de los capítulos, el análisis detallado del capítulo 8 titulado "La salud y el SUS" revela un enfoque clínico y despersonalizado en relación al tratamiento del léxico del cuerpo humano, con escasa variación lingüística en el portugués, además de la ausencia de representaciones inclusivas, particularmente de cuerpos femeninos, negros o de personas con discapacidad. Con base en este resultado, se sugiere la necesidad del desarrollo de materiales que contemplen la heterogeneidad cultural y lingüística de los aprendices en relación con su contexto local. Por lo tanto, como propuesta interventiva, presentamos una cartilla educativa e informativa como material didáctico alternativo enfocado en el léxico del cuerpo humano basado en el uso regional de Chapecó, con el objetivo de contribuir a la calidad de la enseñanza de PLAc en la ciudad y facilitar la interacción entre migrantes y profesionales de la salud. Los resultados demuestran la necesidad de crear estrategias pedagógicas y sociolingüísticas inclusivas y culturalmente sensibles que atiendan la diversidad de la comunidad de aprendices de PLAc, contribuyendo a la implementación de políticas migratorias y educativas en la región. La investigación también reveló la importancia de la relación de aprendizaje y formación continua entre docentes y discentes en el contexto de la enseñanza de PLAc.

Palabras clave: Portugués como Lengua de Acogida; Inmigrantes; Refugiados; Cuerpo Humano

REZIME

Travay sa a ap egzaminen ansèyman Pòtigè kòm Lang Akey (PLAc) pou migran ak refijye yo, avèk yon konsantrasyon sou analiz materyèl didaktik ki itilize nan Brezil. Etid la baze sou Teyori Varyasyon ak Chanjman (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]) ak varyasyon leksikal, epi li fè distenksyon ant konsèp Pòtigè kòm Lang Etranje ak Pòtigè kòm Lang Akey. Kòm yon etid ki gen nati dokimantè ak entèvansyonis, nou kòmanse avèk yon analiz kalitatif liv "Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados" (Feitosa et al., 2015), kote nou idantifye mank nan reprezantasyon varyasyon lengwistik nan leksik kò imen an. Menm si "Pode Entrar" montre divèsite kiltirèl ak etnik nan pifò chapit yo, analiz detaye chapit 8 ki gen tit "Sante ak SUS la" revele yon apwòch klinik ak depersonalize konsènan tretman leksik kò imen an, avèk kèk varyasyon lengwistik nan pòtigè a, epi mank reprezantasyon enklizif, patikilyèman kò fanm, moun nwa oswa moun ki gen andikap. Anba rezilta sa a, nou sijere nesese pou devlope materyèl ki pran an kont eteroyeneite kiltirèl ak lengwistik elèv yo selon kontèks lokal yo. Konsa, kòm yon pwopozisyon entèvansyonis, nou prezante yon katya edikatif ak enfòmatif kòm yon materyèl didaktik altènatif ki konsantre sou leksik kò imen an, ki baze sou itilizasyon rejyonal Chapecó, ak objektif pou kontribye nan bon jan kalite ansèyman PLAc nan vil la epi fasilite entèraksyon ant migran ak pwofesyonèl sante yo. Rezilta yo montre nesese pou kreye estrateji pedagojik ak sosyolengwistik enklizif ak kiltirèlman sansib ki satisfè divèsite kominote elèv PLAc yo, pandan y ap kontribye nan aplikasyon politik migratwa ak edikatif nan rejyon an. Rechèch la te montre tou enpòtans relasyon aprantisaj ak fòmasyon kontinyèl ant pwofesè ak elèv nan kontèks ansèyman PLAc la.

Mo kle: Pòtigè kòm Lang Akey; Imigran; Refijye; Kò Imen.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Personagens do Pode Entrar

Figura 2: Personagens presentes capítulo 8

Figura 3: I Relatório cidades solidárias Brasil: Centro de Atendimento ao Imigrante (CAI)
- Chapecó

Figura 4: Informe Operação Acolhida Outubro de 2023

Figura 5: Nacionalidades mais atendidas pelas UBS

Figura 6: Respostas sobre as principais barreiras no atendimento

Figura 7: Uso de ferramentas digitais para atendimento

Figura 8: Página material impresso

Figura 9: Publicações do “Lave o Dito-cujo”

Figura 10: Capítulos do Pode Entrar

Figura 11: Glossário do Pode Entrar

Figura 12: Tarefa 2.10

Figura 13: Atividade 6.7

Figura 14: Você sabia?

Figura 15: Diálogo 8.1

Figura 16: Compreensão de texto 8.3

Figura 17: Atividade 8.4

Figura 18: Especialidades médicas e de saúde 8.4

Figura 19: Vocabulário 8.2

Figura 20: Região da cabeça

Figura 21: Membros superiores

Figura 22: Membros inferiores

Figura 23: Órgãos e sistemas internos

Figura 24: Possíveis Materiais Didáticos

Figura 25: A anatomia Cearense

Figura 26: Capa de cartilhas do Programa de extensão “Universidade para a pessoa idosa (UPPI)”, da Universidade Federal do Pará, 2022

Figura 27: Eis como o corpo humano inspira alguns ditos do povo

Figura 28: Capa Cartilha “MEU CORPO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO”

Figura 29: Capa atividade Cobra Cega

Figura 30: Atividade Show das Sensações

Figura 31: Atividade Redes Sociais do Saci Pererê

Figura 32: Página explicativa da apresentação guia

Figura 33: Página apresentação material 03

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: As Principais Dificuldades de Imigrantes no Brasil

Gráfico 2: OBMigra, crianças e adolescentes

Gráfico 3: Mapa de Santa Catarina com informações de Chapecó segundo censo de 2022

Gráfico 4: Número total de residentes migrantes em Chapecó por ano

Gráfico 5: Nacionalidades atendidas pelas UBS

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

APP - Aplicativo

ALiB - Atlas Linguístico do Brasil

CAI - Centro de Atendimento ao Imigrante

Caged - Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

CeLUFFS - Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul

CIEVS - Centro de Informações Estratégicas em Vigilância em Saúde

COMIGRAR - Conferência Nacional de Migrações e Refúgio

CRAS - Centro de Referência de Assistência Social

CRAI - Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes

CRNM - Carteira de Registro Nacional Migratório

CSF - Centros de Saúde da Família

COVID-19 - Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2

DPF\XAP - Delegacia de Polícia Federal de Chapecó

FIESC Sesi - Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina Serviço - Social da Indústria

IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IES - Instituições de Ensino Superior

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IMABE - Instituto Madre Bernarda

IMDH - Instituto de Migrações e Direitos Humanos

LD - Livro Didático

LE - Língua Estrangeira

MD - Material Didático

NEPO - Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó"

OIM - Organização Internacional para as Migrações

OBMIGRA - Observatório das Migrações Internacionais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAE - Posto de Atendimento ao Estrangeiro

PARE/SC - Programa de Acolhimento a Refugiados e Estrangeiros

PB - Português Brasileiro

PE - Pode Entrar

PLA - Português Língua Adicional

PLAc - Português Língua de Acolhimento

PLE - Português Língua Estrangeira

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

QSL - Questionários Semânticos Lexicais

RS - Rio Grande do Sul

SAMU - Serviço de Atendimento Móvel de Urgência

SED - Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina

SIPLE - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

SISMIGRA - Sistema de Registro Nacional Migratório

SUS - Sistema Único de Saúde

STI-MAR - Sistema de Tratamento de Informações sobre Movimentações Migratórias

UBS - Unidade Básica de Saúde

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UPPI - Universidade para a Pessoa Idosa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 Motivações para o estudo do léxico do corpo humano: relato de barreiras presentes.....	23
1.2 OBJETIVOS.....	28
1.2.1 Objetivo geral.....	28
1.2.2 Objetivos específicos.....	28
1.3 QUESTÕES DE PESQUISA.....	29
1.4 PROBLEMA.....	29
2 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	34
2.1 Os movimentos migratórios contemporâneos no Brasil.....	34
2.2 O contexto migratório contemporâneo estadual e municipal.....	39
2.3 Migração e saúde: as barreiras presentes.....	56
3 REVISÃO TEÓRICA.....	67
3.1 Teoria da Variação e Mudança.....	67
3.1.1 Variação lexical.....	74
3.1.1.1 Estudos sobre o léxico do corpo humano.....	76
3.2 Português Língua Estrangeira e Português Língua de Acolhimento: breves e necessárias conceituações.....	86
3.2.1 Material didático para ensino de PLAc: comparação de livros didáticos e cartilhas educacionais.....	91
3.2.1.1 O que são Materiais Didáticos?.....	92
3.2.1.2 Livro didático ou elaboração do próprio material: qual a melhor alternativa?.....	96
4 METODOLOGIA.....	106
4.1 A pesquisa documental.....	106
4.2 A proposta de natureza interventiva.....	107
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	110
5.1 Descrição e análise da PE segundo a perspectiva intercultural.....	111
5.2 Descrição e análise do capítulo 8: Saúde e o SUS.....	125
5.2.1 Descrição e análise do capítulo 8 e a variação lexical.....	132
6 PROPOSTA INTERVENTIVA.....	140
6.1 Cartilha informativa: uma proposta de alternativa de material didático.....	140
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	162
Gráfico.....	168
ANEXOS.....	169
Apêndice A: Capa do Pode Entrar.....	169
Apêndice B: Personagem folclórico Venezuela.....	171
Apêndice C: Personagem folclórico Haiti e Brasil.....	172

Apêndice D: Cartilha completa “Meu Corpo em Português Brasileiro” 173

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)¹ para aprendizes em condição de migração ou refúgio caracteriza-se por um cenário multifacetado, construído pela riqueza cultural e linguística que representa o nosso país. É justamente por essa característica que emerge a necessidade de se examinar de maneira minuciosa alguns materiais didáticos voltados para o ensino de PLAc no território brasileiro.

Para dar conta disso, me baseio principalmente nos preceitos teóricos da Sociolinguística Variacionista, também denominada de Teoria da Variação da Mudança (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]). Nesta perspectiva, a língua é historicamente situada e heterogênea, isto é, está sujeita à variação e mudança no espaço e no tempo.

O sistema linguístico é constituído de regras variáveis (ao lado de regras categóricas), que atuam em todos os níveis linguísticos: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e discursivo. Essas regras variáveis são passíveis de sistematização (Görski; Coelho, 2010, p. 75-76).

Também estão presentes as contribuições de estudos sobre o ensino intercultural de línguas, abordado por Paiva (2018), sobre a concepção de PLAc, de Grosso (2021), e com os estudos de caso realizados, como de Rocha (2020), a fim de verificar como se dá o acesso de pessoas migrantes e refugiadas aos serviços de saúde no Brasil.

A metodologia do estudo é de caráter documental e interventivo. No caráter

¹ Conforme Grosso (2010, 2021) e Rocha (2019), a aplicação de conceitos teóricos pode apresentar-se como tarefa problemática e gerar vários subtemas e objetos de estudo, como são alguns conceitos frequentes ligados ao ensino-aprendizagem duma língua e presentes nesse trabalho: Segunda Língua (L2), Língua Materna (LM), Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Português como Língua Estrangeira (PLE). Com o intuito de evidenciar os motivos pelos quais o PLAc é o viés adequado e defendido a ser adotado nesta pesquisa, os conceitos de PLE e PLAc serão abordados mais adiante. Já para os outros conceitos, deixo como sugestão de leitura o trabalho de Grosso (2010 e 2021). Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>; https://www.sri.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/84/2022/11/Portugues-como-lingua-de-acolhi-Romulo-Francisco-de-Souza-Jero_compressed.pdf> e Rocha (2019) <<https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8401>>. Acesso em 15. nov, 2023.

documental, realizo² o levantamento, por meio de análise qualitativa, do léxico do corpo humano no livro para estudantes “Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados” Feitosa et al. (2015)³, doravante PE. Minha hipótese é que há carências na representação da variação e diversidade linguística sobre o corpo humano, o que pode alertar sobre uma possível e frequente realidade dos materiais didáticos e incentivar discussões sobre a revisão de materiais existentes de PLAc ou na elaboração de novos recursos pedagógicos.

Adicionalmente ao levantamento do léxico e das respectivas variantes no PE (Feitosa *et al.*, 2015), no caráter interventivo, este trabalho também pretende apresentar um material didático alternativo, isto é, uma cartilha educativa e informativa, focada nas diferenças regionais, particularmente de Chapecó e arredores. O objetivo é incentivar o uso contextualizado desses termos, refletindo a diversidade de modelos de representação dos corpos humanos. Essa metodologia interventiva permite que o estudo não apenas identifique problemas, mas também ofereça soluções concretas no contexto real. A título de esclarecimento, cabe o destaque de que essa proposta interventiva ainda não será aplicada neste momento de defesa desta dissertação, mas será disponibilizada posteriormente a diferentes serviços públicos, associações de migrantes e agentes que tratam diretamente com o ensino de PLAc ou com atendimentos à população migrante em espaços de saúde pública. Tais agentes poderão fazer a aplicação e o uso conforme suas realidades e demandas, estando, portanto, nossa proposta aberta a sugestões e adaptações futuras.

O contexto educacional atrelado ao contínuo fluxo de entrada de imigrantes⁴ e

² Esta pesquisa é financiada pelo Programa Demanda Social da Capes e insere-se em um projeto maior em curso intitulado “Variação e Mudança no Português do Brasil: pesquisa e prática”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Cláudia Andrea Rost Snichelotto, do Grupo de Pesquisa Estudos Sociolinguísticos e Interfaces.

³ “PodeEntrar”: Disponível em <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Pode_Entrar_ACNUR-2015.pdf>. Acesso em 08. ago, 2023. Esse material também já foi objeto de investigação de vários estudos, como os realizados por Oliveira (2017), Valente (2019) e Pedrassani et al. (2021).

⁴ A palavra “migrante” costuma ser utilizada para designar aquele que se desloca dentro de seu próprio país e também pode ser usada para falar dos deslocamentos internacionais. Alguns especialistas, inclusive, aconselham o uso do termo migrante quando se fala de migrações entre países, por ser abrangente e não simplista. Já o termo “imigrante” se refere em específico à pessoa que vem de um outro país, enquanto “emigrante” é quem deixa seu país de origem para viver em outro – ou seja, o imigrante é considerado um emigrante para seu país de origem e vice-versa. (Delfim, 2019, p.10).

refugiados⁵ demanda abordagens pedagógicas sensíveis e inclusivas, que considerem não apenas a língua, mas também os múltiplos aspectos culturais e sociais de seus aprendizes. Dessa forma, o material didático desempenha um papel essencial nesse processo, representando uma ferramenta mediadora entre a língua-alvo, o aprendiz e o docente envolvido, além de refletir, em suas páginas, por meio de atividades, as perspectivas socioculturais presentes no entorno em que esse aprendiz está inserido.

Chapecó, até este momento, conta com 19.719 mil residentes migrantes e refugiados⁶; destes, 15 mil são venezuelanos e pouco mais de três mil são haitianos⁷. Por essa razão, este trabalho justifica-se por tratar de grande relevância social ao pretender o desenvolvimento de estratégias, materiais e abordagens pedagógicas inclusivas e socioculturalmente sensíveis, visando a uma experiência de aprendizado que contemple a diversificada comunidade de aprendizes de PLAc na região de Chapecó. O objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino da população migrante, promovendo o acesso a direitos e o cumprimento de deveres desse público, visando aprimorar o serviço prestado entre pacientes e profissionais de saúde no uso de recursos públicos.

Além de sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes de PLAc, minha pesquisa contribui, em contexto regional, com o disposto na Política Migratória Estadual de Santa Catarina (2020), que trata da “capacitação dos servidores públicos das áreas de assistência social, da saúde, da educação, da segurança pública e de outros setores transversalmente envolvidos com o atendimento à população migrante; [...]” e com o artigo 5º da Política Municipal para a População Imigrante de Chapecó (2022), que assegura a formação e sensibilização de agentes

⁵ Refugiada é a pessoa que foi forçada a deixar seu país de origem e requer “proteção internacional” devido ao fundado temor de perseguição e risco de violência caso volte para casa. Isso inclui pessoas que são forçadas a fugir de territórios em guerra. O termo tem suas raízes em instrumentos legais internacionais, notadamente a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados, de 1951, o Protocolo de 1967 que constitui o instrumento fundamental e universal relativo ao estatuto dos refugiados e a Convenção de 1969 da Organização da Unidade Africana (OUA). (Delfim, 2019, p.19).

⁶ Cerca de 20 mil vivem em Chapecó, no Oeste de SC. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/12705947/>>. Acesso em 15 jul, 2024.

⁷ Na seção “5.2 O contexto migratório contemporâneo estadual e municipal”, abordo o quantitativo de migrantes residentes em Chapecó, destacando a complexidade de trabalhar com números precisos em questões de mobilidade humana. Teço algumas considerações sobre o cenário municipal e a divergência dos dados referentes à população migrante na cidade.

públicos

[...] para a realidade da imigração em Chapecó, com orientação sobre direitos humanos e dos imigrantes e legislação concernente; b) interculturalidade e línguas, com ênfase nos equipamentos que realizam maior número de atendimentos à população imigrante; [...].

A presente dissertação é motivada, primeiramente, por minha experiência como professor voluntário de PLAc desde o final do ano de 2013, atuando em bairros como o Efapi, que possui uma expressiva concentração de imigrantes em Chapecó, Santa Catarina. Ao iniciar minha trajetória como docente, senti a necessidade de aprender o crioulo haitiano⁸ (*kreyòl ayisyen*), a língua dos meus alunos. Lembro com clareza das minhas primeiras tentativas de interagir em crioulo, frequentemente acompanhadas pelo comentário: *Ou ta dwe aprann franse, pa kreyòl ayisyen pwofesè mwen!*⁹. Essa frase me alertava de que eu deveria focar no francês, não no crioulo. No entanto, nunca tive interesse em estudar mais uma língua de um colonizador. Assim, segui com meus estudos autodidatas em crioulo haitiano. Foi ao ouvir as interações entre meus alunos e ao frequentar outros espaços onde eles estavam que a língua deles se tornou também a minha, fortalecendo ainda mais o vínculo entre professor e aluno.

Minha experiência com o espanhol foi diferente. Participei de um curso de idiomas oferecido por uma estudante do curso de Letras Português e Espanhol da UFFS, graduação que eu também cursaria anos depois. Como morava longe e o transporte não passava pelo meu bairro, aproveitei as caronas dessa mesma professora. Nesse ambiente, comecei a explorar minha identidade latino-americana através do espanhol. Além disso, minha atuação como voluntário na AIESEC Chapecó¹⁰, uma organização voltada para o desenvolvimento de jovens líderes por

⁸ O entendimento de língua crioula, adotado nesta pesquisa, parte da compreensão que a mesma e desenvolve a partir do contato intensivo entre duas ou mais línguas diferentes, geralmente em contextos históricos específicos, como o colonialismo, o comércio ou a escravidão. Ela surge inicialmente como um pidgin (um sistema linguístico simplificado usado para comunicação básica entre pessoas que não compartilham uma língua comum), mas, ao contrário do pidgin, o crioulo evolui e se torna um idioma completo, com gramática e vocabulário próprios, tornando-se a língua nativa de uma comunidade. O crioulo haitiano (ou *kreyòl ayisyen*) é um dos exemplos mais conhecidos de uma língua crioula. Ele se desenvolveu durante o período colonial no Haiti, quando pessoas escravizadas adotaram elementos do francês, a língua dos colonizadores, misturando-os com características linguísticas de suas línguas nativas.

⁹ “Você deveria aprender francês, meu professor, não crioulo.”

¹⁰ A AIESEC é uma organização internacional que possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional de jovens estudantes através de programas de trabalho em equipe, liderança e intercâmbio internacional.

meio de intercâmbios, e minha participação no programa “família acolhedora” de estudantes, principalmente do México, contribuíram significativamente para o aprimoramento da minha proficiência na língua.

Ao ministrar essas aulas e observar atentamente a interação dos alunos com o material didático, identifiquei lacunas significativas, especialmente em relação à representação do corpo humano e à variação linguística do léxico associado a ele.

Além da docência, este estudo também é incentivado pela minha atuação e observação como servidor terceirizado na função de Intérprete de idiomas (espanhol e crioulo haitiano) no Centro de Atendimento aos Imigrantes (CAI), da Prefeitura de Chapecó, onde apoiava principalmente na Secretaria da Saúde e na Secretaria da Educação. Lá constatei a dificuldade de comunicação em português entre os pacientes migrantes e a equipe de saúde brasileira, tanto em consultas médicas quanto em procedimentos administrativos relacionados ao tratamento de saúde.

Este trabalho é a representação, de certa forma, de tantas vivências e tantos contatos durante minha jornada acadêmica, profissional e como ser detentor de conexões genuínas com outros seres humanos. Embora o texto inclua gráficos, escalas, leis e portarias, é importante destacar que a temática e as pessoas retratadas não devem ser reduzidas a insensíveis números. Durante o período de escrita e pesquisa deste trabalho, me permiti ter acesso à obra de Brown (2012, p.10) e seu pertinente retrato sobre o meio acadêmico:

No início da nossa formação somos ensinados que manter uma distância prudente e certo grau de inacessibilidade contribuem para o prestígio do pesquisador, e que caso ele se envolva de maneira excessivamente emocional suas credenciais poderão ser questionadas. Se em muitos ambientes ser uma pessoa pedante é um insulto, na torre de marfim do mundo acadêmico somos instruídos a vestir o formalismo como se fosse uma armadura.

Afastar-me da retratação de vivências e termos que tornam esta pesquisa o que ela é, seria apagar a essência daquele garoto de 18 anos que sem muita experiência como docente, mas com grande curiosidade e empatia por pessoas provenientes de um país tão distante, ministrou tantas e tantas aulas de maneira voluntária. Seria apagar o retrato, as histórias e a fraterna relação entre aluno e professor de tantos rostos que passaram nas minhas salas de aula, relação esta que constitui e define o pesquisador e

profissional que sou hoje em um mundo intercultural.

1.1 Motivações para o estudo do léxico do corpo humano: relato de barreiras presentes

Um questionamento ainda durante o período de escrita e também no momento de qualificação desta pesquisa me foi feito e que também acho relevante relatar: *por quais razões me dedico a trabalhar justamente o léxico do corpo humano no PE (Feitosa et al., 2015), perante a tantos outros aspectos que podem ser evidenciados na seção 8.1 que também poderiam ser objetos de pesquisa?*

Como já mencionado, ao ingressar no CAI me foi incumbido o cargo de intérprete e tradutor de espanhol e crioulo haitiano. Por meio dessa função, pude auxiliar e tive acesso a muitos espaços: polícia federal, militar e municipal, prefeituras de cidades vizinhas, presídio regional, grandes empresas da cidade e tantos outros espaços e outras experiências que me constituem até este momento. Ao trabalhar no CAI pude conhecer diferentes faces dos movimentos migratórios para além das aulas de PLAc, mas que tinham em comum um fator: as necessidades sociolinguísticas de migrantes e refugiados. Mas havia três espaços, que guardo na memória, que me motivaram fortemente a trabalhar nesta dissertação o léxico do corpo humano¹¹.

A equipe de assistência social solicitou uma tradução para a família de paciente de nacionalidade haitiana na ala da UTI do **Hospital Regional do Oeste**, por volta das 11:30h. Era um dia chuvoso na capital do velho oeste, como de costume sempre solicitava ao órgão requerente dos meus serviços um breve contexto para poder me preparar em caso de algum léxico específico. O que me foi relatado: homem com HIV em estado avançado, em decorrência da doença possuía um tumor no estômago consideravelmente grande. Era preciso traduzir à família o estado do paciente, seu provável falecimento e instruir como iniciar a tratativa com o seguro de saúde da

¹¹ Nacionalidades, faixa etária, descrições físicas e outras informações foram alteradas a fim de manter o sigilo profissional que envolve os casos.

empresa onde até então trabalhava. Como de costume ao me identificar como tradutor, portas e corredores que, para a população civil em geral são de difícil acesso por questões de segurança, me foram abertas sem complicações e com certo alívio generalizado por parte da equipe. O intérprete, por fim, chegou!

No caminho até a ala de UTI, passei por uma moça agachada no chão do corredor chorando muito, meus sentidos de alerta já ecoavam: *“Luiz, você não esquecerá do dia de hoje”*. Entre diferentes leitos, fui encaminhado até aquele que se encontrava no canto, o último leito. Encontrei um homem debilitado, com tubos que saíam da sua boca e deitado em posição lateral, corri os olhos de maneira rápida e respeitosa a ele e logo pude perceber o tumor, aquela protuberância, aquela bola deformando seu corpo. Mesmo sem poder falar, em sua língua materna me apresentei ao paciente. Era direito dele saber quem eu era. Mais ao pé da cama de hospital uma mulher que se dizia sua ex-esposa e mãe de seus dois filhos, com o rosto com certo inchaço por tantas lágrimas, se apresentou como a familiar mais próxima a ele e a quem eu deveria dirigir minha tradução. Perguntei algumas informações sobre ela, sobre ele, sobre a história daquelas pessoas e prossegui: *“Você está aqui há tanto tempo, você comeu?”* e ao fazer um movimento com negativa senti um gosto metálico na boca e minhas narinas inflaram de pura indignação. Chamei alguém da equipe e pedi comida, comida essa que prontamente chegou como um banquete bem servido à acompanhante e me dei conta naquele momento que a refeição nunca havia sido negada, ela simplesmente nunca foi solicitada por falta de vocabulário o suficiente em português para realizar o pedido.

Chegou o momento de traduzir o que me foi informado, contraindo o rosto e pressionando meus dentes traseiros na tentativa de segurar o que me delatava como um ser humano também e não apenas um profissional, informei que o quadro do paciente era irreversível devido ao estágio das enfermidades e que ela precisava urgentemente lidar com a burocracia do seguro saúde, apontei as partes e quais órgãos estavam em estado grave e as implicações disso. Aos prantos, e sem sucesso de dar algum consolo em nenhum dos meus abraços, deixei aquela mulher e me dirigi de volta ao escritório. Eram quase três da tarde quando fui informado que o paciente entrou em

óbito, naquele mesmo dia. Depois de semanas e semanas naquele lugar, sinto que só depois de ter a certeza que sua ex-esposa havia entendido tudo aquilo ele sentiu que poderia ir.

A segunda experiência profissional passou-se no **Conselho Tutelar**: estava em uma reunião com o gerente de uma empresa, na tentativa de fechar uma parceria para a contratação de migrantes e refugiados e minha colega e psicóloga irrompe na sala. Um carro estava vindo me buscar naquele instante para realizar uma tradução em um caso de abuso sexual de duas menores de idade, e a interpretação se daria em espanhol.

Nesta interpretação, as duas crianças entendiam perfeitamente o que era dito pelas conselheiras tutelares, mas as profissionais não as entendiam. *“Luiz, estão falando tão rápido, chorando fica pior ainda”*. Me senti constantemente incômodo durante aquela longa tarde por ser um homem, por representar a única figura de um homem naquele cubículo. Por meio da escola, a denúncia de que o parceiro da avó e o namorado da mãe haviam cometido o crime, chegou até o conselho. O maior pavor daquelas crianças era que suas mães soubessem do que havia acontecido, pois os abusadores como vermes corrosivos haviam instaurado em suas consciências de que o que estava acontecendo era culpa delas, que eram coniventes com tudo aquilo e, se suas mães soubessem, iriam deixar de receber o amor materno. O momento em que precisei ser mais forte foi quando as mães das crianças chegaram, haviam sido trazidas da fábrica de alimentos de uma cidade vizinha onde estavam trabalhando e ao entrarem na sala, como um coro por intermináveis minutos, só o que se ouvia era o pranto das quatro e uma frase repetia incessantemente: *“¿por que no me lo dijiste antes?”*.

Então continuei com a interpretação simultânea e a tradução. Descrevi do espanhol ao português cada detalhe, *cada detalhe* que iria posteriormente para o boletim de ocorrência, conforme cada nova informação mais choro e surpresa por parte das mães. Traduzi desde o momento do membro invasivo dilacerando a carne, a dor, os pedidos sem decência, a culpa sentida e sua vergonha.

A última experiência que justifica o interesse no trabalho voltado ao léxico do corpo humano ocorreu em um **Hospital infantil** da cidade, envolvendo a Polícia Civil, Conselho Tutelar, eu, representando o serviço de imigração da prefeitura, e uma criança de quatro anos por volta das duas da madrugada de um domingo. O idioma daquele dia seria o crioulo.

Minha escala de trabalho compreendia-se de segunda à sexta-feira apenas. Mas foram diversas as vezes em que precisei atuar após o expediente ou em dias não laborais. Eu o fazia, fazia pois era alguém, brasileiro ou de outra nacionalidade, precisando de mim para garantir um direito. Um motorista veio me buscar, caía tanta água do céu que, ao andar poucos metros até o veículo já tinha o cabelo encharcado. Uma vez no hospital a situação a ser traduzida me foi infomrada: denúncia por parte de vizinho de vítima de abuso sexual de menor, no local estava apenas a mãe que falava muito pouco o português. Era visível que ela não conseguia entender o motivo que a polícia foi até a sua casa e a levou até um hospital, precisei explicar como funcionaria o procedimento e quem eram aquelas pessoas e quem cada uma delas estava representando. A progenitora me informou que havia ligado para o esposo, que trabalhava e dormia em uma obra em algum lugar da cidade e que ele estava a caminho, me assegurou que ele sim falava bem o português. Mais um retrato do que é observado: o homem é detentor da proficiência no idioma e a mulher detentora da dependência linguística dele. Por se tratar de uma denúncia, era preciso realizar um exame na criança com o médico.

Esperamos. Esperamos muito, a mãe, a criança, eu, a conselheira tutelar e o agente da polícia civil. Um retrato do serviço prestado no município. Esperamos tanto que o pai chegou, mas o médico não.

Enquanto chamava a mulher de burra e a culpava de como poderia ter permitido aquela situação ocorrer, o pai acreditava que ninguém mais naquele corredor o estava entendendo. O alerta para outra demanda vivida ecoou em minha mente, a violência doméstica era outra questão que exigia muito da minha presença em outros espaços, como polícia civil e casa de proteção à mulher. Na tentativa de acalmar o pai, o agente

o coloca contra a parede e pede calma, o pai desmorona. Chorando e em claro português indaga ao fardado, como poderia alguém ter feito aquilo?

“- Como alguém pode ter feito isso na *buceta* da minha filha?”

Como uma equipe sincronizada, enfermeiras, conselheira tutelar e agente emitem um sonoro “*shiiiiiu*”, solicitando silêncio e a não repetição daquele léxico, não daquela forma. E mais uma vez aos prantos, o progenitor alega:

“ - Moço, moço...você sabe por que eu falo assim? É que eu sou *estrangeiro* moço, lá (no trabalho dele) *eles fala* assim, *aprendi assim*”.

Em nenhum treino de Muay Thai levei um golpe tão forte.

A língua, escancarada, viva como tal ali estava: *buceta*. E com tamanha veracidade que foi proferida foi reprimida. Me enfureci por dentro, mas transpareci serenidade, pois era o que a situação me exigia.

Acreditando que a sociolinguística, que a ciência não foi feita para ser compartilhada unicamente em paredes de uma universidade, mas sim, com o povo, com a comunidade, me envolvi durante a graduação em mais de 14 projetos de extensão. De que adiantaria, todo aquele conhecimento apenas pra mim?

O incômodo e a insatisfação me moveram muito nessa vida, desde então não pude cessar os pensamentos de como poderia contribuir para essa demanda tão real, não pretendo resolvê-la por completo com a minha pesquisa, é claro, e nem devo ser interpretado de tal forma. Mas queria poder contribuir para diminuir essa necessidade, e então me inscrevi no PPGEL em 2022 e busco contribuir por meio deste estudo com a área da Sociolinguística, com a cidade e com quem realmente necessita, que são aprendizes de PLAc residentes em Chapecó.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Desenvolver um material didático alternativo, centrado no léxico para representação do corpo humano, a partir do livro para estudantes “Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados” (Feitosa et al., 2015), utilizado no ensino de PLAc.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) A partir de uma análise documental do livro para estudantes “Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados” (Feitosa et al., 2015), utilizado no ensino de PLAc, descrever o léxico do corpo humano adotado no capítulo 8, intitulado “A Saúde e o Sus”;
- b) Analisar a abordagem do corpo humano no material didático, destacando as partes que recebem maior ênfase, e examinando as nomenclaturas utilizadas para designar essas partes específicas do corpo;
- c) Além da análise documental, apresentar uma proposta interventiva de um material didático alternativo sobre o corpo humano para aprendizes de PLAc e como material de apoio para profissionais da saúde pública, considerando a diversidade intercultural e linguística dos aprendizes, bem como as demandas regionais identificadas a partir da análise realizada em a) e b).

1.3 QUESTÕES DE PESQUISA

Questão a)

Como é feita a abordagem do léxico do corpo humano no capítulo oito, intitulado 'A Saúde e o Sus', do livro 'Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados' (Feitosa et al., 2015), utilizado no ensino de PLAc?

Questão b)

Quais partes do corpo humano são destacadas no material didático de Feitosa et al. (2015) e quais termos são utilizados para nomear essas áreas específicas?

Questão c)

De que forma um material didático alternativo sobre o corpo humano pode ser proposto para atender às necessidades linguísticas e culturais dos aprendizes de PLAc, ao mesmo tempo em que supre as demandas identificadas entre profissionais da saúde pública e reflete a diversidade intercultural e linguística?

1.4 PROBLEMA

A análise preliminar do material revela uma dicotomia peculiar: enquanto o material didático destaca a diversidade cultural e étnica por meio de personagens representativos, ou em seu glossário em seis diferentes línguas: português, espanhol, francês, inglês e árabe, a diversidade linguística do léxico do corpo humano bem como a representação anatômica do corpo assume um viés clínico e despersonalizado,

forneendo o acesso a um quantitativo de léxico restrito e de uso muito específico. As ilustrações presentes no capítulo 8 são representações de corpos fragmentados em partes isoladas, contemplando um olhar objetivo e técnico, destituído de elementos que conferem personalidade, características e individualidade aos modelos dos corpos representados. A dicotomia é ainda mais evidenciada quando voltam-se os olhares para a representação de corpos femininos, negros ou de pessoas com deficiência física ou intelectual, de igual maneira toda a variação do léxico desses corpos é ausente. Enquanto esse perfil diversificado de modelos é incorporado de maneira frequente em outros capítulos do material didático, a representação do corpo humano no capítulo oito destoa do tratamento à variação observado nas demais páginas.

FIGURA 1: Personagens do Pode Entrar



FONTE: adaptada de Feitosa et al. (2015)

FIGURA 2: Personagens presentes capítulo 8



FONTE: adaptada de Feitosa et al. (2015)

Se observarmos nas páginas anteriores e nas que se seguem após o capítulo 8, notamos a presença de uma diversidade de personagens oriundos de diferentes países, cada qual com características físicas próprias, aspectos culturais e étnicos, vestimentas e a informação de suas nacionalidades. A fim de exemplificar, compartilhei anteriormente dois recortes do PE. Na primeira figura (Figura 1) convido para a observação da presença da diversidade destes personagens; já na segunda (Figura 2),

que pertence ao capítulo foco da análise proposta, é perceptível a mudança da abordagem que até então era observada pela troca de figuras sem grandes características, cores ou presença de aspectos culturais e étnicos.

Além disso, a análise qualitativa proposta revelará nuances que podem impactar profundamente na experiência de aprendizagem. Ao realizar a abordagem da temática, é essencial compreender como os participantes são apresentados e criam relações com o léxico das diversas partes do corpo humano, um elemento fundamental para a comunicação cotidiana e para o acesso a direitos, como à saúde.

Dentre as questões que esta pesquisa nos desperta, indaga-se qual o impacto da falta de diversidade linguística relacionado ao léxico do corpo humano no PE no processo de ensino-aprendizagem do PB para aprendizes de PLAc? A abordagem voltada a um olhar clínico e anatômico, despersonalizando a representação do corpo humano pode implicar na compreensão e utilização do conteúdo pelos aprendizes em situações do cotidiano? E como a inclusão da diversidade linguística em materiais didáticos poderia contribuir para um processo de ensino-aprendizagem sensível às realidades e diferenças linguísticas e culturais dos aprendizes de PLAc?

A abordagem das imagens utilizadas para o ensino das partes do corpo humano revela-se constituída de uma visão técnica e padronizada de contexto especificamente multifacetado, carente de menção à diversidade e mudança linguística no uso da língua em situações cotidianas. A falta de abordagem da diversidade linguística pelo material didático poderia ser vista como limitadora, ao deixar de incluir léxicos que podem ser considerados tabus ou impróprios para um ensino formal. Ao não incluir e abordar, de maneira contextualizada, expressões cotidianas da fala e optar por uma escolha restrita de representação do corpo humano, implica a ineficácia na utilização do conteúdo aprendido dos aprendizes em situações formais e informais, limitando os mesmos ao entendimento, acesso e compreensão da riqueza da variação linguística do léxico do PB.

A presença de tal abordagem mecanicista e fragmentada poderia ser justificada pela formação dos membros da equipe de criação do PE, que conta com profissional

graduada em Medicina e também Coordenadora do Curso Popular Mafalda¹², criado ainda em 2011 e desenhado como um cursinho pré-universitário com aulas híbridas, objetivando o acesso à educação crítica e sua respectiva contribuição para a sociedade como um todo. É reconhecido também que um material didático, elaborado em diferentes capítulos e com um número de páginas já estipulado, precisa limitar-se em certos aspectos, não se é defendido e tampouco se há a interpretação de que um material didático deve abarcar todas as abordagens, ainda mais quando nos referimos a um material importante e pioneiro como o PE, elaborado em meio a ausência de materiais desenhados para o ensino de PLAc e de acesso gratuito.

Acredita-se que a falta de diversidade linguística do material didático pode resultar em dificuldades de compreensão e utilização para os aprendizes em contexto de saúde, perante a variação e diversidade linguística presente em ambientes clínicos ou que o uso deste léxico se faça necessário. Além disso, o uso de uma abordagem anatômica e clínica na representação do corpo humano poderia limitar a relação do conteúdo apresentado pelo material didático com as situações do cotidiano, implicando diretamente na dificuldade de aplicação prática em situações de uso real de fala.

¹² Curso Popular Mafalda, disponível em <<https://www.mafalda.org.br/pre-universitario>>. Acesso em: 12 dez. 2023.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

É com o intuito de situar o leitor acerca das recentes mudanças dos movimentos migratórios contemporâneos que este capítulo foi elaborado, fornecendo não apenas números e gráficos, mas também informações que brindam características a esse fenômeno de deslocamento humano assistido no Brasil no subtítulo “*Os movimentos migratórios contemporâneos no Brasil*”, realizando o resgate das principais legislações pertinentes ao tema em diferentes esferas em ordem decrescente até chegar no espaço em que me dedico a retratar e atualizar a situação estadual e municipal, intitulado “*O contexto migratório contemporâneo estadual e municipal*”.

No subtítulo “*Migração e Saúde*”, são abordadas as tratativas e barreiras presentes na relação entre esses dois campos por meio da apresentação de respostas de um formulário, fornecidas pela gestão municipal, acerca das principais dificuldades no atendimento à população migrante ou refugiada nas unidades básicas de saúde ou centros de convivência familiar de Chapecó com o embasamento de outros trabalhos e pesquisas acadêmicas, como Rocha et al. (2020) e Gil (2014), que evidenciam tais barreiras, sendo a linguística a principal e comum entre ambas.

Tal retrato se faz essencial uma vez que não é possível dissociar aspectos culturais, históricos e sociais ao trabalharmos no campo da variação e da interculturalidade. Evidenciei também que, por mais isolados que possam parecer os motores em que residem a origem do fenômeno migratório contemporâneo, estes acabam culminando em consequências que podem ser notadas em diferentes localidades em todo o globo, em diferentes escalas e aspectos, bem como as implicações que surgem dessa relação que possam vir a potencializar obstáculos, sendo um destes as barreiras linguísticas deste perfil de aprendizes.

2.1 Os movimentos migratórios contemporâneos no Brasil

Os movimentos migratórios, embora estejam em destaque na atualidade por conflitos entre estados-nações e pelas crises humanitárias que estes geram, não são

um fenômeno recente, estão interligados em toda a história de constituição da humanidade e seus diferentes povos e nações, não sendo possível assim afirmar que este fenômeno é inerente a apenas uma única e exclusiva nação. Segundo o relatório *Global Trends: forced displacement in 2022 (2)*,¹³ 108,4 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar até o final de 2022. Outro dado alarmante é que 35,3 milhões são refugiados e 76% estão sendo recebidos por países de baixa ou média renda. No contexto brasileiro, dados do Comitê Nacional para os Refugiados apontam que, no início de 2023, o país acolhia mais de 65 mil refugiados já reconhecidos, as nacionalidades predominantes são venezuelanos, sírios e congolezes.

Ao migrar, leva-se consigo uma grande diversidade de aspectos culturais e sociolinguísticos de seu estado-nação de origem. Ao ingressar em território do país de destino final, ou até mesmo do país de trânsito, a pessoa em condição de imigração ou refúgio requer, e possui, uma diversidade de direitos e deveres fundamentalmente constituídos por tratados, convenções internacionais e políticas públicas nacionais migratórias. Conforme o relatório anual de 2021 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA), o mundo vivencia uma nova dinâmica nos movimentos migratórios na década que marca o início de 2010 a 2020: o movimento de migração de países de sul-global para os países do norte-global¹⁴ se altera devido a diferentes fatores e acontecimentos nos países do norte-global que a princípio, possuíam poucas barreiras para o ingresso de migrantes.

O que se observa nesta mudança é uma nova linha de migração traçada, agora, de países do sul-global para outros países também pertencentes a esta mesma região. Nações que antes eram consideradas como rota de passagem, começam a ser visualizadas como locais de destino final, sendo o Brasil uma delas. Para Cavalcanti (2013), durante esse período de intensa mobilidade humana ao longo da década, as novas demandas e articulações na conjuntura global no âmbito migratório impactaram diretamente nos novos moldes da migração contemporânea, enquanto o início da

¹³ O relatório Tendências Globais do ACNUR apresenta as principais e últimas estatísticas oficiais sobre refugiados, solicitantes de asilo, deslocados internos e apátridas em todo o mundo. Saiba mais em: <<https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>>. Acesso em 03 mar, 2024.

¹⁴ “Sul Global” entende-se à nova divisão internacional surgida no pós-Guerra Fria, em que o mundo seria dividido entre Norte (países desenvolvidos, industrializados no século XIX) e Sul (países em desenvolvimento, ex-colônias e de industrialização tardia). (Rosa, 2014; Caixeta, 2014).

década ficou marcada pela inefetividade dos modelos de recepção dos migrantes no ocidente. O contexto sociopolítico brasileiro tomava rumos que vão na contramão do que era observado em outras localidades do globo, este apanhado de contextos se torna fator decisivo para a nova linha que viria a ser traçada entre países pertencentes ao sul-sul, principalmente com relação ao contexto econômico e político, impulsionando o início deste novo desenho migratório.

Como exemplos deste diferente cenário em que o Brasil encontrava-se, temos o Acordo de Residência do Mercosul¹⁵, o Acordo aos Países Associados ao Mercosul¹⁶ (e neste são incluídos os nacionais da Venezuela, que mais adiante iriam protagonizar a segunda maior crise humanitária do mundo), a Copa do Mundo em 2014, que trouxe grandes holofotes da mídia internacional ao país, os acordos de concessão de vistos e permanência humanitária aos nacionais do Haiti (Resolução Normativa do CNIg no 97/2012)¹⁷ e aos nacionais da Venezuela (Resolução Normativa do CNIg no 97/2012)¹⁸, ambas vigentes até a presente data.

Embora sejam múltiplos os acontecimentos que impulsionaram esta mudança, destacam-se dois como principais e que se faz necessária uma especial análise: o novo texto e aprovação da Lei de Migração Brasileira¹⁹, no lugar da antiga “política pública” vigente redigida ainda em tempos de ditadura militar, o Estatuto do Estrangeiro de 1980, que atrelava à imagem e presença do imigrante como a representação de uma ameaça para com a soberania e autonomia nacionais. Como resultado deste conjunto de fatores foram redigidas outras inúmeras leis, resoluções e portarias em níveis nacional, estaduais e municipais que visam o ingresso ordenado e a concessão, defesa e manutenção de direitos e deveres do público imigrante. A nova lei constitui uma normativa que regula o fenômeno migratório no contexto brasileiro, impondo princípios e diretrizes orientadoras para a formulação e implementação de políticas públicas direcionadas a essa demografia específica. Em consonância com os preceitos estabelecidos na Constituição Federal, a mencionada legislação sobre imigração

¹⁵ Disponível em: <[DECRETO Nº 6.975, DE 7 DE OUTUBRO DE 2009](#)>. Acesso em 12 mar, 2024.

¹⁶ Disponível em: <[DECRETO Nº 7.859, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2012](#)>. Acesso em 12 mar, 2024.

¹⁷ Atual Portaria Interministerial MJSP\MRE Nº 29 de 25 DE ABRIL DE 2022

¹⁸ Atual Portaria Interministerial Nº 666, DE 20 DE JANEIRO DE 2022

¹⁹ Disponível em: <[LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017](#)>. Acesso em 12 mar, 2024.

consagra o princípio da igualdade de tratamento para os imigrantes internacionais, vedando quaisquer formas de discriminação. Fixa o entendimento da universalidade dos direitos humanos ao migrante internacional, fundamentando-se na ideia essencial de que todos os indivíduos são recipiendários iguais desses direitos, sem distinção de natureza alguma, conforme evidenciado por Mendes e Brasil (2020)²⁰.

