



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Laura Cristina Pereira Viana

O processo de naturalização brasileira: as políticas linguísticas e as influências coloniais,
imperiais e nacionalistas

Florianópolis

2024

Laura Cristina Pereira Viana

**O processo de naturalização brasileira: as políticas linguísticas e as influências coloniais,
imperiais e nacionalistas**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em linguística teórica, descritiva e experimental.

Orientação: Prof. Dr. Fábio Luiz Lopes da Silva

Florianópolis

2024

Viana, Laura Cristina Pereira

O processo de naturalização brasileira : as políticas linguísticas e as influências coloniais, imperiais e nacionalistas / Laura Cristina Pereira Viana ; orientador, Fábio Luiz Lopes da Silva, 2024.

131 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. naturalização. 3. políticas linguísticas. 4. ideologias linguísticas. 5. português brasileiro. I. Silva, Fábio Luiz Lopes da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Laura Cristina Pereira Viana

O processo de naturalização brasileira: as políticas linguísticas e as influências coloniais,
imperiais e nacionalistas

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 13 de maio de 2024,
pela banca examinadora composta pelas seguintes membras:

Profa. Cristine Gorski Severo, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Jael Sânera Sigales Gonçalves, Dra.
Universidade Federal de Pelotas

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para a obtenção do título de Mestra em linguística atribuído pelo Programa de
Pós-Graduação em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Prof. Fábio Luiz Lopes da Silva, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2024

Dedico esta dissertação aos que deram e continuam dando sentido a este trabalho, às minhas alunas e alunos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos e alunas que participaram dessa jornada comigo e cederam uma parte de suas histórias para que eu pudesse trazer significado para esta dissertação.

Ao meu marido Vinícius, pela paciência nesses três últimos anos e pelo apoio incondicional.

À minha família, por serem minha primeira fonte de inspiração e pelo amor que me sustenta, mesmo à distância.

Ao meu orientador Prof. Dr. Fábio Luiz Lopes da Silva, pela confiança e por aceitar tão prontamente a me orientar nesse caminho de incertezas.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística que conseguiram tornar o período de pandemia de Covid-19 um pouco mais suportável.

Às Profa. Dra. Jael Sânera Sigales Gonçalves e Cristine Gorski Severo, pelos comentários e sugestões que fizeram em minha qualificação e que contribuíram muito para o melhoramento do meu trabalho.

À minha eterna “prof.” Dra. Rosane Silveira, coordenadora do meu tão estimado PLAM, que me incentivou a me tornar professora e por sempre deixar as portas abertas para mim.

Ao meu psicólogo, que por incontáveis quintas-feiras, me ouviu falar sobre meu medo de não conseguir escrever, mas que sempre preferiu dar voz aos meus sonhos.

Às amigas e amigos que fizeram tudo parecer possível depois de um desabafo.

Ao CNPq pela concessão da bolsa durante dois anos de mestrado. E ao governo brasileiro que, em 2023, ainda que de forma tímida, aumentou o valor das bolsas.

Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro (Belchior, 1973).

RESUMO

Esta dissertação analisa a instrumentalização da língua portuguesa no Brasil para fins de naturalização brasileira no dispositivo legislativo vigente, Lei nº13.445, e os documentos que se relacionam a ela. Primeiramente, para compreender as políticas linguísticas desse processo, investigamos as relações das ideologias linguísticas nos textos jurídicos brasileiros decorrentes dos contextos coloniais e pós-coloniais. De maneira geral, buscamos compreender quais efeitos essas legislações anteriores produziram na Lei nº13.445 e em seus arquivos subsequentes (portarias interministeriais) que regulam a obrigatoriedade da língua portuguesa no processo de naturalização ordinária. Em relação aos desdobramentos da Lei nº13.445, analisamos as portarias interministeriais de 2018 a 2020, visando estabelecer padrões de utilização dos mecanismos de políticas linguísticas que remetem às legislações passadas. Além disso, buscamos contextualizar os excertos desses dispositivos às enunciações de imigrantes que passaram ou que desejam passar pelo processo em questão. E, também, abordar as políticas linguísticas e migratórias de modo interdisciplinar a partir de minhas experiências em meu campo de trabalho. Por fim, neste trabalho, consideramos que as políticas linguísticas referentes ao processo de naturalização estão profundamente associadas às ideologias embasadas em perspectivas eurocêntricas herdadas da colonização.