O outro expressivo acontecimento e de fácil observação, que será explicitado de maneira mais detalhada no capítulo sobre a contextualização do movimento migratório em Chapecó, é o crescimento de imigrantes residentes em solo nacional. Segundo o Ministério da Justiça e Segurança Pública²¹, aproximadamente 1,3 milhão de imigrantes, liderados por venezuelanos e haitianos, geraram forte acréscimo desde o início do século nas diferentes maneiras de solicitação de regularização e permanência em território nacional. Conforme argumenta o sociólogo argeliano, Abdelmalek Sayad (2001), é o trabalho que, na maioria das vezes, concentra a razão de ser do fenômeno migratório contemporâneo. Afinal, ao pensarmos no contexto de imigrantes, em que migrar não foi uma opção mas sim uma imposição, como por citar o contexto de refúgio, apátridas²² e asilados²³, o fator trabalho como fonte de acesso à emancipação e autonomia em um novo país é um fator altamente decisivo no momento de migrar.

Vale ressaltar que não se deve cristalizar a imagem de que todo migrante passa pelo mesmo percurso, pelas mesmas condições e pelos mesmos fatores que motivaram seu processo de mobilidade. Generalizar a história individual é deixar-se levar por um raciocínio simplista e que não abarca a complexidade e diversidade dos movimentos migratórios contemporâneos, reduzindo assim a meras singularidades. Ressalta-se também que pessoas em situação de imigração ou refúgio não devem ter sua presença

²⁰ A nova Lei de Migração brasileira e sua regulamentação da concessão de vistos aos migrantes. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-70552020000100064>. Acesso em 06 fev, 2024.

²¹ Sistema de Tráfego Internacional, Módulo de Alertas e Restrições. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733-obmigra/dados/microdados/401293-sti-mar>> e SISMIGRA - Sistema de Registro Nacional Migratório.<<https://dados.gov.br/dados/conjuntos-dados/sismigra>>. Acesso em 12 mar, 2024.

²² Apátridas são as pessoas que não são titulares de nenhuma nacionalidade e também não são consideradas nacionais de nenhum Estado. (DELFIN, p.16, 2019).

²³ O asilado político é concedido a pessoas que não podem retornar ao seu Estado de origem em razão de perseguição injustificada. No entanto, difere do refúgio porque sua concessão a um determinado indivíduo por este ou aquele Estado é de ordem estritamente política e não há um procedimento ou requisito definido para tal (DELFIN, p.16, 2019).

atrelada à crise humanitária de seu país, mas a consequência desta crise.

Sayad (2001) elenca ao menos três modelos para a recepção e integração de imigrantes: o primeiro é conhecido como modelo assimilacionista, aponta a ideia de que a igualdade entre os agentes que compõem uma sociedade pode ser alcançada mediante a assimilação, adoção e respeito de valores e regras coletivas já estabelecidas a fim de extinguir situações de segregação ou de diferenciação cultural. O segundo modelo é o chamado pluralista, quando o Estado investe e protege a diversidade cultural de seus cidadãos, bem como executa ações para a manutenção de uma comunidade multicultural. Por fim, o modelo segregacionista, marcado pela exclusão sociocultural e imposição de diferentes restrições ao acesso à plena cidadania.

Para o pensador, o fracasso dos dois primeiros modelos integrais se deu, especialmente, no setor do trabalho. Na próxima seção, trato dos desenhos do movimento migratório contemporâneo para o estado de Santa Catarina e Chapecó, onde será possível evidenciar como a questão do trabalho pode ser observada de maneira regional e local, como um motor desse fenômeno.

Em março de 2024, ocorreu o segundo COMIGRAR²⁴ com a temática “Conferência Livre Nacional sobre Migrações, Refúgio e *Mito do Brasil Acolhedor*.”²⁵ O evento esteve centrado no dilema da migração seletiva por parte das políticas públicas de gênero, raça, *saúde*, *educação* e moradia (grifo nosso). Dividido em duas etapas, a preparatória diz respeito a Conferências Livres Locais, Conferências Estaduais e a segunda etapa a Conferências Livres Nacionais. O que for elaborado dessas etapas será interpretado como material de consulta e referência no momento de elaboração das políticas públicas e como subsídio para a elaboração do I Plano Nacional de

²⁴ Conferência Nacional de Migrações, Refúgio e Apatridia é uma iniciativa de mobilização nacional dos diversos atores sociais, políticos e institucionais interessados no tema das migrações, refúgio e apatridia, com objetivos de: I - aprofundar o debate sobre migrações, refúgio e apatridia; II - propor e discutir diretrizes e recomendações para políticas públicas para pessoas migrantes, refugiadas e apátridas; III - promover a participação social e política de pessoas migrantes, refugiadas e apátridas; IV - fomentar a integração entre os entes federativos, organizações da sociedade civil e associações e coletivos de pessoas migrantes, refugiadas e apátridas que atuam no tema.

²⁵ 2ª Comigrar: Conferências sobre Migrações, Refúgio e Apatridia estão com inscrições abertas: <<https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/2a-comigrar-conferencias-sobre-migracoes-refugio-e-apatridia-estao-com-inscricoes-abertas>> Acesso em 12 jun, 2024.

Migrações, Refúgio e Apatridia. A UFFS fez parte da primeira etapa, demonstrando mais uma vez a relevância da instituição e da cidade como um dos agentes envolvidos na temática, ao promover e sediar a “I Comigrar Sul - Conferência Livre Nacional Temática: Inserção socioeconômica e promoção do trabalho decente²⁶”. Na programação da segunda etapa, realizo o destaque para as temáticas das primeiras duas rodas de conversa: “Educação e o Mito do Brasil Acolhedor” e “Saúde e o Mito do Brasil Acolhedor”.

Apoiando-me em Sayad (2001) e nos anos de experiência de trabalho e pesquisa que possuo em contato com as diferentes faces dos movimentos migratórios contemporâneos, sob uma interpretação fiel da legislação brasileira vigente, o modelo seguido pelo Brasil pode ser facilmente entendido pelo assimilacionista, contudo, o que se observa, na realidade, são certas contradições. Durante a Comigrar Sul, fundamentadas críticas foram feitas por diferentes agentes e instituições sobre a falácia de um Brasil acolhedor, trazendo para o debate questões reais que, a princípio, seriam asseguradas pela legislação, mas encontram-se em caráter conflituoso com a realidade assistida, como, por exemplo, a falta de uma padronização pelas instituições de ensino no processo de equivalência e revalidação de estudos de ensino médio, bem como sua simplificação e o acesso aos serviços da atenção primária no âmbito da saúde.

2.2 O contexto migratório contemporâneo estadual e municipal

Conforme dados da Secretaria de Desenvolvimento Social do Estado de Santa Catarina, residem no estado mais de 106 mil imigrantes²⁷. Considerando o crescente número de imigrantes em todo o país, em especial em Santa Catarina, em outubro de 2020, em plena pandemia da COVID-19, foi promulgada a Lei nº 18.018, de 9 de outubro de 2020, que estabelece a Política Estadual para a População Migrante, delineando seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. No contexto educacional, o dispositivo, no artigo 4º, preconiza a necessidade

²⁶ I Comigrar Sul - Conferência Livre Nacional Temática: Inserção socioeconômica e promoção do trabalho decente: <https://www.uffs.edu.br/eventos/evento_uffs-1702401851.1>. Acesso em 12 jun, 2024.

²⁷ Governo do Estado promove Semana da Migração e Refúgio em parceria com organizações. Disponível em: <<https://estado.sc.gov.br/noticias/governo-do-estado-promove-semana-da-migracao-e-refugio-em-parceria-com-organizacaoes/#:~:text=Aos%20poucos%20faz%20amigos%20e.que%20vivem%20em%20Santa%20Catarina.>> Acesso em 12 mai, 2024.

de "garantir atendimento qualificado à população imigrante nos serviços públicos". No item IV, a legislação aborda a asseguaração da integração linguística por meio da capacitação da rede estadual e municipal de ensino, visando atender crianças, adolescentes, jovens e adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais.

Também como resultado do crescente número de alunos imigrantes e estrangeiros matriculados na rede estadual de ensino, em 2016, a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina estabeleceu a Portaria SED nº 3030, que aborda a regulamentação do registro das matrículas e os procedimentos relativos à documentação dos estudantes estrangeiros e refugiados. Em seu artigo 6º, definiu que "é responsabilidade da unidade escolar desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes estrangeiros". Com base nas análises estatísticas referentes aos estudantes migrantes e refugiados, a SED lançou, no final do primeiro semestre de 2021, o Programa de Acolhimento a Refugiados e Estrangeiros (PARE/SC) propõe "VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que tiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa." (2021, p.02).

É de caráter essencial a discussão do uso do termo "estrangeiro" na nomenclatura do programa e em mencionada Portaria, utilizada pela SED. Conforme Paiva (2018), cada palavra possui múltiplos sentidos, que são compreendidos de acordo com o conhecimento de mundo dos interlocutores, por isso se faz necessária a sensibilização em relação aos contextos de uso da língua, sua cultura e historicidade. Não se tem claro qual é o critério utilizado para definir um estudante como perfil de "estrangeiro", para além de sua definição constantemente criticada por estudiosos, não caracteriza a nacionalidade do estudante, simplificando e elencando apenas como de nacionalidade "estrangeira". Questiona-se, qual é essa nacionalidade? Qual o país e idioma dos nacionais de "estrangeira?". Cabe ainda uma continuidade à questão já posta: os estudantes que nasceram no Brasil cujos pais são migrantes, também são registrados como "estrangeiros"? A seleção levaria em consideração o raciocínio de que se os pais da criança possuem outra nacionalidade que não a brasileira, automaticamente o filho também possui a mesma nacionalidade de seus progenitores?

Como a SED poderia fazer um mapeamento e análise com relação às nacionalidades e idiomas falados por estes estudantes, bem como suas demandas sociolinguísticas conforme os dois fatores mencionados?

O termo estrangeiro, pode carregar consigo uma concepção segregatória. O docente deve ponderar sobre a utilização do termo em sua sala de aula, em uma busca rápida sobre o termo estrangeiro na internet, encontramos a seguinte definição: “O que *não pertence* a uma região, cidade, estado, classe, meio, grupo, família; *forasteiro, estranho*.” A concepção e construção do estrangeiro como inimigo, é algo que teve seu início pós-atentado do 11 de Setembro, a fim de enquadrar o estrangeiro como tal ameaça à soberania do país, no âmbito social e econômico:

A figura do estrangeiro, por definição, mostra um estranhamento, explicita uma distância entre culturas que é difícil de superar. A origem do termo mostra que esta característica está no cerne do significado. A palavra é proveniente do termo francês (antigo) *estrangier* (atual *étranger*), que por sua vez origina-se da palavra francófona *estrange* (atual *étrange*), derivada do termo latino *extraneus*, ‘estranho’. (Câmera, 2008, p.135)

Tendo conhecimento das interpretações por trás do “estrangeiro”, a mudança na nomenclatura e em toda ideologia na redação do texto do antigo “Estatuto do Estrangeiro”, lei N° 8.615/80, atualmente conhecida como “Nova Lei de Migração” não se deu por um mero acaso. O antigo estatuto reforçava a interpretação do estrangeiro como um agente com potenciais ameaças à nação brasileira. No caso da nova legislação, o legislador preferiu adotar a figura do migrante e do visitante, em conformidade com a política consagrada na atualidade em prol dos direitos humanos (Guerra, 2017, p.7). Contudo, em desconformidade com a legislação nacional e estudiosos da área, a SED mantém o termo no estado. De certo modo, o termo empregado na Lei n. 13.445/2017 faz com que o indivíduo, que não seja nacional do Estado, não se sinta estranho e preterido no local em que se encontra, como se fosse um forasteiro (Guerra, 2017, p.7).

Em concordância com os citados autores, assim como também defendido por (Delfim, 2019), o seu uso apenas reforça uma visão xenofóbica de que a pessoa em

condição de migração ou refúgio, em geral, é um problema a ser resolvido. Deve atentar-se que, em sua grande maioria, as migrações são sintomas de uma questão mais ampla: um conflito armado, uma situação de violação generalizada de direitos humanos, um desastre natural, etc. A presença dessas pessoas não deve ser atrelada à representação da situação em si, mas a uma consequência dela.

Segundo o setor de imigração da Delegacia de Polícia Federal de Chapecó (DPF/XAP), a cidade possuía 14 mil migrantes residentes, segundo dados do “I Simpósio sobre Migração de Chapecó e Macrorregião Oeste de SC”, realizado em outubro de 2021. O evento foi idealizado através do dispositivo de atendimento e política pública à população imigrante de Chapecó, o CAI, um serviço institucionalizado pela prefeitura e pelo Governo Federal por meio do Ministério da Cidadania. Em seu relatório anual, apontava o atendimento a 10.620 migrantes residentes na cidade de 16 diferentes nacionalidades em 10 meses de atuação, divididos pelos diferentes serviços e setores que o CAI oferecia: documentação, saúde e psicossocial.

Já o levantamento feito pelo Instituto Madre Bernarda (IMABE), em 2020²⁸, indicava, ao menos, a presença de 35 nacionalidades residentes em Chapecó. Esta diferença de dados demonstra a grande volatilidade e constante movimentação da população migrante. Em ambos os documentos regionais, a população haitiana e venezuelana eram apontadas como as de maior número. Em nível nacional, no fator gênero, “aparecem os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados venezuelanos, 52,7% de homens para 47,3% de mulheres, enquanto os haitianos se distribuíram entre 61,2% homens e 38,8% mulheres.” (OBMIGRA, 2021).

O acolhimento e encaminhamento das demandas da população migrante em Chapecó ocorre na maioria das vezes por ações de grupos organizados da sociedade civil, como por exemplo o grupo GAIROSC (Grupo de Apoio aos Imigrantes e Refugiados do Oeste de Santa Catarina)²⁹. A Pastoral do Imigrante de Chapecó, ligada

²⁸ Diagnóstico da População de Imigrantes e Refugiados: Municípios de Chapecó, Xaxim e Xanxerê - Santa Catarina. Instituto Madre Bernarda, 2020.

²⁹ No passado, era denominado como GEIROSC (Grupo de Estudos sobre Imigração para a Região Oeste de Santa Catarina) do qual fui membro. Um importante trabalho foi publicado recentemente por Bordignon e Padova (2022), resgatando a trajetória do grupo. Disponível em: <<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/spm/article/view/17012/11477>>. Acesso em: 27 jun, 2024.

à igreja católica, também representa um agente essencial na história de acolhimento dessa população na capital do grande oeste. Só mais adiante em 2020, mas sem conseguir sozinho suprir todas as demandas apresentadas, que o CAI é pensado e inicia suas funções. O CAI atendia a demandas psicossociais e da Secretaria de Assistência Social, oferecendo aos seus usuários serviços como: regularização migratória, encaminhamento para a rede de assistência social do município, concessão de benefícios eventuais, inserção no mercado de trabalho, encaminhamento para a rede municipal de saúde e acolhimento de usuários que encontravam-se sem residência estabelecida.

Conforme dados mais recentes da Prefeitura de Chapecó, em 2022, foram atendidos pelo CAI 17.422³⁰ estrangeiros, destes 10.409 venezuelanos, 3.414 haitianos e 3.599 de outras nacionalidades. Para o serviço de regularização migratória, foram realizados 9.910 atendimentos, os encaminhamentos para a área da saúde por meio do CAI estão registrados entre os 2.981 atendimentos registrados no setor psicossocial, que também encaminha os usuários para outros serviços como doações, trabalho, moradia e para benefícios eventuais como passagem de ônibus, alimentação e móveis.

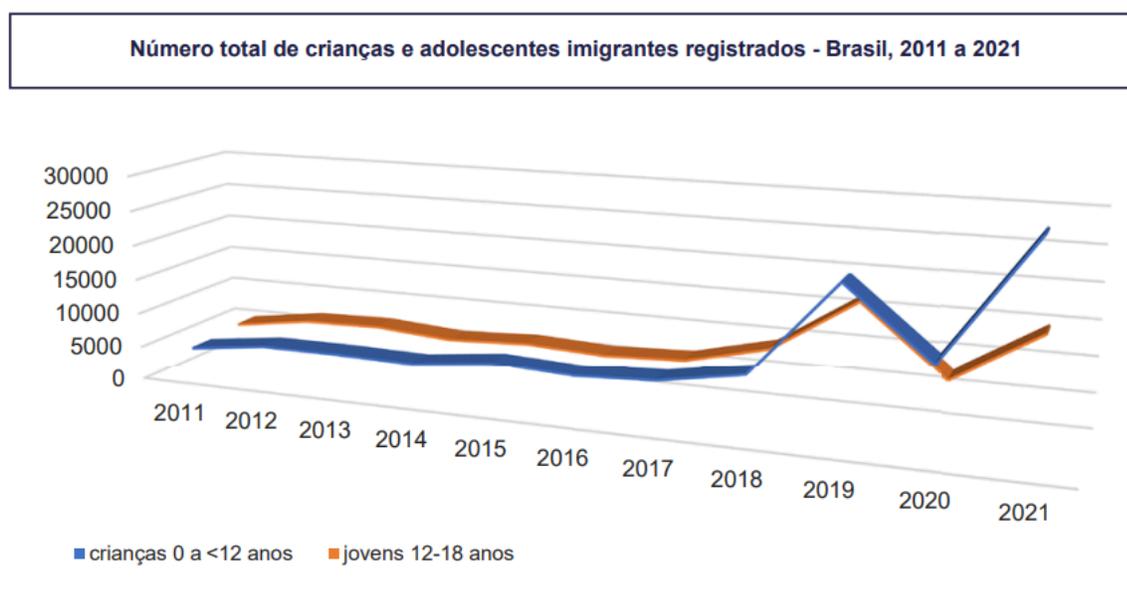
Com relação ao perfil da população haitiana migrante em Chapecó, esse processo migratório “deslocou um grande contingente de haitianos para a mesorregião, especialmente no período de 2013 a 2015, ancorado na Política Nacional Humanitária de apoio ao Haiti” (Bordignon, 2016, p.38). Bordignon e Piovezana (2016) identificaram três momentos migratórios diferentes dessa população: A primeira etapa caracteriza-se pela busca de empresários da região por trabalhadores migrantes haitianos que encontravam-se residindo em Brasileia, no norte do Brasil. O perfil pré-determinado pelos empresários era de homens jovens, em sua maioria solteiros e com diferentes níveis de escolaridade. Na segunda etapa, ocorre a movimentação do perfil feminino, em sua maioria constituído por esposas dos trabalhadores já estabilizados financeiramente na região e que almejavam a reunião familiar, essas mulheres tiveram suas viagens financiadas ou apoiadas por entidades, empresas ou pelos maridos que já

³⁰ Prefeitura Municipal de Chapecó: CAI atendeu 17,4 mil imigrantes em 2022. Disponível em: <<https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/6327/cai-atendeu-174-mil-imigrantes-em-2022>> Acesso em: 27 nov. 2023.

se encontravam no Brasil.

Na terceira e última etapa, incide o desejo da reunião familiar com o deslocamento das crianças e dos adolescentes que estavam no Haiti para a região Oeste de Santa Catarina.:

Gráfico 2: OBMigra, crianças e adolescentes



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SisMigra), 2011-2021.

FONTE: OBMigra (2021)

Como evidência da presença desse perfil, o Centro de Línguas da Universidade Federal da Fronteira Sul (CeLUFFS), *campus* Chapecó, ofertou em 2019, por meio de projeto de extensão, o primeiro curso de PLAc para o público infantil. Intitulado “*O português brasileiro: brincando e aprendendo*”³¹, o projeto ocorreu em parceria com uma escola municipal de ensino fundamental, situada no bairro Efapi, sendo este caracterizado por ser local de residência de um relevante número de migrantes e

³¹ Resumo “Ensino de Português como Língua de Acolhimento para Crianças Migrantes ofertado pela UFFS” publicado no II Seminário de pesquisa sobre migração: fortalecendo as redes de apoio. II Encontro Sulbrasileiro dos estudantes imigrantes no ensino superior. Disponível em: <<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/spm>>. Acesso em 29 jun, 2024.

refugiados devido sua localização próxima às principais agroindústrias do município. Como objetivo, o projeto de extensão buscou contribuir para a aquisição linguística efetiva do português brasileiro a crianças migrantes ou filhas de migrantes, por meio de atividades e brincadeiras em eixos temáticos presentes no ambiente escolar e na infância chapecoense. Conforme Rodrigues e Rost (2023):

Durante o projeto, foi relatado o avanço na proficiência dos alunos em português brasileiro e a diminuição das situações negativas outrora observadas pelo professor bolsista no ambiente escolar. Além disso, a ação contribuiu para promoção das garantias previstas na legislação nacional e catarinense com relação ao direito à educação do migrante. (p.2)

Na atualidade, passados alguns anos da essencial análise das pesquisadoras com relação à identificação do perfil migratório haitiano para o Oeste Catarinense, podemos elencar um quarto perfil: da população idosa, as mães e pais dos indivíduos do primeiro e segundo movimento e, avôs e avós daqueles que compõem o terceiro movimento. Como mais uma evidência da presença desse perfil e sua demanda, menciono a louvável pesquisa e projeto, *inédito em âmbito municipal e estadual*, intitulado “Mwen rive tou [eu cheguei também]: um projeto de ensino do português como língua de acolhimento para imigrantes idosos haitianos do oeste catarinense”. Conforme o autor, perante a constante barreira linguística do público idoso haitiano e, como sua consequência, a difícil participação na comunidade local devido à falta de familiaridade com o PB, desenvolveu-se uma pesquisa e projeto de ensino de PLAc direcionada justamente a esse público, (DAMIS, 2023). A proposta não apenas representa uma iniciativa inédita, mas também uma forma de promover o ensino da língua e uma efetiva integração entre ambas as culturas. Ainda cabe oportunizar para futuras discussões a possibilidade de um quinto perfil da população haitiana: aqueles que residiam na região e acabaram migrando para outros países do norte-global e estão em processo de retorno para a região, uma vez que não conseguiram chegar ao destino final. Sendo que este quinto perfil é constituído por migrantes detentores de residência temporária ou permanente no Brasil e assim possuem o amparo legal para o seu retorno³².

³² GUTIERREZ, Felipe. Cerca de 24% dos haitianos que tentam migrar por terra para os EUA partiram do Brasil, apontam dados da ONU. G1, São Paulo, out. 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/10/06/cerca-de-24percent-dos-haitianos-que-tentam-migrar-por-terra-para-os-eua-partiram-do-brasil-apontam-dados-da-onu.ghtml>> Acesso em 23 mar, 2024.

A presença dos nacionais do Haiti é relevante em Chapecó e região até a atualidade. Conforme Cella e Rodrigues (2022), como demonstração dessa relevância, em março de 2022 pela primeira vez, através de uma parceria entre o CAI e a UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul), o município recebeu a primeira Missão Consular da Embaixada do Haiti no Brasil. A missão consular em Chapecó foi um grande marco para toda a comunidade haitiana do município e de outras 33 diferentes cidades dos três estados da região sul, oportunidade que contou, inclusive, com a presença da atual Embaixadora do Haiti, Rachel Coupaud.

Já com relação aos migrantes de nacionalidade venezuelana, um fluxo migratório mais recente, caracteriza-se em alguns pontos de maneira diferente aos do Haiti, isso se deve principalmente a questões geográficas uma vez que a Venezuela divide fronteira com o Brasil possibilitando o ingresso de maneira terrestre, a proximidade entre os idiomas e a motivação de cunho político do deslocamento. O perfil do fluxo migratório venezuelano segue as características observadas de maneira nacional e ampla, assim como o primeiro perfil do movimento haitiano, no qual encontramos homens em idade laboral o mesmo acontece com os nacionais do país associado ao Mercosul. Ainda, segundo a 6ª Edição do Refúgio em Números verifica-se que “A maior parte dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado tinham entre 25 e 39 anos de idade, seguida pelo grupo de 15 a 24 anos de idade e pelas pessoas solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado menores de 15 anos.” (2021, p.13)

O documento ainda traz ao leitor uma importante característica do grupo, “a maioria dos venezuelanos solicitantes de refúgio tinha menos de 15 anos de idade. Neste último caso, trata-se de um segmento populacional que correspondia a 33,8% do total de venezuelanos solicitantes no ano de 2020” (2021), o que representa a grande presença de crianças e adolescentes no país. Em números exatos de solicitação de reconhecimento de refúgio, temos a quantia de 5.880 nacionais da Venezuela menores de 15 anos e de 344 de nacionais do Haiti nesta mesma faixa etária. Já maiores de 60 anos, temos 448 pessoas oriundas da Venezuela e 25 do Haiti. Vale ressaltar que a 6ª edição deste documento conta com as solicitações realizadas somente do período de 2019 a 2020.

O destaque dado é para a população infantil, adolescente, idosa migrante e ao gênero feminino, por fazerem parte de um grupo de maior vulnerabilidade social e com necessidades específicas: o público infantil e o acesso à educação e saúde, as mulheres segundo levantamentos, estão entre o perfil que mais buscam o atendimento da rede pública de saúde, como para exames de rotina, pré-natal, parto e pós parto³³. Já a população idosa migrante possui dois pontos a serem observados: o atendimento na área da saúde, muitas vezes com certa periodicidade e o acesso à educação, mais precisamente ao ensino do português, uma vez que alguns podem não ser alfabetizados em idioma materno ou possuem fortemente presente o discurso de que, devido à idade já não são capazes de assimilar um novo idioma, ficando assim reféns de familiares ou desacompanhados durante consulta médica.

O acesso à saúde possui peculiaridades e diferentes demandas conforme as características do fluxo migratório presente em cada região do país. Segundo o informe³⁴ do I Simpósio sobre Migração de Chapecó e Macrorregião Oeste de SC (Rodrigues; Zavaliski, 2021), através do setor de saúde do CAI, foram atendidas e encaminhadas 1.634 pessoas para as Unidades Básicas de Saúde (UBS) do município. No atendimento nas instalações do CAI, era realizado o diagnóstico de patologias como: HIV, Hepatite e Sífilis; também é fornecida orientação de acesso ao SUS, e verificação do cartão SUS e da caderneta de vacinação. Dos 26 postos de saúde da cidade, os que apresentavam maior número de encaminhamentos são os localizados no bairro Efapi, Santa Maria e Jardim América, uma vez que o usuário do CAI era direcionado sempre à UBS do seu bairro de residência.

Um dado que chama atenção é que, dos encaminhamentos feitos, apenas 835 retornaram ao CAI para a entrega de comprovantes de comparecimento e em busca de orientações, o que representa 51% dos atendimentos totais. Se fazem necessários questionamentos para os possíveis motivos que o restante deste percentual não

³³ Para o aprofundamento do destaque observado, sugiro a leitura do estudo realizado por Zaslavsky e Goulart, intitulado Migração pendular e atenção à saúde na região de fronteira e disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/qmqyF5sw58GvC7qBCrpS4Hn/abstract/?lang=pt>> Acesso em 09 mar, 2024.

³⁴ CAI em Números. Disponível em: <https://docs.google.com/presentation/d/1Qz_hS0BdenA_g03FdHKgH-tY_c3gXsg4/edit?usp=sharing&ouid=117638613893385322373&rtpof=true&sd=true> Acesso em 12 jan, 2024.

retornou ao serviço e quais foram as implicações que encontraram para chegar até a UBS de referência. Em novembro de 2022, o jornal Diário do Iguazu publicou matéria³⁵ onde consta um trecho da entrevista realizada com a servidora responsável pela coordenação do Centro de Informações Estratégicas em Vigilância em Saúde (CIEVS).

São 13.664 imigrantes cadastrados no SUS de Chapecó, de 44 nacionalidades diferentes. As principais comunidades são venezuelanas, com 8.721 pessoas, e haitianas, com 4.213. Os cadastramentos estão distribuídos entre todos os Centros de Saúde da Família, com maior demanda de atendimento na Efapi, Jardim América, Oeste (São Cristóvão, Jardim do Lago e Alta Floresta. (LIMA, 2022, p.1)

Pela primeira vez na história, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) com apoio de agentes da OIM e ACNUR realizaram o censo demográfico levando em consideração imigrantes e em condição de refúgio³⁶.

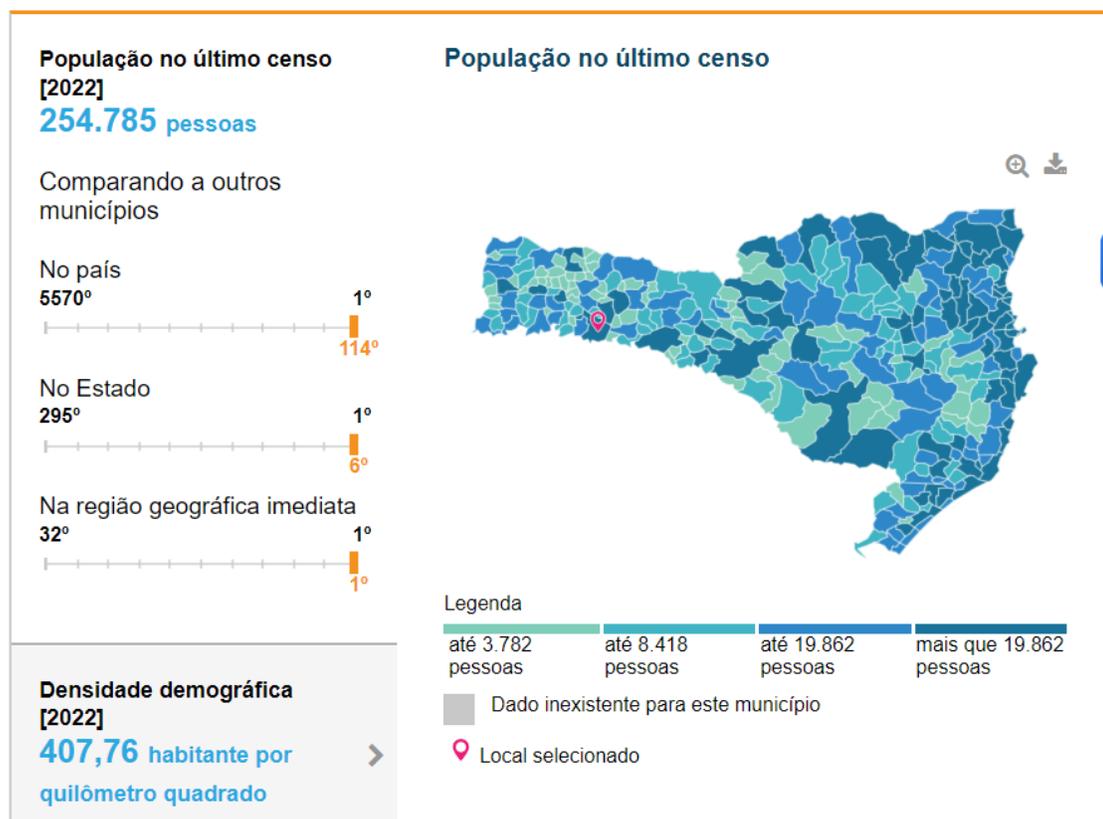
Gráfico 3: Mapa de Santa Catarina com informações de Chapecó segundo Censo de 2022

³⁵ Chapecó é porta de entrada de imigrantes: <<https://diregional.com.br/diario-do-iguacu/2022-11-24-chapeco-e-porta-de-entrada-de-imigrantes>>

Acesso em 19 mar, 2024.

³⁶ Nações Unidas Brasil. ONU ajudará o IBGE a coletar dados sobre refugiados para o Censo 2022. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/193122-onu-ajudar%C3%A1-ibge-coletar-dados-sobre-refugiados-para-o-censo-2022>> Acesso em 10 jun. 2023.

População



Fonte: IBGE (2023)

Conforme o gráfico, a capital do oeste-catarinense teve um aumento populacional de 38,81% em comparação ao censo de 2010, totalizando 254.785 habitantes. Em comparação a dados do Estado de Santa Catarina, a cidade ocupa a 6ª colocação no ranking de população dos municípios.

Ainda em outubro de 2022, como resultado de avanços do município e prioridade disposta à pauta migratória municipal, por meio da Lei Nº 7.729, de 26 de outubro de 2022, foi instituída a Política Municipal para a População Imigrante³⁷. A Lei visa a garantia da população imigrante residente no município a direitos fundamentais e aos

³⁷ Institui a Política Municipal da Imigração e dá outras providências. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/chapeco/lei-ordinaria/2022/773/7729/lei-ordinaria-n-7729-2022-institu-i-a-politica-municipal-da-imigracao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 17 jun, 2024.

serviços públicos, fomentando a participação social e promovendo o respeito à diversidade e à interculturalidade. Garante também o ensino de PLAc e a disposição de agentes interculturais para atuarem nos serviços com maior fluxo desse público, a fim de romper barreiras linguísticas entre usuários e equipe. Nesse mesmo ano, no “*Relatório cidades solidárias Brasil: proteção e integração de pessoas refugiadas no plano local*”³⁸, da ACNUR, Chapecó ganha seu destaque na temática.

FIGURA 3: I Relatório cidades solidárias Brasil: Centro de Atendimento ao Imigrante (CAI) - Chapecó



Fonte: ACNUR (2022)

³⁸ Relatório cidades solidárias Brasil: Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/05/Relatorio-Cidades-Solidarias-Brasil.pdf> Acesso em 05 mar, 2024.

O Relatório mapeia as iniciativas das governanças locais na inclusão do público migrante, assumindo sua responsabilidade como ator local para a implementação das políticas públicas e que os dispostos nessas políticas sejam assegurados para o pleno e amplo exercício dos direitos da população migrante. Com a garantia de sua presença nesta primeira edição, a cidade obtém espaço entre diferentes atores nacionais e governanças locais que atuam em prol do atendimento à pessoas migrantes e refugiadas, o que contribui para a solidificação da imagem do município como uma referência para as gestões vizinhas que também observam a presença do contingente migratório em seus municípios.

Conforme o Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged), o Estado de Santa Catarina é o segundo estado que mais gerou empregos no segundo semestre de 2022, ficando atrás apenas do Estado de São Paulo. Entre os 20 municípios catarinenses que mais geraram empregos, Chapecó encontra-se em terceiro lugar e com relação às áreas de maior crescimento e contratação ganham destaque serviços, indústria, construção civil e agropecuária (2023)³⁹. Como reflexo desse perfil da cidade, em 2022, a gestão municipal instaurou junto ao CAI o Balcão Municipal de Empregos para Imigrantes, que faz a intermediação entre empresas e trabalhadores para sua efetiva inserção no mercado laboral, além de dar suporte para a realização de processos seletivos voltados exclusivamente para público migrante.

O informe de outubro de 2023 do Subcomitê Federal para acolhimento e interiorização de imigrantes em situação de vulnerabilidade e descolados assistidos⁴⁰ venezuelanos, por meio da Operação Acolhida⁴¹ e da OIM, aponta Santa Catarina como o segundo estado que mais recebeu imigrantes através da Estratégia de

³⁹ Chapecó segue em terceiro na geração de empregos em SC. Disponível em: <<https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/8061/chapeco-segue-em-terceiro-na-geracao-de-empregos-em-sc>> Acesso em: 06 de nov 2023.

⁴⁰ Pessoas que foram forçadas a deixar suas casas para ir a outro lugar em seu próprio país, em busca de proteção e segurança. São acompanhadas por organizações humanitárias a fim de garantir seu acesso à direitos e sua reinserção socioeconômica. (DELFIN, p.16, 2019).

⁴¹ O Processo de Interiorização da Operação Acolhida é a principal estratégia do Governo Federal para diminuir a pressão sobre os serviços públicos do estado de Roraima, provocada pelo aumento exponencial do fluxo migratório resultante da crise humanitária na Venezuela, e para promover a inclusão socioeconômica. A Estratégia é baseada no deslocamento de migrantes e refugiados venezuelanos que, voluntariamente, sinalizam o desejo de começar uma nova vida em outros estados brasileiros. (CASA CIVIL, 2021)

Interiorização⁴², com um total de 24.394 de um total de 117.605 beneficiários desde abril de 2018.

FIGURA 4 - INFORME OPERAÇÃO ACOLHIDA OUTUBRO DE 2023



Fonte: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social (2023)

Já Chapecó, em nível nacional, é o quarto município que mais recebeu venezuelanos interiorizados, conforme o informe. Desta maneira, este configura-se como o segundo acontecimento relevante para a nova articulação dos movimentos migratórios, o histórico de alta geração de empregos na região chamada Brasil

⁴² A estratégia de Interiorização visa oportunizar às pessoas venezuelanas a realocação voluntária e gratuita a estados brasileiros com mais oportunidades de integração socioeconômica. OESTE É A REGIÃO QUE MAIS ACOLHE VENEZUELANOS EM SANTA CATARINA. Diário do Iguacu, Florianópolis, 20 de setembro de 2023. Disponível em: <<https://direcional.com.br/diario-do-iguacu/2023-09-20-oeste-e-a-regiao-que-mais-acolhe-venezuelanos-em-sc>>. Acesso em: 06 de nov de 2023.

Meridional⁴³ (Cavalcanti, 2021).

Para 2023, não foram encontrados relatórios quantitativos ou qualitativos no que tange ao fluxo migratório contemporâneo em Chapecó, elaborados por parte do CAI ou do novo Posto de Atendimento ao Estrangeiro (PAE) da Polícia Federal, que atua agora em local estratégico ao lado das instalações físicas do CAI⁴⁴. Contudo, em notícia veiculada⁴⁵, disponibilizou-se a informação de que o CAI realiza aproximadamente 900 atendimentos por mês no que diz respeito a orientações, encaminhamentos para o mercado de trabalho e outros benefícios. A notícia afirma que Chapecó possui 50 nacionalidades residentes no município em um quantitativo de 17 mil imigrantes, dando uma maior relevância aos de nacionalidade venezuelana, que representa 12 mil, segundo a prefeitura. No início de 2024, divulgou-se o número de 14 mil residentes no município. A informação foi divulgada no Seminário de Articulação da Política de Assistência Social com o Processo Migratório⁴⁶, evento sediado na cidade, citado ainda na introdução deste trabalho. O Seminário contou com a representação de diferentes órgãos que atuam com o processo migratório, tendo como objetivo central a discussão conjunta para ações de apoio financeiro e técnico para essa população, as considerações elaboradas de maneira conjunta serão levadas ao Governo Federal, segundo organizadores. Já na metade de 2024, poucos meses depois do Seminário ocorrido no início do ano, divulgou-se o quantitativo de 19.719 mil residentes no município⁴⁷, sendo essa a última atualização a que se tem acesso com relação ao quantitativo de migrantes e refugiados da cidade.

Antes de encerrar esta seção a que me dedico a contextualizar o movimento migratório contemporâneo estadual e municipal, se faz necessário voltarmos nossos

⁴³ Brasil meridional (região sul e São Paulo)

⁴⁴ Atendimento ao imigrante tem novas estruturas em Chapecó. Disponível em: <<https://diregional.com.br/di-folha-de-chapeco/cotidiano/2022-06-28-atendimento-ao-imigrante-tem-novas-estruturas-em-chapeco>> Acesso em: 06 nov, 2023.

⁴⁵ ABIN trata sobre imigrantes com a Polícia Federal e Prefeitura. Disponível em: <<https://meteorosnews.com.br/abin-trata-sobre-imigrantes-com-a-policia-federal-e-prefeitura/>> Acesso em: 06 nov 2023.

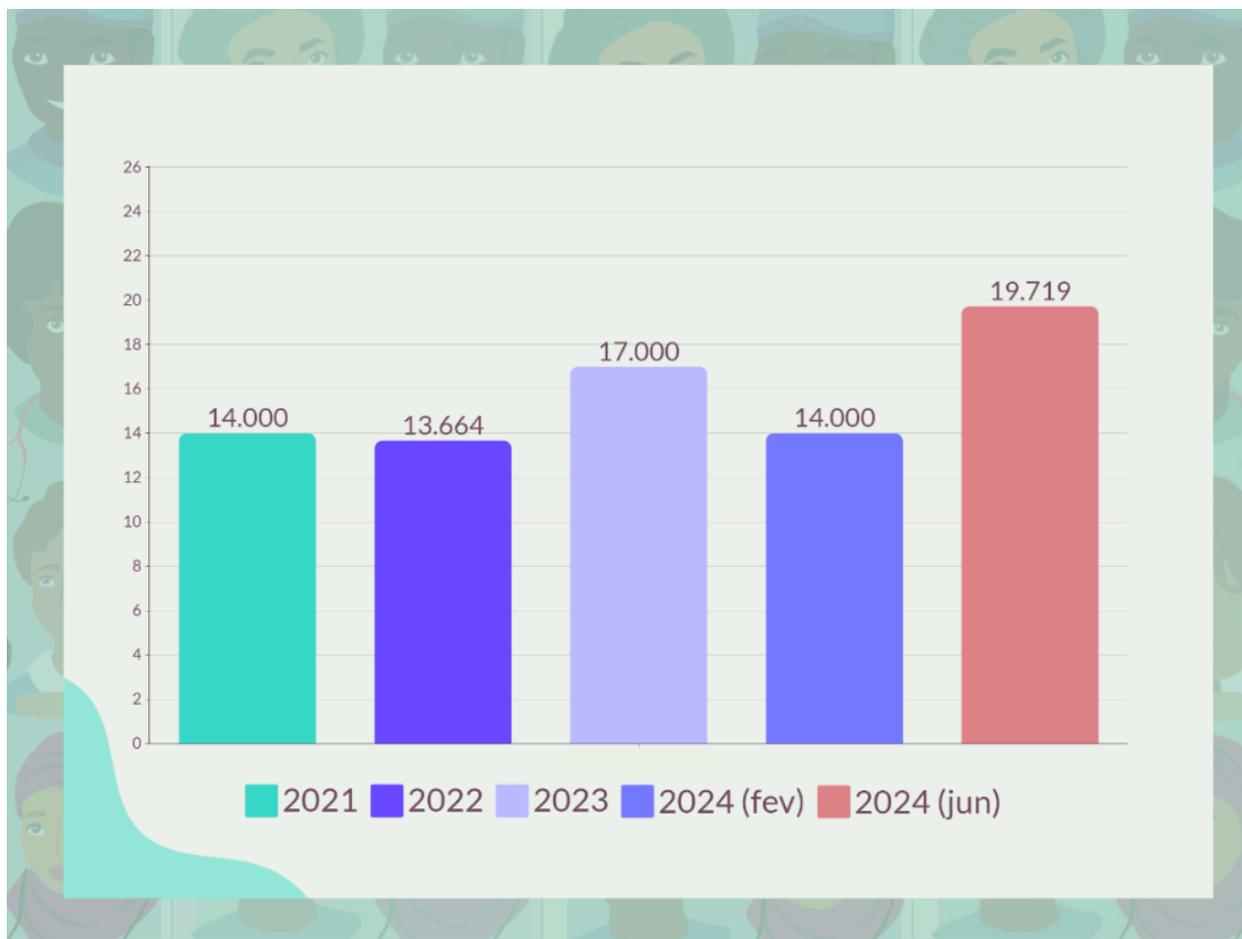
⁴⁶ Chapecó lidera discussão sobre migração com seminário inédito. Disponível em: <<https://ndmais.com.br/noticias/chapeco-lidera-discussao-sobre-migracao-com-seminario-inedito/>>. Acesso em 19 mai, 2024.

⁴⁷ Cerca de 20 mil vivem em Chapecó, no Oeste de SC. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/12705947/>>. Acesso em 15 jul, 2024.

olhares para uma última questão. Resgatando a leitura dos últimos parágrafos, é de fácil percepção a oscilação dos números divulgados com relação ao contingente migrante na cidade. Trabalhar com números exatos, quando nos referimos à mobilidade humana, é uma tarefa difícil tendo em vista as movimentações constantes, porém, o que se observa é a divulgação de dados relacionados ao tema com alguma margem de erro tênue, a depender do contexto retratado. No caso de Chapecó, um município, nota-se uma diferença entre os números que parecem ir na contramão dos relatórios, censo e notícias anteriormente mencionadas que indicam o aumento da população no município e a geração de empregos.

Entre 2021 e 2022 a diferença é pequena, contudo, acentua-se entre 2023 e 2024. Também encontram-se dados controversos em 2024, no Seminário de Articulação da Política de Assistência Social com o Processo Migratório divulga-se o número de 14 mil como o quantitativo total, incluindo todas as nacionalidades de migrantes residentes no município. Já em entrevista a um telejornal local⁴⁸, a atual Secretária da Família e Proteção Social afirma que apenas de nacionais da Venezuela residentes no município são 14 mil. Mais adiante, em junho de 2024, também em entrevista a um telejornal em um quadro comemorativo ao dia do imigrante, foi anunciado o número de 19.719 mil moradores. A figura a seguir exemplifica a questão levantada.

⁴⁸ Prefeitura de Chapecó fará revisão de cadastros do Bolsa Família. Disponível em: <<https://ndmais.com.br/economia/cadastros-do-bolsa-familia-serao-revisados/>> Acesso em jun 26, 2024.

Gráfico 4: Número total de residentes migrantes em Chapecó por ano

FONTE: elaborado pelo autor (2024)

Pierre (2024) debruçou-se em uma extensa e essencial análise sobre a criação e implementação da política pública no município voltada à população imigrante. Em sua monografia, o pesquisador da área das Ciências Sociais compartilha com o leitor a dificuldade enfrentada nas tratativas em estabelecer contato com agentes municipais que atuam frente ao serviço de imigração na cidade, relatando entre diversas nuances e encaminhamentos burocráticos a falta de obtenção de qualquer tipo de retorno às suas solicitações.

Ao longo da condução desta pesquisa, procurei estabelecer contato com

diversas pessoas que desempenharam papéis de coordenação e colaboração no CAI, com o propósito de discutir as condições que motivaram a criação do órgão e compreender as perspectivas deles em relação ao seu funcionamento. Entretanto, os retornos recebidos não foram satisfatórios. (PIERRE, 2024, p.51)

O cientista social ressalta sua preocupação perante a falta de acesso à informação sobre a temática e destaca a garantia na legislação vigente⁴⁹ a transparência por parte do poder público na formulação e implementação de políticas públicas. Embora não seja esse o tema a que o presente trabalho dedica-se, a observação retratada e o trecho da pesquisa recentemente publicada são certamente detentores de potencial discussão e prosseguimento de pesquisas futuras.