Palavras-chave: naturalização; políticas linguísticas; ideologias linguísticas; português brasileiro; colonialidade.

ABSTRACT

This thesis analyzes the instrumentalization of the Portuguese language in Brazil for the purposes of Brazilian citizenship in the current legislation, Law 13.445, and the documents that relate to it. Firstly, in order to understand the language policies of this process, we investigate the relations of language ideologies in Brazilian legal texts arising from colonial and post-colonial contexts. In general, we sought to understand what effects these previous laws had on Law 13.445 and its following archives (inter-ministerial ordinances), which regulate the compulsory use of the Portuguese language in the ordinary citizenship process. In relation to the developments of Law 13.445, we analyze the inter-ministerial ordinances from 2018 to 2020, aiming to establish patterns of use of language policy mechanisms that refer to past legislation. In addition, we sought to contextualize the excerpts from these devices with the utterances of immigrants who have gone through or who wish to go through the process in question. We also address the language policies in an interdisciplinary way based on my experiences in my field of work. Finally, in this paper, we consider that language policies relating to the citizenship process are deeply associated with ideologies based on Eurocentric perspectives inherited from colonization.

Key-words: citizenship; language policies; language ideologies; Brazilian Portuguese; coloniality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA COLONIAL E IMPERIAL – OS VASSALOS E OS CIDADÃOS	15
1.1 Diretório dos Índios: políticas e ideologias linguísticas	16
1.2 Constituição de 1824 e a construção da identidade dos cidadãos brasileiros	27
2 CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O PROCESSO DE NATURALIZAÇÃO BRASILEIRA	40
2.1 Decreto-lei 389 de 1938, língua e naturalização	41
2.2 Lei nº 13.445 de 2017 – a nova lei de migração	51
2.2.1 As migrações do século XXI e o Brasil: motivações e desdobramentos	54
2.2.2 Das modalidades de naturalização	61
2.2.3 Língua e naturalização	65
3 CAPÍTULO 3 - AS PORTARIAS INTERMINISTERIAIS DE 2018 A 2020 E AS FORMAS DE COMPROVAR A COMUNICAÇÃO EM PORTUGUÊS: IMIGRANTES E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS	69
3.1 Pressupostos metodológicos da etnografia e contexto	70
3.2 Procedimentos para as entrevistas e participantes	73
3.3 Portarias interministeriais nº5 e nº 11 e o Celpe-Bras	78
3.4 Portaria 16 e a educação superior em vista	89
3.5 Portaria 623 de 2020 – relatos e impressões	96
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
5 REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	125
APÊNDICE B – ROTEIRO PRELIMINAR PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ESTUDANTES EGRESSOS E MATRICULADOS)	128
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA (PLAM)	130
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA (Curso Extracurricular)	131

INTRODUÇÃO

A mudança no cenário jurídico referente à migração no Brasil permaneceu por anos à espera de alterações que deixassem de se fundamentar em políticas que considerassem os imigrantes nocivos ao Estado brasileiro. A edição de um novo ordenamento jurídico que estivesse em conformidade com a primazia dos direitos humanos e tratasse os imigrantes de acordo com os preceitos democráticos da Constituição de 1988 era algo urgente. Apenas com o aumento da chegada de novos fluxos migratórios ao Brasil, na década de 2010, é que os debates foram se intensificando junto aos órgãos do Executivo. Diante do novo contexto migratório do século XXI, a Lei nº 13.445/2017, que, de forma geral, trata dos direitos e os deveres do migrante e do visitante, foi sancionada.