2.3 Migração e saúde: as barreiras presentes

Ainda que o direito à educação e à saúde seja garantido para a população migrante refugiada no âmbito da legislação brasileira, Lei de Migração, Nº 13.445 de 24 de maio de 2017 e a lei de refúgio, Nº 9.474, de 22 de julho de 1997⁵⁰, em acordos e tratados, estes não devem ser entendidos como os únicos que o fluxo migratório demanda do país receptor, das Secretarias e gestões municipais. É necessário dar a devida atenção para a relevância no contexto atual da investigação das relações e demandas entre migração e saúde e, ao escrever ‘atenção’, esta deve ser dirigida não só apenas ao público imigrante e refugiado, mas também aos profissionais brasileiros da área da saúde que atendem a este público e que, muitas vezes, carecem de instruções para garantir o acesso a direitos deste perfil de usuário. Migrantes e refugiados necessitam de atenção especial. Segundo Rocha et al. 2020, p.2 “Diferenças culturais, dificuldades com o idioma, falta de documentação e histórico médico, bem como racismo e xenofobia, comprometem o acesso à saúde”. Conforme os autores, migrantes residentes em Curitiba, no Paraná, elencaram como demandas barreiras ao acesso ao SUS: o idioma, questões conflituosas com relação a medicina tradicional e crenças do país de origem, conciliar a consulta com o horário de trabalho e a demora no atendimento.

⁴⁹ Lei de Acesso à Informação (LAI) Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.

⁵⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm> Acesso em jan 26, 2024.

As movimentações dentro do globo, encadeadas pelos mais diferentes motivos, não são um fenômeno recente. A mobilidade humana está presente e faz parte da história de diferentes nações, porém, esse movimento está em constante mudança ao longo da história e exige olhares que abarquem sua dinamicidade. As condições em que a imigração ocorre nem sempre são de maneira segura e ordenada, mas sim por meios e condições que envolvem questões complexas a serem analisadas pelas legislações dos países receptores, fazendo com que os Estados e governanças locais reflitam sobre o perfil do público residente em sua área de jurisdição.

Se retornamos à história, a concepção da presença de imigrantes era atrelada, por exemplo, a sujeitos transmissores de doenças infecciosas: sarampo, catapora, febre amarela e, mais recentemente, a COVID-19. Atualmente, a prática do “turismo para saúde”, que consiste no deslocamento para outras localidades em busca de melhores cuidados médicos, é um movimento que está em ascensão, conforme observado pelo Exploring Health Tourism (2018), elaborado pela Organização Mundial do Turismo e Comissão Europeia de Viagens⁵¹.

No Brasil, o acesso à saúde pública e gratuita foi uma conquista da Reforma Sanitária, que culminou na criação da Lei 8.666/1990, que regulamenta o SUS, conferindo através da Constituição Federal a obrigação do Estado em garantir acesso igualitário e universal aos serviços para a promoção, recuperação e proteção à saúde, (BRASIL, 1988). Ao pensarmos no direito à saúde em nosso país, é simplista a interpretação de que este se dá apenas e unicamente pelo acesso aos serviços de atenção primária, como as Unidades Básicas de Saúde (UBS) e os Centros de Saúde da Família (CSF); ocorre também na garantia de qualidade de vida relacionada a outros direitos básicos, como educação, saneamento básico, moradia e segurança. Conforme a Constituição da Organização Mundial de Saúde (1946), a saúde é entendida como um estado completo de bem-estar físico, mental e social, e não apenas na ausência de

⁵¹ World Tourism Organization and European Travel Commission. Exploring Health Tourism. Disponível em: <<https://etc-corporate.org/uploads/reports/2018-ETC-UNWTO-Exploring-Health-Tourism-Executive-Summary.pdf>> Acesso em jun 13, 2023.

doença ou enfermidade. Dito isso, mais uma vez se faz necessário afirmar que, embora seja um dos fatores que impulsionam os movimentos migratórios na atualidade, o trabalho não é a única demanda que deve ser atendida quando o público imigrante e refugiado se estabelece nos países receptores. “As políticas públicas devem ser capazes de ir além, oportunizando uma plena inserção socioeconômica e cultural, diminuindo assim os silenciamentos e práticas que os tornam sujeitos invisíveis em sociedade.” (BRASIL, p.169, 2015).

Sobre esse tema, o Brasil voltou a integrar, em 2023, o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular. O país havia deixado de participar do pacto em 2019, por decisão da gestão governamental da época. O documento é considerado um dos mais avançados do mundo, as nações signatárias comprometem-se a incorporar os imigrantes nas estratégias das políticas de saúde, tanto em nível nacional quanto local, visando facilitar o acesso destes indivíduos e promover a implementação de mecanismos e a capacitação de profissionais de saúde sensíveis a questões relacionadas à linguagem e cultura dos migrantes. Como já descrito anteriormente, no trecho em que forneço características como gênero e idade dos números do fluxo migratório haitiano e venezuelano, Collares (2021, p. 227) afirma:

Mudanças recentes nas motivações, origem e destinação dos fluxos migratórios, inclusive o crescimento da migração forçada, em grande parte devido aos conflitos políticos e sociais, mudanças climáticas e desastres naturais, vêm causando mudanças no próprio perfil dos migrantes, aumentando a migração de crianças, pessoas idosas e famílias inteiras.

As mudanças observadas, conseqüentemente, promovem novas demandas aos sistemas de saúde pública e de educação. A própria pandemia de COVID-19 e a conseqüente instauração de portarias e medidas criadas para restringir o direito de migrar, sob a justificativa de controle sanitário, mas que na verdade revelaram um caráter xenofóbico e anti-imigração, como a Portaria Nº 652, de 25 de janeiro de 2021⁵²

⁵² PORTARIA Nº 652, DE 25 DE JANEIRO DE 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-652-de-25-de-janeiro-de-2021-300740786>> Acesso em abr 18, 2024.

(e suas sucessivas edições)⁵³ em âmbito nacional, e o Decreto Nº 40.295, de 18 de fevereiro de 2021⁵⁴, em âmbito municipal, mostraram-se ineficazes nesse propósito.

Também é observada a acentuação da complexidade da relação entre saúde e migração. Se no passado, a presença da figura *estrangeira* era fortemente entendida como vetor de doenças, esse entendimento segregatório e xenofóbico encontra dificuldades para se perpetuar na atualidade, perante um perfil majoritário de jovens saudáveis que se deslocam por motivos econômicos e de outros discursos construídos com relação à imigração, que sempre estiveram presentes na nossa história, como a pseudo-ideia de roubo de empregos de nativos. Além disso, o perfil de sujeitos que migram para o Brasil como país de destino final em situação de vulnerabilidade, ocasionadas por conflitos políticos, sociais, econômicos e naturais, acentua as demandas da área da saúde. Este processo apresenta riscos potenciais para os imigrantes, como viagens perigosas, fatores de estresse, mudanças no estilo de vida, deficiências nutricionais, doenças, interrupções nos cuidados de saúde e dificuldades no acesso a serviços médicos de qualidade.

Por outro lado, a migração ajuda a melhorar a saúde dos migrantes e das suas famílias, protege-os da perseguição e da violência, promove o avanço socioeconômico e proporciona um melhor acesso à educação e aos cuidados de saúde. Os imigrantes podem enfrentar desafios no acesso aos serviços de saúde devido a uma variedade de fatores, incluindo o estatuto de imigração irregular, barreiras linguísticas e a falta de políticas de saúde inclusivas para essa população. Como resultado, os imigrantes podem não ter acesso equitativo aos cuidados de saúde com base nas políticas e estruturas governamentais, e os serviços de saúde podem não estar adequadamente preparados para satisfazer as suas necessidades. Outras barreiras à entrada incluem a

⁵³ PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 666, DE 20 DE JANEIRO DE 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N%C2%BA_666_DE_20_DE_JANEIRO_DE_2022.pdf> Acesso em mai 26, 2024.

⁵⁴ DECRETO Nº 40.295, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2021. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/chapeco/decreto/2021/4030/40295/decreto-n-40295-2021-estabelec-em-diretrizes-para-as-providencias-legais-a-serem-adoptadas-pela-administracao-municipal-em-casos-de-migrantes-ilegais-que-aportarem-ao-municipio-durante-o-periodo-de-vigencia-da-portaria-n-651-de-08-de-janeiro-de-2021-da-presidencia-da-republica-e-do-estado-de-emergencia-em-saude-decorrente-da-covid-19>> Acesso em mar 21, 2024.

discriminação e o estigma, barreiras administrativas e regulamentos restritivos, que podem levar ao medo de deportação ou perda de emprego e estatuto, conforme explicita o Relatório de Migração Mundial (OIM, 2020)

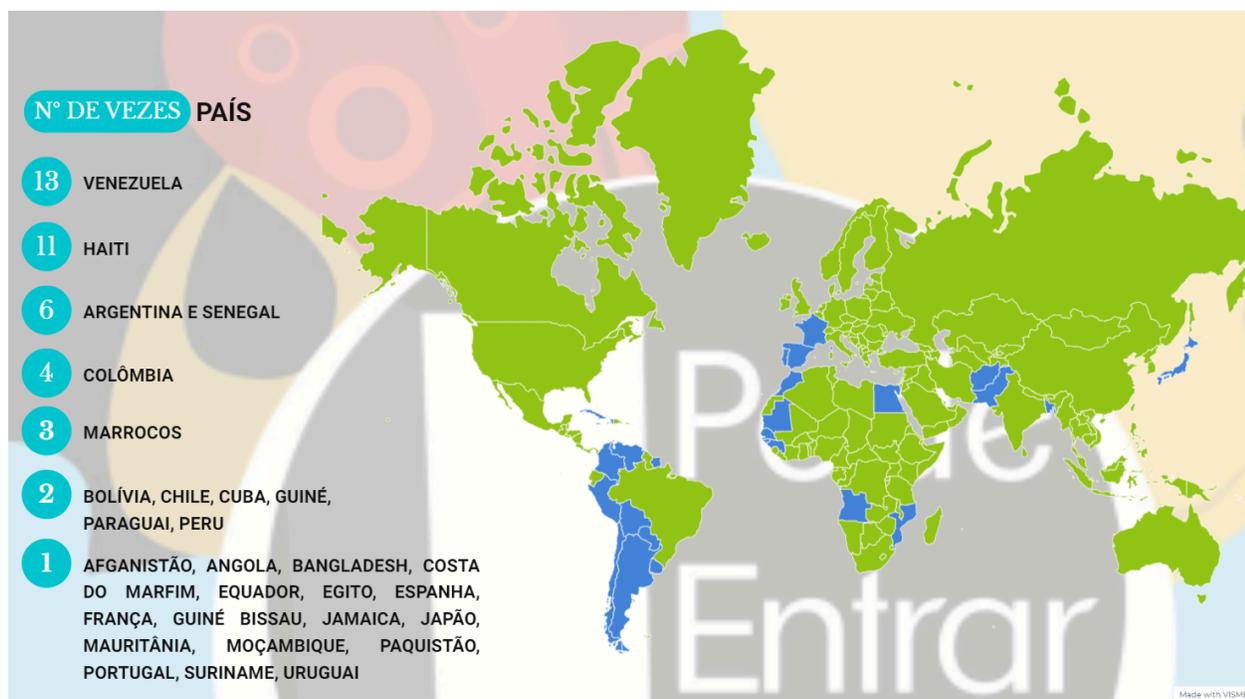
Ao olharmos para um contexto local da relação saúde e imigração, em maio de 2022, foi realizada reunião com os coordenadores das 26 UBS e CSF de Chapecó, juntamente com servidores responsáveis pela coordenação e relações institucionais do CAI e coordenação do CIEVS. No encontro, ficou estabelecido um protocolo de atendimento entre a Secretaria de Saúde e o CAI para o mapeamento da população migrante e refugiada para a garantia de um melhor atendimento pela rede⁵⁵. Em consulta ao setor responsável, foi disponibilizado parte de um formulário enviado para as UBS do município estipulado após o encontro em maio. A ferramenta possuía o intuito de viabilizar um espaço articulado entre os setores de imigração e saúde do município de Chapecó para a contribuição dos profissionais da saúde de cada UBS sobre os desafios, dificuldades e potencialidades encontrados no atendimento à população imigrante e refugiada. Posteriormente, seriam traçadas estratégias para suprir de maneira parcial ou completa as necessidades da rede. As ações a serem planejadas pretendem contemplar tanto a população imigrante e refugiada como os profissionais que desempenham suas funções nas UBS e CSF. Das 12 respostas obtidas no formulário, as quais foram enviadas pelas equipes das UBS ou CSF, faço destaque para algumas⁵⁶:

PERGUNTA 1: *Com relação às nacionalidades atendidas pela UBS (cite aqui todas já atendidas, independentemente da frequência)*

Gráfico 5: Nacionalidades atendidas pelas UBS

⁵⁵ “Saúde e CAI tratam de qualificação no atendimento aos imigrantes” Disponível em: <<https://www.chapeco.sc.gov.br/noticia/5408/saude-e-cai-tratam-de-qualificacao-no-atendimento-aos-imigrantes>> Acesso em mar 18, 2024.

⁵⁶ Para acesso as respostas do forms compartilhado, acesse: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1amjZbS1OxJKFmVXF3jGbzZveR2vIXrmv/edit?usp=sharing&oid=104378234752858679038&rtpof=true&sd=true>



Fonte: elaborada pelo autor (2024)

PERGUNTA 2: *Quais são as nacionalidades MAIS atendidas pela UBS:*

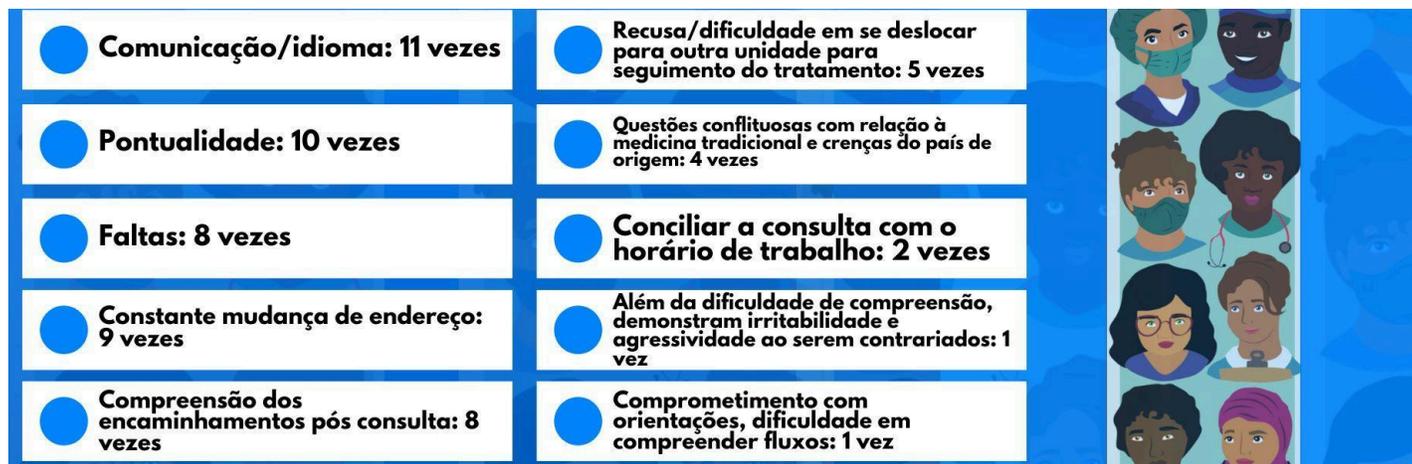
FIGURA 5: NACIONALIDADES MAIS ATENDIDAS PELAS UBS



Fonte: elaborada pelo autor (2024)

- Sobre as nacionalidades mais atendidas pela UBS, quais são as principais barreiras encontradas para atendimento:

FIGURA 6 - RESPOSTAS SOBRE AS PRINCIPAIS BARREIRAS NO ATENDIMENTO



Fonte: elaborada pelo autor (2024)

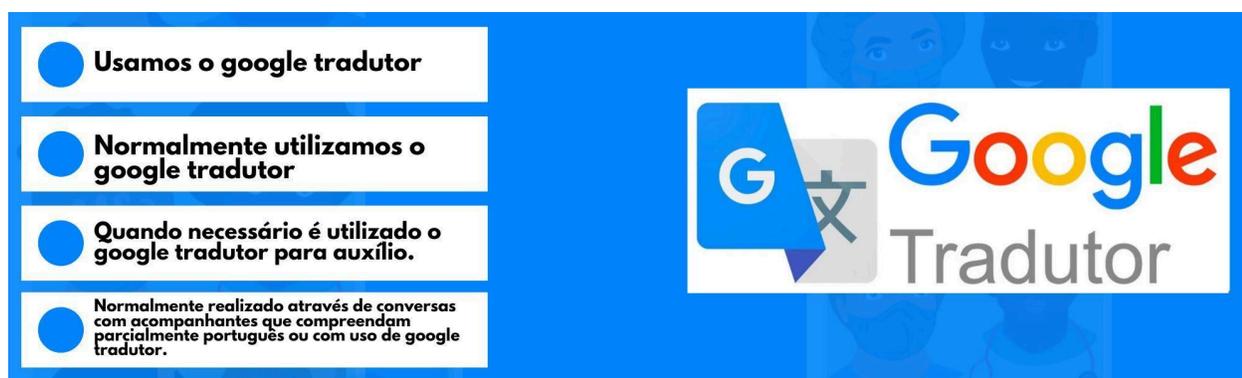
As respostas da primeira e segunda pergunta servem para enfatizar o quantitativo de diferentes nacionalidades residentes no município e da prevalência das nacionalidades haitiana e venezuelana, como já mencionado em trechos anteriores. Já com relação às respostas da terceira pergunta, é evidente que o idioma é a principal fonte de dificuldades elencada pelos profissionais. Outros obstáculos também muito presentes como “Compreensão dos encaminhamentos pós consulta” e “Questões conflituosas com relação a medicina tradicional e crenças do país de origem”, resultam como consequências da dificuldade encontrada na comunicação, envolvendo fatores sociais. Ao consultarmos trabalhos que se debruçaram na temática, o estudo realizado por Rocha *et al.* (2020) elenca alguns obstáculos no atendimento de haitianos residentes em Curitiba.

Em diferença ao questionário de Chapecó, as dificuldades foram elencadas pelos próprios imigrantes: o idioma, questões culturais conflituosas com a medicina do país de origem com a brasileira, dificuldade em conciliar o trabalho com o horário das consultas médicas e seus encaminhamentos e a demora no atendimento foram as que obtiveram maior incidência entre os entrevistados. Ainda, Rocha *et al.* (2020) retratam sobre as relações difíceis entre a equipe e usuários, uma vez que o fator idioma

não é contemplado de maneira efetiva para uma comunicação que garanta o entendimento e explicações dos encaminhamentos que se dão após a consulta médica.

- Sobre o uso de recursos e ferramentas externas para o atendimento (caixas de som, programas, aplicativos, dicionários etc), quais são disponibilizadas para a UBS e quais destas são utilizadas no que tange o atendimento de migrantes e refugiados?

FIGURA 7 - USO DE FERRAMENTAS PARA ATENDIMENTO



Fonte: elaborada pelo autor (2024)

De acordo com Rocha *et al.* (2020) o uso de gestos, entonação e outras ferramentas nos encontros entre equipe da saúde e usuários imigrantes são meios utilizados para garantir a comunicação efetiva. Os profissionais precisam incorporar no momento de seus atendimentos as diferenças culturais e os desafios inerentes no processo de comunicação, objetivando a eficácia das informações. Nesse contexto, torna-se crucial que esses profissionais adquiram e desenvolvam competência cultural, abarcando conhecimento abrangente nas esferas econômica, social, linguística, religiosa, psicológica e nos domínios de gênero, idade e/ou classe social (2020). Resgato o artigo 5º da Política Pública, que trata da imigração em Chapecó, que prevê justamente o atendimento qualificado à população imigrante nos serviços públicos por meio da formação dos agentes públicos, com relação à sensibilização da realidade migratória além da designação de mediadores culturais para o auxílio na comunicação entre usuários e serviços com um maior fluxo de migrantes.

Uma outra ação realizada em Santa Catarina, intitulada "Atualização do material bilíngue para atendimento de imigrantes haitianos nos serviços públicos no município de São José - 2021", é o aplicativo denominado *APP Materyèl bileng pou*⁵⁷ ("APP Material Bilíngue" em português), do Instituto Federal de Santa Catarina, de São José. A elaboração do material bilíngue teve início em 2019, em um projeto de extensão anterior, cujo propósito era criar recursos em PB e crioulo haitiano destinados aos programas de saúde da família, com o intuito de facilitar o acesso dos imigrantes haitianos aos serviços de saúde. As autoras, Ana Paula Pruner e Sandra Fachinello, em colaboração com a Secretaria de Saúde e os Centros de Referência de Assistência Social da cidade, a equipe do projeto empreendeu esforços para compreender as características dos imigrantes e identificar os serviços de saúde mais buscados, orientando a produção de um material alinhado às necessidades específicas desse grupo.

Juntamente com os profissionais das unidades de saúde e da assistência social de São José, a equipe identificou expressões, doenças, sintomas e prescrições médicas mais comuns, priorizando aquelas que foram traduzidas. Durante o período de pesquisa, foram desenvolvidos materiais para diversas áreas da assistência médica, abordando temas como métodos contraceptivos, amamentação, introdução alimentar, violência doméstica, pós-parto, vacinação, emergência e atendimento do Serviço de Atendimento Médico de Urgência (Samu), incluindo a tradução de documentos para consultas e a confecção do cartão nacional de saúde. O material impresso contém ilustrações, termos e frases curtas em ambos os idiomas, destinando-se à distribuição em unidades básicas de saúde e hospitais de São José. Já o material digital, com o mesmo conteúdo, visa atender diretamente os imigrantes haitianos, podendo ser divulgado por meio de redes sociais e aplicativos de comunicação, como o WhatsApp.

FIGURA 8 - PÁGINA MATERIAL IMPRESSO

⁵⁷ Projeto do Câmpus São José lança aplicativo para imigrantes haitianos. Disponível em: <<https://www.ifsc.edu.br/noticia/6529884/projeto-do-c%C3%A2mpus-s%C3%A3o-jos%C3%A9-lan%C3%A7a-aplicativo-para-imigrantes-haitianos>> Acesso em 12 mar, 2024.

Preskripsyon

Tipo de remédio Kalite medikaman	Pomada/Pomad Creme/Rem () Comprimido/Grenn () Xarope/Siwo () Solisyon likid ()
Como tomar? Kijan pou pran	Tomar via oral/pran oralman () Aplicar na <u>pele/aplike</u> nan po () Tomar <u>injeção/pran</u> piki ()
Quantidade Kouraj	() ml () comprimidos/grenn
Quantas vezes? Konbyen fwa?	de () em () horas - () nan () edtan () horas por dia/fwa pa jou () vezes na semana/fwa pa semen () a cada troca de curativo/ fraida/chak <u>chanjman rad / kouchet</u> () em jejum/jen () antes do café da manhã/ avan manje <u>maten</u> - almoço/manje midi - jantar/dine () junto com o café da manhã/Ansanm ak manje matin - almoço/manje midi - jantar/dine
Por quanto tempo? Depi <u>konyben</u> tan?	() dias/Jou () meses/mwa
<p>Observar os sintomas e retornar em _____ dias. Observe <u>sentom</u> yo epi <u>retounen</u> nan _____ jou.</p>	

SAMU

- Qual é a emergência? **Kisa ijans lan ye ?**
- Qual é o endereço da emergência? **Ki adrès ijans lan ?**
- Precisamos de algum lugar de referência. Há algum ponto próximo de referência? **Nou bezwen kèk kote referans. Èske gen nenpòt pwèn referans ki tou pre?**
- Tem alguém próximo que fale português? **Èske gen yon moun ki pwòch ou ki pale Pòtigè?**
- É possível fazer uma chamada por whatsapp? **Èske li posib pou fè yon apèl nan whatsapp?**

Projeto "Elaboração e distribuição de material bilíngue para atendimento de imigrantes haitianos nos postos de saúde de São José".

INSTITUTO FEDERAL
Santa Catarina
Câmpus São José

EMERGÊNCIA IJANS

Ta sentindo algo e não sabe explicar onde?

Abaixo tem uma lista de sensações mais comuns:

- | | |
|-----------------|----------------|
| doulè | • Dor |
| pikotman | • Formigamento |
| sansasyon boule | • Queimação |
| mal alèz | • Enjoo |
| sansasyon boule | • Ardência |
| pikotman | • Pontada |
| angoudisman | • Dormência |
| gratèl | • Coceira |
| lafiyèw | • Febre local |

Konbyen jou sa gen depi li te kòmanse
Há quantos dias começou?

selon lekòl ki anba a, konbyen ou santi :
De acordo com a escala abaixo, quanto você está sentindo?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nenhuma	Pouca				Razonável			Méda		Excessiva
okenn	kèk				rezonab			mwayèn		ekstrèm



COVID

Você está com febre? Qual é a temperatura? **Èske ou gen lafyèw? Ki tanperati a?**

Você entrou em contato com alguém com suspeita ou com COVID-19? **Èske ou te kontakte yon moun ki gen sispèk oswa avèk COVID-19?**

Mais alguém da família está com esses sintomas ou com caso confirmado de COVID? **Èske nenpòt lòt moun nan fanmi an gen sentòm sa yo oswa yon ka konfime nan COVID?**

Você sente falta de ar? Sua respiração está mais acelerada? **Èske ou santi ou manke souf ? Èske respirasyon ou ale pi vit ?**

09a

Fonte: Instituto Federal de Santa Catarina campus São José (2021)

Em resumo, foi evidenciado que, embora a complexidade dos fluxos migratórios recentes no Brasil dificulte uma revisão completa do acesso dessas pessoas aos serviços de saúde, é essencial o fortalecimento de elementos do sistema de saúde, cujos fluxos devem ser levados em conta na formulação de políticas públicas e dos serviços para atender às necessidades de saúde dos imigrantes e refugiados no país. Observa-se, em diferentes localidades, que uma das barreiras presentes no contato entre imigração e saúde é o idioma, evidenciou-se ação desenvolvida em âmbito estadual a fim de diminuir os impactos dessa barreira. A competência intercultural por parte dos profissionais da área da saúde aponta como essencial para superar desafios sociolinguísticos presentes, mas esta não deve ser interpretada como a única. Ações específicas, como materiais bilíngues e aplicativos, são apontadas como boas práticas,

acompanhadas de políticas públicas e ações que possam garantir o acesso efetivo à saúde, contemplando carências sociolinguísticas não só do perfil de usuários imigrantes e refugiados, mas também das equipes de saúde, sanando barreiras linguísticas para a inclusão efetiva nas estratégias da área da saúde.

Além disso, nesta seção foi fornecido ao leitor um contexto do histórico da imigração contemporânea na última década, iniciando sua contextualização em nível nacional e chegando até o cenário municipal.

3 REVISÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado de forma a guiar a leitura para aspectos essenciais desta dissertação. Realizo breve resgate histórico dos pressupostos e conceitos vitais da Teoria da Variação e Mudança (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov (2008 [1972]) e de sua relação com esta pesquisa. Na sequência, farei uma revisão bibliográfica de estudos sobre a variação lexical apoiado principalmente nas contribuições das pesquisas geossociolinguísticas sobre a representação lexical do corpo humano, como as de Paim (2011), Nunes (2017), Oliveira (2011), Gil (2014), Rodrigues e Ribeiro (2019) e Almeida (2021).

Tendo o entendimento das implicações e frequente utilização, por vezes inadequada dos conceitos de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua de Acolhimento, me dedico a retomar definições com base nas contribuições de Almeida Filho (2006), Grosso (2010) e São Bernardo (2016) com o intuito de situar os usos dos termos e explicar os motivos que levam este trabalho a assumir o conceito de PLAc.

3.1 Teoria da Variação e Mudança

Como aporte teórico-metodológico deste trabalho, me apoiarei nos preceitos da Teoria da Variação e Mudança (Weinreich; Labov; Herzog [1968] 2006; Labov ([1972] 2008), também conhecida como Sociolinguística Variacionista, pois permite analisar e sistematizar a diversidade linguística e fornece subsídios para analisar a variação do léxico do corpo humano no PE (Feitosa et al., 2015), bem como na proposta de material didático apresentada.

A Sociolinguística teve sua origem nos Estados Unidos na década de 1960, tendo como precursor o estudioso William Labov. Nesta perspectiva, interessa o uso da língua empregada em situações práticas nas comunidades de fala. Ainda, conforme Tarallo (2007), o objeto de investigação da Sociolinguística é a língua usada em situações naturais de interação face a face. É a língua “ [...] usada na vida diária

por membros da ordem social, este veículo de comunicação com que as pessoas discutem com seus cônjuges, brincam com seus amigos e ludibriam seus inimigos” (Labov, [1972] 2008, p. 13).

Conforme apontado por Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006), a língua é heterogênea, resultado das diferentes combinações e alternâncias que coexistem simultaneamente e estão à disposição dos falantes. Esses estudiosos afirmam que as estruturas heterogêneas são componentes essenciais da competência linguística⁵⁸ monolíngue do falante, destacando que a ausência de heterogeneidade estruturada na língua seria considerada disfuncional. Ao apontarem que formas distintas coexistem em uma língua, possibilitando diferentes alternativas para dizer a mesma coisa, nos fornecem o entendimento da noção de variável linguística, ou conforme Tarallo (2007), também denominada como variantes, que estão presentes em toda língua e possuem o mesmo valor referencial/representacional a depender do contexto de uso. A variação no uso do léxico relacionado ao corpo humano é um exemplo de variação lexical. São exemplos de variantes os termos *bunda e nádegas, dedão e polegar, batata da perna e panturrilha, garrão e calcanhar, axila e suvaco*, entre outras diferentes formas de o falante referir às diferentes partes do corpo humano.

De modo geral, a variação linguística pode ser influenciada por fatores linguísticos, que abrangem a estrutura da língua, como por exemplo: aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, semântico-discursivos, sintáticos e lexicais, sendo este último aspecto nosso objeto de análise. Para além dos fatores internos, fatores extralinguísticos também exercem impacto na maneira como as pessoas se expressam levando em consideração, por exemplo, a idade, a classe social, a escolaridade, o contexto social entre outros fatores que podem atuar sobre a língua. As diferentes variedades linguísticas também podem surgir em decorrência da modalidade em que a língua é utilizada, seja na forma falada ou escrita, também conhecida como variação diamésica.

⁵⁸ A competência linguística ou gramatical corresponde ao entendimento da estrutura gramatical de uma língua, ou seja, ao sistema de regras que os falantes internalizam para produzir, interpretar e reconhecer frases. Por outro lado, a competência comunicativa refere-se ao domínio das normas e convenções que regem o uso da linguagem em uma sociedade, ou seja, à habilidade de participar em interações sociais através da produção e compreensão de textos com propósitos comunicativos (GÖRSKI; ROST, 2008).

Outra dimensão da variação é o estilo — ou variação estilística ou diafásica, que se refere a usos diferentes conforme a situação, seja formal ou informal. Para Labov (2008 [1972]), não existe um falante de *estilo único*, pelo contrário, os estilos empregados por um falante podem ser categorizados conforme um determinado grau de atenção dedicado à fala, conhecido também como monitoramento da fala⁵⁹. Todavia, durante o desenvolvimento da TVM, a análise do estilo recebeu menos atenção dos sociolinguistas em comparação com outras formas de variação, apesar da disponibilidade de diversos métodos para sua codificação (Eckert; Rickford, 2001; Schilling-Estes, 2002).

O conceito de estilo foi inicialmente abordado por Labov (2008 [1972], 2001), especialmente na década de 1960, com foco no nível de atenção dedicado à fala, em que foi observada não apenas uma ampla variação social, mas também uma significativa variação estilística. Anos depois, Labov revisou esse modelo de codificação da variação estilística, introduzindo a técnica da "árvore de decisão"⁶⁰. Essas duas abordagens unidimensionais (Görski; Paza, 2024) para a codificação dos estilos contextuais em entrevistas sociolinguísticas — o modelo de estilos contextuais (LABOV, 2008 [1972]) e o modelo de árvore de decisão (Labov, 2001) — entendem a variação estilística como uma resposta reativa. No entanto, Labov ressalta que esses modelos foram desenvolvidos para organizar a variação intrafalante nas entrevistas, sem a intenção de oferecer uma descrição abrangente das interações estilísticas na comunicação do dia a dia (Görski; Paza, 2024).

Para compreender os motivos que levam os falantes a optarem por selecionar uma variante linguística em um consultório médico, ao explicitar seus sintomas e suas dores, utilizando-se de termos mais técnicos em uma situação formal entre médico e paciente em que a atenção prestada (o monitoramento) à fala é mais presente já ao retornar para sua casa usa-se de uma variante de fala menos monitorada, é importante

⁵⁹ O modelo de estilos contextuais é uma abordagem metodológica criada para examinar a variação linguística intrafalante, especialmente em situações de entrevista. Esse modelo baseia-se na ideia de que a fala de um indivíduo varia de acordo com o contexto social e o nível de formalidade da situação.

⁶⁰ A essência do modelo da "árvore da decisão" está na sua forma de categorizar e compreender a variação estilística em entrevistas, organizando as diferentes maneiras de falar em uma estrutura hierárquica. Cada ramificação dessa estrutura representa uma escolha ou decisão influenciada por fatores contextuais, como o nível de formalidade da situação, o tema da conversa ou a interação com o público.

analisar o contexto social que influencia essas escolhas linguísticas, bem como considerar fatores como a relação de poder entre os interlocutores, a intimidade da situação e as normas comunicativas associadas a cada ambiente.

Tal jogo de alternância de estilo se dá devido aos diferentes domínios de usos do falante. No caso da variação lexical condicionada por variáveis sociais, históricas ou estilísticas, ao pensarmos em um falante migrante ou refugiado, aprendiz da língua alvo, essa variação pode apresentar-se mais limitada devido à sua proficiência em PB.

Dessa forma, um falante pode usar diferentes formas linguísticas dependendo da situação em que se encontra. Por exemplo, a linguagem usada em casa com a família difere da utilizada no trabalho. Isso se deve aos diferentes "papéis sociais" desempenhados em diversos "domínios sociais", como escola, trabalho ou casa. Esses papéis, que incluem obrigações e direitos definidos por normas socioculturais, influenciam as interações e as relações de poder e solidariedade entre locutor e interlocutor. A variação estilística é determinada pela adequação ao contexto, com registros formais e informais sendo utilizados conforme a situação. No entanto, essa classificação não é rígida; existe um *continuum* de formalidade entre esses extremos. A capacidade de variar estilisticamente pode ser menor em crianças, que costumam ter menos opções de registro (Coelho et al., 2010).

Conforme as contribuições de Labov, a língua ao ser utilizada na fala dos indivíduos possui diferentes alterações e oscilações ao entender-se que existem variáveis linguísticas presentes nos processos de variação e mudança linguística em comunidades de fala que observam o desprestígio ou de prestígio e cada uma é avaliada de uma maneira, conforme os indivíduos que compõem a comunidade de fala.

Nesta perspectiva, também são realizadas investigações empíricas sobre a mudança linguística, buscando compreender como uma variante linguística surge ou desaparece em uma língua específica. Logo, a mudança é outro fenômeno inerente às línguas e decorre da variação. Assim como na variação, a mudança linguística pode ocorrer em diferentes níveis linguísticos ao longo do tempo, não de maneira repentina mas sim ao longo de anos para que se concretize, em outras palavras, não é uniforme nem instantânea, pois passa por um processo de substituição com o tempo. Seu

processo de constituição ocorre de maneira gradual, permitindo um período de transição em que duas ou mais variantes coexistem e competem entre si. Esse estado transitório persiste até que uma das variantes se estabeleça como a nova norma, enquanto as demais ainda estão presentes. Nesta perspectiva, entende-se que "Nem toda variabilidade e heterogeneidade na estrutura linguística implica mudança; mas toda mudança implica variabilidade e heterogeneidade." (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968], p. 126).

Ainda sobre mudança linguística, existem duas hipóteses (Coelho *et al.*, 2010). A primeira hipótese, frequentemente referida como mudança em tempo aparente, investiga o comportamento linguístico de diferentes gerações em uma comunidade de fala ao longo de um determinado período. De acordo com essa hipótese, o processo de aquisição de linguagem de um indivíduo finda-se na puberdade e apresenta certa estabilidade desse período em diante. Tal estabilidade implica que o falante não apresente mais mudanças significativas em sua fala ao longo de sua vida. A segunda hipótese, chamada de mudança em tempo real, difere da primeira ao comparar a fala dos mesmos indivíduos ou amostras de uma mesma comunidade de fala em dois momentos distintos ao longo dos anos, mantendo a mesma estratificação social. Ambas as hipóteses auxiliam a perceber a existência de estabilidade ou mudança, em diferentes períodos de tempo, em um indivíduo ou uma comunidade.

Para Eckert (2012), ao analisarmos a trajetória histórica dos estudos linguísticos com foco no significado social, nos deparamos com três ondas. Destaco que, segundo a autora, tais ondas não foram sequenciadas ao longo da história da Sociolinguística, embora possam parecer dessa forma linear, mas representam diferentes focos de pesquisa, que podem coexistir e se complementar umas às outras.

O início da primeira onda caracteriza-se com o estudo pioneiro de Labov em 1966, intitulado de "A Estratificação Social do Inglês na Cidade de Nova York". Como objetivo do estudo era analisar como a língua inglesa variava entre os diferentes grupos sociais na pronúncia, vocabulário e gramática. Labov buscava entender como as variações estavam correlacionadas a fatores sociais, como a classe socioeconômica do falante. Uma das conclusões notáveis do estudioso foi a identificação de diferentes

padrões linguísticos relacionados a diferentes classes sociais. Foi constatado, por exemplo, que determinadas variantes estavam presentes em determinados grupos socioeconômicos em detrimento de outros. Tal conclusão foi fundamental e significativa para a compreensão de que a língua é influenciada pelas estruturas sociais de uma comunidade. De acordo com Eckert (2012), o estudo estabeleceu relações com fatores como classe socioeconômica, gênero, idade e etnia.

A segunda onda foca-se na observação das redes sociais com a análise da identidade local de um determinado grupo social. Constata-se que as variantes linguísticas não só refletem o status social de seus falantes, mas também registram categorias sociais dessas redes locais. Evidencia-se que o modo como um indivíduo faz uso da língua está estritamente ligado a sua identidade social e ao contexto em que está inserido. Um exemplo foi a abordagem do estudo de Lesley e Milroy (1980)⁶¹, realizado na Irlanda do Norte, com base na observação e análise das redes sociais e identidade local de um grupo em específico. Ao investigar as variações linguísticas em diferentes localidades de Belfast, constatou que indivíduos com relações próximas faziam o uso de variantes locais. Por outro lado, aqueles que possuíam redes sociais menos locais, faziam o uso de variantes linguísticas que não eram propriamente locais. O estudo evidenciou como as variações refletem não somente o status social do falante, mas categorias sociais dentro das redes sociais que os falantes mantêm com os demais, demonstrando como o uso da língua é intrinsecamente conectado à identidade social em que se está inserido.

A terceira e última onda concentrou seu foco na comunidade de prática, examinando não apenas as variações linguísticas presentes nas redes sociais, mas também levou em consideração como práticas linguísticas apresentavam variação entre diversificados grupos de falantes envolvidos de alguma forma em ações em conjunto. Nesse momento, considera-se não somente o que é dito, mas como a linguagem é utilizada em interações específicas, em outras palavras, em como a interação acontecia. Ainda, segundo Eckert (2012), os estudos da terceira onda não

⁶¹ Para mais informações da pesquisa realizada e como sugestão de leitura, consultar Ferrari (2009), "Variação Linguística, Cognição e Redes Sociais". Disponível em: <<https://laborhistorico.lettras.ufrj.br/producao/PPU.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2024.

interpretavam os falantes como agentes passivos e estáveis de uma variação, mas como falantes que fizeram com que a variação fosse entendida como a prática no cenário social ao qual os mesmos estavam inseridos. Bucholtz (1996)⁶², mostrou como as práticas linguísticas podem ser utilizadas de forma estratégica para a construção de específicas identidades sociais em uma comunidade. Ao realizar seu estudo com garotas em uma instituição de ensino, identificadas como “nerds”, a estudiosa evidenciou como estas falantes fazem uso da linguagem para a construção de suas identidades sociais e de gênero.

Além dos estudos sociolinguísticos descritivos, alguns pesquisadores têm se dedicado a investigar a intersecção entre a variação e o ensino, mais recentemente denominada Sociolinguística Educacional (Bortoni-Ricardo, 2004) ou Pedagogia da Variação Linguística (Bago, 2007; Faraco, 2008). Bortoni (2022) denomina Sociolinguística Educacional “[...] todos os esforços em promover a competência linguística e comunicativa de crianças que não são expostas às variedades de prestígio da língua materna em sua família e que as vão aprender na escola, seguindo a orientação da Sociolinguística Educacional”. A pedagogia da variação linguística é uma abordagem educacional que valoriza a diversidade das variedades linguísticas de uma língua. Essa perspectiva reconhece que a língua não é homogênea e que contextos sociais, culturais e geográficos diferentes afetam a maneira como as pessoas se comunicam. Bago (2007, p. 116) alerta que “[...] devemos lutar para criar uma pedagogia da variação e da mudança linguística, uma reeducação sociolinguística, em que a língua seja sempre vista como heterogênea, variável e mutante [...]”.

A Sociolinguística faz uso das entrevistas sociolinguísticas como ferramenta para operacionalização da análise de variação de estilo. As entrevistas, embora sejam momentos de fala monitorada, possibilitam ao estudioso identificar quando a fala se aproxima ao estilo casual, onde o *vernáculo* pode emergir, principalmente em narrativas de experiências pessoais após todo um roteiro de questionamentos para deixar o entrevistado o mais confortável possível. Para Labov ([1972] 2008), o vernáculo é a

⁶² Para mais informações acerca da pesquisa realizada e como sugestão de leitura, consultar “As três Ondas do Estudo da Variação: a emergência do significado no estudo da variação sociolinguística”. Tradução de Oliveira, Rockenbach e Gutierre (2022). Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/122962>>. Acesso em: 29 jun. 2024.

representação da língua em situações informais de interação, contrapondo-se à fala monitorada em contextos mais formais de interação. É por meio do vernáculo que o falante reflete a autenticidade de sua comunicação cotidiana, momento em que aspectos emocionais e que caracterizam o falante como membro de determinada comunidade de fala podem ser perceptíveis. O estudioso busca compreender as características intrínsecas do vernáculo por meio da variação, que surge naturalmente no momento das interações. Para além, investiga como fatores sociais, como escolarização, classe socioeconômica, etnia e idade, entre outros, influenciam na manifestação do vernáculo, o que aponta a estreita relação existente entre linguagem e sociedade.

A Sociolinguística caracteriza-se por uma área ampla de pesquisas e resultados, analisa aspectos sociais com o objetivo de entender a língua como sistema, sua estrutura e seu funcionamento real. De acordo com Labov ([1972] 2008), destacam-se ainda as pressões que vêm de baixo e de cima, forças essas que interferem nas formas linguísticas, as superiores apresentam-se como os atos de correção social utilizados pelos falantes de maneira consciente e individual. Já as inferiores, são aquelas que influenciam em todo o sistema linguístico de evolução geral da língua.

No âmbito das pesquisas linguísticas, vimos que a variação e a mudança ocorrem não apenas na gramática, mas também no léxico da língua, conforme irei detalhar a seguir.

3.1.1 Variação lexical

A variação lexical remete a um repertório de palavras que está à disposição do falante e que possui o mesmo significado referencial/representacional, e que é usado respeitando as regras da gramática. “É certo que, quando se fala em variação linguística, os exemplos que costumam vir primeiro à mente dizem respeito ao vocabulário (léxico), quase sempre associados à variação regional ou diatópica” (Coelho et al., 2010, p.52). No entanto, também existem usos variados dependendo da situação — seja ela mais formal ou menos formal — relacionados à variação estilística

ou diafásica. São exemplos recorrentes de variação lexical no PB aqueles relacionados a alimentos abóbora, jerimum; bergamota (ou vergamota), tangerina, laranja-cravo, mimosa, mandioca, aipim, macaxeira, entre outros.

A busca por pesquisas que abordassem a variação no léxico do corpo humano, para contribuir com a revisão da literatura deste estudo se apresentou como uma tarefa desafiadora, visto a pouca publicação sobre o tema no meio acadêmico. No campo da variação lexical, Coelho et al. (2010) também apontam que as contribuições mais notáveis têm sido vistas por meio dos estudos geolinguísticos.

Nesta última década, estudos que unem a metodologia da geolinguística e a da sociolinguística, chamados de geossociolinguísticos, têm sido bastante comuns, tanto para dar conta de fenômenos lexicais, como de fenômenos fonológicos, morfofonológicos e morfossintáticos em variação (COELHO et al., 2010, p. 51)

Em contexto nacional, temos as valiosas e pioneiras contribuições do filólogo Antenor Nascentes, que se dedicou à criação de um “Atlas do Brasil” para mapeamento das diversas áreas linguísticas do PB. A partir de Nascentes, outros pesquisadores se debruçaram nos estudos geolinguísticos.

Conforme Coelho et al. (2010), a coleta de dados para a elaboração de um atlas é feita, geralmente, por meio de Questionários Semânticos Lexicais (QSL). Os QSL concentram-se em captar a diversidade lexical das regiões onde são aplicados levando em consideração particularidades da região, como trabalho, política, cultura entre outros. Os autores defendem que há usos variados a depender da situação em que a interação está acontecendo, pois ao tratarmos da variação de léxico fatores extralinguísticos de carácter cultural, histórico e etnográfico estão presentes. O que a análise da distribuição geográfica de formas lexicais têm permitido, portanto, é a delimitação de áreas lexicais, ou seja, de zonas de um território que se caracterizam por nelas existirem vocábulos que não ocorrem noutras zonas (Coelho et al., 2010, p.53)

No caso da região Sul, Koch (2000 apud Rocha, 2008) salienta que ela tem uma pluralidade social, cultural e geofísica rara, que lhe confere um status particular no estudo do PB. Dentre os achados de sua pesquisa, destacam-se quatro fatores como principais determinantes externos das variantes do português falado nessa região: 1) a presença de açorianos no leste de Santa Catarina; 2) a existência de fronteiras políticas com países de fala hispânica no extremo sul e o contato português-espanhol derivado dessa situação; 3) o contato entre paulistas e gaúchos em dois fluxos migratórios opostos e o papel das rotas dos tropeiros paulistas no comércio do gado; e 4) a existência de

áreas bilíngues expressivas, originadas da instalação, nas (antigas) zonas de floresta, de imigrantes europeus não lusos a partir do século XX. (COELHO et al., 2010, p. 51)

É preciso acrescentar ainda a essa diversidade linguística um quinto fator, que se refere às línguas indígenas faladas pelas diversas etnias instaladas na região Sul do Brasil mesmo antes da chegada dos fluxos migratórios apontados por Koch (2000 citado por ROCHA, 2008).

Portanto, a citação anterior destaca a importância da análise da distribuição geográfica de formas lexicais para compreender a diversidade linguística dentro de um território. Ao identificar áreas lexicais específicas, é possível delimitar zonas linguísticas distintas, onde certos vocábulos são exclusivos ou predominantes. Isso sugere que a variação lexical não é aleatória, mas está intimamente ligada às características geográficas, culturais e históricas de uma região. Essa abordagem permite uma compreensão mais profunda da complexidade e da riqueza das línguas, contribuindo para estudos linguísticos, sociolinguísticos e antropológicos.

Nesta seção, foram abordados os principais aspectos da variação lexical, com ênfase em fatores regionais, históricos e culturais que moldam o repertório linguístico nos diferentes contextos. Ainda, foram exploradas as contribuições acadêmicas que destacam a importância do estudo geossociolinguístico para compreender a diversidade do léxico. A partir dessa visão abrangente, passo a examinar na próxima seção um campo específico dentro da variação lexical: o léxico do corpo humano, detalhando pesquisas que investigam a diversidade lexical e os fatores que influenciam as escolhas linguísticas.

3.1.1.1 Estudos sobre o léxico do corpo humano

A investigação linguística sobre o léxico atribuído ao corpo humano atrai a atenção de alguns pesquisadores brasileiros. Localizamos, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, alguns estudos que exploram a diversidade lexical relacionada ao corpo humano no português falado no Brasil, enfatizando como fatores etários,

regionais e sociais moldam essa linguagem.

Paim (2011) investiga a variação lexical entre diferentes idades e regiões, revelando como isso constrói identidades geracionais. Nunes (2017) confirma disparidades lexicais entre as regiões Norte e Sul, enquanto Oliveira (2011) foca nos tabus linguísticos, evidenciando as reações dos falantes a termos relacionados ao corpo. Gil (2014) complementa essa análise ao discutir o impacto da escolha lexical em livros didáticos e seu reflexo nas crenças sociais.

Rodrigues e Ribeiro (2019) observam mudanças na terminologia do corpo humano ao longo do tempo na Bahia. Almeida (2021) investiga o uso do léxico "caralho", mostrando sua flexibilidade e variação em diferentes contextos sociais. Mendonça (2011) trata da herança linguística de palavras africanas e o preconceito linguístico presente. E por último, um segundo trabalho de Almeida (2020), que aborda a variação categorial do léxico "xoxota", e sua relação de herança de línguas africanas à língua e cultura brasileira. Apresento cada um breve detalhamento de cada um desses estudos a seguir.

Paim (2011) apresenta uma análise de inquéritos do Banco de Dados do Projeto ALiB - Atlas Linguístico do Brasil, especificamente de itens lexicais do campo semântico relacionado ao corpo humano (como conjuntivite e dor nos olhos) e aos ciclos da vida (como menstruação e menopausa), visando investigar a seleção lexical feita por informantes de diferentes faixas etárias nas várias capitais do país. O estudo investiga como a linguagem dos indivíduos reflete marcas linguísticas que constroem, mantêm e projetam a identidade etária, utilizando o léxico como um fator geracional nos grupos aos quais pertencem. A análise do corpus possibilitou registrar e documentar a diversidade lexical do português falado no Brasil, alinhando-se aos princípios da Geolinguística Pluridimensional, que considera parâmetros diatópicos e diastráticos. Os resultados revelaram que as denominações para conjuntivite, dor nos olhos, menstruação e menopausa se apresentam num grande espectro de variação, destacando a diversidade lexical e geolinguística do português no Brasil, com estruturas que vão de lexias simples a complexas. Além disso, a pesquisa evidencia como a linguagem dos informantes mais velhos reflete uma comparação entre passado e

presente, influenciando sua seleção lexical.

No estudo de Nunes (2017), que também se baseia em dados geolinguísticos do Projeto ALiB, abrangendo as regiões Norte e Sul do país, a análise baseou-se nas designações fornecidas para quatro questões do QSL - Questionário Semântico-Lexical do ALiB, relacionadas à área semântica do corpo humano: 091 - caolho; 092 - vesgo; 102 - tatu/meleca; 109 - cheiro nas axilas. Os resultados da pesquisa não apenas confirmaram as disparidades em termos de vocabulário entre as regiões Norte e Sul, mas também revelaram a identificação de sub-áreas dialetais em cada uma dessas regiões.

Outro exemplo de pesquisa no campo lexical é o de Oliveira (2011), que desenvolveu uma pertinente reflexão acerca dos tabus linguísticos na designação de partes do corpo humano. O objetivo deste trabalho foi levantar dados que evidenciam tabus nas designações referentes ao corpo humano — incluindo partes do corpo e fluidos corporais (seios, pênis, vagina, urina, menstruação, cheiro nas axilas, meleca/tatu) — e analisar as estratégias de substituição e as atitudes diante dos termos tabuizados. Sua pesquisa foi conduzida por um QSL, contemplando 50 questões também do Projeto ALiB e outras cinco elaboradas para o estudo em curso. Ao total, participaram 28 informantes de ambos os sexos, divididos em três faixas etárias (18-25; 30-50; +55) e três níveis de escolarização (não-escolarizado, 5 e 8 anos de escolarização). Em comum, todos os participantes recebiam dois salários mínimos e são moradores da Ilha dos Valadares, em Paranaguá, Paraná.

A definição de tabu adotada pela autora foi fundamentada nas obras de Guérios (1956), Ullmann (1977) e Kröll (1984).

A partir desse estudo, foi possível analisar o comportamento linguístico dos falantes em situações em que estes sofreram algum tipo de desconforto ou constrangimento no uso de determinados termos tabus, envolvendo as designações relativas ao corpo humano. Foram observados em suas respostas, as estratégias de substituição dos termos tabuizantes e suas reações comportamentais diante da pergunta que instigava o uso do tabu (OLIVEIRA, 2011, p. 461).

Como indicação da presença de um forte tabu em torno do léxico de determinadas partes do corpo humano, os informantes reagiram de diferentes maneiras

para demonstrar desconforto às perguntas, como riso, reprovação, recusa em responder e o próprio silêncio. “Em alguns casos, o silêncio e a recusa expressavam o rechaço do informante diante do termo tabu. As mulheres manifestavam surpresa diante da pergunta e expressavam opinião sobre o tipo de pergunta.” (Oliveira, 2011, p. 464). O uso de animais para a designação de determinadas partes, em especial os órgãos genitais e reprodutores, também foram empregados: tatu, para a mucosa do nariz, pomba, periquita e perereca para vagina, sendo as últimas duas também utilizadas em Chapecó. E por fim pinto, para pênis, também sendo uma designação usada no oeste catarinense. Este constitui mais um caso em que se recorre ao uso de metáforas de animais, como ressalta Kröll (1984), para designar palavras tabuizadas (Oliveira, 2011, p. 465).

Outro exemplo com o qual podemos fazer conexões com o uso de metáforas para designar partes do corpo é o perfil do Instagram, “*Lave o Dito-Cujo*”⁶³, mantido pelo Instituto Lado a Lado pela Vida, cujo objetivo é conscientizar sobre a saúde do pênis e os riscos do câncer de pênis. As postagens são elaboradas de forma divertida, utilizando ilustrações e um léxico diversificado que inclui uma ampla gama de termos variantes para “pênis”. Entre esses termos, há referências a animais como o ganso, o pinto, o peru, o pica-pau, o galo, o bagre e o sabiá, entre outros.

FIGURA 9: Publicações do “Lave o Dito-cujo”

⁶³ Para acesso ao perfil do @laveoditocujo: <<https://www.instagram.com/laveoditocujo/>>. Acesso em ago 18, 2024.



Fonte: adaptada do perfil “laveoditocujo” (2024)

Conforme Oliveira (2011), o tabu é capaz de gerar uma necessidade ao falante de se afastar da situação que pode provocar medo, vergonha ou nojo quando está relacionado com o sagrado, o perigoso, o interdito e imundice. A representação do corpo nos livros didáticos reflete um modelo de controle e silenciamento, em que partes associadas à sexualidade são vistas como proibidas, contribuindo para a perpetuação de tabus que não apenas restringem o discurso sobre sexo, mas também limitam a expressão dos sentidos e significados que esses órgãos poderiam transmitir na linguagem coloquial.

O corpo intocável e inviolável, o corpo silencioso e silenciado, o corpo propriedade de Deus. O modelo mental que transparece na escolha por silenciar partes do corpo associadas à atividade sexual, nos LDs [livros

didáticos] analisados, é o do corpo proibido que deve ser silenciado. Silenciando os órgãos sexuais, por exemplo, também são silenciados os sentidos que o léxico desses órgãos assumiria quando utilizado como xingamento na fala coloquial. Como assuntos tabu, o sexo e o palavrão são evitados (Gil, 2014, p.20).

A pesquisa de Oliveira (2011) destaca também a importância do contexto sociocultural no processo de formação de tais expressões, relacionando como os tabus linguísticos não somente refletem, mas também permeiam as normas e os valores da comunidade local de fala dos participantes. O trabalho revelou uma diversidade de estratégias que os participantes utilizam para lidar com a variação lexical das partes do corpo humano e fluidos corporais. Observou-se o uso de eufemismos e metáforas, como expressões relacionadas a frutas (mamão) e animais, para suavizar o impacto dessas palavras. Além disso, foram empregadas personificações, como "Bráulio" para se referir ao pênis, com o objetivo de atenuar a conotação negativa associada a esses termos.

O estudo realizado na Ilha dos Valadares é de extrema valia para o campo da sociolinguística e para este trabalho. Dispõe de uma profunda análise das diferentes dinâmicas culturais, linguísticas e sociais que moldam a comunicação entre os habitantes da região onde o estudo foi realizado e contribui para a compreensão da variação lexical do corpo humano no português falado, com destaque a tabus que remetem a valores identitários e a percepções do corpo na sociedade contemporânea.

Gil (2014), sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso, analisou o léxico do corpo humano em livros didáticos de português para falantes de outras línguas e coincide com o exposto por Oliveira (2011):

Parece, contudo, que permanecemos com uma memória desta concepção primitiva que atribuía à palavra a mesma força mágica que à coisa, chegando, por exemplo, a temê-la da mesma forma que a coisa era, o que justifica comportamentos que evitam pronunciar determinada palavra, acreditando que ela atrairia a própria coisa (Gil, 2014, p. 10).

Para compreender as ideologias que influenciam as escolhas lexicais e sua relação com o contexto social e cultural dos falantes, Gil (2014) realizou uma análise de três diferentes livros didáticos utilizados em cursos de Português como Língua

Estrangeira (PLE). O estudo buscou identificar as crenças sociais dos enunciadores por meio das escolhas lexicais, reconhecendo que o léxico é uma estrutura linguística que reflete a experiência dos aprendizes e um recorte cultural. Além disso, Gil (2014) investigou a presença do pudor que motiva a seleção de determinados termos relacionados ao corpo humano, resultando na omissão de algumas partes nos livros didáticos. A autora também analisou os modelos mentais que influenciam tanto as escolhas lexicais presentes nesses materiais quanto as percepções de aprendizes e professores, com o objetivo de fomentar uma reflexão crítica sobre a prática de ensino do léxico.

Ao utilizar-se da Análise Crítica do Discurso, foi possível reconhecer as ideologias subjacentes aos usos e às escolhas lexicais, além de revelar como o léxico pertinente ao corpo humano possui a potencialidade de refletir crenças sociais e culturais dos falantes. Além disso, ao adotar a abordagem sociocognitiva, foi possível analisar a relação entre os participantes da enunciação — como professores, aprendizes e os próprios autores dos livros — e o contexto social que abrange fatores como tempo, lugar e identidade social. Essa análise revelou como esses elementos influenciam a interpretação do léxico utilizado em diferentes contextos.

Por meio de sua pesquisa, Gil (2014) também incentiva o leitor a uma reflexão crítica sobre os livros didáticos, indagando suas escolhas lexicais e as respectivas implicações. Com esse movimento, é possível refletir sobre uma reavaliação dos conteúdos apresentados e a inclusão de lexemas com maior representatividade que atendam as necessidades sociocomunicativas dos participantes, em especial em contextos de consultas médicas e ambientes hospitalares.

Em Rodrigues e Ribeiro (2019), foi realizado um estudo de curta duração em tempo real do tipo tendência, que comparou os dados do Atlas Prévio dos Falares Baianos (APFB) com os do Projeto ALiB. O estudo evidenciou a diversidade linguística da Bahia, revelando as formas utilizadas pelos baianos em dois períodos distintos: a década de 1960 (APFB) e os anos 2000 (Projeto ALiB) para denominar duas regiões do corpo. A comparação foi feita por meio da análise das respostas às duas perguntas da seção Corpo Humano 104 (Nuca) e 118 (Tornozelo) do QSL do Projeto ALiB e das

Cartas 56 (Nuca) e 63 (Tornozelo) do APFB.

Os resultados de nove cidades baianas mostraram que, para a região posterior do pescoço, os informantes do Projeto ALiB usaram as formas cangote, nuca, enquanto no APFB foram encontradas cabelouro, cangote e toutiço. Para a região que conecta a perna ao pé, os informantes do ALiB mencionaram bodinho, calcanhar, canela, cotovelo, junta, licuri, mocotó, peador, tendão e tornozelo, enquanto o APFB registrou cotovelo, junta, mocotó, peador e tornozelo. A palavra "nuca" foi comum no ALiB e é considerada uma variante padrão, pois possui prestígio e é dicionarizada, embora não tenha sido registrada no APFB, onde apenas "nunca" apareceu. Além disso, "tornozelo" foi a variante padrão mais frequente, aparecendo em oito das nove cidades analisadas (Rodrigues; Ribeiro, 2019). Por fim, as autoras indicaram que os resultados sugerem uma mudança em progresso na denominação dessas duas partes do corpo na Bahia.

Almeida (2021) apresentou os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender a variação categorial do item léxico "caralho" no PB. O estudo baseou-se em pressupostos da Sociolinguística Cognitiva. Metodologicamente, foi realizada uma análise qualitativa de um corpus formado por posts no site Yahoo Respostas, adotando uma abordagem exploratória, descritiva e interpretativa para entender as ocorrências no contexto de uso. Ao final, constatou-se que o item léxico "caralho" é utilizado em diversos contextos sociais, como jornalismo, literatura e redes sociais. A pesquisa também revelou que "caralho" se enquadra na categoria de palavrão, além de ter relação com tabuísmo, obscenidade e órgãos sexuais. O uso de palavrões, incluindo "caralho", varia em prototipicidade, dependendo do contexto e da emoção envolvida. Os usuários da internet demonstram consciência dessa variação. Notou-se que, quando uma criança ou uma mulher utiliza "caralho", isso pode aumentar seu grau de prototipicidade. Contudo, as diferenças no uso entre homens e mulheres são mais situacionais e individuais do que puramente de grupo.

No "Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades", realizado em Salvador - Bahia, Mendonça (2011) trata de questões relacionadas ao preconceito linguístico, em especial com relação às palavras sexuais de origem africana que sofrem de estigmatização em ambientes educacionais. Dentre as palavras mencionadas pelo

autor, que muitas vezes são utilizadas sem que as pessoas tenham consciência de sua herança africana, estão: camundongo, bagunça, candomblé e caçula.

Estas palavras sofrem de estigmatização e são consideradas impróprias para serem usadas em espaço formal público e são recomendados pelo/a docente o uso dos seus correlatos portugueses, mesmo que estes soem estranhos e pedantes na linguagem informal (Mendonça, 2011, p. 4).

O autor menciona a palavra “bunda”, de origem bantu, como frequentemente estigmatizada e interpretada de maneira vulgar e intolerada em ambientes educacionais. Em contraste, seu correlato de origem portuguesa “nádegas” possui maior aceitação e é interpretado como uma maneira polida para a designação desta parte do corpo. Para o estudioso, o retrato de tal situação ilustra mais um exemplo de preconceito linguístico existente em relação às palavras de origem africana, embora sendo parte importante da comunicação e da cultura local. O léxico bunda não é o único de origem africana relacionado a partes do corpo humano, também são abordados outros como: cabaço (hímen, virgindade), “binga” (pênis) e “toba” (ânus). O estudioso aponta como essas palavras foram “aportuguesadas” e, portanto, muitas vezes não recebem o reconhecimento como parte da herança africana que muito contribuíram para a formação cultural e linguística do país. “(...) sendo que muitos destes lexemas de origem africana substituíram as de origem portuguesa, sendo estes bastante usados aqui no Brasil, enquanto que os seus equivalentes portugueses não são.” (Mendonça, 2011, p. 4).

Uma última estudiosa que destaco é Almeida (2020) e seu artigo “A categorização em perspectiva sociocognitiva de um africanismo do português do Brasil: O item léxico xereca”. A autora explora a categorização do léxico “xereca” e suas diferentes variações no contexto de comunicação em português brasileiro. Utilizando de uma abordagem sociocognitiva, sua pesquisa se baseia na análise de como o termo é percebido e utilizado nos mais diferentes contextos sociais, mais especificamente nas redes sociais.

Por meio da análise, foram revelados outros sinônimos como “boceta, xoxota, perereca e vana”, sendo que cada um destes apresenta uma fluidez categorial e variação de significado e conotação dependendo do contexto sociocomunicativo e do

falante. No trabalho também é estabelecida uma relação entre tais termos e a sexualidade feminina, evidenciando os moldes pelos quais a língua passa conforme as interações entre os falantes.

Após o estudo das respostas dadas para a questão antes citada, observou-se que xereca se encontra em sinonímia denotacional com boceta, vagina, xoxota, xana, perereca, perseguida; que, também, é membro mais específico das categorias órgão sexual feminino, órgão e parte íntima da mulher, sendo concebido, ainda, como membro em outras categorias que seriam as das palavras vulgares, populares e indecentes. Além disso, alguém hiperbólicamente afirma que não se usa mais o item vagina em detrimento de xereca e de boceta (Almeida, 2020, p. 401).

O trecho anterior ilustra a complexidade da categorização do termo “xereca” e a relação com os sinônimos. De maneira similar a Mendonça (2011), Almeida (2020) também aborda a questão da matriz africana e sua presença e influência no Brasil, remontando desde o período da escravidão, e como tal presença ainda padece de maiores estudos apesar dos esforços de alguns pesquisadores. Segundo Almeida (2020), os africanismos não são meros vestígios do passado, mas continuam a desempenhar um papel importante na formação da identidade cultural e linguística brasileira. A constante presença do uso de “xereca” e seus sinônimos, revela a complexidade das interações entre as tradições africanas e as de influências europeias, e como seus usos podem estar ligados à questões de identidade e resistência cultural, sendo essencial a valorização da contribuição de línguas africanas na formação da língua e cultura brasileira.

Ao resgatar essas pesquisas, meu intuito é agregar dados científicos e teóricos que podem basear a análise proposta na seção 8.2 e a proposta interventiva no capítulo 6 do presente trabalho. Os trabalhos sumarizados refletem uma rica intersecção entre linguagem, identidade e cultura, evidenciando como o léxico relacionado ao corpo humano é moldado por normas sociais, tabus e variações regionais. A diversidade lexical não só documenta a riqueza do português falado no Brasil, mas também revela a necessidade de uma abordagem mais inclusiva nos materiais didáticos, que considere as realidades socioculturais dos falantes. A análise de tabus linguísticos, como observada por Oliveira (2011), é particularmente relevante,

pois destaca a resistência e o desconforto que cercam discussões sobre sexualidade, um tema muitas vezes silenciado. Além disso, a pesquisa sobre "caralho" por Almeida (2019) exemplifica como o contexto e a emoção influenciam o uso de palavras, sugerindo uma complexidade na percepção e aceitação de expressões consideradas vulgares. Essa inter-relação entre léxico, tabus e identidade social é crucial para entender as dinâmicas da comunicação no Brasil contemporâneo.

A variação lexical reflete a riqueza e a diversidade da língua, adaptando e contemplando formações sociais, culturais e geográficas dos falantes e também dos aprendizes de tal língua. Porém, ao analisar o PE (Feitosa et al., 2015), precisamente o capítulo que trata sobre o léxico do corpo humano, encontramos um certo distanciamento dessa realidade linguística. Os léxicos fornecidos no material se concentram em termos usados no contexto clínico e médico, em contraste com o vocabulário cotidiano usado pelos falantes no cotidiano. Tal afastamento pode comprometer a eficácia do ensino da língua e das demandas sociolinguísticas dos aprendizes, uma vez que vivem em Chapecó e necessitam fazer uso de um conjunto de léxico que lhes permita interagir em situações cotidianas de forma prática e funcional.

Ao adotar abordagens restritas, um MD pode representar um movimento que privilegia termos especializados e estereotipados, limitando as possibilidades dos aprendizes de se expressarem e compreenderem o português em contextos reais de uso, como interações em hospitais, postos de saúde, conversações cotidianas e informais e expressões idiomáticas que fazem uso de partes do corpo humano. A teoria variacionista mostra que o vocabulário é moldado por fatores sociais, estilísticos e culturais, e sua variação não é aleatória, mas é influenciada pelo ambiente do falante. Portanto, para que o material didático em análise tenha ainda mais eficácia, além da que já tem, poderia conter uma diversidade de vocabulário que reflita os usos práticos da língua, abrangendo não apenas termos técnicos, mas também expressões cotidianas e regionais relacionadas ao corpo humano.

A análise do léxico relacionado ao corpo humano revela não apenas aspectos linguísticos, mas também socioculturais que permeiam o ensino de português em contextos específicos. Esse enfoque evidencia a importância de abordar o idioma de

forma contextualizada, considerando as experiências e as necessidades dos aprendizes. Nesse cenário, torna-se indispensável discutir como o ensino do português pode variar em função do contexto em que ocorre, seja como Língua Estrangeira ou como Língua de Acolhimento, pois essas abordagens possuem fundamentos e objetivos distintos. Assim, a próxima seção propõe uma reflexão sobre as conceituações dessas duas vertentes, traçando suas características principais e suas implicações pedagógicas.

3.2 Português Língua Estrangeira e Português Língua de Acolhimento: breves e necessárias conceituações

As primeiras publicações de PLE no Brasil e iniciativas de formação de professores nesta área datam de meados dos anos 1990, de acordo com Paiva (2018). Nesse período, observou-se a oferta de disciplinas voltadas ao ensino de PLE em cursos superiores já existentes, a criação de cursos de licenciatura⁶⁴ e de especialização e a produção de projetos de pesquisa e de trabalhos acadêmicos acerca do tema. É também nessa década que surge a Sociedade Internacional de Português - Língua Estrangeira (SIPLE) no II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado pela Universidade Estadual de Campinas, com o objetivo de reunir docentes e pesquisadores residentes no Brasil e no exterior, que atuam com o ensino de PLE para falantes de outras línguas⁶⁵.

Entre os conceitos de Língua Estrangeira (LE) entende-se, em primeiro momento (e de possível interpretação comum), como a língua advinda de outra cultura e país que não a sua e que tem o despertar do interesse para seu aprendizado e utilização por motivos pessoais, comerciais, educacionais, entre outros. Ou, como propõe Grosso

⁶⁴ No Brasil, segundo Schoffen e Martins (2016), apenas quatro universidades oferecem cursos de graduação voltados para a formação em PLE e PLA, incluindo: a Licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na Universidade de Brasília (UnB), Letras Vernáculas com Português como Língua Estrangeira na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Licenciatura em Letras com habilitação em Português como Língua Adicional na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Licenciatura em Letras com habilitação em Português como L2/LE na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

⁶⁵ Para contextualização histórica e percurso do ensino do PLE no Brasil e pertinentes questionamentos e reflexões, siguro a leitura do trabalho de Rocha (2019).

(2010, p.63): “a língua não nativa do sujeito por ele aprendida com maior ou menor grau de eficiência”. Porém, a autora reconhece que o uso do termo pode ser evitado por algumas razões, e é justamente pelo teor de interpretação que carrega o sentido da palavra *estrangeira*, a qual irei discorrer mais adiante, que adianto que esse conceito não cabe nesta proposta. Já Almeida Filho (2006, p.95) conceitua LE da seguinte forma:

De forma resumida, podemos afirmar que a Língua Estrangeira não é a falada no contexto social local (a não ser em situações específicas, como: congressos, reuniões de trabalho e passeios turísticos direcionados à elite), limitando-se aos discursos estabelecidos em sala de aula, ou seja, é o idioma aprendido pelo ensino em escola ou universidade especializada em línguas, com a finalidade de permitir a comunicação entre membros de outras nacionalidades.

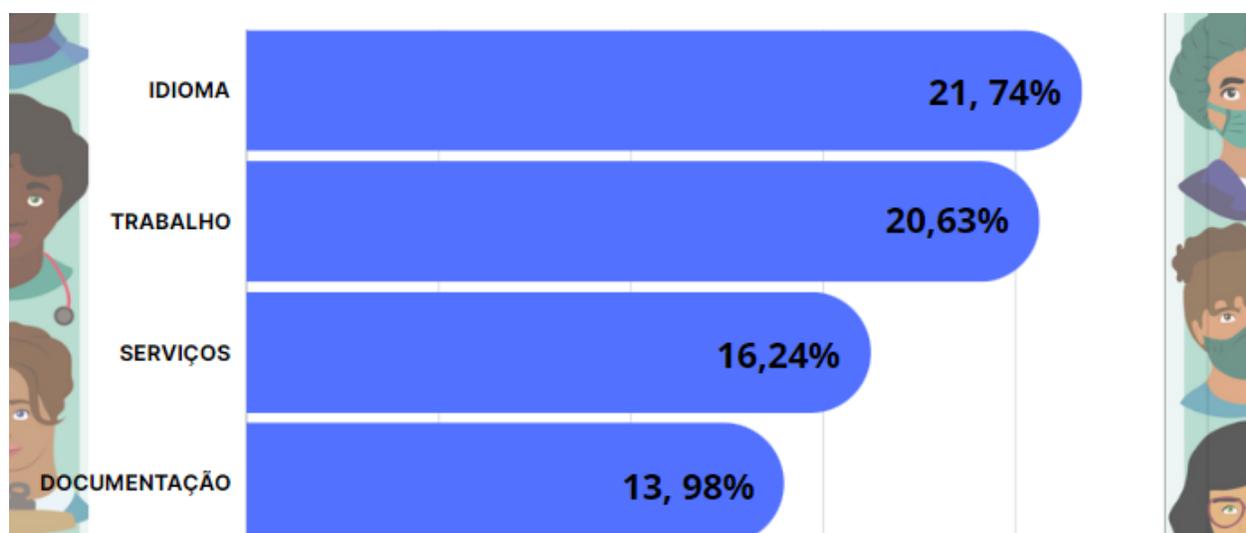
Sendo assim, a LE não é a língua de interação inicial, a língua da família, mas sim uma língua que vem “de fora, que é do outro” e as razões pela busca de seu aprendizado são as mais diversas possíveis. Diante dos conceitos de Almeida Filho (2006) e Grosso (2010), entende-se que esta pesquisa e sua proposta de material didático não está centrada em um contexto em que o português é associado a uma língua estrangeira aos aprendizes em condição de migrante ou refúgio de Chapecó, uma vez que o idioma está presente constantemente nos mais diferentes ambientes de circulação desses aprendizes. Para além disso, a busca pelo ensino e conhecimento da língua-alvo não reside no desejo de seu aprendizado para meios acadêmicos ou turismo em primeiro momento, mas sim em relações intrínsecas ligadas à emancipação, à integração e a necessidades sociolinguísticas dos aprendizes inseridos em uma sociedade que pode apresentar-se de diferentes formas para um indivíduo não proficiente.

O Português como Língua de Acolhimento no Brasil, por sua vez, teve seus primeiros trabalhos publicados entre 2010 e 2011 (Grosso, 2010; Amado, 2011), um período importante quando nos voltamos para a mobilidade humana no globo, que também será caracterizada adiante neste trabalho. Entre as demandas que tal mobilidade impulsionou e diante da falta de respostas efetivas por parte do Estado, as necessidades sociolinguísticas de migrantes e refugiados foram rapidamente identificadas; porém, é crucial destacar que o ensino da língua não é, nem será, a única

demanda a ser abordada, e tampouco oferece uma solução completa diante da diversidade de necessidades observadas.

Poucos anos depois, em 2015, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Ministério da Justiça apontaram que o idioma é a principal dificuldade dos imigrantes, conforme se verifica no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: As principais Dificuldades de Imigrantes no Brasil



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Ministério da Justiça (2015).⁶⁶

O domínio da língua é essencial para a integração eficaz do aprendiz, seja em uma estadia permanente ou transitória no país, pois permite compreender a legislação e interagir com a sociedade local. No gráfico anterior, observa-se que aspectos como emprego e acesso a serviços foram identificados como necessidades de menor prioridade, ocupando respectivamente o segundo e o terceiro lugares. Em conformidade, São Bernardo (2016, p.65) afirma:

As urgências do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e

⁶⁶ Gráfico adaptado do relatório “Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil”. Para acesso ao material: <<https://somensomomigrantessite.files.wordpress.com/2017/01/pesquisa-mj-servic3a7os-e-direitos.pdf>>. Acesso em 02 fev, 2024.

relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento. Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade.

O conceito de PLAc, conforme Grosso (2021, p. 11), transcende consideravelmente os domínios linguísticos e pedagógicos, incorporando uma variedade de elementos de outros campos de conhecimento, especialmente os socioeducativos e políticos. Logo, o PLAc associa-se ao movimento do contexto migratório de indivíduos que aprendem o português pelas necessidades que se apresentam no dia a dia, e não em um instituto ou centro de idiomas ou por um desejo de aquisição de mais uma língua (Grosso, 2010). Tais necessidades estão atreladas a questões de sobrevivência em que a língua de acolhimento serve como ponte de conexão e interação afetiva como meio para a integração e conquista da efetiva cidadania democrática.

O ensejo, a necessidade em aprender a língua-alvo transporta-se para além da busca por sua aprendizagem por motivos recreativos ou acadêmicos, vinculando-se diretamente a uma inserção social efetiva, a emancipação dos aprendizes. “A língua de acolhimento contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional.” (Grosso, 2010, p.71). As causas e consequências dos motores das grandes movimentações no globo, conflitos políticos, perseguições ou desastres naturais contribuem para que os aprendizes de PLAc transitem constantemente entre suas concepções sobre o ensino e aprendizagem de língua, suas vidas no Brasil com a situação que encontram-se no presente. Pelo viés do PLAc é possível cultivar uma sensibilidade profunda e uma compreensão enriquecedora, fundamentais para a construção de um ambiente de ensino-aprendizagem baseado na confiança e na troca mútua entre alunos e professores. Como destacado por Grosso (2010, p.74), a linguagem acolhedora serve como um canal bidirecional de interação afetiva, essencial

para a integração plena e democrática, especialmente no contexto da imersão linguística.

Segundo Grosso (2010), a língua de acolhimento deve ser considerada para além de simples conhecimentos gramaticais; deve ser vista como resultado do desenvolvimento de habilidades influenciadas pela interação na sociedade, pois é através desse intercâmbio que o aprendiz estabelece conexões com os falantes nativos. Além disso, o entendimento sociocultural e a competência sociolinguística⁶⁷ desempenham um papel crucial no desenvolvimento da habilidade comunicativa e fornecem uma base para debates e diálogos visando uma cidadania plena e consciente, o que é um aspecto fundamental no contexto da língua receptora.

Conforme Rodrigues (2021), o uso da língua é exigido nos mais diversos contextos, como realizar serviços bancários, enviar correspondências em uma agência dos Correios, saborear um doce típico da cidade ou interagir com um vendedor ambulante. Para residentes de longa data, essas situações são percebidas como interações triviais da rotina diária; contudo, para aprendizes de PLAc, podem se transformar em desafios que exigem maior proficiência linguística e compreensão de aspectos sociais.

Se tantos locais e aspectos se apresentam num primeiro momento como hostis, compreendemos que a língua não pode ser mais um destes, ela deve acolher e não excluir, adicionar e não reduzir, integrar e não segregar. (RODRIGUES, p.9, 2021)

Uma língua de acolhimento, embora seja um conceito que apresenta similitudes em alguns aspectos com o conceito de PLE, é diferente. Distingue-se pelo modo em que é concebida e é lecionada, pelo seu imensurável poder de aproximação, significação e acolhimento aos seus aprendizes. Por seu caráter de integração em uma sociedade intercultural, possibilitando o reconhecimento da constituição dessa sociedade como tal e a interpretação do contato com diferentes culturas, locais ou não, como um agente vital para a constituição e ressignificação do cidadão em

⁶⁷“A competência sociolinguística está relacionada às condições socioculturais de uso da língua, abrangendo variedades, variantes e variáveis linguísticas, além dos conhecimentos sobre determinada sociedade ou cultura (interculturalidade). Essa competência é influenciada por pressões e fatores sociais e culturais.”

contexto migracional. Sendo assim, o material didático a ser desenvolvido como proposta final neste trabalho, como alternativa, irá assumir o conceito de PLAc em sua elaboração, pelas razões já citadas, mas principalmente devido aos aprendizes a que o material será destinado estarem em referido contexto.

3.2.1 Material didático para ensino de PLAc: comparação de livros didáticos e cartilhas educacionais

Para propor a criação de um material didático alternativo sobre o corpo humano para aprendizes de PLAc e apoiar profissionais da saúde pública, vimos que é essencial considerar a diversidade intercultural e linguística dos aprendizes, bem como as demandas regionais identificadas.

Também é importante considerar a relevância dos materiais didáticos (MD) a serem adotados no ensino de línguas. Portanto, primeiramente, apresento a definição de MD, destacando suas características e importância para o trabalho em sala de aula. Em seguida, passo a comparar livros didáticos com MD, analisando as vantagens e limitações de cada um. Por fim, a reflexão se concentra na escolha da cartilha educacional e informativa como MD para a proposta interventiva que proponho, questionando quais aspectos e diretrizes tornam um recurso efetivo para a aprendizagem e seu uso como MD.

3.2.1.1 O que são Materiais Didáticos?

Para responder a esta questão, é necessária a reflexão sobre a palavra “didática”, sua função e representação da habilidade de viabilizar o conhecimento, envolvendo simultaneamente questões práticas, teóricas e psicológicas para nossa sala de aula. A realidade do professor como uma das figuras possibilitadoras do ensino faz com que tenhamos desde técnicas simples até à percepção das necessidades sociolinguísticas e culturais dos nossos aprendizes. A conceituação dos MD é realizada de maneira abrangente e, conforme Salas (2004), diz respeito a qualquer material

elaborado por professores, ou até mesmo aprendizes e empregados pelos docentes a fim de maximizar o aprendizado. Para Nelken e Vilaça (2012, p.950)

“Os MD seriam todos aqueles artefatos utilizados para facilitar o aprendizado. A compreensão de materiais didáticos é bem mais abrangente e pode se referir a todo material empregado com fins didáticos pelo professor ou pelo aprendiz de forma a contribuir para a aprendizagem, o uso e o contato de uma língua.”

A busca para tornar a aprendizagem do PB acessível e diminuir lacunas e carências sociais é constante no processo de ensino-aprendizagem. É perante a diversidade de aspectos envolvidos nesse processo que se justifica a utilização de diversos objetos e do conjunto de práticas para o espaço de ensino, que é constituído de maneira plural. Bortoni (2008) defende que o docente não pode ser apenas um reproduzidor em sala de aula, mas deve produzir conhecimento por meio de sua prática e atuar como um garimpeiro, buscando artefatos que possuam potencialidade para serem MD. Almeida Filho (2013) discorre que determinados materiais irão desempenhar o papel de “deflagradores de interação motivada e relevante” no ensino de língua. Criar e visualizar conexões, construir e manter pontos seja, talvez, uma das essenciais funções de quem elabora os MD. É por meio da percepção do professor e do elaborador que são perceptíveis os caminhos da viabilização de conteúdos.

Entre tantos conceitos, é possível concordar que todos admitem o uso de diferentes recursos e artefatos para a utilização como MD: músicas, filmes, revistas, jogos, cartilhas. Podem assim, sanar e atender carências específicas ou um conjunto mais amplo de demandas em sala de aula. Pensando em uma sequência de diversos artefatos que são elaborados em unidades, como é o caso do PE (Feitosa et al., 2015), os quais irei nomear de *materiais base*, e os materiais de complementação, chamados de *materiais de apoio*, elaboro uma pequena listagem com o intuito da visualização da diversidade de elementos à disposição do professor de línguas. Reitero que outras classificações são possíveis e que, por meio da Figura 24, não se é afirmado que os MD presentes sejam melhores que outros ou que apenas aqueles citados a seguir podem ser considerados como MD, logo a lista não se esgota neste trabalho.

FIGURA 24 - Possíveis Materiais Didáticos



Fonte: elaborada pelo autor (2024)

A escolha de quais MD serão utilizados no ensino regular de português ocorre geralmente no momento de planejamento das aulas, ou até mesmo, em momentos oportunos pela percepção do professor durante a ministração e o transcorrer dos encontros. Ao direcionarmos para o nosso país, o Brasil tem já institucionalizada a política educacional de 1937 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que se destina a disponibilizar, após avaliação, obras didáticas, pedagógicas e literárias a escolas públicas de educação básica nas esferas federal, estaduais e municipais, além de outros materiais de apoio objetivando à prática educativa. O PNLD também atende

instituições de ensino infantil, comunitárias ou sem fins lucrativos conveniadas com o Poder Público.⁶⁸

Eis que outro questionamento surge: no ensino do PLAc, é comum adotar modelos semelhantes aos utilizados na escola regular. Mas qual é o melhor material didático para o ensino de línguas a falantes não nativos do português? Adotar um livro didático e seguir suas sequências didáticas fielmente, propor atividades avulsas, organizar dinâmicas interativas – essas são algumas possibilidades que nos levam ao questionamento. Como resposta, defendo que é preciso ter sensibilidade e clareza sobre a realidade dos aprendizes. Além disso, é fundamental a flexibilidade para a adesão e adaptação de novos artefatos a serem utilizados no transcorrer dos encontros. A diversidade presente nas aulas de PLAc, já citada, demanda do professor o entendimento de que a utilização de apenas um único material acarretará no que Santos (2017) chama de genérico. Ainda, conforme Santos (2017), com o objetivo de utilizar um único MD que visa contemplar a todos os sujeitos envolvidos e presentes no processo de ensino-aprendizagem, essa escolha culminará na falta da contemplação das demandas sociolinguísticas dos sujeitos como um todo. Logo, a intenção de abranger um grande número de aprendizes acaba tendo um resultado insuficiente.

Marques (2018) se propôs a realizar a discussão do ensino de PLAc no Brasil por meio de um levantamento quantitativo. De igual maneira, Guimarães e Finardi (2022) realizaram um movimento similar, mapeando a oferta de cursos de PLE por instituições de ensino superior. A primeira autora constatou que, das 43 universidades que participaram informando a oferta de cursos de PLA, apenas 14 apontaram ofertar cursos de PLAc. Já os últimos autores concluíram que, em geral, das 60 IES, participantes há um predomínio no uso de materiais didáticos desenvolvidos pelas próprias instituições onde os cursos ocorrem, além do predomínio de bolsistas como professores nos cursos e existência de equipes reduzidas, de um a três professores, para oferta de cursos. Conforme Guimarães e Finardi (2022, p.16),

Quanto aos materiais didáticos utilizados nos cursos de PLE, adota-se principalmente aqueles elaborados na própria instituição (63%) onde os cursos

⁶⁸ Para maiores informações sobre o PNLD, sua constituição, organização e execução, acesse a página inicial do programa disponível no site do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>> Acesso em 23 mar, 2024.

são oferecidos, ainda que haja também uma considerável adoção de materiais formulados por terceiros (24%). Algumas respostas também apontaram para uma adoção combinada de materiais (locais + externos). Trata-se de um aspecto interessante, porque o desenvolvimento de materiais didáticos pode auxiliar no desenvolvimento profissional dos alunos de Letras que atuam como bolsistas nos cursos de PLE. De um lado, isso pode representar uma postura ativa dos professores de PLE, exercendo sua capacidade de agência e sensibilidade local para formular os materiais. Por outro lado, pode ser que a dificuldade de acesso a bons materiais faça com que as IES tenham que 'se virar como podem' para oferecer materiais aos alunos de PLE. (2022, p.16)

Relacionando os levantamentos realizados pelos autores e no que diz respeito ao “material genérico”, apontado por Santos (2017), seria totalmente incoerente não levar em consideração as condições que os professores de PLAc têm para a dedicação e produção de MD para esse público específico. Ações ministradas por professores voluntários, a carga horária dos cursos e o tempo disponível para a preparação e elaboração de MD podem inviabilizar a elaboração de MD específicos para cada contexto de sala de aula. Cursos semestrais, por exemplo, demandam a aplicação e correção de instrumentos avaliativos, reelaboração de atividades e estes e outros procedimentos demandam um tempo que às vezes é escasso ou indisponível. Nas próximas linhas, me dedicarei à reflexão das limitações e fatores positivos do uso de livros didáticos em contexto de PLAc.

3.2.1.2 Livro didático ou elaboração do próprio material: qual a melhor alternativa?

Perante a falta de respostas assertivas das governanças locais e do Estado, o que se encontra é a oferta de cursos por organizações da sociedade civil (Camargo, 2018). Também a oferta de materiais voltados ao ensino de PLAc pensados para atender as demandas desse público, em âmbito nacional, sofre de certa escassez. Conforme explicitam Perna e Andrighetti (2019), ainda que existam materiais didáticos pensados por docentes e pesquisadores envolvidos com o PLAc, nas mais diversas instituições brasileiras, há poucas opções para o acesso gratuito em formato impresso e digital.

Entre tantas modalidades de ensino de uma língua, seja como segunda língua, adicional, estrangeira ou de acolhimento, existe algo em comum: ao aprender a língua é

indissociável aprender sobre a cultura e a história dos indivíduos que a falam. Livros didáticos, apostilas e materiais didáticos em geral, como listado na figura 24, possuem uma notável aceitação quando o assunto é oferecimento de aulas de língua. Na atualidade, em uma rápida busca na internet, podemos encontrar diversos livros didáticos e apostilas, que são adotadas no ensino do PB para falantes de outras línguas. Embora o ensino de português tenha raízes que remontam ao período colonial (Almeida Filho, 2013), essa prática sempre enfrentou obstáculos, como a escassez de materiais adequados. A maioria dos recursos disponíveis era elaborada no exterior, o que limitava a qualidade e a relevância do ensino. Somente em 1954 temos a publicação do livro “Português para Estrangeiros (Marchant, 1954).

Em 2017, o ensino de português com foco na área da saúde ganhou um importante impulso com a publicação do livro didático “Diga trinta e três... em português”⁶⁹, elaborado pelo Ministério da Saúde e pela Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Essa obra fazia parte do “Curso de Português como Língua Estrangeira” destinado ao Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil.

Este livro merece destaque nesta pesquisa por se tratar de uma obra voltada ao uso da língua em ambientes de saúde pública pelos médicos hispanofalantes participantes do projeto. Elaborado para oferecer suporte às aulas de PLE do projeto Mais Médicos para o Brasil, é composto por atividades que visam a prática de gêneros textuais orais e escritos frequentemente utilizados em contexto da saúde pública e do SUS.

Acho oportuno o destaque de dois aspectos relevantes desse livro didático. O primeiro, na unidade dois, intitulada “Um pouco de anatomia”, dedica-se a explorar a anatomia do corpo humano por meio de patologias, descrição das partes do corpo, expressões idiomáticas relacionadas e o uso do léxico em músicas. A citação extraída a seguir estabelece uma analogia poderosa entre a complexidade do corpo humano e a riqueza do idioma, enfatizando que tanto um quanto o outro são moldados por múltiplos fatores:

⁶⁹ Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diga_trinta_tres.pdf>. Acesso em 27 jun, 2024.

A composição do corpo humano é tão complexa quanto a de uma língua, como o português. Ambas podem apresentar muitas formas e variantes. Nosso corpo reage de forma diferente dependendo de aspectos relacionados às emoções, ao ambiente, ao clima, à alimentação e a tantos outros fatores. De maneira análoga, uma língua não é estável, mas multifacetada, por ser construída por diversas pessoas, em lugares e momentos diferentes (BRASIL, 2017, p.17).

Além de informar o aprendiz sobre a variação linguística da língua, a unidade estabelece comparações com a área da medicina, visando integrar e aproximar os conhecimentos de ambos os campos. Além de simplesmente informar, é importante ressaltar que a abordagem da variação linguística ao longo da unidade reconhece a diversidade lexical do corpo humano em diferentes regiões, mesmo sendo um livro destinado ao uso nacional. Essa inclusão enriquece a compreensão do idioma, refletindo a pluralidade cultural presente no Brasil.

FIGURA 25: A ANATOMIA CEARENSE

MANUAL DE ANATOMIA CEARENSE PARA MÉDICOS CUBANOS

Arievaldo Viana e Pedro Paulo Paulino



Fonte: BRASIL (2017, p. 35)

A imagem extraída do livro inclui um cordel, que oferece um retrato rico da diversidade linguística do Ceará, destacando um vocabulário significativo relacionado ao corpo humano, amplamente utilizado pelos falantes da região. Essa representação ressalta a riqueza cultural e as particularidades linguísticas do estado.

O segundo destaque nos leva para a unidade oito, nomeada como “Tabu e preconceito em Saúde”. Essa unidade aborda diversos temas tabus na área da saúde pública, utilizando tanto a interpretação de textos quanto a promoção de discussões. Os

autores demonstram uma compreensão profunda de seus aprendizes como indivíduos críticos e reflexivos, reconhecendo a importância dessa postura, inclusive durante o processo de aprendizado de uma nova língua. Palavras carregam sentidos e significados que, embora frequentemente usadas no cotidiano, podem servir como a representação e propagação de desinformação, preconceitos e tabus.

A unidade utiliza a literatura para promover uma reflexão crítica sobre a expressão “Aleijadinho”, através do texto “As dores de Aleijadinho”, de Cláudio Fragata Lopes, na página 136. Além disso, aborda o termo “pessoas com deficiência” por meio da reportagem de Maria Isabel da Silva, na página 139. Após a leitura, os aprendizes são convidados a refletir sobre diversas questões relacionadas ao tema. Tal abordagem do livro na atividade distancia-se do que discorre Lajolo (2009) sobre o uso de textos como pretextos, anteriormente citada nesta pesquisa. Questionamentos como *“Você acredita que alguém que tenha essas mesmas doenças, hoje em dia, também poderia ser chamado por esse apelido? Justifique.”* e *“Em sua cultura, que termos têm sido considerados politicamente incorretos? A que pessoas esses termos fazem referência? Por quais formas têm sido substituídos?”* alimentam a emancipação dos aprendizes, a reflexão analítica e crítica e cria a possibilidade para a presença da interculturalidade, não sobrepondo uma cultura, uma língua a outra, mas reconhecendo que ambas constituem o aprendiz como agente de uma sociedade intercultural. Permite explorar questões relacionadas com a variação lexical humana, a influência de ideias antigas na linguagem contemporânea que reflete padrões históricos do pensamento linguístico e são transpassadas no momento de planejar um livro didático e no momento de ensino propriamente dito da língua-alvo.

Voltando ao breve histórico sobre o ensino de PLA, Almeida Filho (2013) destaca que a área teve seu impulso em 1980 por meio de acontecimentos como o surgimento da comissão encarregada da elaboração do que viria ser o Celpe-Bras, em 1993, e da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) em 1992. Ao voltarmos nossos olhares para livros e apostilas enfocados no ensino de PLAc, para além do próprio PE (Feitosa et al., 2015), podemos citar o guia “Bem vindo a Santa Catarina - um guia para Refugiados e Imigrantes” desenvolvido pelo Centro de Pesquisas e Práticas Decoloniais e Pós-coloniais da Universidade Federal de Santa

Catarina (UFSC); “Língua Portuguesa para HAITIANOS” do FIESC SESI⁷⁰; a coleção “VAMOS JUNTOS(AS)!: Curso de português como Língua de Acolhimento” da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e NEPO⁷¹ e o “Portas Abertas: português para imigrantes”⁷², desenvolvido pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo e o Centro de Línguas da Universidades de São Paulo, este último é uma coleção de material didático em três volumes (básico, intermediário e avançado).

A utilização de livros didáticos possui, sem sombra de dúvidas, vários aspectos favoráveis e amplamente utilizados por instituições de ensino públicas e privadas, professores e até mesmo o Ministério da Educação como representação do Estado. Os livros apresentam-se de maneira estruturada e dão progressão às atividades, sequências didáticas além de estarem de acordo com as diretrizes estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O fato de estar compilado em um único material físico sem folhas soltas ou com impressões preto e branco também pode ser levado em consideração, entre outras vantagens que poderiam ser destacadas. Mas uma observação importante a ser analisada é, se através de sua organização e durante o processo da prática de ensino, de fato, os objetivos propostos são contemplados e sua real efetividade para o contexto de seus aprendizes.

Por exemplo, a maioria dos alunos não se sente muito à vontade com folhas abarrotadas de exercícios. Mas muitos se sentem mais tranquilos quando trabalham com textos ilustrados relacionados a assuntos de sua cultura e a sua rotina; com discurso informal; com a voz ativa ao invés da passiva; com temas trabalhados de forma concreta (com exemplos, anedotas) e inclusiva. (Nelken; Vilaça, 2012, p.925)

Convido para uma breve reflexão, a fim de elucidar o parágrafo anterior. Como também aprendizes de uma língua, por vezes a língua inglesa, ainda que rodeados por pátrias *hermanas*, aprendemos através do livro didático utilizado a expressar gostos e preferências, como alimentos e atividades recreativas. Terminamos a unidade,

⁷⁰ Serviço Social da Indústria (SESI) é a entidade da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC)

⁷¹ Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó"

⁷² Material didático: coleção Portas Abertas – Português para Imigrantes. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/programas_e_projetos/portas_abertas/index.php?p=259310> Acesso em 04 mar, 2024.

supostamente, tendo os objetivos da mesma contemplados e capazes de expressarmos em língua estrangeira nossas preferências de lazer. O livro nos fornece exemplos de esportes na neve, como *sky* e *snowboard*. Aprendemos a dizer o quanto amamos comer em nosso café da manhã um delicioso prato de *pancakes* regado a *maple syrup*. Ao nos depararmos, por fim, em uma situação real de uso do idioma aprendido, com outro falante de língua inglesa em solo brasileiro ou até mesmo no exterior, nos é feita a pergunta: “*o que você gosta de fazer em seu tempo livre no Brasil?*”, incluo ainda outra muita recorrente, “*qual sua comida e bebida favorita do Brasil?*”. E por vezes, nos vemos obrigados a recorrer a exemplos genéricos (Santos, 2017), pois durante sua trajetória de aprendizado da língua, seguindo o fielmente o livro sob uma perspectiva tradicional de ensino e acreditando em seu potencial como única e abrangente fonte de conhecimento, você não foi contemplado com estruturas e léxicos da sua realidade vernacular para poder responder: “*adoro jogar um futeba, comer uma tapioca e tomar um chimarrão.*”

Ao elencar os pontos negativos da adoção de um livro didático, estes estão envolvidos geralmente com a insatisfação do conteúdo presente em suas páginas. O livro não deve representar um obstáculo para as práticas de ensino-aprendizagem, a interpretação do mesmo como um roteiro pronto a ser seguido passo a passo, sem abertura, potencializa o seu uso para uma alienação e possíveis imposições. Almeida Filho (2013), quando se refere ao ensino de língua estrangeira, defende que qualquer material está marcado por um conceito, uma abordagem de ensinar que carrega em si um conceito e uma concepção de língua e de como aprendê-la. A educação em tempos de mercantilização resulta em livros, oferta de cursos e materiais com interesses e preocupações comerciais de editoras presentes, ainda que pensados e elaborados por diferentes profissionais.

Como apontado por Bagno (2007), a maioria dos livros didáticos é produzida especificamente em São Paulo (região sudeste, como é o caso do PE) ou no Paraná (região sul). Esse fato impacta diretamente no momento em que os organizadores do livro o elaboram, adotando perspectivas de grandes cidades, o que reflete em suas produções. Por essa interpretação, toda a variação (não só a linguística, como cultural, urbana etc.) é caracterizada como aquilo que não está inserido nesse ambiente de

grandes metrópoles. De igual maneira, é imprescindível a reflexão das vantagens e desvantagens na adoção de MD elaborados para o seu uso específico para um perfil específico. É um grande e arriscado desafio defender a ideia de que um livro ou um MD é capaz de explorar e contemplar as diferentes realidades e demandas socioculturais e linguísticas de seus aprendizes. Ciente disso, essa concepção também se leva em consideração no momento de planejamento do MD a ser elaborado neste trabalho.

Santos (2014) reflete sobre a produção de MD para os cursos de PLE do Centro de Línguas da UFPR e, como resultado de suas reflexões, elaborou as seguintes etapas para uma proposta de unidades temáticas e tarefas:

- Etapa de planejamento: momento da adequação do contexto de ensino com o programa do curso, buscando informações relacionadas ao perfil dos aprendizes e de suas respectivas necessidades e da seleção de textos que apresentam a potencialidade de compor a proposta de ensino-aprendizagem. Ainda nesta etapa primária, Santos é assertiva ao destacar a importância da existência de um guia do professor, consciente do contexto nacional com relação à falta de formação específica, geralmente, dos ministrantes de cursos de PLAc.

Primeiro, deve-se pensar na formação dos professores que irão aplicar o material. Se estes não conhecerem a base teórico-metodológica que o gestou, a tendência é a proposta ser subaproveitada. Por isso a importância de se fornecer o manual do professor com explicações sobre conceitos teóricos, visão de língua, de cultura e de proficiência. Além disso, é também indispensável que o manual contenha os objetivos de ensino, como podem ser colocados em prática e, ainda, ideias para ampliar o uso das propostas. (SANTOS, 2014, p.64)

- Etapa de “confecção de unidades temáticas”: na qual se visa compilar diferentes atividades, como a leitura, discussão e compreensão de textos, vídeos e áudios, além da análise linguística e gramatical, ampliação de vocabulário e atividades de produção de textual. O PNLD e seu “Guia do Livro Didático” resume as obras disponíveis para auxiliar no processo de escolha das instituições.

É a porta inicial para que possam conhecer as coleções didáticas submetidas à inscrição no PNLD 2024, que foram avaliadas por diversos profissionais da educação, os quais realizaram uma análise de excelência, baseada nos

princípios éticos, políticos e estéticos da educação nacional, buscando atender às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. (Guia Digital PNLD 2024, 2023, p.1)

Algumas perguntas norteadoras também podem estar presentes no momento de elaboração e escolha de MD e livros didáticos. Levando em consideração o perfil da minha sala de aula, esse material irá potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos participantes ou irá acentuar conflitos históricos ou subjetivos? O uso do material contempla um léxico que poderá ser utilizado em contextos reais fora da sala de aula?

A ação de elaborar e utilizar o próprio material didático, mais uma vez reitero, em tempos de mercantilização da educação, é usada como estratégia muitas vezes para a oferta do “diferente e inovador”, além da percepção dos envolvidos na necessidade de um material mais fidedigno à realidade de seus aprendizes. A missão de criar seu próprio MD, apesar de trabalhosa, é facilitada a sistematização das atividades devido a pesquisas disponíveis relacionadas aos gêneros textuais e discursivos, cursos de formação e outras fontes que fornecem uma maior autonomia aos professores com embasamento teórico para a elaboração, acompanhamento e execução de seus MD. Além dos fatores anteriormente citados, a percepção de uma certa frustração por parte dos estudantes e até mesmo do próprio docente com o livro didático serve como um estímulo para alçarem-se à elaboração de seus materiais.

Labov (2006) afirma que a língua não é um fenômeno isolado, ela é ligada ao contexto social, cultural e histórico em que é utilizada, minha pesquisa por exemplo, permeia e dialoga entre diferentes campos e áreas de conhecimento, evidenciando como esses aspectos intrinsecamente ligados à linguagem estão correlacionados com a variação linguística e estratificação social, histórica e estilística. Como anteriormente já explicitado e permanentemente defendido, trabalhar com os movimentos migratórios contemporâneos é apoiar-se e permear por diferentes áreas. A migração coincide com educação, direitos e deveres, psicologia, saúde, arquitetura e urbanismo e entre tantos outros campos que poderiam ser citados. Diante do exposto, afastando-me da polarização do “bom e ruim”, “melhor e pior”, defendo o uso simultâneo dos materiais.

O professor de PLAc pode e deve fazer uso do livro didático, mas este não deve ser visto como suficiente, nem como a única fonte capaz de saciar a sede de

aprendizagem diante dos diferentes Brasis que se apresentam para seus aprendizes. O uso simultâneo de materiais variados amplia o acesso a conteúdos que estão presentes no entorno social dos estudantes. Ainda, a fim de contribuir para esse momento de planejamento, não visualizo nenhum aspecto negativo na participação ativa dos próprios aprendizes a fim de contribuir na busca e seleção de materiais que serão utilizados, contemplando o caráter de coletividade e de um processo mútuo e horizontal de ensino.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, abordarei sobre a metodologia de natureza documental e interventiva adotada neste estudo, delineando sua divisão por etapas. Esta pesquisa também configura-se como uma abordagem qualitativa devido à intenção de explorar as nuances linguísticas e culturais presentes na representação do corpo humano no PE (Feitosa et al., 2015).

4.1 A pesquisa documental

O tipo de pesquisa adotado é documental, focalizando a análise minuciosa do livro para estudantes “Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados” de Feitosa et al. (2015). A escolha desse material didático se deu devido a sua utilização em diversos cursos e iniciativas que visam ao trabalho com ensino de português para pessoas em condição de refúgio, representando um dos materiais pioneiros em relação a seu fácil acesso e a sua gratuidade. Além de sua utilização como material de apoio ao ensino em cursos de PLAc, o PE também foi objeto de investigação em outros estudos, como os de Oliveira (2017), Valente (2019) e Pedrassani et al. (2021), focando-se este último não apenas nesta obra, mas em outros cinco livros didáticos.

Esta análise documental se deu em três etapas.

Inicialmente foi realizada a descrição e a análise geral do PE, segundo a perspectiva intercultural de Vasconcellos (2017) e Paiva (2018), contemplando desde os fatores que motivaram sua criação, sua estrutura e seus aspectos linguísticos pertinentes, como asserções e particularidades que merecem destaque. Segundo Castro (1990, p. 66), “Uma língua não é apenas conhecer o conjunto de normas linguísticas referentes a ela, mas é também tornar-se sensível às percepções culturais diferentes”.

Finalizada essa primeira etapa, passei a restringir meu olhar exclusivamente para o capítulo 8, intitulado “A Saúde e o Sus”, do livro para estudantes PE (FEITOSA et al., 2015) alcançando o primeiro objetivo específico desta pesquisa, que visa descrever o léxico do corpo humano no ensino de PLAc. Para isso, efetuei o levantamento

quantitativo dos termos relativos ao léxico do corpo humano. Em seguida, relacionado ao segundo objetivo específico desta pesquisa, analisei a respectiva variação linguística na abordagem do corpo humano deste capítulo. Cabe o destaque de que o conteúdo para levantamento do léxico e das possíveis variantes também levou em conta os diferentes gêneros de textos (por exemplo, atividades, imagens e diálogos) do material didático. Por fim, os dados coletados foram sistematizados por meio de quadros categorizados segundo a distribuição entre membros superiores, membros inferiores, região da cabeça e órgãos e sistemas internos.

Posteriormente, na última etapa da análise documental, passei à descrição e à análise de como o corpo humano é representado no material didático, destacando quais partes recebem maior ênfase, e examinando as nomenclaturas utilizadas para designar essas partes específicas do corpo.

Após a coleta e categorização dos dados, passo a apresentar a proposta interventiva.

4.2 A proposta de natureza interventiva

A fim de ser realizado o cumprimento do terceiro e último objetivo específico desta pesquisa, procedi à elaboração da proposta de material didático que aborde o corpo humano, contemplando a diversidade linguística do léxico no PB, especialmente na região de Chapecó. O foco é promover o uso diversificado e contextualizado desse léxico e representar diferentes modelos de corpo humano. Como aporte para identificar tal diversidade de léxico, foram utilizadas as contribuições de Paim (2011), Mendonça (2011), Oliveira (2011), Gil (2014), Nunes (2017), Rodrigues e Ribeiro (2019) e Almeida (2020, 2021). Como evidenciado na seção 6.1.1 sobre a escassez de pesquisas com relação à diversidade do léxico do corpo humano, o próprio autor, natural e residente em Chapecó, e que por consequência também faz uso da variação do léxico local, também irá contribuir para esta etapa.

Para a criação da proposta de uma cartilha educativa, foi tomada como inspiração a metodologia elaborada por Ribeiro e Queluci (2022), da Universidade

Federal do Estado do Rio de Janeiro, disponibilizada na plataforma EduCAPES⁷³. As autoras compartilham que, para a elaboração da cartilha, os elaboradores devem atentar-se para o visual (atraente ao leitor), a linguagem (clara e objetiva), a adequação ao público e a fidedignidade das informações dispostas. Ribeiro e Queluci (2022) apresentam um passo a passo claro e estruturado para a elaboração de uma cartilha, destacando a importância de uma abordagem metódica no desenvolvimento de materiais informativos:

1° passo: Delimitar o tema, o objetivo (informar, educar) e o público alvo (crianças, adultos, gestantes, pais, profissionais, entre outros); 2° passo: Buscar a relevância do tema (em pesquisa de campo, fontes bibliográficas, através de forms); 3° passo: Definir como será a distribuição do material (online ou impresso); 4° passo: Pesquisar, estudar e montar o roteiro da cartilha; 5° passo: Revisar o roteiro e a ortografia; 6° passo: Definir o aplicativo e/ou site que será montada a cartilha (canva, word, PowerPoint); 7° passo: Confeccionar a cartilha, definir o tamanho, escolher fontes, ilustrações e cores; 8° passo: Escolher o tipo de papel e ou plataforma para divulgação da cartilha (Ribeiro; Queluci, 2022, s.p.)

Ao seguir esse roteiro, as autoras sugerem que a produção de materiais educativos não seja apenas uma questão de conteúdo, mas também de planejamento e estética, aspectos cruciais para garantir que a mensagem seja recebida e compreendida de forma eficaz.

Por essa razão, a cartilha a que me proponho apresentar estará disponível em três idiomas nas páginas que abordam o léxico do corpo humano: espanhol (variante venezuelana), crioulo haitiano e também em português (região de Chapecó). Visando facilitar a consulta e o apoio aos serviços e servidores brasileiros que atendem a população migrante e refugiada também requer atendimento. A escolha dos idiomas do material é pensada no perfil majoritário dos aprendizes de PLAc de Chapecó com base no levantamento quantitativo dos atendimentos e relatórios de órgãos e serviços que acolhem a temática de migração no município, conforme relatado na seção “6.2 O contexto migratório contemporâneo estadual e municipal”.

⁷³ O eduCAPES é um portal de objetos educacionais para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos. O aplicativo dá acesso ao EduCAPES, portal de objetos educacionais abertos, com acervo de milhares de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens, etc. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/>> Acesso em 04 abr, 2024.

Em seguida, revelo a proposta do material a qual me propus desenvolver, apresentando sucintamente as características das cartilhas informativas como MD, bem como um esboço da proposta de cartilha. Nesta etapa, objetiva-se compreender as peculiaridades das representações do corpo humano no material didático e contextualizá-las no ensino de PLAc, considerando as diferentes culturas dos aprendizes na cidade. O objetivo é contribuir para o entendimento das dinâmicas linguísticas e culturais no processo de ensino-aprendizagem de PLAc.

É importante ressaltar, mais uma vez, que esta proposta interventiva ainda não será implementada no momento da defesa desta dissertação, mas será disponibilizada posteriormente para diversos serviços públicos, associações de migrantes e profissionais que atuam no ensino de PLAc ou no atendimento à população migrante em espaços de saúde pública. Esses agentes poderão adaptar e aplicar a proposta de acordo com suas realidades e necessidades, mantendo nossa iniciativa aberta a sugestões e modificações futuras.

Cabe um último destaque sobre algumas limitações inerentes à pesquisa. A análise da diversidade lexical entre diferentes regiões do Brasil e em uma localidade em específico, no caso a de Chapecó, situada no Sul do país, pode ser desafiadora devido à disponibilidade de materiais didáticos específicos ou de um glossário científico que aborde a variação linguística do corpo humano na região.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresento uma descrição e análise geral do PE (Feitosa et al., 2015) segundo a perspectiva intercultural e, em seguida, passo a descrever o léxico do corpo humano adotado no capítulo 8, intitulado “A Saúde e o Sus”, destacando as partes que recebem maior ênfase, e examinando as nomenclaturas utilizadas para designar essas partes específicas do corpo. Para isso, este capítulo está dividido em três partes:

Inicialmente, na seção nomeada “8.1 *Descrição e análise da PE segundo a perspectiva intercultural*”, será realizada breve descrição do material didático PE (Feitosa et al., 2015), de sua organização e das atividades propostas. Além disso, serão feitos alguns destaques de importantes aspectos assertivos do material e algumas observações, para futuras análises, de possíveis asserções a serem pensadas com vistas a contribuir ainda mais para este importante material.

No subtítulo “8.2 *Descrição e análise do capítulo 8: Saúde e o SUS*” me dedico à análise da presença da diversidade de figuras de representação ao longo do capítulo 8 do PE, descrevendo de forma minuciosa as principais tarefas sequenciais e conteúdo do capítulo.

Já na seção “8.3 *Descrição e análise do capítulo 8 e a presença de variação linguística*”, descrevo o léxico do corpo humano adotado no capítulo 8, intitulado “A Saúde e o Sus” e evidencio a importância da criação de material didático específico ao ensino de PLAc e sensível ao perfil de seus aprendizes, com ênfase na representação do léxico sob um contexto variacionista. É feita a análise das imagens de representação anatômica, da presença da variação linguística relacionada ao léxico e a fragmentação das representações do corpo humano. Ainda nesta seção, são elaboradas tabelas com o intuito de detalhar e discutir a frequência, quantidade e abordagem das diferentes partes do corpo, na apostila, evidenciando a necessidade de uma representação abrangente ao contexto local.

Por fim, na seção “8.4 *O léxico regional: relato de barreiras presentes*”, é realizado o relato dos motivos que me levaram a escolher a pesquisar e analisar justamente a diversidade de léxico no PE, destacando experiências profissionais reais e

marcantes, compartilhando vivências e percepções motivadoras da minha pesquisa com o intuito de contribuir para a área da Sociolinguística.

5.1 Descrição e análise da PE segundo a perspectiva intercultural

A equipe autoral do PE (Feitosa et al., 2015) conta com um grupo diversificado de profissionais. É pertinente observar que cada autor traz consigo uma formação e experiência profissional que enriquecem a elaboração do material. Essa expertise pode ajudar a esclarecer algumas questões levantadas sobre a apresentação e o enfoque dos capítulos, que são abordados sob diferentes perspectivas. A equipe é composta por profissionais de diversas áreas, incluindo membros com formação em Direito e experiência no ensino da língua inglesa e em pesquisa sobre direitos humanos. Há também especialistas em Relações Internacionais, Ciências Sociais e Gestão Pública, além de profissionais de Letras e Linguística Aplicada, e uma autora com formação na área da Medicina. Tamanho conjunto de profissionais possui uma combinação habilidosa para a criação de materiais didáticos que contemplem o multiculturalismo, a diversidade linguística, as políticas educacionais, entre outros aspectos.

Com relação à apresentação das unidades didáticas, as mesmas são divididas em subcapítulos, de modo geral. Quanto à estrutura do PE (Feitosa et al., 2015), ele inclui atividades que abordam as quatro habilidades linguísticas essenciais: Produção Oral (diálogo, entrevista, discussões temáticas), Produção Escrita (elaboração de convites, preenchimento de formulários, avaliações sobre o curso), Compreensão Escrita (poemas, textos informativos, ditados populares) e Compreensão Oral (músicas). Os capítulos iniciam-se com diálogos entre personagens, que também são refugiados de diferentes nacionalidades, como congolezes, colombianos, nigerianos, sírios, entre muitas outras e, que, de certa forma, por meio dos diálogos elaborados pelo próprio PE (Feitosa et al., 2015), narram as trajetórias dos personagens.

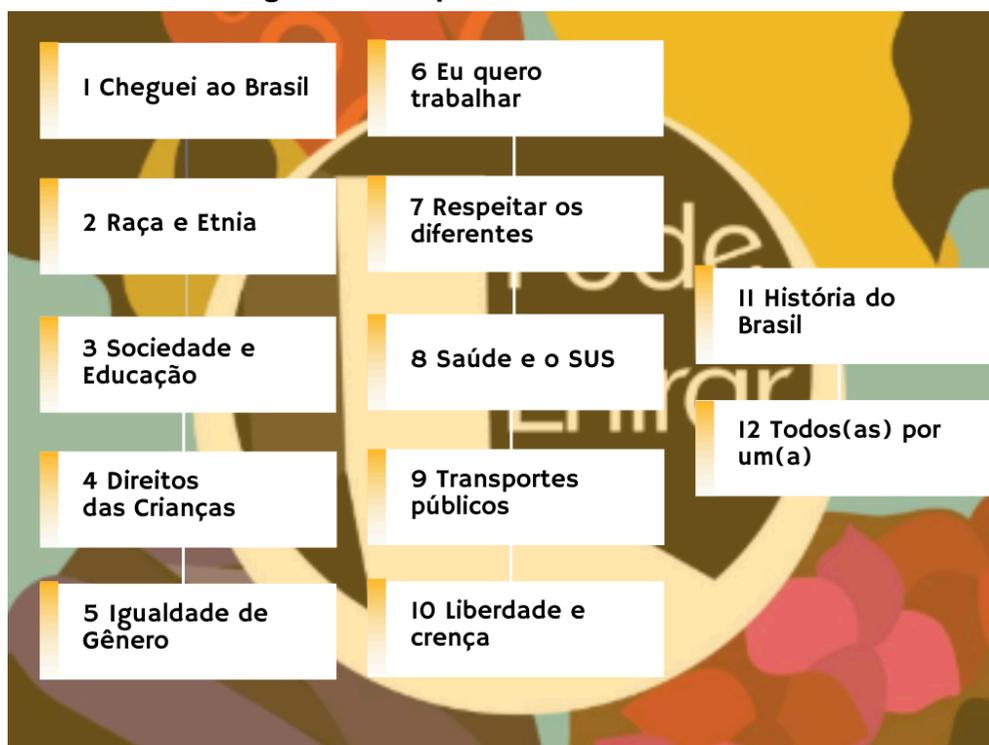
O Pode Entrar contém 138 páginas e é organizado em 12 capítulos com uma média de 9 páginas cada. Nas primeiras páginas, o leitor e aprendiz encontrará uma relevante introdução sobre os dados e números do movimento migratório contemporâneo, ou os novos fluxos migratórios como também são chamados, fazendo

um resgate entre os anos de 2010 e 2014, um período de início de notáveis mudanças na temática. Segundo o Relatório Anual 2021 do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra):

Assim, os chamados 'novos fluxos migratórios' provenientes do Sul Global ao longo da década de 2010, como é o caso dos imigrantes haitianos, venezuelanos, senegaleses, bengalis, entre outros, já deixaram importantes legados para a historiografia da imigração no Brasil. Trata-se, portanto, de fluxos migratórios caracterizados pela diversificação e com diferentes origens: geográficas, sociais, culturais, entre outras, que são minuciosamente analisados ao longo dos capítulos do presente relatório. (Cavalcanti, 2021, p.13)

A inserção das informações a respeito dos novos fluxos migratórios são imprescindíveis, tanto para os aprendizes como para os professores, pois explicita como o ensino do PB a pessoas migrantes e refugiadas e a temática migratória estão constantemente atreladas. O PE (Feitosa *et al.*, 2015) conta com a ilustração de um mapa do Brasil (p.8) e imagens de cinco capitais, já os demais estados e suas respectivas capitais não estão presentes neste primeiro momento. As 12 unidades temáticas estão divididas da seguinte maneira:

Figura 10: Capítulos do *Pode Entrar*



FONTE: elaborada pelo autor (2024)

Conforme sua introdução, o PE (Feitosa *et al.*, 2015) é direcionado para os primeiros passos linguísticos para a integração ao nosso país dos aprendizes de português, o que se entende como nível de proficiência iniciante ou elementar, o nível A1, conforme o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas⁷⁴. Cada unidade retrata as possíveis situações cotidianas que o aprendiz, em condição de refúgio ou de migração, irá percorrer em sua nova vida no Brasil. Além disso, promove o acesso ao conhecimento de direitos essenciais em território nacional por meio das atividades, propostas e temáticas das unidades. Ao pensarmos em uma metodologia efetiva de ensino, é justamente por meio de temáticas como essas que os conteúdos do material apresentam um real sentido de uso para seus aprendizes. Monte Mór (2014, p.242) defende que “a escola não mais representa o único local privilegiado de aprendizagem para o aluno”, o que de fato pode acontecer em qualquer local. Contudo, é na sala de aula que o aprendiz tem a oportunidade de um aprendizado contextualizado para o seu uso, e esse contexto nem sempre é presente nos diferentes locais que oferecem aprendizado.

No capítulo 3 do PE, nomeado como “Sociedade e Educação” e no capítulo 6 “Eu quero trabalhar”, é realizada abordagem com atividades, textos informativos, documentos e outros aspectos essenciais para informar o estudante sobre direitos como à educação e ao trabalho. No capítulo 5, nomeado de “Igualdade e gênero”, por exemplo, o PE (Feitosa *et al.*, 2015) transmite sua conformidade com a lógica argumentada anteriormente de Abdelmalek Sayad (2001).

O PE (Feitosa *et al.*, 2015) é mais uma vez condizente com suas propostas e público alvo ao possuir um glossário composto de 27 páginas e em diferentes idiomas: português, espanhol, francês, inglês e árabe.

Figura 11: Glossário do *Pode Entrar*

⁷⁴ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Certificação. Os seis níveis de referência (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Com o nível A1, o aprendiz entende e faz uso de expressões familiares do cotidiano, bem como frases básicas. Logra apresentar-se e responder a perguntas sobre detalhes da sua vida pessoal. Sua interação com nativos se dá de maneira simples, desde que estes falem de maneira clara e pausadamente.

PORTUGUÊS	ESPAÑHOL	FRANÇÊS	INGLÊS	ÁRABE
à(ao)	a(al)	à (au)	to	إلى
abaixo	abajo	dessous	below, under	تحت
abandono	abandono	abandon	abandonment, dropout	هجر
abdicar	abdicar	abdiquer	abdicate, renounce	تنازل
abertura	abertura	ouverture	opening, aperture	افتتاح
abolir	abolir	abolir	abolish, abrogate	إلغاء
abordar	abordar	approche	approach	نهج
abril	abril	Avril	April	نيسان
abrir	abrir	ouvert	open	فتح
abster	abstener	abstention	abstain	امتنع
acabado	acabado/terminado	fini	finished	الانتهاء
acadêmico	académico	académique	academic	أكاديمي
ação	acción	action	action	عمل
aceitar	aceptar	accepter	accept	قبل
acelerar	acelerar	accélérer	accelerate, speed up	تسريع

FONTE: Pode Entrar (Feitosa et al., 2015, p. 104)

“Acreditamos que todas as pessoas podem aprender nosso idioma e colaborar para que o Brasil se torne um país cada vez mais plural, fraterno e receptivo às diversas culturas” (ACNUR, 2015, p.4). Vale destacar que a cidade de São Paulo onde o PE (Feitosa *et al.*, 2015) foi idealizado representa uma urbe vanguardista quando voltamos os nossos olhares para políticas públicas à população migrante e refugiada, além de contar com uma rica e diversa gama de nacionalidades que ali residem. A cidade foi a primeira do país a criar o seu Conselho Municipal de Imigrantes que, em suas conferências, elaboraram a primeira Política Municipal Para a População Imigrante e, posteriormente, o primeiro Plano Municipal de Políticas para Imigrantes⁷⁵. Em 2017,

⁷⁵ Secretaria de Direitos Humanos realiza cerimônia de posse dos novos integrantes do Conselho Municipal de Imigrantes (CMI). Disponível em: <
<https://www.capital.sp.gov.br/noticia/secretaria-de-direitos-humanos-realiza-cerimonia-de-posse-dos-novo>

criaram o projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes, uma iniciativa da SMDHC e da Secretaria Municipal de Educação (SME) atendendo a diversos alunos. A ONU reconheceu a cidade como um exemplo para o mundo a ser seguido no que tange à política pública para o público migrante⁷⁶, além da OIM dar destaque internacionalmente à cidade como cidade global líder na gestão das migrações. A capital também mantém o CRAI Oriana Jara, Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes desde 2014, equipamento que presta diferentes atendimentos em sete diferentes idiomas.

Entre as páginas 133 a 137 após todos os capítulos, o ministrante conta com uma seção de Complementação Pedagógica, com o intuito de fornecer apoio e dicas de aplicação de determinadas atividades propostas ao longo das unidades didáticas. Embora as sugestões não sejam para todas as atividades, essas orientações são de extrema valia, visto o dinamismo e a interculturalidade presentes em muitos contextos de sala de aula de PLAc. Além de que, em geral, a realidade dos cursos de PLAc ofertados conta com professores que muitas vezes não cursaram durante sua trajetória acadêmica componentes curriculares que tratassem do PLA ou PLAc tampouco tenham formação em licenciatura, como três das cinco autoras do PE.

A falta de parâmetros oficiais orientadores do ensino na área de PLA só vem a reforçar essa situação de falta geral de orientações específicas e fundamentadas. Pensar que as escolas estão recebendo um número cada vez maior de alunos provenientes de outros países, e que os professores não estão sendo devidamente orientados a lidar com essa situação, reforça o argumento favorável a uma maior institucionalização do ensino-aprendizagem de PLA. (Bessa; Weiss, 2021, p.417)

Conforme Oliveira (2017), é observada a necessidade de criação de uma complementação pedagógica mais extensa ou de um livro do professor pensando em orientações mais amplas e efetivas, perante a diversidade do perfil de alunos de PLAc. De acordo com Bessa e Weiss (2021), que discorrem sobre essa riquíssima diversificação na sala de aula de PLA e o perfil multiétnico dos alunos, o docente pode ter em sua turma alunos oriundos de países com conflitos históricos entre si e a

[s-integrantes-do-conselho-municipal-de-imigrantes-cmi](#)> Acesso em 11 fev, 2024.

⁷⁶ ONU reconhece política pública da cidade de São Paulo aos refugiados como exemplo para o mundo: Disponível em: <<https://www.capital.sp.gov.br/noticia/onu-reconhece-politica-publica-da-cidade-de-sao-paulo-aos-refugiados-como-exemplo-para-o-mundo>> Acesso em 11 fev, 2024.

consequência e o estranhamento desses atritos pode ser observada na maneira com que os alunos se organizam fisicamente dentro da sala de aula e interagem uns com os outros, por exemplo. O professor que não possui consciência de situações históricas, étnicas e culturais de seus alunos pode transformar sua sala de aula em um ampliador dessas diferenças acarretadas por conflitos. Ainda, conforme Paiva (2018), tais relações culturais não são isentas de disputas políticas e conflitos linguísticos. Mediante essa realidade, o trabalho com a abordagem intercultural da língua se apresenta como uma ferramenta para o ensino de línguas. Compreende-se que uma abordagem intercultural promove a integração de diferentes realidades linguísticas, culturais e políticas, pois trata do ensino baseado no respeito levando em conta as diferenças culturais.

De forma a contribuir com algumas asserções para o PE (Feitosa et al., 2015), mais especificamente com a seção de Complementação Pedagógica, visto que o PLAC é um campo de estudo e atuação detentor de tamanha diversidade, o PE (Feitosa et al., 2015) deve dedicar-se a criar pontes possíveis mais extensas entre diferentes materiais, legislações e orientações que permeiam a sala de aula, a atuação dos professores e a vida de seus estudantes. Embora contenha apenas cinco páginas, tais conexões são estabelecidas por meio de textos e materiais complementares, jogos internacionais, material audiovisual, etc. Complementação Pedagógica. Entretanto, não devem ser interpretadas como suficientes para abranger a possível carência de formação dos ministrantes. Concordamos com Oliveira (2017, p.33), que defende a proposta de criação de um Livro do Professor do PE: “[...] seria interessante propor reflexões que possibilitem a sensibilização sobre o contexto dos alunos e adaptações do material que precisam ser feitas para as diversas regiões do Brasil”.

A fim de auxiliar na complementação no que diz respeito à sensibilização do contexto dos alunos e as definições de seus status migratório, uma inserção efetiva seria a da “Migrações, Refúgio e Apatridia - Guia para Comunicadores” (DELFIN, 2019), elaborado em conjunto com a ACNUR, o Instituto de Migrações e Direitos Humanos - IMDH, a Fundación Avinas e o MigraMundo. O Guia tem como objetivo auxiliar os diferentes profissionais que trabalham com a comunicação, interpretando a carreira docente como um desses, a um entendimento mais amplo do uso de

definições, nomenclaturas, termos e referências à temática migratória. Recomenda-se a leitura do material até mesmo para um maior entendimento das nomenclaturas e termos abordados neste presente trabalho, pois, para além de meras definições legislativas, explora de maneira contextualizada e crítica seus usos na atualidade.

Observa-se que, ao finalizar cada unidade didática, o PE (Feitosa et al., 2015) convida o aluno a realizar uma produção escrita de suas memórias e resgatar aspectos de seu país para posteriormente realizar a comparação com sua vida em solo brasileiro. Essa dinâmica reforça a metodologia de interculturalidade em sala de aula, visto que em uma única sala de aula de PLAc podemos encontrar diferentes nacionalidades entre os alunos e professores. A possibilidade de compartilhar esses aspectos contribui para a formação de cidadania dos alunos em um país tão rico culturalmente, como é o caso do Brasil, além de fomentar a construção do perfil de um aprendiz sensível às diferenças culturais presentes em seu entorno, contribuindo assim para o desenvolvimento de sua identidade como cidadão inserido nessa sociedade. Para Vasconcelos (2007, p.23), “É neste contexto que surge o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade [...]”.

Segundo Weedon (1987, p.19), “aprender uma língua é um poderoso ato político”. Assim sendo, o PE (Feitosa et al., 2015), ao tornar isso possível, faz com que a sala de aula torne-se também um espaço para o protagonismo desses aprendizes que passam por diferentes trajetórias até chegarem a seu destino final. Por vezes, ao pensarmos na figura da pessoa em condição de refúgio ou como frequentemente ouvimos nos falares da sociedade, o “estrangeiro”, discursos e concepções equivocadas podem ser construídos. Nacionalidade, destino de origem, caminhos percorridos e a língua materna⁷⁷ muitas vezes podem ser similares, mas a trajetória de cada aluno é única e perante tamanha diversidade não deve ser minimizada com a criação de rótulos. Redin (2021) discorre sobre o trauma constitutivo por trás da

⁷⁷ O entendimento adotado de língua materna é pela língua que adquirimos desde o nascimento, em um contexto de imersão, sem esforço e constante interação com a família e a comunidade. Sendo essa língua sobre a qual construímos nossas identidades culturais e linguísticas, e intuitivamente moldamos nossa identidade como agente pertencente a um grupo. “O conceito de língua materna faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor.” (Grosso, 2021, p.63)

legislação pertinente do próprio Estado-nação, que suscita uma exclusão originária a fim de cristianizar sob uma identidade nacional e institucionalizar em um imaginário coletivo a segregação daquele que é o forasteiro, o de fora, o que advém, o “estrangeiro”.

A estrangeiridade está diretamente ligada ao tema do reconhecimento como sujeito, pois o estrangeiro é aquele não representado ou representável, o que não se quer ser, aquele sem nome, sem inscrição na ordem, não reconhecido, é a falta. Sua presença traz o trauma da falta, ou o trauma constitutivo da separação primeira, pois não é representável na linguagem, é ameaçador. (REDIN, p.32, 2022)

Para Labov (1972), ao tratarmos da relação entre as estratificações sociais e a diversidade e mudança linguística, há aspectos relevantes, como gênero, escolaridade, idade e condição econômica, que se relevam no uso da língua. Nesses momentos, o PE (Feitosa et al., 2015) permite reconhecer aqueles que muitas vezes foram silenciados e dá a oportunidade de contar sua narrativa como agente protagonista dela, e não mais pela perspectiva e interpretação de terceiros ou relatórios repletos de gráficos e números. O contexto e a metodologia da interculturalidade em sala de aula de PLAc deve ser presente, pois representa a oportunidade de permear entre diferentes contextos, culturas e histórias.

Muito embora estando em solo brasileiro, o nosso país pode não ter sido o país idealizado e o português pode se mostrar como língua imposta em situações e setores fora da sala de aula. Redin (2021) nos fornece um maior entendimento sob um olhar da Psicologia Social e a constante vulnerabilidade do *Ser Migrante*, suas implicações diretas na construção de uma identidade genuína e individual que contrasta com o popular e generalizado. Como Coordenadora do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão Direitos Humanos e Mobilidade Humana Internacional (Migruidh), da Universidade Federal de Santa Maria, Redin (2021) compartilha o sofrimento que acompanha a pessoa em mobilidade humana internacional e as diferentes práticas de violências físicas e mentais sofridas em diferentes setores da sociedade a frente de demandas sociais desse grupo. Discursos, inclusive em ambiente universitário, que negam a condição do aluno de PLAc como sujeito detentor de direitos são observados

nos atendimentos prestados pela assessoria do Migraidh e também durante minha atuação no CAI, como profissional responsável pelos acompanhamentos para interpretação e tradução em atendimentos e relações institucionais do centro.

Seres que, dessa forma, em um mundo de exacerbada representação virtual, procurarão semelhanças nas imagens por eles acessadas passando a integrar novos coletivos constituindo tribos, hordas, milícias, ou seja, se organizando rudimentarmente mediante encontro com semelhanças evidentes, em signos, em indumentárias, bandeiras, muros, fronteiras (REDIN, 2022, p.6).

As unidades contemplam ao aluno aspectos de vocabulário e tarefas de utilização dos mesmos. Ao explicitar aspectos gramaticais do PB, o PE (Feitosa et al., 2015) faz uso de explicações por tópicos gramaticais seguidos, por exemplo, por listas de verbos e tempos verbais do presente, futuro do pretérito, futuro do presente e pretérito perfeito sob uma concepção prescritiva⁷⁸ de ensino de gramática. Dentre as atividades promovidas para exercício dos aspectos gramaticais do PB estão: elencar as estruturas dos textos com verbos e pronomes, preencher espaços faltantes em textos e diálogos para formular e dar sentido ao texto por meio da estrutura gramatical.

Ao final de cada unidade, é realizado um convite ao aprendiz para realizar uma produção textual intitulada “memórias”⁷⁹. Nesse espaço, o PE permite ao aluno escrever sobre determinado aspecto do seu país de origem e a relação com o Brasil.

Figura 12: Tarefa 2.10

⁷⁸ A gramática prescritiva, derivada da gramática tradicional, baseia sua análise em textos literários escritos, considerando-os como exemplos de correção. Ela pode ser descrita como um conjunto de normas a serem seguidas, onde o uso linguístico em conformidade com essas regras é considerado "correto", enquanto o que não as segue é considerado "errado". Essa abordagem é comumente adotada em gramáticas pedagógicas e manuais didáticos. (GÖRSKI; ROST, 2008)

⁷⁹ Redin (2021) em sua pesquisa no campo da Psicologia Social e a situação de vulnerabilidade que encontram-se pessoas em condição de deslocamento forçado, discorre sobre as implicações no trabalho de resgate das memórias desse público, remontando a possíveis momentos de bloqueios, memórias afetivas e os fatores que os levam a migrar.

textos contabilizados, “a apostila proporciona textos pautados por gêneros discursivos” (Oliveira, 2017, p. 37). Destacam-se: a canção do Caetano Veloso “Meu bem, meu mal” (p.45) e o poema “Os dias da semana” (p.35), de António Manuel Couto Viana como textos autênticos. O material, consciente da promoção da cidadania e do acesso à informação sobre direitos, carrega um vasto número de textos informativos. Destacam-se: “O que é o trabalho infantil” (p.52), de autoria da Fundação Telefônica Vivo divulgado em meio eletrônico, pela campanha “Promenino”. A campanha visava, entre 2003 a 2016, erradicar o trabalho infantil através da criação de conteúdos e informações que conectassem os diferentes agentes da sociedade em prol da causa⁸⁰. Também constam a Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014⁸¹, que trata do “Estatuto da Criança e Adolescente” (p.38) e a Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997⁸², que sanciona penalização perante discriminação religiosa (p.82). Por fim, o texto on-line da Revista Fórum, de 2015, que compartilha as ações de atividades e suas mobilizações nas redes sociais contra o Estatuto da Família (p.99) e, na página 94, os ditados populares do Brasil.

Figura 13: Atividade 6.7

Circule no texto abaixo sobre trabalho infantil as contrações que encontrar:

“É todo o trabalho realizado por pessoas que tenham menos da idade mínima permitida para trabalhar. Cada país tem sua regra. No Brasil, o trabalho não é permitido sob qualquer condição para crianças e adolescentes entre zero e 13 anos; a partir dos 14 anos pode-se trabalhar como aprendiz; já dos 16 aos 18, as atividades laborais são permitidas, desde que não aconteçam das 22h às 5h, não sejam insalubres ou perigosas e não façam parte da lista das piores formas de trabalho infantil.”

Fundação Telefônica. “O que é trabalho infantil”

Disponível: <http://www.promenino.org.br/trabalho infantil/o-que-e>



⁸⁰ Promenino, disponível em: <<https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/promenino/>> Acesso em 12 abr, 2024.

⁸¹ <[LEI Nº 13.010, DE 26 DE JUNHO DE 2014](#)> Acesso em 16 mar, 2024.

⁸² <[LEI Nº 9.459, DE 13 DE MAIO DE 1997](#)> Acesso em 16 mar, 2024.

FONTE: Pode Entrar (Feitosa et al., 2015, p. 52)

Apesar de uma temática extremamente importante, após o exercício da figura 13, não se propõe nenhuma atividade de interpretação e discussão acerca do texto informativo, mas sim outra tarefa que é proposta na sequência é a intitulada “Verbos no Passado 6.8”, que supõe que o aprendiz deve fazer a leitura da tabela de conjugação dos verbos apresentados para serem utilizados na tarefa seguinte, que também não realiza nenhuma conexão com o texto informativo acerca do trabalho infantil. Tal sequência é observada em outros momentos no MD, como se pode observar na Figura 14, a seguir:

Figura 14: Você sabia?

Você sabia?

O Brasil tem uma lei especial para proteger crianças e adolescentes, chamada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

“A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles, tratá-los, educá-los ou protegê-los.”

...

 Trecho da Lei nº 13.010, de 26 de junho de 2014.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm

FONTE: Pode Entrar (Feitosa et al., 2015, p.38)

Realizo mais um destaque para as atividades com temática voltada ao público migrante infantil abordadas pelo PE (Feitosa et al., 2015). Mais uma vez, o material didático é assertivo em criar informações em forma de “balões” sobre determinado assunto e que direcionam a um link externo para a continuidade da informação, intitulados “Você sabia?” em conformidade com o Relatório anual de 2022 do OBMigra, que aponta um estudo detalhado entre 2010 a 2021 do aumento do número de entrada de crianças e adolescentes migrantes em território nacional. Conforme o documento, na primeira metade da década de 2010, as solicitações de refúgio de mulheres, crianças e adolescentes eram oriundos da Colômbia, Síria e República do Congo. Já na segunda metade da década, as nacionalidades predominantes foram cubanos, palestinos e venezuelanos. Já entre 2011 a 2020, observou-se um processo de feminização e aumento de crianças e adolescentes nacionais da Venezuela. Com relação aos solicitantes de refúgio, houve um crescimento exponencial de crianças e adolescentes nacionais da Venezuela e Angola. (Cavalcanti, 2022).

Com relação ao destaque realizado, é inegável a recorrente realidade de violências e cerceamento de direitos que os aprendizes de PLAc, na condição de refugiados e migrantes, sofrem uma vez residindo em solo nacional. Exemplos de situações como portarias de deportação e proibição de entrada, sanções por descumprimento de deveres, atendimento por parte dos órgãos responsáveis pelo controle migratório nas fronteiras e a seletividade no tratamento realizado por servidores, influenciada pela nacionalidade, estereótipos e outros fatores, são frequentemente relatados no meio acadêmico, como demonstrado em Grosso (2010), Rocha et al. (2020) e Gil (2014).

A falta de avanços na pauta de construção e asseguramento da aplicação dos direitos dispostos são elaboradas, em geral, sem diálogos entre os diferentes setores e surgem de maneira pontual a fim de suprir situações emergenciais. A integração — a real integração dos aprendizes de PLAc — é atrelada a uma interpretação de um discurso altamente reproduzido da imagem do aprendiz de PLAc como um sujeito ausente de direitos e, por consequência, detentor de uma imagem de sofrimento.

Visto que o motor do movimento migratório contemporâneo é o mercado de trabalho e também perante as demandas sociais, como anteriormente mencionado, seria de alta relevância poder tratar de aspectos relacionados aos *deveres* no PE. Aspectos estes que estão presentes nas principais legislações migratórias: Lei de Migração, Nº 13.445, de 24 de maio de 2017 e a lei de refúgio, Nº 9.474, de 22 de julho de 1997.

Ao sugerir a presença dos deveres, o intuito não é impor maiores restrições e cerceamento aos aprendizes de PLAc, mas justamente o contrário. Por meio do acesso à informação de seus direitos e deveres, o aprendiz de PLAc poderá ter uma integração mais efetiva e a diminuição de estranhamentos ao residir em cidades diferentes das quais cruzaram a fronteira, cidades essas que possuem uma legislação municipal própria. Assim como os direitos estão presentes ao longo do corpo do PE, com a presença dos deveres os aprendizes contarão com a oportunidade de um espaço formativo, que é a sala de aula, para consultar os professores e receber de maneira contextualizada as representações e implicações reais desses aspectos em sua vida no Brasil. Chapecó, por exemplo, é a quarta cidade do Brasil e a catarinense que mais recebe imigrantes e refugiados oriundos da Venezuela por meio da Operação Acolhida⁸³.

Fabiano da Luz, deputado estadual de Santa Catarina e autor da Lei Nº 18.018, de 9 de outubro de 2020, que trata da Política Estadual para a População Migrante, que dispõe sobre objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina, em recente missão em Roraima, defende que é preciso também olhar para todas as estruturas públicas dos municípios que recebem esse contingente. (DIÁRIO DO IGUAÇU, 2023).

Devido a vivências profissionais, auxiliei por diversas vezes nos atendimentos do Conselho Tutelar Municipal, da Polícia Civil, da Guarda Municipal e da Delegacia de

⁸³ A Operação Acolhida é uma resposta humanitária e força-tarefa do governo federal em parceria com dezenas de organizações internacionais para o fluxo migratório intenso de venezuelanos na fronteira entre os dois países. Possui como objetivo garantir atendimento aos refugiados e migrantes venezuelanos e na realocação voluntária, segura, ordenada e gratuita dessas pessoas, em situação de vulnerabilidade, dos municípios de Roraima para outras cidades do Brasil. Disponível em: <<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida>> Acesso em 05 jan, 2024.

Proteção à Criança, Adolescente, Mulher e Idoso de Chapecó, que envolviam o trabalho de tradução e interpretação de nacionais do Haiti e da Venezuela. Os atendimentos realizados para esse crescente perfil eram relacionados a abuso de crianças, violência contra mulher, indícios de trabalho infantil e falta de inserção na escola. Os sujeitos envolvidos, detentores de diferentes níveis de proficiência em português, mostravam algo em comum: o desconhecimento dos próprios direitos como residentes em Chapecó. Por essa razão, se faz necessária a inclusão deste aspecto a ser trabalhado em sala de aula e sua presença em materiais didáticos, como o PE (Feitosa et al., 2015), uma vez que se caracteriza como uma demanda real.

Como professores de língua, em contexto de alunos em condição de refúgio, se faz necessária a reivindicação contra um sistema hegemônico que não prevê uma formação crítica e reflexiva. Uma práxis decolonial torna todos os sujeitos envolvidos (aprendizes e professores) como atores ativos e mobilizadores para proporcionar um processo de ensino e aprendizagem que desapegue de dogmas coloniais almejando a humanização e emancipação dos agentes envolvidos nesse processo. Logo em sua apresentação, o PE agradece o aprendiz por sua adesão ao curso: “Ficamos muito felizes com sua adesão ao curso de PB e esperamos que este curso seja útil para você.” (ACNUR, p.5, 2017). Ao tratarmos desse termo, Andrade e Conti (2020) escrevem sobre a desigualdade social em salas de língua e a constante presença de conjuntos de práticas e discursos na formação de professor de língua, que perpetuam uma narrativa colonialista:

O termo curso prevê, em si, a figura de professoras/es ministradoras/es de conteúdos e cursistas, isto é, pessoas que vão receber os conteúdos. Todo curso, tradicionalmente, traz em si um viés colonial de saberes a serem transmitidos para pessoas supostamente despossuídas dos mesmos saberes. (p.23)

O PE (Feitosa et al., 2015) representa um dos materiais de fácil e gratuito acesso quando buscamos por insumos para o ensino de PLAc, devido a sua extensão e pelo foco desse trabalho ser o capítulo oito em específico, o PE abre espaços para a continuidade de sua descrição e análises com vistas a expandir as discussões e

agregar ao material. O intuito deste espaço foi fornecer uma breve introdução da idealização e organização do material aos leitores que possam não o conhecer ainda.

5.2 Descrição e análise do capítulo 8: *Saúde e o SUS*

O capítulo 8 do PE propõe ao aprendiz o estudo das partes do corpo, saúde e advérbios de tempo. Ainda na página de apresentação do capítulo, temos imagens de diferentes pessoas que trabalham no setor de saúde, dentre elas, algumas dessas figuras são pessoas negras, outras fazem uso de máscara cirúrgica ou de hijab⁸⁴. Já, em suas primeiras páginas, são abordados temas relacionados ao SUS, fornecendo informações valiosas que se relacionam com a vida cotidiana dos aprendizes, refletindo uma preocupação com temas essenciais para garantir aos aprendizes em situação de refúgio no Brasil seus direitos inerentes à sua condição de cidadãos. Ao compreenderem e fazerem uso desses direitos, serão capacitados para exercer plenamente sua cidadania no novo país e garantir a inclusão social e promoção da cidadania.

O capítulo apresenta uma sequência de tarefas bem estipulada, ao decorrer das sete páginas, mostrando que há uma preocupação em estabelecer relações entre as atividades.

Começa com a tarefa 8.1 com um diálogo entre médico e paciente, com uma sequência sobre o estudo de vocabulário na tarefa 8.2. Na tarefa 8.3 há perguntas de interpretação de texto sobre o diálogo, e logo em seguida há um texto informativo sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. (OLIVEIRA, 2017, p.48)

No diálogo que visa simular uma consulta médica entre paciente e médico, Figura 15 a seguir, o léxico do corpo humano está voltado especialmente à expressão geral "dores no corpo todo". O diálogo é bastante objetivo e funcional, refletindo uma linguagem mais técnica e específica ao contexto médico, havendo, portanto, ausência de variação no que diz respeito ao léxico do corpo humano. Em situações hospitalares

⁸⁴ O hijab é o véu que cobre os cabelos e o corpo das mulheres muçulmanas. É um dos símbolos mais populares do islã, é considerado um símbolo cultural, religioso e de identidade.

e clínicas cotidianas, como no caso retratado no diálogo, poderíamos esperar uma maior diversidade lexical, mas é preciso reconhecer que, a depender do contexto de um atendimento, o estilo de linguagem utilizado tende a ser mais técnico.

Figura 15: diálogo 8.1

8.1 DIÁLOGO

Em um Hospital público do SUS – Sistema Único de Saúde...

Akin: Bom dia, preciso ver um médico, por favor.

Recepcionista: Claro, eu só preciso dos documentos do senhor. Preencha essa ficha enquanto aguarda ser chamado pelo Dr. Cláudio.

Médico: Sr. Akin, consultório três.

Akin: Bom dia, doutor.

Médico: Bom dia. Como posso ajudá-lo?

Akin: Não me sinto bem. Tenho dores no corpo todo.

Médico: Sente-se na maca, por favor. Vou examiná-lo.



FONTE: Pode Entrar (Feitosa et al., 2015, p. 65)

Figura 16: Compreensão de texto 8.3

8.3 INTERPRETAÇÃO DE TEXTO

Responda as perguntas abaixo em pares:

Onde o Sr. Akin estava?

Ele estava com boa ou má saúde?

Qual foi a queixa apresentada ao médico?

Com quais pessoas ele conversou?

Ele teve de pagar a consulta? Por quê?

.....

.....



No Brasil há atendimento médico especializado e remédios gratuitos para tratamento de doenças infectocontagiosas como o **HIV/Aids, DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis, Tuberculose e Hepatites Virais**.
Se você conhece alguém ou precisa de tratamento para uma dessas doenças, busque atendimento médico.



Você pode também retirar preservativos gratuitamente em postos de saúde!



66 "PODE ENTRAR" PORTUGUÊS DO BRASIL



FONTE: Pode Entrar (Feitosa et al., 2015, p. 66)

Embora seja apontada pelo PE (Feitosa et al., 2015) como uma sequência sobre o estudo de vocabulário da tarefa 8.2 onde são apresentados os modelos de corpo humano rodeados pelas nomenclaturas de determinadas partes do corpo, observa-se que a tarefa que propõe o uso das tarefas 8.1 e 8.3, poderão ser utilizadas apenas no exercício seguinte intitulado “8.4 Especialidades Médicas e de Saúde”, conforme aponta Oliveira (2017).

Figura 17: atividade 8.4

8.4 ESPECIALIDADES MÉDICAS E DE SAÚDE

Indique a letra correspondente à especialidade médica ou de saúde de cada profissional:



A



B



C



D



E



F



G



H

PEDIATRA		CIRURGIÃ(O)	
PNEUMOLOGISTA		GERIATRA	
NEUROLOGISTA		OFTALMOLOGISTA	
ORTOPEDISTA		DENTISTA	

Como explicar sua dor em uma consulta médica?

Localização: Em qual área do corpo é a dor?

Irradiação: A dor fica restrita a uma parte ou se espalha?

FONTE: Pode Entrar (Feitosa et al., 2015, p. 67)

Logo após apresentar um exercício em que o aprendiz deve relacionar as especialidades médicas com as ilustrações, são fornecidas frases já prontas para explicar a possível dor do paciente. É interessante observar que o PE explora diversas maneiras de expressar a dor, considerando fatores como localização, intensidade, início e duração, entre outros. Relacionando com base nas informações anteriores, o material ao final permite que o aprendiz descreva uma dor que já sentiu. Acredita-se que esse é o momento oportuno estipulado pelo PE para o uso escrito do léxico fornecido na página anterior, das orações elencadas e especialidades médicas.

Figura 18: Especialidades médicas e de saúde 8.4

Como explicar sua dor em uma consulta médica?

Localização: Em qual área do corpo é a dor?

Irradiação: A dor fica restrita a uma parte ou se espalha?

Tipo: Qual a característica da dor (cólica, pontada, pulsátil, queimação)?

Intensidade: De **zero [0]** (nenhuma dor) a **dez [10]** (a pior dor que já sentiu), dê uma nota.

Início e Duração: Quando começou? Há quanto tempo está com dor?

Evolução: A dor piorou com o tempo?

Sinais e sintomas associados: Tem mais algum sintoma junto com a dor (náuseas, vômitos, etc)?

Fatores desencadeantes ou agravantes: O que piora a sua dor?

Fatores atenuantes: O que melhora a sua dor?

Descreva uma dor que já sentiu, com base nas informações descritas acima:

.....

.....

.....

.....

.....

"PODE ENTRAR" PORTUGUÊS DO BRASIL 67

FONTE: Pode Entrar (Feitosa et al., 2015, p. 67)

Como conteúdo gramatical, o capítulo compromete-se a trabalhar com advérbios de tempo. Inicia com uma abordagem tradicional do conteúdo detalhando de maneira breve o uso dos advérbios com alguns exemplos. Logo depois, como atividade solicita ao aprendiz a leitura de um texto em que devem ser sublinhados todos os advérbios de tempo.

O texto a ser utilizado é criado pelo próprio material didático, um texto autêntico, que simula uma consulta médica mas não há precisão do local, se é uma UBS, CSF ou hospital, também não há informação de quem seria o protagonista do texto. Nas linhas é relatada a situação de saúde de uma família composta por três membros, os quais estão sofrendo por alguma enfermidade. Além disso, a estrutura do texto possui uma

quantidade exagerada de pontos finais em orações que poderiam ser justapostas com conectores, evitando um aspecto mecanizado à situação descrita.

Após a leitura, o aprendiz é convidado a preencher uma tabela com os advérbios de tempo no passado, presente e futuro que indicam ações contínuas. Lajolo (2009) discorre sobre a abordagem e uso de textos com a finalidade de completar espaços em branco, identificar ou sublinhar determinado fragmento em espaços em branco a fim de contemplar a compreensão de aspectos estruturais da língua e a gramática normativa. Tal prática observada implica a falta da discussão, expansão e estudo para dentro do texto em si, utilizando do texto como pretexto. Não há nenhum encaminhamento no enunciado para levar o aprendiz a interagir com o gênero discursivo, por exemplo no uso e sentido das expressões “*o nariz está escorrendo*” e “*tomou chuva*” (Feitosa et al., 2015, p.69). Nessa mesma atividade, um importante direito é tratado de maneira breve sem detalhes explicativos, que é o atestado médico, direito esse que aparece somente neste breve trecho “*precisaremos de atestados médicos para apresentar nos nossos trabalhos e na escola depois de amanhã.*” (ACNUR, 2014, p.69).

No seguimento do capítulo, encaminhando-se para o seu fim, nota-se novamente uma abordagem estruturalista da língua. Essa abordagem pode ser observada, de maneira mais constante, também nos demais capítulos nos espaços que comprometem-se a abordar seções sobre “*Aplicando a gramática, Gramática e Verbos*”. Dessa forma, o PE (seção 8.8) compartilha uma tabela de conjugação de 11 formas verbais no tempo passado ou que podem ser reflexivos, como *machucar (se)*, *sentir (se)*, *sangrar*, *tossir* e outros. Logo em seguida, na seção 8.9 (aplicando a gramática), é proposto o preenchimento de lacunas conforme as tempos verbais com os verbos que estão entre parênteses.

Como último exercício proposto, em concordância com todos os outros capítulos, a seção “Revisão” convida para um exercício em dupla em que um estudante será o médico e o outro o paciente que explicará seus sintomas. O exercício visa contemplar uma situação de interação de uso real de fala, além de uma oportunidade de aplicar o conteúdo até então estudado. Para finalizar, o aluno deverá realizar uma atividade de

produção escrita de um pequeno texto comparando o atendimento médico disponível no país de origem com o do Brasil.

5.2.1 Descrição e análise do capítulo 8 e a variação lexical

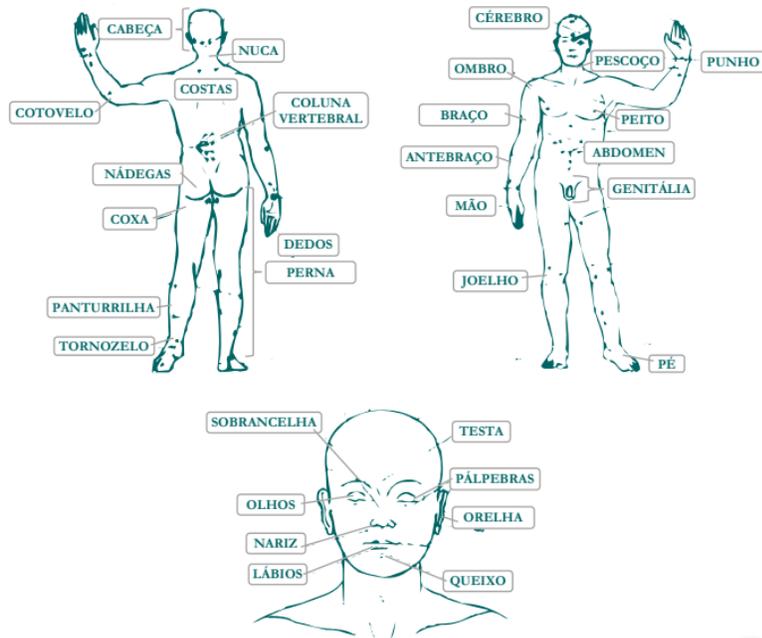
Como já mencionado, uma das motivações deste trabalho é a criação de um material didático, motivado por minha atuação desde o final de 2013 como professor de PLAc de maneira voluntária, em bairros com uma grande concentração da comunidade migrante ou refugiada em Chapecó e a percepção da falta de um léxico abrangente e coerente à variação linguística no que diz respeito às partes do corpo humano em nível regional. Por vezes em minha atuação, foram necessárias complementações para que o capítulo 8 do PE pudesse surtir um real e efetivo significado de uso por parte dos aprendizes.

Ao examinarmos o léxico deste capítulo à luz da TVM, podemos identificar lacunas na abordagem e representação do corpo humano, questionando se certas variantes lexicais foram excluídas ou marginalizadas devido a preconceitos linguísticos ou a normas sociais. Isso nos conduz a reflexões sobre como o léxico do corpo humano pode refletir e reforçar atitudes estilísticas, culturais e sociais, apresentando desafios para uma representação inclusiva e abrangente em contextos de ensino e comunicação. Convido para a observação das imagens que abordam o léxico do corpo humano na figura a seguir.

Figura 19: Vocabulário 8.2

8.2 VOCABULÁRIO

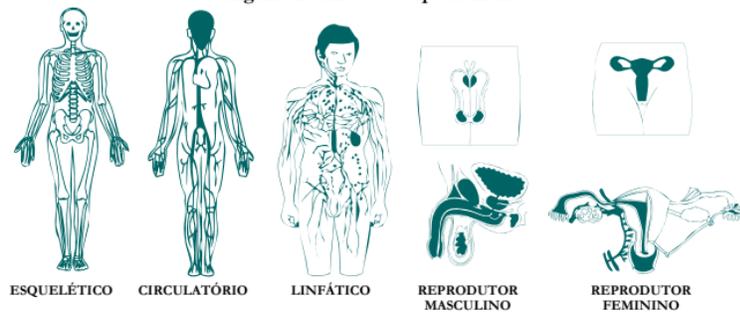
Conheça algumas partes e órgãos do corpo humano:



PODE ENTRAR PORTUGUÊS DO BRASIL 65



Alguns sistemas do corpo humano



FONTE: Pode Entrar (Feitosa et al., 2015, p. 66)

Os personagens cheios de cor e vivacidade que acompanham o aprendiz ao longo dos capítulos anteriores do PE (Feitosa et al., 2015), de diferentes etnias, dotados de grande representatividade e aspectos culturais, dão espaço a figuras anatômicas quase sem sinal de humanidade, representando corpos desfragmentados sob um viés extremamente clínico e anatômico. No que tange aos órgãos sexuais e reprodutores, observou-se a ausência de imagens quando o PE (Feitosa et al., 2015) se utiliza de ilustrações do corpo para indicar os nomes de parte. “É um corpo calado também, não explorado fisicamente, reprimido” (GIL, 2014, p.13).

Embora exista a constante mudança das figuras que servem como modelo para identificação de partes do corpo, nota-se a representação do masculino como modelo perpétuo, quando o PE (Feitosa et al., 2015) trabalha com o léxico de partes da *cabeça* ou de outras partes e outros órgãos do corpo humano, já não é mais o mesmo modelo. Cada parte é apresentada de maneira separada, o que dá a entender que cada um seja pertencente a um corpo diferente. Ao realizar essa divisão parece se criar uma concepção de importância das partes do corpo, algumas mais importantes, já outras, menos. A apresentação do corpo humano sob essa estrutura acaba reforçando uma visão de que cada parte é independente da outra, sem conexões e que realizam funções isoladas.

O corpo fragmentado, que é como o enunciador do LD conhece e divulga o corpo, é o modelo mental de acontecimento que ele possui do corpo humano, construído no contexto familiar, na formação escolar (quando também aprende sobre corpo humano em um livro didático de ciências), na formação acadêmica e na eventual prática docente. É essa visão que servirá de ponto de partida para a construção do seu discurso e para a interpretação do seu interlocutor. (GIL, 2014, p.19)

Na perspectiva variacionista de Labov ([1972] 2008), podemos analisar os conceitos originais de palavras e coisas com base na variação e na mudança da linguagem ao longo do tempo. Somente quando as pessoas se familiarizam com outras línguas, desaparecem as concepções de que palavras e coisas foram inicialmente consideradas iguais, o que comprova a influência de fatores sociais na mudança lexical. Por exemplo, o medo de pronunciar certas palavras na crença de que elas próprias

podem atrair coisas revela como as crenças antigas ainda moldam as atitudes contemporâneas em relação à linguagem.

Na sequência, compartilho quatro tabelas que expõem o léxico relativo às partes do corpo humano e sua respectiva frequência no capítulo 8 com o objetivo de apresentar a frequência de uso no PE. Embora já se tenha abordado a problemática de apresentação de um corpo fragmentado, as tabelas seguirão esse modelo de fragmentação do próprio PE a fim de ser condizente com o próprio capítulo.

FIGURA 20: Região da cabeça



LÉXICO DO CORPO HUMANO	FREQUÊNCIA
CABEÇA	1
NUCA	2
PESCOÇO	1
CÉREBRO	1
SOBRANCELHA	1
OLHOS	1
NARIZ	2
LÁBIOS	1
TESTA	1
PÁLPEBRAS	1
ORELHA	1
BOCA	1
DENTE	1
GARGANTA	2
QUEIXO	1

TOTAL DE PALAVRAS: 18

FONTE: elaborada pelo autor (2024)

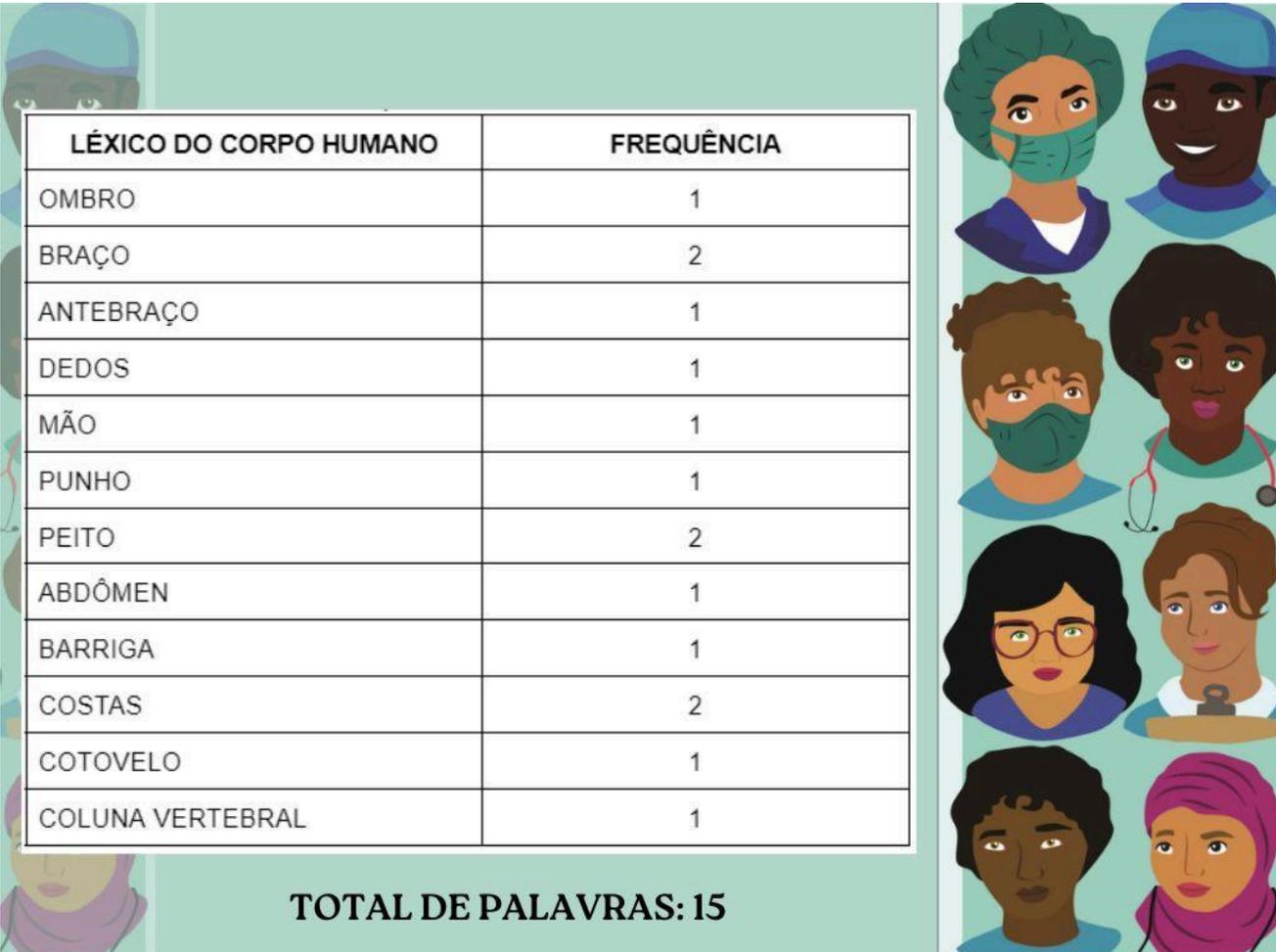
Na primeira tabela, levantamos todo o léxico descrito pelo PE na região da cabeça, sendo a região mais detalhada e contemplada com relação às demais,

mostrando um grande enfoque do PE (Feitosa et al., 2015) nessa região do corpo. No total, são 18 lexemas contemplados pelo material. Há uma grande ênfase de informações nas partes superiores dos modelos de corpos do PE, como na cabeça e nos braços.

Na segunda tabela, que trata da região dos membros superiores, temos uma maior frequência de alguns lexemas em específico como o peito. Nenhum lexema apareceu mais que duas vezes, porém, embora o peito esteja referido duas vezes, trata-se do peito masculino e não remete ao peito ou aos seios do corpo feminino. Ainda nesta tabela, se faz necessário um olhar para a apresentação do abdômen e da barriga. O primeiro aparece na descrição geral feita pelo modelo masculino, modelo este que é magro e aparenta ter um corpo definido com os músculos de seu abdômen. Por outro lado, a barriga irá aparecer apenas no final do capítulo em um exercício que trata da aplicação da gramática, acompanhada da expressão “*dores na*”. Embora os objetos de análise de Gil (2014) tenham sido outros livros e voltados para a área do PLE, em sua análise também foi constatado um similar contexto de ocorrência.

Também aparece nos enunciados Você está com dor de barriga? Coma menos!, Eu estou com dor de barriga porque comi demais, restringindo o uso de barriga ao contexto do excesso de alimentação. Barriga, em dor de barriga, como sintoma de intoxicação alimentar, é uma lexia silenciada. Por outro lado, encontram-se três ocorrências para abdômen (quadro 3, item 31), que se restringe, no uso, a contextos específicos (ginástica, academia, consultório médico). (GIL, 2014, p.21)

FIGURA 21: Membros superiores



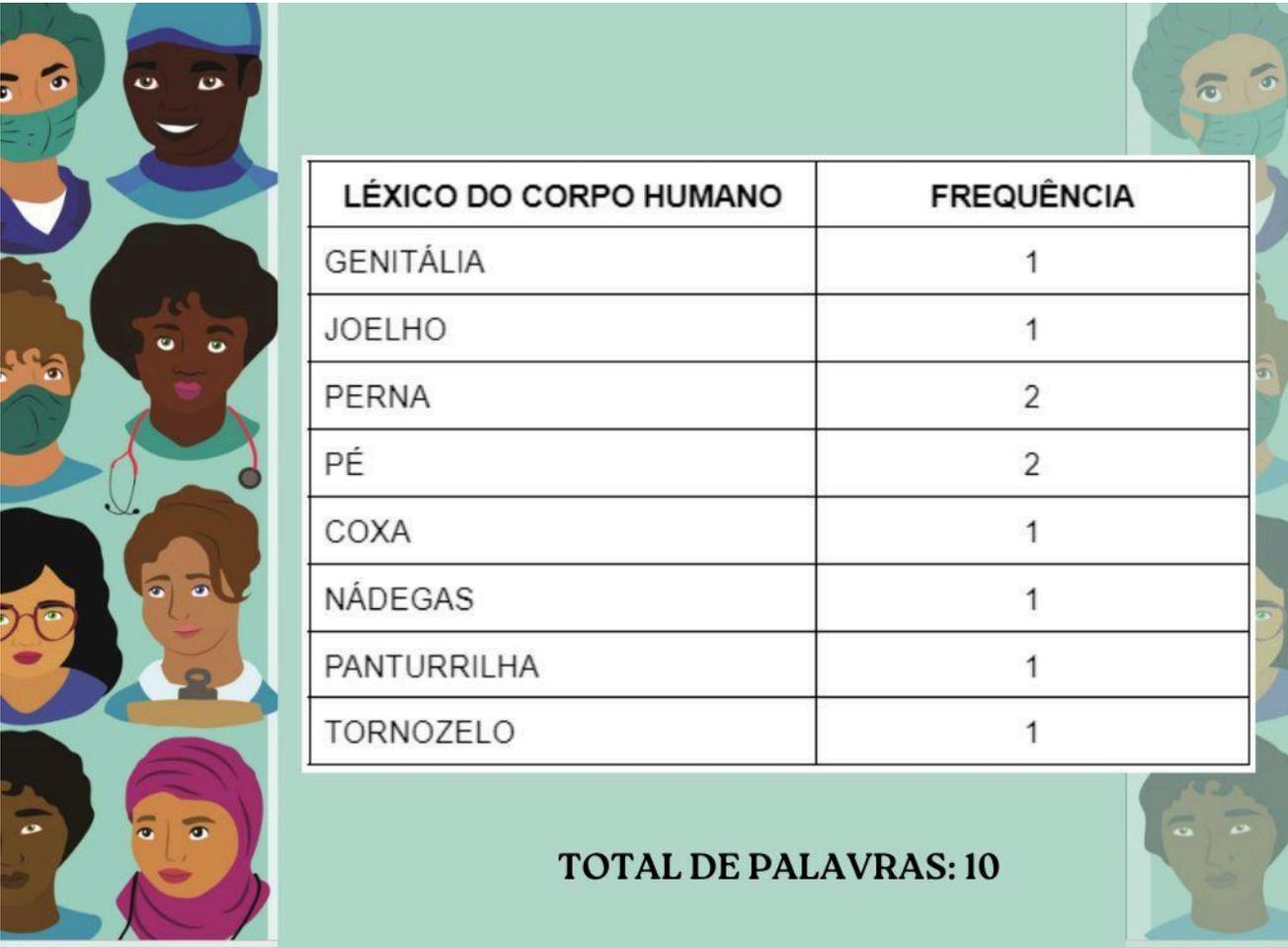
LÉXICO DO CORPO HUMANO	FREQUÊNCIA
OMBRO	1
BRAÇO	2
ANTEBRAÇO	1
DEDOS	1
MÃO	1
PUNHO	1
PEITO	2
ABDÔMEN	1
BARRIGA	1
COSTAS	2
COTOVELO	1
COLUNA VERTEBRAL	1

TOTAL DE PALAVRAS: 15

FONTE: elaborada pelo autor (2024)

Na figura 22 estão as partes que localizam-se na região inferior, sendo a tabela com o menor número de lexemas, apenas dez. Na figura 23, temos alguns órgãos e sistemas internos. É justamente nessa região que temos uma abordagem mais generalizada dos lexemas nádegas e genitália. O PE (Feitosa et al., 2015) não contempla lexias como bunda para nádegas, nem mesmo pênis e vagina para os órgãos genitais masculino e feminino, respectivamente, ainda que termos mais clínicos são contemplados.

FIGURA 22: Membros inferiores



LÉXICO DO CORPO HUMANO	FREQUÊNCIA
GENITÁLIA	1
JOELHO	1
PERNA	2
PÉ	2
COXA	1
NÁDEGAS	1
PANTURRILHA	1
TORNOZELO	1

TOTAL DE PALAVRAS: 10

FONTE: elaborada pelo autor (2024)

Não há no capítulo 8 a presença do léxico referente ao útero e aos ovários, embora o termo gravidez ocorra. O léxico relacionado às funções dos órgãos reprodutivos e sexuais, como pênis, vagina, ânus são nomeados de maneira extremamente generalizada como *genitália*, *sistema reprodutor masculino e feminino*.

FIGURA 23: Órgãos e sistemas internos

LÉXICO DO CORPO HUMANO	FREQUÊNCIA
ESOFAGO	1
PULMÃO	1
CORAÇÃO	2
FÍGADO	1
ESTÔMAGO	1
INTESTINO DELGADO	1
INTESTINO GROSSO	1
RINS E BEXIGA	1
PELE (interno e externo)	1
OSSO	1
MÚSCULOS	1
SISTEMA ESQUELÉTICO	1
SISTEMA CIRCULATÓRIO	1
LINFÁTICO	1
REPRODUTOR MASCULINO	1
REPRODUTOR FEMININO	1

TOTAL DE PALAVRAS: 17



FONTE: elaborada pelo autor (2024)

Silenciando os órgãos sexuais, por exemplo, também são silenciados os sentidos que o léxico desses órgãos assumiria quando utilizado como xingamento na fala do cotidiano. Como assuntos tabu, o sexo e o palavrão correspondentes às partes do corpo humano, principalmente as que se referem aos órgãos sexuais, são evitados (GIL, 2014, p.20). A perspectiva variacionista de Labov ([1972] 2008) nos instiga a explorar não apenas a frequência, mas também os padrões de variação no uso do léxico do corpo humano. É possível suscitar questões sobre como diferentes grupos socioculturais ou faixas etárias podem apresentar variações na utilização e atribuição de significados a termos relacionados ao corpo. Sem feições, traços, cicatrizes e expressões, o modelo aparenta ser masculino e nenhum corpo feminino é contemplado pelo material didático como modelo, apenas de maneira generalizada em *sistema reprodutor feminino e gravidez*.

6 PROPOSTA INTERVENTIVA

Neste capítulo, dedico-me a apresentar a proposta interventiva de um material didático alternativo sobre o corpo humano para aprendizes de PLAc e como material de apoio para profissionais da saúde pública, considerando a diversidade intercultural e linguística dos aprendizes, bem como as demandas regionais identificadas a partir da análise realizada no capítulo 5.

6.1 Cartilha informativa: uma proposta de alternativa de material didático

Entende-se como cartilha o material educativo que objetiva fornecer informações sobre determinado assunto de maneira simples e acessível. São compostas por ilustrações, textos, gráficos e outros recursos que auxiliam a transmitir seu conteúdo de maneira clara e objetiva. Seu uso é amplo, pois abrange um público de diferentes níveis de escolaridade e aborda temas complexos de forma simplificada. Por meio de recursos visuais atrativos, facilitam o engajamento do leitor e o entendimento das informações dispostas.

As cartilhas possuem uma grande relevância na área da saúde, como materiais educacionais, a fim de compartilhar informações de maneira clara e acessível aos usuários do SUS, bem como a familiares e cuidadores. A variedade de cartilhas elaboradas até hoje é expressiva, como se pode verificar no site do Ministério da Saúde, que possui um acervo de cartilhas elaboradas entre 2016 a 2022⁸⁵ para diferentes assuntos e patologias.

A eficácia desse material didático, de caráter informativo e educativo, depende de alguns fatores que vão desde sua apresentação, linguagem utilizada, público de destino e sua respectiva compreensão. O uso de cartilhas por profissionais da saúde é

⁸⁵ Cartilhas do Ministério da Saúde. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilhas>> Acesso em 04 abr, 2024.

recorrente e possui vantagens eficazes, como relatado por Braga *et al.* (2021), Cruz *et al.* (2017) e Gonçalves *et al.* (2021)

Figura 26: Capa de cartilhas do Programa de extensão “Universidade para a pessoa idosa (UPPI)”, da Universidade Federal do Pará, 2022.



Fonte: Braga FCS et al. (2022, p. 189)

Outra proposta, elaborada por Machado e Barreto (2014) no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, é a cartilha intitulada “O Corpo Humano não é uma Máquina!”. Essa iniciativa surgiu após a constatação de que os livros didáticos de 2012 a 2014 apresentavam uma concepção do corpo que se associava a uma visão mecanicista e fragmentada. A representação de corpos humanos sem humanidade, fragmentados e afastados de seu entorno sociocultural, da realidade em que vivem.

Este cenário nos fez perceber a necessidade de um recurso didático que apresente o corpo humano sob um prisma mais abrangente, diremos pluridisciplinar, capaz de ultrapassar a simples apresentação do corpo disciplinar-mecanicista. (MACHADO; BARRETO, 2014, p.5)

A proposta e objetivo da cartilha era explicitar aos estudantes do ensino médio os aspectos sociais, culturais e emocionais que formam o ser humano. Os estudantes poderiam criar laços de inerência sensoriais com o próprio corpo em dimensões físicas, sociais e psicológicas. Na cartilha, os estudantes se deparam com questionamentos que induzem à reflexão crítica de como o corpo humano é apresentado como um sistema fechado de peças independentes, como um motor, como uma máquina. Mais adiante, defendem a ideia de que a nossa morada, o nosso corpo, é para além de concepções mecanicistas e também puramente biológicas como ossos, conjunto de músculos e órgãos. É dotado de vivências afetivas e simbólicas, aspectos subjetivos e que se transforma e redefine-se com o contato com outros corpos (MACHADO; BARRETO, 2014).

Os autores apresentam diferentes visões sobre o que é e como é interpretado o corpo humano. Apoiando-se na obra “O que é o corpo”, de Gaiarsa (1998), discorrem sobre questões históricas da relação entre o corpo e a sociedade, curiosidades, operações e cirurgias plásticas entre adolescentes, os benefícios do esporte e o que é a educação física. São propostos alguns exercícios, como palavras cruzadas e caça palavras, mas destaco o trecho em que dedicam-se às lutas e exaltam a capoeira como patrimônio brasileiro. Em suas últimas páginas, resgataram diversos ditados populares utilizados em diferentes contextos reais de fala, fornecendo assim a ampliação das diferentes funções e significados do corpo humano também na esfera sociolinguística.

Figura 27: EIS COMO O CORPO HUMANO INSPIRA ALGUNS DITOS DO POVO

E IS COMO O CORPO HUMANO INSPIRA ALGUNS DITOS DO POVO

- **Abrir o coração** - falar francamente, com absoluta sinceridade; desabafar, declarar-se.
- **Abrir os olhos de alguém** - prevenir, alertar, acautelar alguém contra certas pessoas que parecem amigas.
- **Arrancar os cabelos** - ficar furioso com algo ou alguma atitude alheia.
- **Botar as barbas de molho** - prevenir-se, precaver-se em relação a uma situação, um fato, uma atitude de alguém.
- **Chorar de barriga cheia** - Reclamar por reclamar, visto que as necessidades foram satisfeitas. Exemplo: choramingar com inveja do presente da outra criança, após já ter ganho o seu.
- **Comer com os olhos** - querer ardentemente algo, em geral uma guloseima.
- **Chorar sobre o leite derramado** - Lamentar-se por algo que não tem solução/volta ou fato passado.
- **Custar os olhos da cara** - refere-se esta expressão a algo que custa bem caro.

Fonte: Machado e Barreto (2014, p. 45)

Outra cartilha que merece atenção é a “*Cartilha para Acolhimento de Imigrantes Internacionais em Unidades de Saúde*”, elaborada em conjunto com diferentes atores.⁸⁶

⁸⁶ Cartilha elaborada pela Secretaria Estadual de Saúde do RS (SES); Organização Internacional para as Migrações (OIM). Porto Alegre: SES; Brasília OIM, 2021. Disponível em:

Elaborada em quatro idiomas diferentes: crioulo haitiano, espanhol, francês e wolof devido à constante dificuldade dos profissionais da área de saúde no atendimento a usuários migrantes no estado do Rio Grande do Sul (RS). Representa também uma das ferramentas de projeto em conjunto com a Secretaria Estadual de Saúde do RS para o aprimoramento do acesso e das práticas profissionais no setor de saúde. Segundo os organizadores, a cartilha serve como um canal de comunicação de uso duplo, facilitando o intercâmbio de informações no cuidado à saúde, contemplando demandas dos usuários. (OIM, 2021).

Como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) não fornece diretrizes para a padronização técnica da produção de cartilhas, como já relatado na seção 7.2, as orientações de Ribeiro e Queluci (2022), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, disponibilizadas na plataforma EduCAPES, foram tomadas como inspiração para a elaboração da nossa cartilha educativa. As etapas para elaborar uma cartilha, segundo as autoras, incluem:

1. Delimitar o tema, objetivo e público-alvo.
2. Buscar a relevância do tema por meio de pesquisas.
3. Definir a forma de distribuição (online ou impressa).
4. Pesquisar e elaborar o roteiro da cartilha.
5. Revisar o roteiro e a ortografia.
6. Escolher a plataforma para a criação (como Canva ou Word).
7. Confeccionar a cartilha, escolhendo tamanho, fontes, ilustrações e cores.
8. Selecionar o tipo de papel ou plataforma para divulgação.

A seguir, apresento o detalhamento da elaboração da proposta de cartilha. A cartilha completa com 17 páginas pode ser visualizada no Apêndice C.

No que diz respeito à **primeira etapa**, o título escolhido para a cartilha foi “Meu corpo em português brasileiro”. Seu objetivo é fornecer mais um recurso de PLAc para ser utilizado em salas de aula, ajudando a atender às necessidades de professores com materiais adaptados para migrantes e refugiados (público-alvo) em contextos de variação linguística local. Além disso, a cartilha serve como material de estudo e

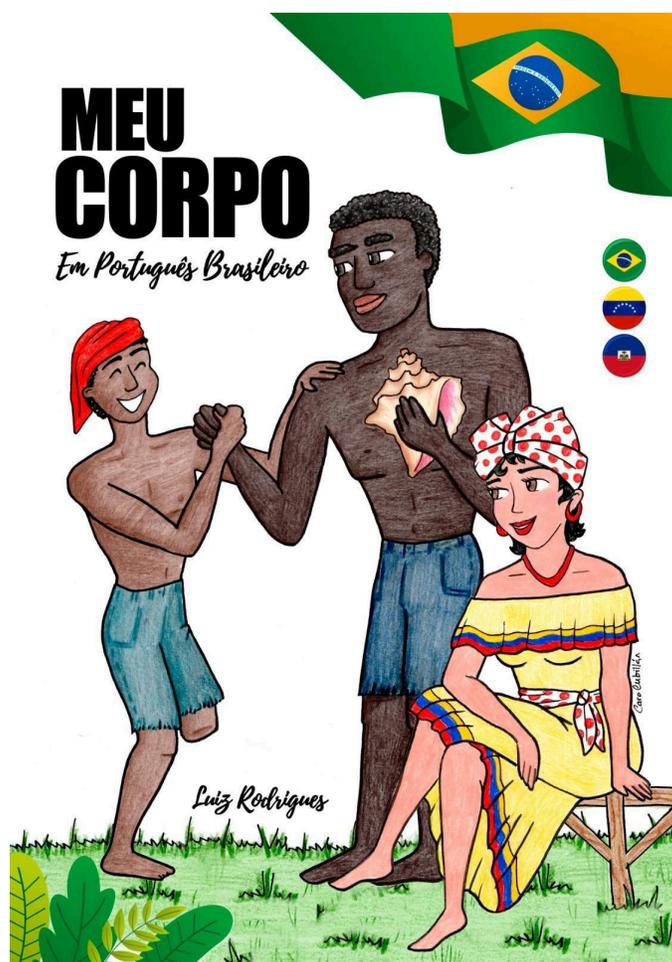
consulta para profissionais de saúde brasileiros, visando garantir a compreensão linguística durante o atendimento.

Em outras palavras, a cartilha informativa e educativa possui como objetivo informar e compartilhar com aprendizes de PLAc, usuários do Sistema Único de Saúde de Chapecó, os diferentes léxicos presentes nestes ambientes, a fim de possibilitar o acesso pleno do direito à saúde por meio de interações sociolinguísticas assertivas. Também servirá como material de apoio para professores em aulas de PLAc e de atendimento, para os profissionais da área da saúde. Seu público é abrangente, visto a diversidade de nacionalidades dos usuários do SUS, desde crianças, adultos, idosos, gestantes etc.

Seguindo o caminho desenhado por Ribeiro e Queluci (2022), para a elaboração de cartilhas, pretende-se que esta cartilha educativa e informativa fosse projetada de maneira visualmente atraente, tornando as informações acessíveis ao grupo que se destina, serão simplificados conceitos médicos complexos a fim de humanizar a comunicação e alcançar um maior entendimento entre os agentes da saúde básica e usuários do serviço, como se vê na Figura 28 a seguir:

Figura 28: CAPA CARTILHA “MEU CORPO EM PORTUGUÊS BRASILEIRO”⁸⁷

⁸⁷ Link de acesso à cartilha completa: <https://drive.google.com/drive/folders/1zH6KAs2Ox_3SUcCQ4IPfsp1IADDje3nD?usp=drive_link>.



Fonte: ilustração de Caro Cubillan (2024)

Na **segunda etapa**, busca-se demonstrar a relevância do tema por meio de pesquisas bibliográficas. Como visto, a importância do assunto, das fontes bibliográficas e da contextualização do público é detalhada nos capítulos 5 e 6, onde são abordados temas como Migração, Saúde e Educação, o contexto migratório nacional e regional, além da Revisão Teórica baseada na TVM, com ênfase em estudos sobre variação lexical e sobre o léxico do corpo humano.

Na **terceira etapa**, pretendeu-se definir a forma de distribuição do material (online ou impressa). Optou-se pela disponibilização online, com acesso gratuito para leitura e a possibilidade de impressão. Após sua finalização, a apostila será disponibilizada em uma plataforma digital, com ampla divulgação nas redes sociais do autor. Além disso, um link de acesso será enviado às principais representações e

associações de migrantes de Chapecó, visando à divulgação do material entre os membros da comunidade migrante.

A **quarta etapa** tem como objetivo a pesquisa e elaboração do roteiro da cartilha. Ela inclui léxico formal e informal (regionais) comumente usados pela população de Chapecó relacionados ao corpo humano, com o uso e significado desses termos explicados de forma contextualizada. A cartilha dispõe de fragmentos de legislação que trata do acesso de migrantes e refugiados aos serviços do SUS, além de atividades para a aplicação de vocabulário variável em diferentes contextos reais de fala, como jogos teatrais e danças típicas, entre outros recursos, acessíveis por meio de links externos indicados pelos personagens-guia. Serão propostas atividades voltadas à compreensão de expressões idiomáticas relacionadas a partes do corpo, bem como exercícios sobre as diversas sensações que o corpo humano pode experimentar, como arrepio, prazer e tremores, evitando assim um retrato mecanicista e fragmentado do corpo. Também serão incluídos exercícios que apresentem os principais documentos utilizados no contexto médico, como declarações de comparecimento, carteirinhas do SUS e atestados médicos, entre outros.

Ainda com relação ao quarto passo, as atividades pedagógicas desenvolvidas estarão à disposição dos aprendizes de maneira online e gratuita. Foram pensadas de forma a abranger exercícios que promovam o desenvolvimento das habilidades linguísticas: compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita. Dessa forma, os aprendizes terão acesso a um conteúdo diversificado que estimula a prática em diferentes contextos comunicativos. Ao todo, foram elaboradas nove atividades, cada uma com um foco específico e podendo ser facilmente adaptada mediante as necessidades dos aprendizes. Além disso, as atividades são acompanhadas de instruções detalhadas, bem como dos objetivos pedagógicos esperados, de modo a facilitar a implementação tanto em salas de aula quanto em ambientes de autoaprendizagem. As atividades propostas são variadas em termos de formato e execução, buscam trabalhar não apenas os conteúdos presentes na cartilha, mas também temas socioculturais, inclusão social, acesso à informação, entre outros. Entre as atividades, destaco:

1. Expressões Capacitistas: uma atividade que visa explorar o uso de linguagem capacitista, promovendo a reflexão crítica sobre o impacto de expressões discriminatórias e a construção de uma linguagem mais inclusiva.
2. Cordões e seus Significados: uma atividade voltada à compreensão da diversidade cultural, utilizando os diferentes significados atribuídos a cordões como ponto de partida para discussões interculturais.
3. Show das Sensações: inspirado no formato de quiz, este jogo convida os aprendizes a identificarem e descreverem sensações e fluidos corporais, com um enfoque na ampliação do vocabulário relacionado ao corpo humano e à saúde. É inspirado no conhecido programa “Show do Milhão”.
4. Jogo de Cartas (adaptação do jogo Dobble): um jogo que trabalha o reconhecimento rápido de palavras e imagens, promovendo a agilidade mental e a associação entre significados com diferentes modalidades de jogabilidade
5. Preenchimento de Documentos: uma atividade prática que simula o preenchimento de formulários e documentos oficiais, importante para o aprendizado de vocabulário funcional em situações cotidianas.
6. Redes Sociais do Saci Pererê: explora a criação de perfis reais em redes sociais, estimulando a criatividade e o uso de linguagem informal e digital, combatendo preconceitos e acesso à informação com relação a diferentes estilos de vida.
7. Você Sabe Onde Está?: uma atividade voltada para a localização e orientação espacial, com foco no desenvolvimento de preposições e vocabulário relacionado a direções.

8. Jogo da Cobra Cega e Jogo da Memória e Pares: ambos os jogos foram pensados para estimular o trabalho colaborativo e o uso do vocabulário aprendido em situações de entretenimento.

Como se pode observar, as atividades abrangem uma variedade de propostas, desde jogos teatrais adaptados para a descrição física de corpos, como o jogo da "Cobra Cega", até adaptações de jogos conhecidos, como "Jogo da Memória" e "Dobble". Além disso, incluem simulações de interações em consultas médicas e o preenchimento de documentos, como atestados médicos, entre outras atividades. A seguir, as figuras a seguir exemplificam algumas dessas atividades em maior detalhe:

Figura 29: CAPA ATIVIDADE COBRA CEGA



Fonte: elaborada pelo autor (2024)

Figura 30: ATIVIDADE SHOW DAS SENSAÇÕES

QUANDO ESTAMOS COM UM RESFRIADO FORTE, O QUE ACONTECE COM A NOSSA VOZ?

- 1 ELA FICA ROUCA
- 2 ELA FICA ALTA
- 3 ELA FICA MAIS BONITA
- 4 ELA FICA NORMAL

IMAGEM DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

SnapEdit

The image is a digital quiz slide with a dark blue background. On the left, there is a cartoon character of a man in a suit. The main text is in white on a red rounded rectangle. Below it are four red rounded rectangles, each containing a white circle with a number and a white text option. On the right, there are two circular icons: one with a Brazilian flag and a question mark, and another with a speaker icon. Below these is a framed image of a man sitting in a chair, looking unwell. At the bottom right, there is a small circular logo and the text 'IMAGEM DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL' and 'SnapEdit'.

Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

Figura 31: ATIVIDADE REDES SOCIAIS DO SACI PERERÊ



Fonte: Elaborada pelo autor (2024)

Tendo a compreensão e reconhecendo as limitações inerentes a qualquer material didático, defendo, mais uma vez, que o material interventivo criado e as atividades desenvolvidas nesta dissertação não têm a presunção e muito menos a capacidade de suprir todas as demandas quando nos voltamos à variação lexical relacionada ao corpo humano. Tal estudo é complexo e multifacetado, como deflagrado nas páginas anteriores, e, por isso, a proposta deve ser vista como uma contribuição inicial para esse campo. A fim de complementar a cartilha e as atividades, foi criado um pequeno acervo adicional que oferece acesso a outros MDs que podem ser utilizados em sua integralidade ou parcialmente, conforme as necessidades específicas dos aprendizes. Este acervo complementar inclui uma variedade de materiais e recursos

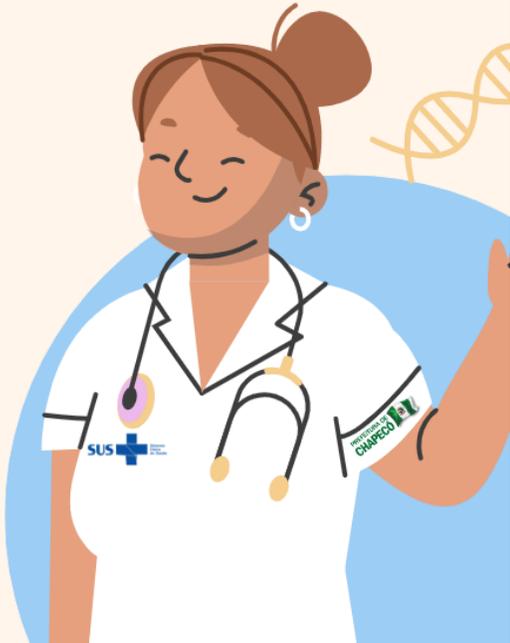
pedagógicos que expandem o escopo do tema tratado nesta pesquisa, oportunizando uma abordagem mais ampla. Dentre os MDs disponíveis, o leitor encontrará textos de apoio, sugestões de leitura e recursos interativos. O acervo é facilitado pela disponibilização online. Todo o conteúdo – incluindo a cartilha, as atividades e o acervo complementar – está concentrado em um único link de fácil navegação.

Tendo a experiência como professor de PLAc membro da equipe de Apoio Pedagógico do Conexão Português⁸⁸, do CIBAI Migrações⁸⁹ de Porto Alegre, incubido dentre as diversas tarefas da alimentação, organização e seleção do acervo próprio do Conexão, elaborei uma apresentação guia para acompanhar os materiais dispostos no acervo. Tal apresentação se deve a que muitas vezes, perante a diferentes materiais online disponíveis, encontrar um MD que seja efetivo e relacionado ao perfil dos aprendizes demanda de tempo e esforços. Desta forma, são introduzidos brevemente cada um dos recursos e MD selecionados que estão presentes no acervo, com explicações sobre suas características e sugestões de uso. Esta apresentação guia facilita a orientação dos leitores, professores e aprendizes para maximizar o uso de cada MD, destacando as potencialidades de cada recurso no desenvolvimento da aprendizagem linguística e cultural dos agentes participantes.

Figura 32: PÁGINA EXPLICATIVA DA APRESENTAÇÃO GUIA

⁸⁸ O Conexão Português é uma iniciativa promovida pelo Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações (CIBAI Migrações), voltada para facilitar a integração sociolaboral de migrantes por meio da oferta de módulos regulares de ensino da língua portuguesa. Sendo formado por professores voluntários, o Conexão Português iniciou suas atividades em 2014, em resposta ao aumento significativo do fluxo migratório de haitianos e senegaleses que chegavam à cidade de Porto Alegre e sua região metropolitana. Esse novo contexto levou a equipe do CIBAI Migrações a desenvolver novas estratégias de acolhimento, integração e promoção dos migrantes que buscavam o centro para regularização migratória, acesso ao mercado de trabalho e outros auxílios emergenciais. O Conexão Português continua a expandir suas ofertas, proporcionando monitorias e minicursos presenciais, preparação para o exame Celpe-Bras, além de formações anuais para professores de Português como Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Tudo isso complementa os módulos regulares de língua portuguesa, refletindo o compromisso contínuo do CIBAI Migrações em apoiar a integração dos migrantes. O programa atualmente certifica de 100 a 200 alunos anualmente.

⁸⁹ Como parte da rede Scalabrini International Migration Network (SIMN), o CIBAI Migrações é uma associação civil sem vínculos governamentais, classificada como uma entidade de Defesa e Garantia de Direitos Humanos, cuja missão é acolher, proteger, promover, integrar e celebrar os migrantes.



Olá, Hola, Sak Pase!

A Cartilha “Meu corpo em português brasileiro” é um material (de tantos outros) que podem ser usados em sala de aula, em grupos de conversa na UBS etc.

É sabendo disso que separamos outros materiais, cartilhas, livros e guias voltados à saúde da população migrante e refugiada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECO

Mestrado em Estudos Linguísticos

CAPES

Fonte: elaborada pelo autor (2024)

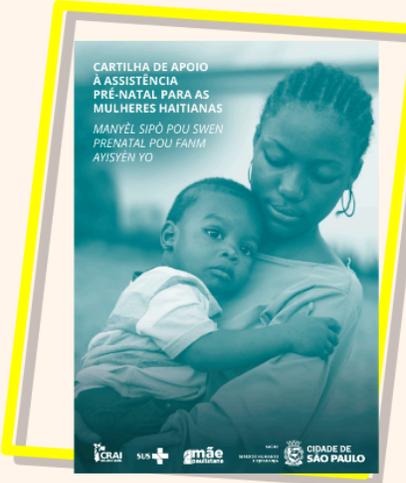
Figura 33: PÁGINA APRESENTAÇÃO MATERIAL 03



03

No Brasil, pessoas gestantes recebem cuidados especiais e gratuitos por meio do SUS. Esse acompanhamento, conhecido como “Pré-Natal”, é considerado essencial para a saúde das gestantes e de seus bebês, ajudando a controlar e prevenir possíveis doenças. Nas Unidades Básicas de Saúde, também são oferecidas orientações para o período pós-nascimento, chamado de “Puerpério”.

Esse material, em português e crioulo haitiano, é um achado! Geralmente, as mulheres haitianas demoram um pouco mais para desenvolver sua autonomia linguística em língua portuguesa, ficando muitas vezes dependente de outra pessoa (geralmente o companheiro, homem). Um material incrível para as mães.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECO

Mestrado em Estudos Linguísticos

CAPES

Fonte: elaborada pelo autor (2024)

Essa conexão entre a cartilha, as atividades e o acervo objetiva proporcionar uma experiência de aprendizado mais abrangente e diversificada ao permitir que se possa acessar a diferentes tipos de MD relacionados ao tema, aprofundando assim o entendimento sobre a variação lexical, a diversidade corporal e os usos em diferentes contextos comunicativos. Finalizado esse adendo com relação ao quarto passo, dou seguimento aos próximos.

A **quinta etapa**, seguindo as orientações de Ribeiro e Queluci (2022), consistiu na revisão do roteiro e da ortografia. Tanto a revisão do conteúdo quanto a correção gramatical e ortográfica foram realizadas pelo autor, após a finalização do material.

A **sexta etapa** envolveu a escolha das plataformas para a criação da cartilha, como Canva ou Word. Diversas ferramentas foram utilizadas, incluindo plataformas de edição de imagens, aplicativos para gravação de podcasts e programas específicos para o design e coloração do material.

Na **sétima etapa**, foi realizada a confecção da cartilha, definindo o tamanho, as fontes, as ilustrações e as cores. As ilustrações e a paleta de cores foram inspiradas nas tonalidades da bandeira do Brasil. A cartilha apresenta três personagens folclóricos que atuam como guias durante a leitura: La Mujer de las Arepas (Apêndice A), o Saci Pererê (Apêndice B) e Boukman (Apêndice B) são os personagens apresentados, representando, respectivamente, a Venezuela, o Brasil e o Haiti. Esses personagens aparecem em diferentes momentos, compartilhando suas histórias e informações relevantes por meio de balões de fala, conduzindo os leitores a reflexões sobre o conteúdo abordado. As ilustrações serão desenvolvidas exclusivamente para o material, reforçando a identidade visual proposta.

Ainda com relação ao sétimo passo, para além dos personagens guias, a cartilha conta com dois indivíduos, previamente apresentados ao aprendiz com uma história de vida fictícia que visa dar identidade aos personagens que servem como modelos de corpos. Os personagens são pessoas que irão se afastar de modelos mecanicistas e fragmentados (MACHADO; BARRETO, 2014, p.7) e de modelos esteticamente atléticos e anatômicos (GIL, 2014, p.20). Além disso, será distribuído entre os dois modelos

determinados aspectos a fim de contemplar e dar a devida representatividade a figuras que até então não são tratadas, como modelos merecedores a serem retratados e acabam sendo silenciadas, como figuras femininas, negras, gordas e pessoas com deficiência física ou intelectual. Em todas as páginas da cartilha, os corpos a serem representados serão dos personagens já mencionados e não de fragmentos de corpos desconhecidos.

Por fim, na **oitava e última etapa**, foi realizada a seleção do tipo de papel ou plataforma para divulgação. Inicialmente, a cartilha será divulgada por meio de redes sociais e plataformas digitais, além de pontos estratégicos, como associações de migrantes em Chapecó, a Secretaria Municipal de Saúde, Centros de Saúde da Família (CsF) e Unidades Básicas de Saúde (UBS) com maior fluxo do público-alvo. A divulgação também incluirá visitas presenciais e participação em eventos acadêmicos voltados ao ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Para elaboração da cartilha, a mesma conta com o apoio de outros três colaboradores. O design da cartilha estará a cargo da profissional Caro Cubillán, formada na área, migrante venezuelana, empreendedora e residente em Chapecó. É de extrema importância que a cartilha seja desenvolvida com base científica e revisada por profissional da área de saúde levando em consideração que essa área de formação vai além da formação do autor, sendo assim contará com o apoio de Luiza Guedes, médica e brasileira, a qual exerce suas atividades profissionais em UBS em região de grande presença e fluxo de migrantes e pessoas em condição de refúgio em Chapecó. Também auxiliará com sua assessoria relacionada ao léxico presente durante atendimento médico e discursos frequentemente presentes.

A cartilha, como já mencionado, apresenta páginas que tratam das partes do corpo humano traduzidas em três idiomas. A tradução para crioulo haitiano contou com a participação de Roberson Damis, professor com licenciatura em Letras Português e Espanhol da UFFS, com experiência no ensino de PLA e PLAc pelo CeLUFFS, haitiano, residente em Chapecó. Já para a tradução em língua espanhola, a atividade também foi desempenhada por Caro Cubillán. Para a língua portuguesa, o próprio autor da dissertação, proficiente também nas demais línguas, se encarregará da tarefa. É

importante destacar que não foram elaborados três materiais em três diferentes línguas, mas sim um único material contemplando-as.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, investigamos o material didático "Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados", voltado ao ensino do Português como Língua de Acolhimento, com foco no levantamento do léxico das partes do corpo humano. Além da análise qualitativa do material, que detectou ausência de usos diversificados da língua, propusemos a criação de uma cartilha educativa e informativa que aborde a ampla variação lexical das partes do corpo humano presentes na cidade de Chapecó, Santa Catarina.

Sob o viés da TVM, este estudo evidencia a importância da variação como fenômeno natural, presente ao longo da história de uma língua e necessária, especialmente em situações de ensino. Como fruto de nosso levantamento e análise do material didático PE, em seu capítulo 8, "*A Saúde e o SUS*", constatou-se uma abordagem limitante, privilegiando um olhar e uso técnico do léxico e a despersonalização da descrição do corpo humano. Ao propormos a criação de um material alternativo, mais próximo à realidade do perfil de aprendizes de PLAc em Chapecó, demonstramos que as variantes linguísticas prestigiadas ou não, especialmente em contextos de mobilidade humana, devem ser exploradas no ensino de PLAc para promover a real integração sociolinguística de migrantes e refugiados no Brasil, nos diferentes espaços em que transitam na sociedade civil. Compreendemos que a pesquisa contribui para a ampliação do entendimento sobre como a variação relacionada ao léxico pode ser incorporada de maneira contextualizada e conectada à realidade sociolinguística e cultural dos aprendizes.

Dentre os objetivos que serviram como ações-motoras para o desenvolvimento da pesquisa, a análise qualitativa do "*Pode Entrar*" forneceu base para a identificação da ausência de variação do léxico relacionado ao corpo humano, identificação essa que motivou a necessidade de criação de um material alternativo. Com relação aos nossos objetivos específicos, foi possível revelar, por meio da análise detalhada do capítulo "*A saúde e o SUS*", as abordagens adotadas pelo material, e evidenciar a visão despersonalizada e fragmentada do corpo, e sua escassa representação.

Ao tratarmos de um contexto de sala de aula, em que o PE está presente, é inegável a relação de aprendizagem e formação entre o docente e o discente, afastando, assim, a concepção de que nós, professores, concluímos nossa formação em nível de graduação com um *modus operandi* já estipulado sobre o que e como fazer. Ao concluirmos nossas licenciaturas, é recorrente o discurso “estou formado”, mas nossa profissão exige um constante processo de atualização da formação que nunca se finda, mas que se refina e se aguça com o tempo e com as experiências. Somos inconclusivos e estamos em constante (re)formulação. Precisamos resistir a toda e qualquer noção fixa, conclusiva e colonialista que queira naturalizar e padronizar o que é ensinar uma língua. Sendo assim, a presente dissertação contribui para o processo de formação de professores de PLAc, evidenciando a consciência de uma abordagem multidisciplinar de normas linguísticas presentes na língua portuguesa e, a partir dessa compreensão, refletindo sobre qual é a realidade de aprendizado dos alunos envolvidos no espaço de ensino. O material criado também representa um modelo prático para ser incorporado por docentes de PLAc em suas práticas pedagógicas de ensino.

Para além dos aspectos linguísticos e pedagógicos, a presente dissertação oferece contribuições para a área da saúde pública e para os profissionais que atuam no atendimento ao perfil de aprendizes de PLAc em condição de refúgio e migração. Com nossa proposta de material, objetivamos contribuir para as necessidades de comunicação entre tais profissionais e pacientes, que geralmente enfrentam barreiras relacionadas à comunicação devido à falta de terminologias culturalmente acessíveis para o entendimento das orientações médicas. A variação lexical, ao levar em conta as diferentes maneiras regionais e culturais de nomear as partes do corpo, poderá auxiliar na diminuição de mal entendidos e garantir um atendimento humanizado, que contemple uma maior sensibilidade cultural e linguística.

Do ponto de vista legislativo, a presente pesquisa se relaciona de maneira significativa com a efetivação das disposições presentes em importantes documentos norteadores nacionais do âmbito da legislação brasileira sobre imigração. Ao nos

dedicarmos à análise de um material e à criação de outro, dialogamos com o setor legislativo, contribuindo para os princípios de tais legislações.

Cabe mencionar que este estudo e a posterior criação do material didático não representam elementos potenciais de sanar por completo todas as problemáticas evidenciadas, mas deve ser interpretado como uma contribuição para a ampliação do debate sobre a inclusão e a presença da variação lexical relacionada ao corpo humano, fornecendo subsídios práticos para futuras adaptações e análises, além do desenvolvimento de estratégias pedagógicas e materiais abrangentes e contextualizados às realidades e demandas sociolinguísticas de aprendizes de PLAc.

Também cabe, ainda, o destaque de que essa proposta interventiva ainda não será aplicada neste momento de defesa desta dissertação, mas será disponibilizada posteriormente a diferentes serviços públicos, associações de migrantes e agentes que tratam diretamente com o ensino de PLAc ou com atendimentos à população migrante em espaços de saúde pública. Tais agentes poderão fazer a aplicação e o uso conforme suas realidades e demandas, estando, portanto, estando nossa proposta, portanto, aberta a sugestões e adaptações futuras.

Em síntese, a presente dissertação oferece uma contribuição multidisciplinar para a Sociolinguística, ao evidenciar a relevância da variação lexical no ensino de PLAc, para os estudos de variação de léxico, ao criar uma cartilha educativa e formativa como material alternativo, e para a formação de docentes, ao enfatizar a importância da pluralidade linguística dos aprendizes e da língua-alvo. Para os profissionais atuantes na saúde pública, a pesquisa também oferece subsídios valiosos. Do ponto de vista legislativo, o estudo reforça a necessidade de materiais que estejam alinhados com as disposições das legislações pertinentes e políticas públicas de migração.

Por fim, minha pesquisa apresenta algumas limitações que precisam ser consideradas. Em primeiro lugar, a proposta de cartilha com foco na variação lexical das partes do corpo humano foi limitada à cidade de Chapecó, Santa Catarina. Embora esse recorte regional seja relevante para o contexto local, ele restringe a abordagem de outras regiões do Brasil, onde variações linguísticas podem ser significativamente

diferentes. Além disso, o material didático “Pode Entrar” foi analisado com foco em um tema específico — as partes do corpo —, o que deixou de fora outros aspectos igualmente importantes para o ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), como expressões idiomáticas, situações cotidianas e variação fonológica.

A partir das limitações identificadas, surgem algumas possibilidades de desdobramentos para futuras pesquisas. Primeiramente, seria interessante expandir o estudo para outras regiões do Brasil, comparando MDs que apresentam variações lexicais das partes do corpo em diferentes contextos geográficos e culturais. Isso permitiria uma compreensão mais ampla e abrangente da diversidade linguística no ensino de PLAc.

Outro desdobramento possível seria a aplicação e avaliação prática da cartilha desenvolvida. A realização de experimentos com migrantes e refugiados em instituições de ensino ou em centros de acolhimento poderia fornecer dados sobre a eficácia do material, ajudando a identificar possíveis ajustes e melhorias.

Um desdobramento relevante para futuras pesquisas, conforme sugestão do Prof. Nelson, seria a criação de um aplicativo integrado ao ensino de PLAc, que incorporasse o conteúdo da cartilha desenvolvida. Esse aplicativo poderia incluir diversas funções, como simulações interativas que permitam aos usuários praticar o vocabulário em cenários realistas, jogos educativos adaptados da cartilha, recursos multimídia, como áudios e vídeos explicativos, além de personagens-guia, como o Saci Pererê, La Mujer de las Arepas e Boukman, que auxiliariam na aprendizagem com dicas e informações culturais. Também seria possível acompanhar o progresso do usuário, permitindo um aprendizado autônomo, personalizado e adaptado ao nível de proficiência e às necessidades comunicativas específicas dos migrantes e refugiados. A criação de tal aplicativo ampliaria significativamente o alcance do material e proporcionaria uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e acessível.

Por fim, um estudo mais aprofundado sobre o impacto emocional e social do ensino de PLAc na vida dos migrantes e refugiados poderia contribuir para a criação de

materiais ainda mais sensíveis às necessidades e experiências dessa população, promovendo uma integração mais eficaz e humanizada.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados. Cartilha para Solicitantes de Refúgio no Brasil, 2015.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L. (Org.) **Materiais didáticos para ensino de línguas estrangeiras**: processos de criação e contexto de uso. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-nativa**. São Paulo: Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa, 2006. Disponível em: <http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COM-OLINGUA-NAO-MATERNA.pdf> Acesso em: mar. 2024.

ALMEIDA, A. D. . O que é caralho? É um palavrão? É uma parte do corpo humano? Estudo sociolinguístico-cognitivo sobre a variação categorial de um item léxico. **A Cor das Letras**, [S. l.], v. 22, n. Esp., p. 147–170, 2021. DOI: 10.13102/cl.v22iEsp.7476. Disponível em: <https://ojs3.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/7476>. Acesso em: 21 set. 2024.

ALMEIDA, A. D. A categorização em perspectiva sociocognitiva de um africanismo do português do Brasil: o item léxico xereca. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 386-408, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35520/diadorim.2020.v22n2a38221>. Recebido em: 27 jul. 2020. Aceito em: 14 ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufjr.br/index.php/diadorim/article/view/38221>. Acesso em: 24 set. 2024.

AMADO, Rosane. S. Português como Segunda Língua para comunidades de trabalhadores transplantados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)*, v. 2, 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

Bessa, M. de C.; Weiss, D. B. (2020). Formando professores de Português como Língua Adicional (PLA) para a superdiversidade: Desafios. *Letras De Hoje*, 55(4), e38360. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2020.4.38360>.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Planejamento e Regulação da Provisão de

Profissionais de Saúde. **Diga trinta e três... em português!**: curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil [recurso eletrônico]. Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.445/2017, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. [S. l.], 24 maio 2017.

BRAGA, K. L, et al. Revisão integrativa: experiências exitosas em educação em saúde. **Revista Conhecimento em Ação**, 2021; 6(1): 187-199.

Braga, F. C. de S.; Júnior, C. P. de; Bezerra, J. de M.; Bezerra, A. M. A.; Coelho, A. A. S.; Cavalcante, R. L.; Damasceno, H. C.; Oliveira, O. P. de; Silva, L. de O. R. da; Silva Júnior, A. F. da. Elaboração de cartilhas educativas para saúde do idoso: Relato de experiência. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 15, n. 12, p. e 11324, 23 dez. 2022.

BROWN, Brené. **A coragem de ser imperfeito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2023.

BORDIGNON, S. D. A. F. e L. Piovezana. **Inserção Social e Escolar dos Haitianos em Santa Catarina**. In: VI SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE. Rio de Janeiro, 2016.

BORDIGNON, Sandra Avila Farias. **Inserção dos Imigrantes Haitianos nos Contextos Educativos Escolares e não-escolares no Oeste Catarinense**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó UNOCHAPECÓ. Chapecó, 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M.; SILVA, K. A. DA .. **SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL: UMA ENTREVISTA COM STELLA MARIS BORTONI-RICARDO**. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, n. 1, p. 219–231, jan. 2022.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o 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, DF: OBMigra, 2021.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. Relatório Anual OBMigra 2022. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e

Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

CAVALCANTI, L.; SIMOES, G. Assimilacionismo x multiculturalismo: reflexões teóricas sobre os modelos de recepção dos imigrantes. **ESFERAS** - Revista Interprogramas de Pós-graduação em Comunicação do Centro Oeste, v. 3, p. 153, 2013.

CAMARGO, H. R. E. Portas Entreabertas do Brasil: narrativas de migrantes de crise sobre políticas públicas de acolhimento. Revista X, Curitiba, v. 13, n.1, p. 57-86, 2018. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.60>

CAIXETA, M.B. **A Cooperação Sul-Sul como nova tendência da cooperação internacional**: o discurso e a prática da cooperação técnica do Brasil com São Tomé e Príncipe para o combate à tuberculose. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional) - Estudos Avançados Multidisciplinares CEAM, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CASTRO, S. A. P. Que língua ensinamos? **Letras**: revista do instituto de Letras, v. 9, n. 1-2, dez. 1990.

CELLA, Rosenei; RODRIGUES, C. Luiz. Missão Consular em Chapecó: um marco para a comunidade haitiana residente no Oeste Catarinense. In: **I Seminário de Pesquisa sobre Migração**: fortalecendo redes de apoio, 1, 2022, Chapecó. Anais do 1º I Seminário de Pesquisa sobre Migração: fortalecendo redes de apoio. Chapecó: UFFS, 2022. p. 45-48.

COLLARES, A. C. A migração e o acesso à saúde no Brasil: uma análise dos recursos municipais no atendimento à saúde dos migrantes In: Cavalcanti, L.; Oliveira, A. T.; Silva, B. G. **Relatório Anual 2021 - 2011- 2020**: uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

COELHO, Izete Lehmkuhl; GÖRSKI, Edair Maria; SOUZA, Christiane Maria Nunes de; MAY, Guilherme Henrique. **Sociolinguística**. Florianópolis: LLV/CCE/ UFSC, 2010. Disponível em: <https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto-Sociolingu%C3%ADstica_UFSC.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CRUZ, V. S. F.; *et al.* O uso de cartilhas educativas como forma de continuidade da educação em saúde. **Anais do XXVII Fórum Nacional de Ensino em Fisioterapia e IV Congresso Brasileiro de Educação em Fisioterapia**. v.4, n.8, p.183-185, 2017.

DAMIS, Roberson. **Mwen rive tou [eu cheguei também]**: um projeto de ensino do português como língua de acolhimento para imigrantes idosos haitianos do oeste catarinense. 2023. 61 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Português e Espanhol, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2023.

DELFIM, R. B. **Migrações, refúgio e apatridia: guia para comunicadores**. ACNUR. 2019.

ECKERT, Penelope. Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. In: **Annual Review of Anthropology**, 2012, p. 87-100. Benjamins Publishing, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

GAIARSA, José Angelo. **O que é corpo**. São Paulo: Brasiliense, 1998, p. 57-61.

GORSKI, Edair Maria; ROST, Cláudia Andrea. **Introdução aos estudos gramaticais**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2008.

Guia Digital PNLD 2024. Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas/pnld_2024_objeto1_obras_didaticas_porque_ler_gui. Acesso em 26 nov. 2023.

GUERRA, Sidney. A nova lei de migração no Brasil: avanços e melhorias no campo dos direitos humanos. [2017]. Disponível em: Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/28937/21967> Acesso em: 08 mar. 2023.

GUIMARÃES, F. F.; FINARDI, K. R. Internacionalização e português como língua estrangeira (PLE): levantamento e discussão. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 00, p. e022003, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v8i00.8663449. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8663449>. Acesso em: 25 nov. 2023.

Grosso, M.J.R. Língua de Acolhimento, Língua de Integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

Grosso, M.J.R. Língua de acolhimento no contexto migrante português. In: Souza, Rômulo Francisco de; Coura-Sobrinho, Jerônimo; Diniz, Mônica Baêta Neves Pereira. (Orgs.). **Português como língua de acolhimento** [recurso eletrônico]: práticas e perspectivas São Paulo: Parábola, 2021. Disponível em: . Acesso em: fev. 2024.

GIL, D. B. O léxico do corpo humano em livros didáticos de português para falantes de outras línguas. **Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 27, n. 2, p. 9-23, dez. 2014.

GONÇALVES, R. M. V.; OLIVEIRA, J. L. C. de; KAHLE, R. P. Y.; ALVES, M. A. V. L. Elaboração de cartilha de orientação para uso de telemetria cardíaca. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 8, p. e8516, 23 ago. 2021.

<https://doi.org/10.25248/reas.e8516.2021>. Disponível em:
<https://acervomais.com.br/index.php/saude/articl e/view/8516>. Acesso em: 25 jun. 2023.

LABOV, W. **Principles of linguistic change: Cultural and cognitive factors**. v. 3. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010.

LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Sherre, Carolina Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial 2008 [1ª ed.: Sociolinguistic patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972].

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

MACHADO, C. F. E. BARRETO, V. B. A. **Corpo máquina ou corpos vivos?** O corpo que a escola afirma por meio dos livros didáticos. 90 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática) - Instituto Federal de Goiás, Goiás, 2014.

MONTE MÓR, Walkyria. *Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”*. *Polifonia*, v. 21, n. 29, p. 234-53, Cuiabá, 2014.

MENDONÇA, Abílio de. *As palavras sexuais africanas estigmatizadas em sala de aula*. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES**, 2011, Salvador, BA. Salvador: Centro de Convenções da Bahia, 2011

NELKEN, L. C. O. P.; VILAÇA, M. L. C. *O livro didático de língua estrangeira: história, avaliação e importância*. **Cadernos do CNLF** (CiFEFil), v. XVI, p. 950-958, 2012. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/084.pdf> Acesso em: 09 out. 2023.

NUNES, Juliany Fraide. **Vocabulário do corpo humano nas regiões Norte e Sul do Brasil: perspectivas semântica e geossociolinguística**. 2017. 258 p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande – MS.

OLIVEIRA, S. B. **Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar**. 2017. 67 p. Trabalho de conclusão de curso – Licenciatura em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

PAIM, Marcela Moura Torres. *A variação lexical nos campos semânticos corpo humano e ciclos da vida: o que revelam os dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil*. *Diadorim*, v. 8, p. 143-159, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/PPGEL-FINEP/Downloads/eliete,+RevistaDiadorim-V08-2011-08-Artigo8_compressed.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

PAIVA, A. F. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras:** problematizando o termo competência comunicativa intercultural. São Carlos, 2018. 153 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos.

PEDRASSANI, Júlia Sonaglio; BALZAN, Carina Fior Postinger; VIEIRA, Leandro Rocha; SOUZA, Monique Dias. Análise de materiais didáticos para o ensino de português como língua de acolhimento. **Línguasagem**, v. 39, n. 1, p. 1-20, 2021.

Disponível em:

<https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/1351>. Acesso em: 15 set. 2024.

PERNA, C. B. L.; ANDRIGHETTI, G. H. As escolhas envolvidas no ensino de PLAc: o que nossas aulas têm a dizer? In: FERREIRA, Luciane Corrêa et al.(org.). Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 141-170. Disponível em:

http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBOOK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 22 nov. 2023

PIERRE, J. S. **Migração e Políticas Públicas em Chapecó:** uma análise da criação e implementação do centro de atendimento ao imigrante (CAI). 2024. 73 f. TCC (Graduação) - Curso de Ciências Sociais, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2024.

RODRIGUES, Gracy Kelly; RIBEIRO, Silvana Soares. Denominações para “nuca” e “tornozelo” a partir dos dados do APFB e do Projeto ALiB. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 278-293, ago. 2019. ISSN 2237-6321. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1597>>. Acesso em: 21 set. 2024. doi:<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21597>.

RODRIGUES, L. C. **Ensino de português brasileiro como língua de acolhimento para crianças falantes de crioulo haitiano estudantes da rede pública de Chapecó, Santa Catarina.** 2021. 31 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras Português e Espanhol, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021.

SANTA CATARINA. **Lei Estadual nº 18.018, de 13 de outubro de 2020.** Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. [S. l.], 13 out. 2020.

SANTA CATARINA. **Portaria SED nº 3030, de 2016.** Regulamenta o registro de matrículas e os procedimentos relativos à documentação dos estudantes estrangeiros e refugiados na rede estadual de ensino. Florianópolis: Secretaria de Estado da

Educação, 2016.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 15 set. 2024.

VASCONCELOS, L. V. Interculturalidade. Mais definições em trânsito, 2007. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2023.

SALAS, M. R. English Teachers as Materials Developers. **Actualidades Investigativas en Educacion**. v. 4., n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/447/44740214.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2023.

SANTOS, J. M. P. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR**. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

REDIN, G. **Psicologia Social da Vulnerabilidade do Migrante Internacional**. 1. ed. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2022.

RIBEIRO, A. L.; QUELUCI, de C. G. **Passo a passo para elaboração de cartilhas**. Rio de Janeiro: EduCAPES, 2022.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 2001.

ROCHA, Anna Silvia Penteadó Setti da; Cunha, Thiago Rocha da; Guiotoku, Sandra; Moysés, Simone Tetu. Acesso de migrantes haitianos à saúde pública: uma questão bioética. In: **Revista Bioética**. 2020.

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

SÃO BERNARDO, M. A. **Português como Língua de Acolhimento**: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. São Carlos, 2016. 65 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos.

VALENTE, P. de P. Português como Língua de Acolhimento para Acesso a Direitos Humanos: políticas linguísticas e reflexões a partir da análise de materiais didáticos para migrantes. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2019. DOI: 10.29327/212070.7.2-21. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2706>. Acesso em: 15 set. 2024.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

WEEDON, Chris. *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Basil Blackwell, 1987.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. [1ª ed. Empirical Foundations for a Theory of Language Change *in*: Directions for Historical Linguistics - A Symposium. Austin: University of Texas Press, 1968, p. 95-199].

ANEXOS

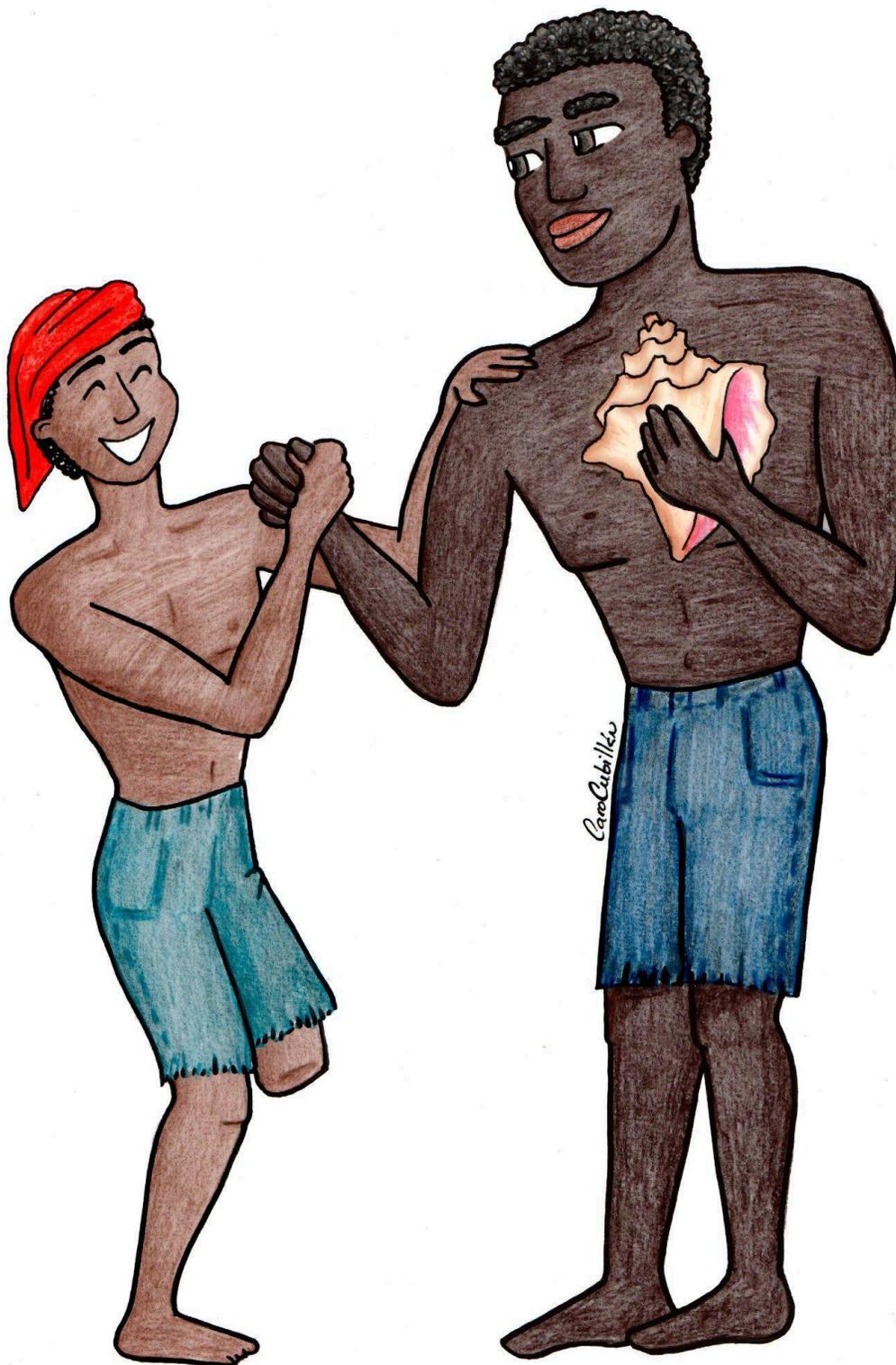
Apêndice A: Capa do Pode Entrar



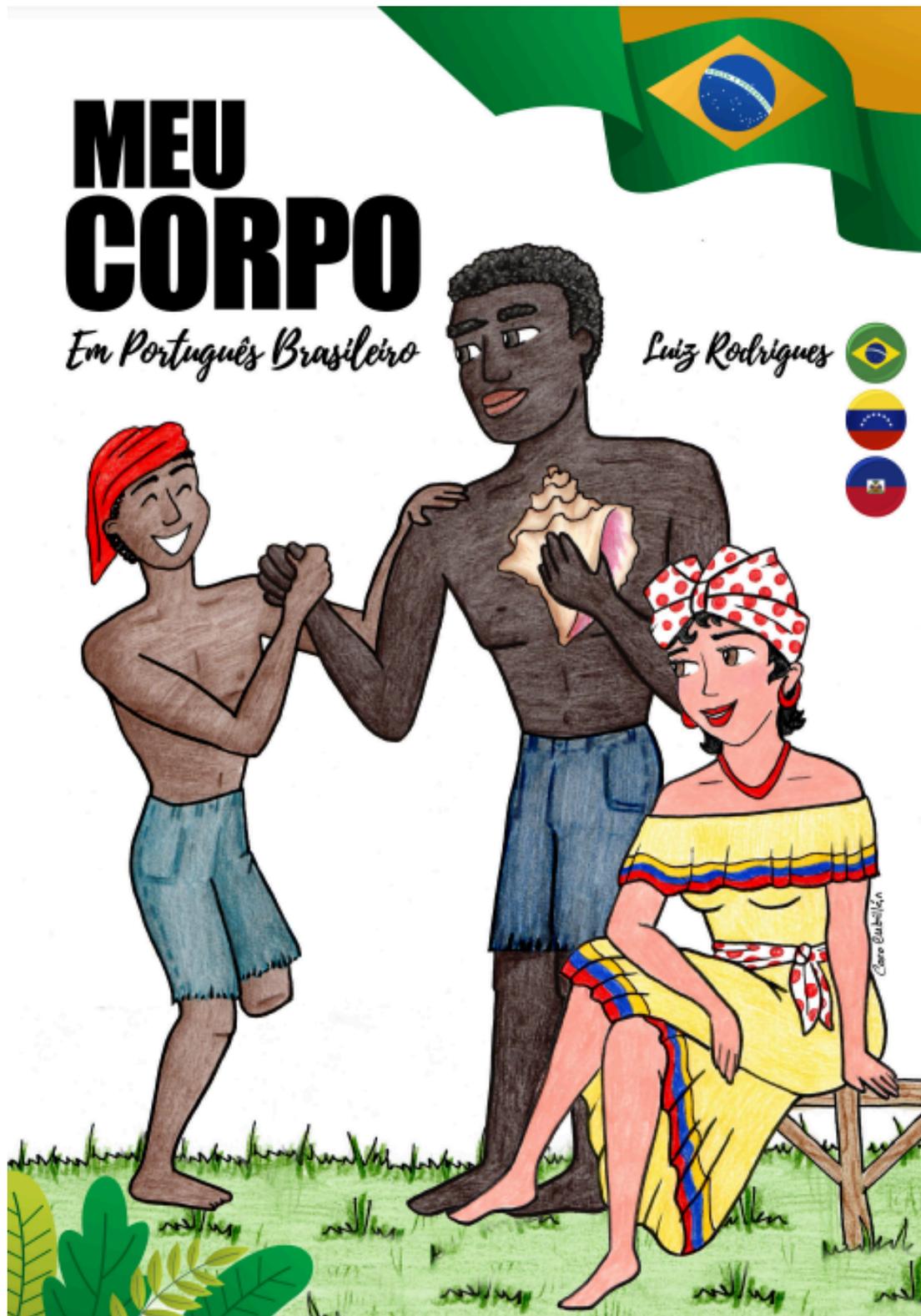
Apêndice B: Personagem folclórico Venezuela



Apêndice C: Personagem folclórico Haiti e Brasil



Apêndice D: Cartilha completa “Meu Corpo em Português Brasileiro”





Autor: Luiz Carlos Rodrigues

EQUIPE:

Tradutores: Carolina Cubillán (espanhol)

Luiz Carlos Rodrigues (português)

Roberson Damis (crioulo haitiano)

Assessoria técnica: Luiza Ramos Guedes

Projeto gráfico: Carolina Cubillán

Revisão Gramatical: Cláudia Andrea Rost Snichelotto e Luiz Carlos Rodrigues

Ano: 2024

Esta pesquisa é financiada pelo Programa Demanda Social da Capes e insere-se em um projeto maior em curso intitulado "Variação e Mudança no Português do Brasil: pesquisa e prática", coordenado pela Prof. Dr. Cláudia Andrea Rost Snichelotto.

A cartilha "Meu Corpo em Português Brasileiro" foi desenvolvida por meio da dissertação de mestrado de Luiz Carlos Rodrigues intitulada "*MATERIAL DIDÁTICO ALTERNATIVO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: O CORPO EM DESTAQUE*" Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof Dr Cláudia Andrea Rost Snichelotto.

ATENÇÃO: ESTE MATERIAL É GRATUITO, SUA VENDA É PROIBIDA.

 **Mestrado em
Estudos Linguísticos**

 **CAPES**

Quem somos?

Sou **Luiz Rodrigues**, professor, intérprete e tradutor de idiomas. Docente de português como Língua Adicional e como Língua Estrangeira desde 2013, além de ministrar aulas de Alemão e Espanhol como língua estrangeira. Graduado em Letras Portuguesas e Espanhol e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal da Fronteira Sul, também sou licenciado em Pedagogia. Conto com estudos de pós-graduação em Docência da Língua Portuguesa para Estrangeiros e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, ambos pelo Centro Universitário Internacional. Fui convocado em 2020 para compor a primeira equipe do Centro de Atendimento aos Imigrantes de Chapecó (CAI), serviço institucionalizado pela Prefeitura de Chapecó e Ministério da Cidadania, onde atuei como Intérprete de idiomas (espanhol e crioulo haitiano) e Relações Institucionais. Fiz parte da equipe de coordenação do projeto Conexão Português do CIBAI Migrações, fornecendo suporte e orientação pedagógica aos professores dos cursos de PLAc do Conexão.



Sou **Carolina Cubillán**, designer gráfico e ilustradora Venezuelana, moro no Brasil, Chapecó há quase 5 anos. Cruzei fronteira com meu esposo e minha filha procurando um futuro melhor para ela. Aqui no Brasil comecei a ilustrar com o fim de entregar como presente cada ano um calendário de bolso para amigos e conhecidos. Quando conheci a Luiz, quis fazer ainda maior esse presente, e fazer ele em três idiomas (espanhol, português e crioulo haitiano) e produzir em maior quantidade para presentear ainda a desconhecidos. No final do 2021 foram entregues 250 calendários, no 2022 fizemos mil calendários e os primeiros cartazes (calendário de parede) para o CAI e a Polícia Federal entre outros. No 2023 foram entregues 2mil calendários de bolso e aproximadamente 25 de parede. Essa é a minha maneira de dizer: "Obrigada" para a terra que abriu seus braços para nós recomeçarmos.

Cláudia Andrea Rost Sichelotto, Professora orientadora da dissertação de mestrado que originou esta cartilha. É docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (campus Chapecó/SC). Doutora (2009) e Mestre (2002) em Linguística, área de concentração Sociolinguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Letras Portuguesas e respectivas Literaturas (1993), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É líder do Grupo de Pesquisa Estudos Sociolinguísticos e Interfaces da UFFS e pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa Para a História do Português Brasileiro de Santa Catarina e do Núcleo Interinstitucional de Pesquisa Varsul-SC da UFSC. É coordenadora do Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras na UFFS, coordenadora Pedagógica de Língua Portuguesa e Representante EaD da Rede Andifes ItF (Idiomas sem Fronteiras) e coordenadora do Centro de Línguas (CELUFFS), onde são ofertados cursos de PLE/PLAc.



Meu nome é **Luiza Ramos Guedes**, sou médica clínica geral. Atuo na atenção primária (posto de saúde) há 4 anos e meio. Trabalhando em Chapecó, no bairro Efapi, tive um contato muito próximo com pacientes imigrantes, sobretudo venezuelanos. Essa experiência foi desafiadora e muito enriquecedora, principalmente para o meu aprendizado em espanhol.

Meu nome é **Roberson Davis**, sou formado em Letras, com habilitação em Português e Espanhol. Sou natural do Haiti e resido no Brasil há nove anos. Atualmente, sou professor de espanhol na Rede Estadual de Ensino em Chapecó. Durante minha graduação, tive o privilégio de atuar como professor voluntário de PLE/PLA para diversas imigrantes residentes em Chapecó e região, especialmente para o público idoso, o que me proporcionou um contato próximo com esse grupo tão sensível. Além disso, trabalhei por um período como intérprete de idiomas no Centro de Atendimento aos Imigrantes (CAI).



Personagens guia



Oii! Eu sou o **Saci**,

Sou um personagem bastante conhecido do folclore brasileiro. Sou jovem, de uma perna só, portador de uma carapuça sobre a cabeça, que me concede poderes mágicos. Sou brincalhão, me divirto com os animais e as pessoas, fazendo pequenas travessuras que criam dificuldades domésticas ou assustando viajantes noturnos com meus assovios. Hoje, estou aqui com meus amigos, a mulher da farinha PAN e o Boukman, para te ajudar a compreender o corpo humano em três idiomas (Português brasileiro, Espanhol e Crioulo Haitiano) e, assim, facilitar a comunicação entre todos nós!

Oii! Sou um personagem icônico da Venezuela, represento a sua cultura e me chamam

"La mujer harina pan"

Pois a AREPA é feita com essa farinha especial, e onde estivermos, nós, Venezuelanos, levamos a Arepa e as cores da nossa bandeira como símbolo da nossa identidade.

A minha imagem foi inspirada na Carmen Miranda, uma cantora, dançarina e atriz luso-brasileira. Sua carreira artística transcorreu no Brasil e Estados Unidos entre as décadas de 1930 e 1950. Ela trabalhou no rádio, no teatro de revista, no cinema e na televisão, e sua beleza inspirou meu retrato."



Oii, meu nome é

Boukman,

Dizem que meu grande tamanho, minha aparência de guerreiro e meu temperamento assustador me fizeram um líder efetivo, que ajudou na libertação dos escravos e a iniciar a Revolução Haitiana.

Em 1791, liderei, no papel de Hungã, junto com outros sacerdotes africanos, uma cerimônia no Bois Caïman, e profetizei que os escravos Jean François, Biassou e Jeannot seriam líderes de uma revolta de escravos que libertaria os escravos de Saint-Domingue. Um porco, que simbolizava o poder espiritual selvagem e livre da floresta e dos ancestrais, foi sacrificado, um juramento foi feito, e, junto com os demais sacerdotes, exortamos os ouvintes a se vingarem de seus opressores e "pôr de lado a imagem do Deus dos brancos." Todos nós bebemos o sangue em uma concha para sermos invencíveis. Uma semana depois, mil e oitocentas plantações foram destruídas e mil senhores de escravos mortos. Esta cerimônia tem um importante papel na identidade nacional haitiana.



Os nossos modelos

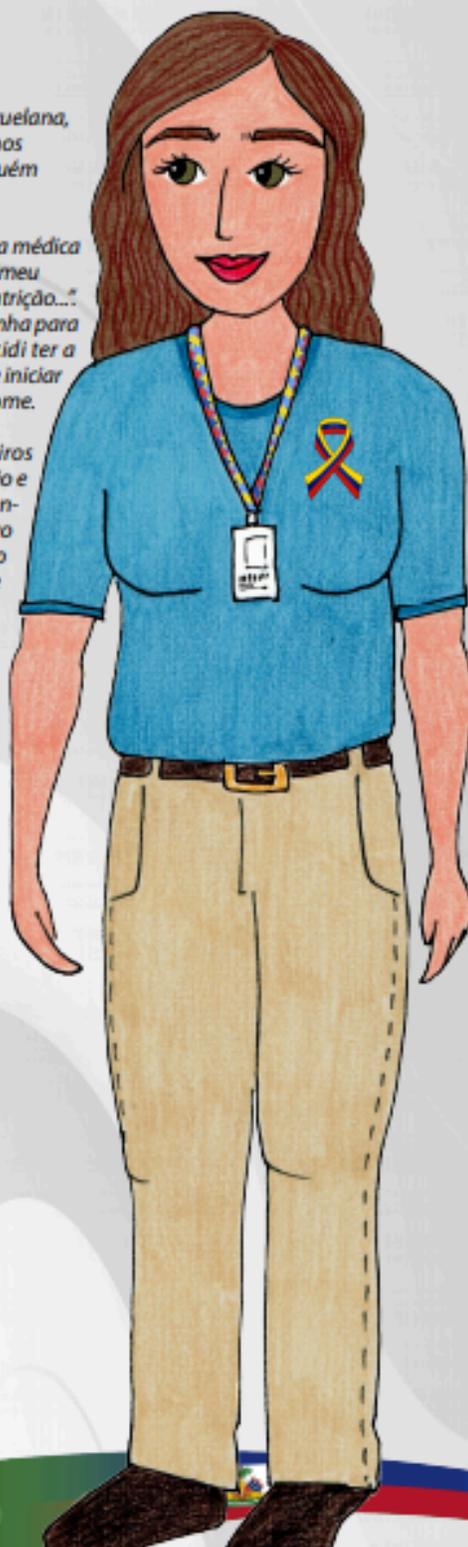
Adriana Hernández

Oi! Meu nome é Adriana Hernández, sou Professora de Berçário, venezuelana, e vim ao Brasil com meu filho Julián, pois lá não estava conseguindo nos sustentar. Não foi fácil a decisão, pois não conhecia o idioma nem alguém para nos receber em outro país.

"A gota que fez transbordar o copo" foi um dia em que tive uma jornada médica para crianças e eu levei o Julián lá. As palavras da médica quebraram meu coração quando pronunciou: "Um quilo a menos e teu filho tem desnutrição...". Nunca pensei que escutaria isso, pois literalmente tentava dar o que tinha para ele, mesmo se isso significava eu não comer. Depois desse dia, decidi ter a coragem e vender as coisas que tinha em casa para sair da Venezuela e iniciar uma nova vida. Prometi ao meu filho que ele nunca mais iria passar fome.

Ter vindo foi nossa melhor escolha. Aqui, temos conhecido verdadeiros anjos que nos ajudaram com doações de roupas e objetos de uso diário e comida, até que a gente pudesse começar a trabalhar e ser independentes. Eu sou autista, mas isso não me impediu de trabalhar neste novo país. Atualmente, trabalho na área de caixa de um supermercado e, no meu tempo livre, faço doces para vender entre os meus vizinhos e amigos. Chapecó tem nos acolhido muito bem, e sempre sentirei gratidão por isso.

A minha finalidade hoje aqui é ajudar tanto o pessoal brasileiro que trabalha nos postos de saúde e qualquer instituição, assim como ajudar os venezuelanos e nossos amigos haitianos, para poder nos entender melhor no momento de expressar as partes do nosso corpo, pois não é fácil falarmos línguas diferentes e mesmo assim "dar certo" na comunicação para explicar o porquê estamos indo buscar ajuda ou pedir socorro. Nas próximas páginas, irei mostrar o meu corpo em roupa para sinalizar as partes dele, e assim ajudar a melhorar nossa comunicação.



Venezuela



Os nossos modelos

Ti Bout

Meu nome é Ti Bout, mas nem sempre foi assim, esse apelido surgiu por causa da minha deficiência. Minha história começa em 12 de janeiro de 2010, em Porto Príncipe. Acordei cedo, fui trabalhar. Era um dia comum, com as ruas da capital movimentadas, cheias de pessoas correndo atrás do seu sustento diário. Soube que meu chefe faria uma viagem, o que nos obrigaria a acelerar o trabalho. Durante o almoço em casa, minha esposa me contou que estava grávida, uma notícia que me encheu de alegria e apreensão. Retornei ao trabalho, mas às 16h53, um terremoto destruiu tudo. Acordei três dias depois em um hospital improvisado, sem um braço. A angústia de pensar no futuro do meu filho, a dificuldade de sobreviver como pedreiro sem um braço e sem formação universitária, eram esmagadoras. A vida como eu conhecia havia mudado para sempre.

Quatro meses depois, um ex-colega de trabalho sugeriu que eu migrasse para o Brasil. Apesar de não falar a língua e conhecer pouco sobre o país, eu tinha uma paixão pelo futebol e pela história brasileira, aceitei o desafio. Vendi terrenos, tirei passaporte e em uma caminhonete, cruzamos as rodovias de Malpasse, na fronteira entre o Haiti e a República Dominicana, com um grupo de 56 imigrantes suados, cada um com uma história diferente. Entre nós havia médicos, professores, agricultores e, como eu, pedreiros. Voei até o Equador e, de ônibus, cheguei ao Acre. Apesar das boas intenções das pessoas, a barreira linguística tornou a comunicação difícil e, muitas vezes, tivemos que nos fazer entender através de gestos para evitar a fome. Foi uma jornada longa e cara. Ao chegar ao Brasil, enfrentamos a barreira linguística e a fome, mas, eventualmente, consegui um emprego. As lágrimas voltaram, mas dessa vez de gratidão. Enviei parte do salário para minha esposa e filho no Haiti. Após dois anos, trouxe minha família para o Brasil, um reencontro emocionante. Trabalhei por seis anos até que a empresa faliu. Com a crise econômica, fiquei sem trabalho e minha esposa passou a sustentar a família por um tempo, até que eu montei uma lojinha de móveis usados na garagem da minha casa.

Hoje, quando me chamam de Ti Bout, não sinto o peso da tragédia, mas sim a força da resiliência. Meu nome, que significa "pequeno", representa não só a perda que eu sofri, mas também as pequenas vitórias que, juntas, formaram algo grande e significativo. Minha jornada no Brasil, cheia de desafios e conquistas, é uma prova que, mesmo nas adversidades, é possível recomeçar e construir uma nova história. Nas próximas páginas, você verá meu corpo sem minhas vestes, pois quero ajudar aos irmãos e irmãs imigrantes a aprenderem como falar sobre o nosso corpo no Brasil, também a minha esposa Enma, vai nos ajudar com as partes do rosto. Sou muito grato em compartilhar minha história e fazer parte deste material.

Haiti

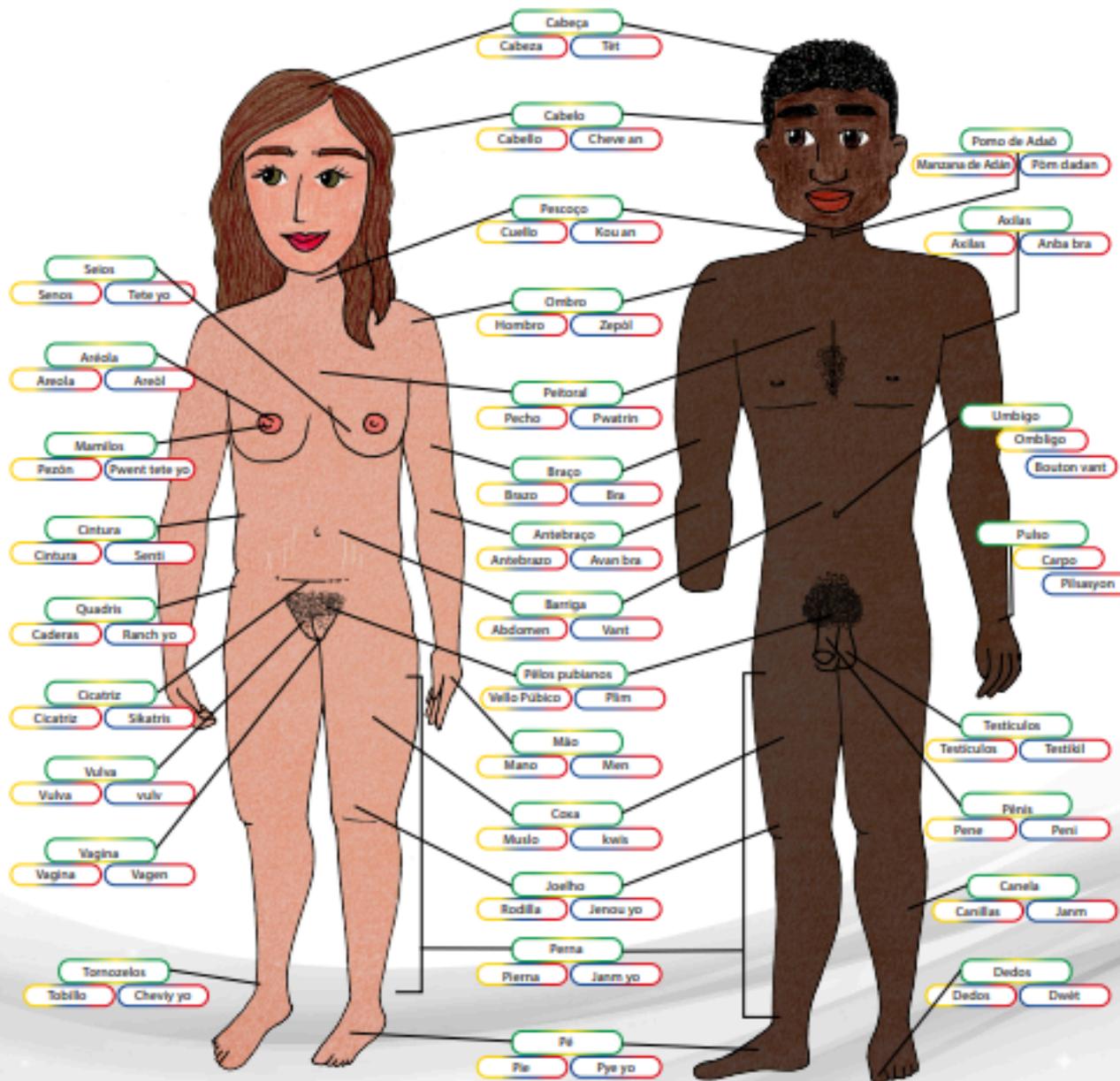


Partes do meu corpo

Aqui estão algumas partes do corpo que você poderá usar e escutar em consultas médicas.



Escute a pronúncia das palavras em todos os idiomas no nosso podcast, busca em Spotify por: **Meu Corpo em Português Brasileiro**



Referência do idioma

Português Brasileiro



Espanhol Venezuela



Crioulo Haitiano

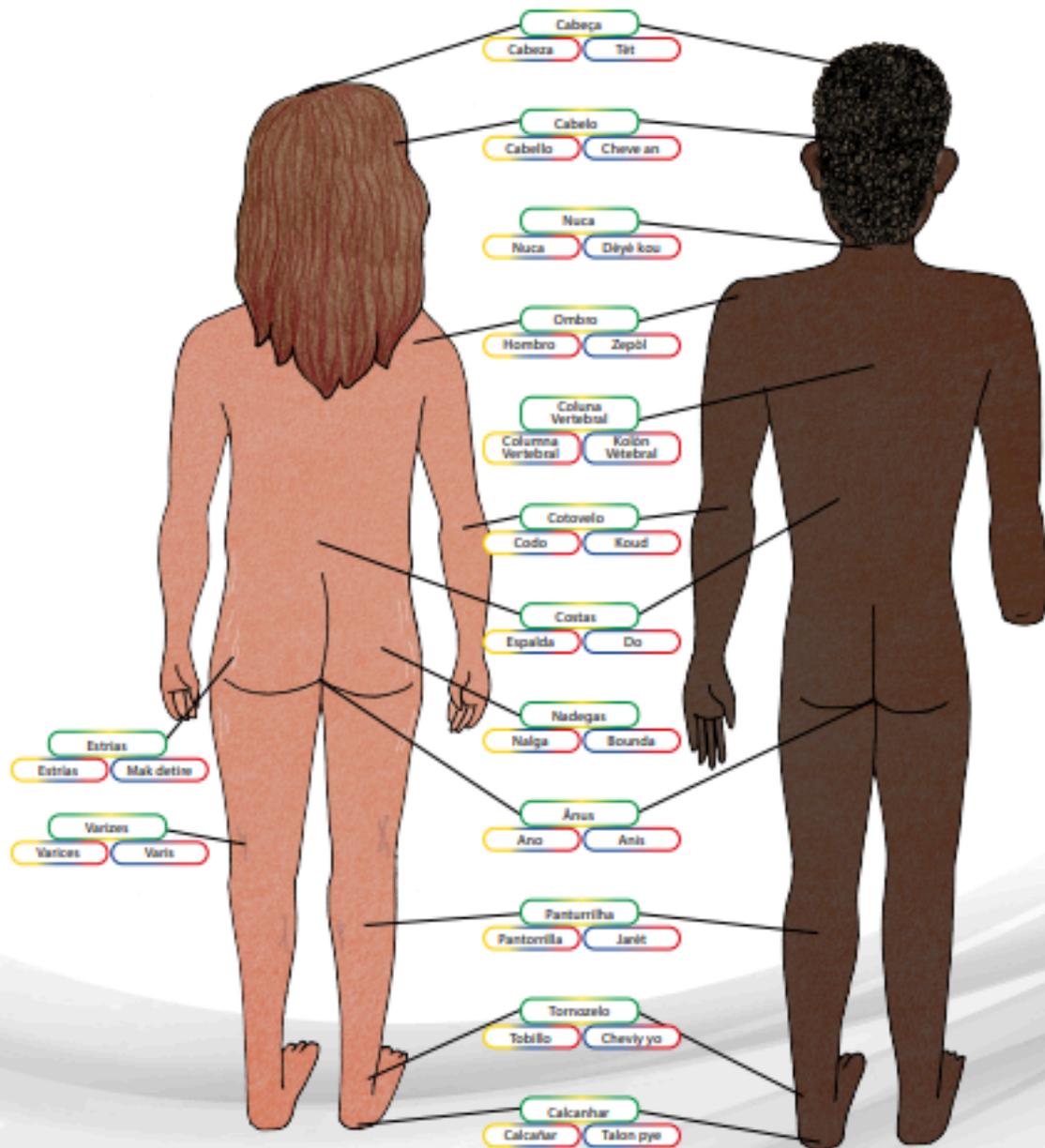


Partes do meu corpo

Aqui estão algumas partes do corpo que você poderá usar e escutar em consultas médicas.



Escute a pronúncia das palavras em todos os idiomas no nosso podcast, busca em Spotify por: **Meu Corpo em Português Brasileiro**



Referência do idioma

Português Brasileiro



Espanhol Venezuela



Crioulo Haitiano

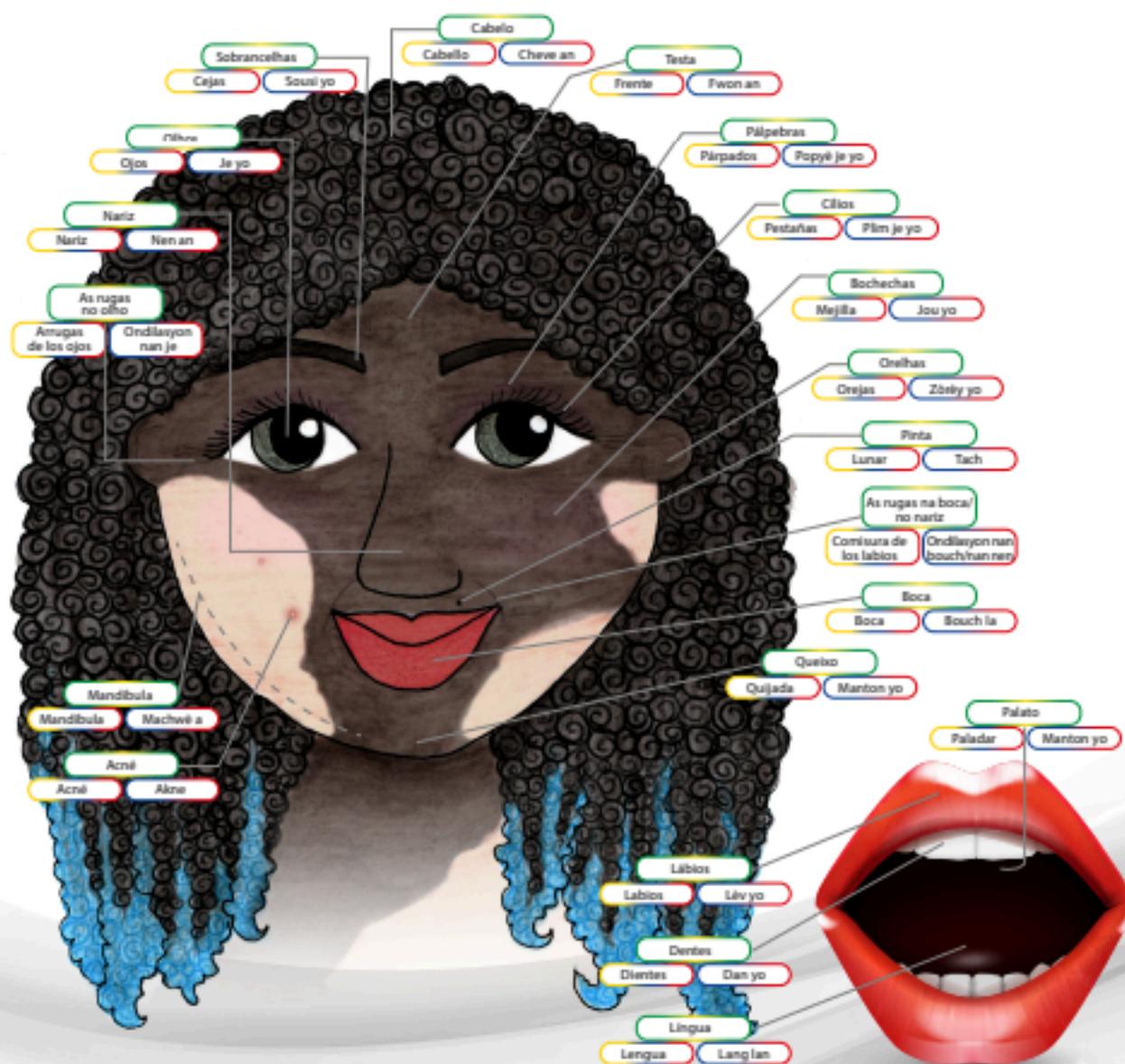


Partes do meu rosto

Aqui estão algumas partes do rosto que você poderá usar e escutar em consultas médicas.



Escute a pronúncia das palavras em todos os idiomas no nosso podcast, busca em Spotify por: **Meu Corpo em Português Brasileiro**



Referência do idioma

Português Brasileiro



Espanhol Venezuela



Crioulo Haitiano

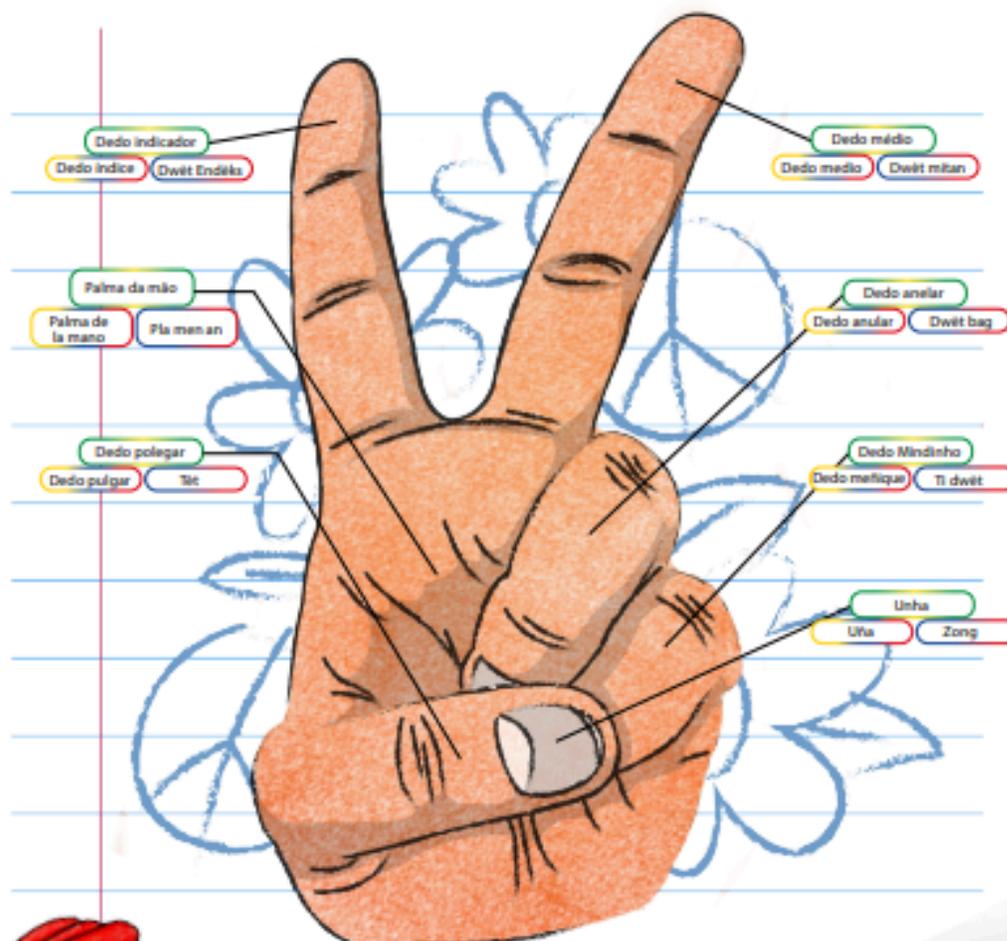


Partes da minha mão

Aqui estão algumas partes da mão que você poderá usar e escutar em consultas médicas.



Escute a pronúncia das palavras em todos os idiomas no nosso podcast, busca em Spotify por: **Meu Corpo em Português Brasileiro**



Também existe outra maneira de chamar alguns dos dedos, de maneira informal, vou te mostrar esses nomes:



			
Dedo polegar	Dedão	Dedo gordo	---
Dedo indicador	---	---	---
Dedo medio	Pai de todos	Dedo grosso	Le majè
Dedo anelar	Dedo da aliança	---	Aniè
Dedo mindinho	Dedinho	Dedo chiquito	Onkilè

Referência do idioma

Português Brasileiro



Espanhol Venezuela



Crioulo Haitiano

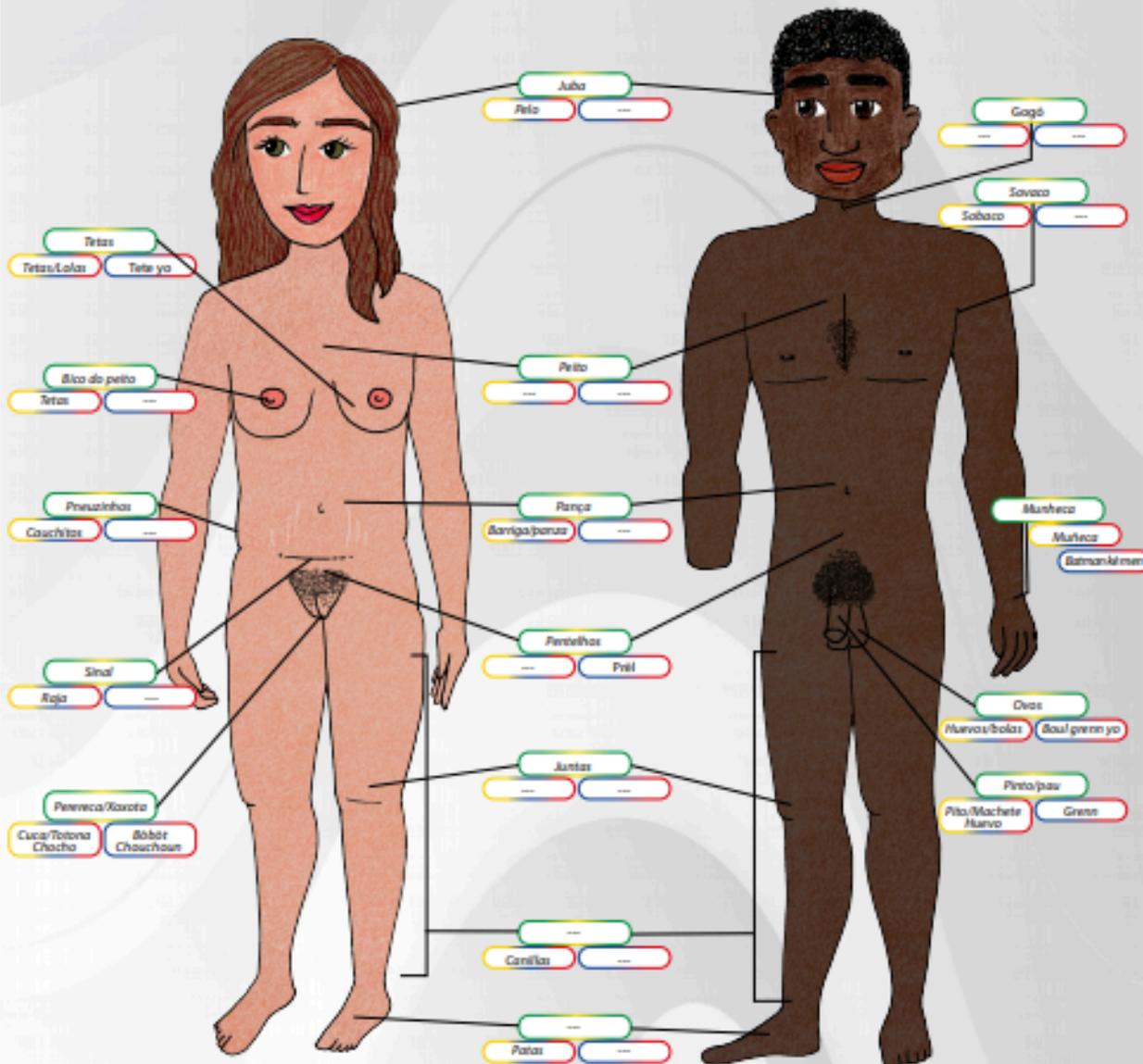


Partes do meu corpo

Aqui estão algumas partes do corpo que você poderá usar nas ruas, em expressões e também em consultas médicas



Escute a pronúncia das palavras em todos os idiomas no nosso podcast, busca em Spotify por: Meu Corpo em Português Brasileiro



Referência do idioma

Português Brasileiro



Espanhol Venezuela



Crioulo Haitiano

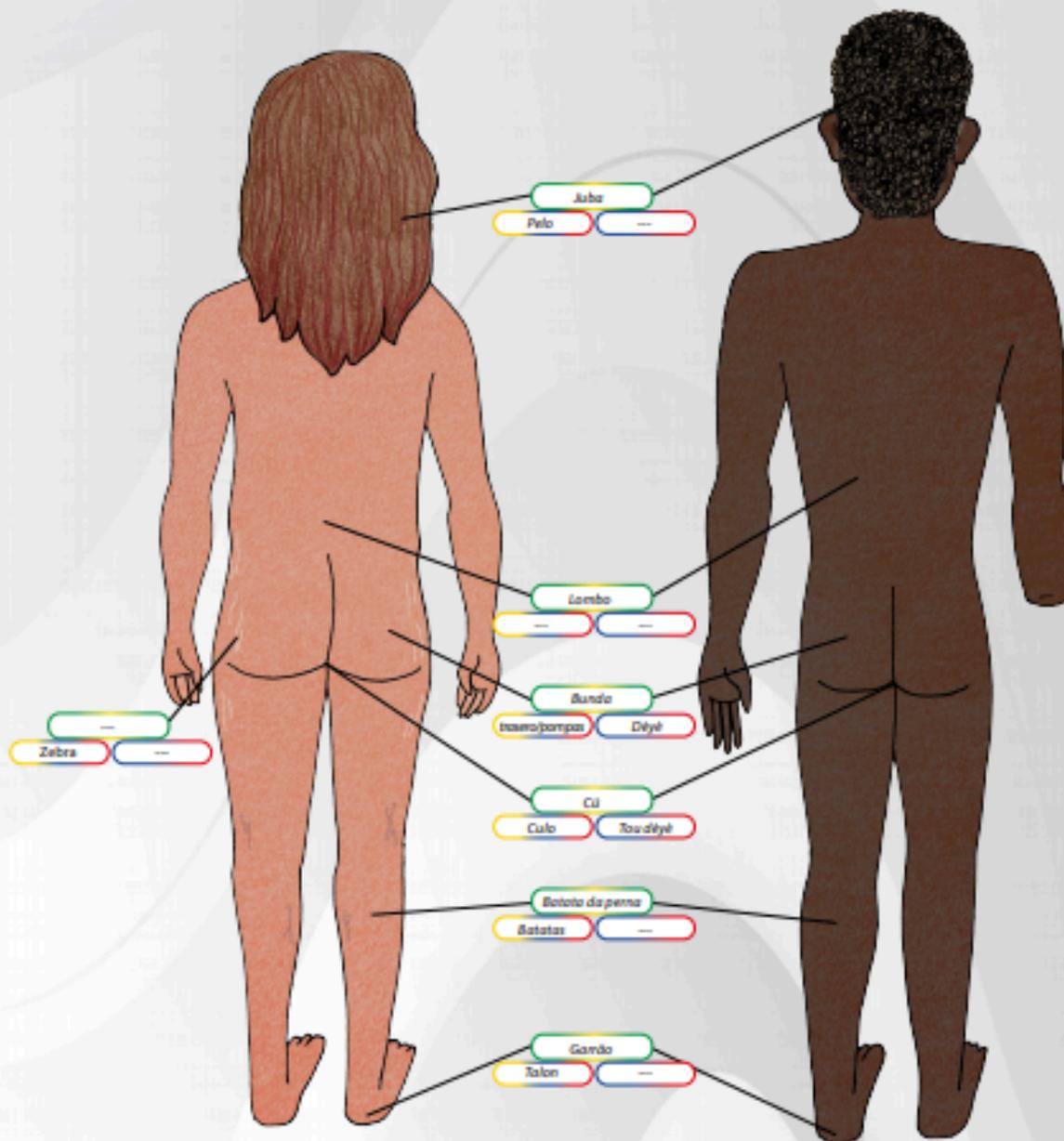


Partes do meu corpo

Aqui estão algumas partes do corpo que você poderá usar nas ruas, em expressões e também em consultas médicas



Escute a pronúncia das palavras em todos os idiomas no nosso podcast, busca em Spotify por: **Meu Corpo em Português Brasileiro**



Referência do idioma

Português Brasileiro



Espanhol Venezuela



Crioulo Haitiano

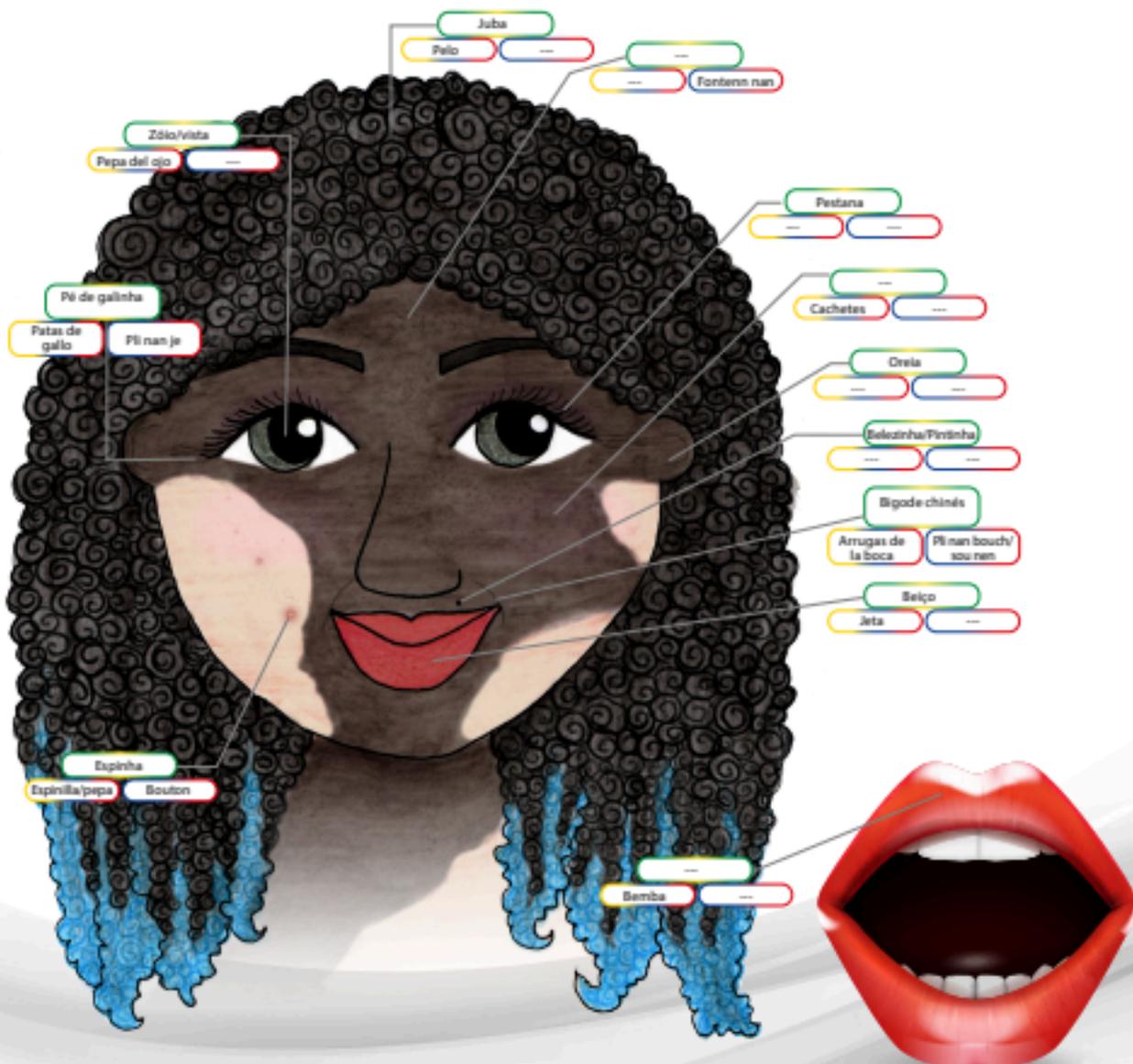


Partes do meu rosto

Aqui estão algumas partes do rosto que você poderá usar nas ruas, em expressões e também em consultas médicas



Escute a pronúncia das palavras em todas as línguas no nosso podcast, busca em Spotify por: **Meu Corpo em Português Brasileiro**



Referência do idioma

Português Brasileiro



Espanhol Venezuela



Crioulo Haitiano



Expressões com partes do corpo humano



Você sabia que em português, existem várias expressões com partes do corpo humano? Vou te dar alguns exemplos:



"Estar com a cabeça quente" é o mesmo que estar muito estressado.



E **"ter olho grande"** é ser invejoso. Agora, se você está **"de saco cheio"**, significa que você está sem paciência.

Elaboramos algumas atividades para você sobre as expressões com as partes do corpo humano. No final da cartilha, você encontrará o link de acesso a estes materiais.



Expressões com partes do corpo humano

Agora, com seus colegas e professor(a), façam uma lista de expressões que vocês conhecem ou já ouviram com as partes do corpo humano. Após, apresentem os seus possíveis significados e discutam se no seu país existem expressões similares.

Outro ponto importante: você provavelmente já ouviu alguns xingamentos ou palavrões envolvendo partes do corpo. Comente em sala quais conhece e discutam seus significados e contextos de uso.





Documentos e direitos

O Sistema Único de Saúde - SUS é um dos maiores e mais complexos sistemas de saúde pública do mundo, abrangendo desde o simples atendimento para avaliação da pressão arterial, por meio da Atenção Primária, até o transplante de órgãos, garantindo acesso integral, universal e gratuito para toda a população do país. Você tem direito a alguns documentos, como por exemplo o seu cartão SUS.



Mas não apenas o cartão SUS!
Em Chapecó, você poderá ter também o seu "cartão do postinho", "carteira de vacinação" entre outros. Além disso, a declaração de comparecimento e o atestado médico são outros direitos dos pacientes.

Também elaboramos uma atividade sobre esse tema.
Não esqueça de conferir a última página!



Onde está a saúde pública em Chapecó?



Chapecó possui diferentes serviços de saúde à população. Eu posso citar alguns: O Hospital Regional do Oeste, O Hospital Materno Infantil, a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) além de Unidade Básica de Saúde (UBS) ou Centros de Saúde da Família.



UPA24h
UNIDADE DE PRONTO ATENDIMENTO

HRO
HOSPITAL REGIONAL DO OESTE

Mas você sabe onde estão localizados cada um deles na nossa cidade e a diferença entre cada um? Comente com seus colegas como foi seu atendimento nestes espaços.



Preparamos uma série de atividades e um conjunto de materiais para ajudar você a explorar o léxico do corpo humano em diferentes idiomas. No link a seguir, você encontrará acesso gratuito a uma pasta online. Acesse aqui:
<https://drive.google.com/drive/folders/1LZEmkBjSai0YZqOZy7Boe154KYqc4wku?usp=sharing>

Ah, é importante destacar que nosso objetivo com esta cartilha não é suprir todas as demandas linguísticas relacionadas ao corpo humano no ensino de português como língua de acolhimento ou no atendimento a pacientes migrantes e refugiados. Este material serve como apoio para ensino, orientação e consulta, visando contribuir de alguma forma para os desafios relacionados à comunicação e aprendizado.

Se encontrar dificuldades para acessar as atividades online, entre em contato com o autor pelo e-mail:
luizjungen@gmail.com