Essa legislação, no entanto, não opera de forma isolada. Ela depende de uma série de dispositivos legais complementares que compõem o arcabouço jurídico para sua efetiva aplicação, por exemplo, decretos e portarias interministeriais. Nesse ponto, destacamos as portarias. Tais instrumentos são atos administrativos reguladores e complementares à aplicação de leis ou de políticas públicas e envolvem mais de um ministério ou órgão governamental, por serem interministeriais. Para esta pesquisa, as portarias interministeriais foram de grande importância, pois são nelas que os procedimentos referentes à naturalização brasileira e à língua portuguesa estão detalhados atualmente, o que faz com que tais dispositivos jurídicos possam ser compreendidos como mecanismos de políticas linguísticas. Ou seja, são esses os instrumentos responsáveis pela disseminação e/ou implementação de políticas referentes à língua na sociedade (Shohamy, 2006).

Nesta dissertação, buscamos comparar as políticas linguísticas do processo de naturalização ordinária brasileira com dispositivos jurídicos de outras épocas. Esses dispositivos não apenas abordaram a naturalização, mas também trataram de questões como: regularização da colonização, criação de critérios para a concessão de direitos aos que fossem reconhecidos como membros da sociedade e as migrações desejadas e indesejadas. Fizemos isso a propósito de, explorar a formação de precedentes de políticas linguísticas implementadas atualmente em relação à naturalização brasileira. Buscamos: (i) compreender os interesses políticos e ideológicos do governo no período colonial e imperial que motivaram as ideologias linguísticas nacionalistas e a construção do perfil do cidadão brasileiro; (ii) entender como as políticas linguísticas da Era Vargas influenciaram os dispositivos atuais em relação à concessão da naturalização aos imigrantes; (iii) investigar de que maneira a língua

portuguesa no processo de naturalização reproduz ideologias linguísticas provenientes de perspectivas hegemônicas eurocêntricas; (iv) considerar os discursos dos participantes a fim de contextualizar as suas motivações e estratégias em relação às políticas linguísticas, para que a reflexão seja feita também a partir das experiências dos que são diretamente impactados pela legislação; (v) discutir as questões sobre políticas linguísticas e políticas públicas migratórias, a partir das minhas experiências como professora de língua, linguista, avaliadora de prova de proficiência e – por vezes – agente da burocracia de exame de proficiência.

As perguntas que acabaram resultando nesta pesquisa começaram a tomar forma enquanto eu ministrava uma aula de português em 2018. Naquele momento, alguns alunos relatavam que precisariam do certificado de conclusão do curso em questão. Eles informaram que entrariam com o processo de naturalização brasileira, e tal documento, obrigatório, seria exigido. Deixei uns minutos da aula para dar algumas explicações sobre os documentos gerados ao final do semestre. Salientei que, infelizmente, aquele curso de português não dispunha de certificado; portanto, talvez aquele curso não fosse aceito para fins de naturalização naquele momento. Ao ouvirem isso, muitos começaram a questionar a razão de o curso não ser válido para esse trâmite, e quanto mais indagavam, menos respostas eu tinha. Por fim, um dos meus alunos fez a seguinte pergunta: “Professora, o que você pode fazer pra ajudar nós?”. Analisando a situação de forma retrospectiva, considero que essa pergunta foi o que motivou outros questionamentos que me fizeram refletir sobre a possibilidade desta dissertação.

Apesar de essa situação ter acontecido após dois anos como professora no curso, a pergunta feita fez com que eu me sentisse muito despreparada para estar ali naquele momento. Lembro-me de que nas semanas seguintes as perguntas dos meus alunos não saíam dos meus pensamentos. Depois, comecei a ouvir minha própria voz ecoando junto à deles, fazendo mais e mais perguntas, como: “Qual era o meu papel como professora?”, “Que tipo de impacto na vida dos meus alunos eu estava causando?” e “Se o curso era voltado a imigrantes, como poderíamos não atender às demandas que estavam surgindo?”. Tais indagações, juntamente com os questionamentos feitos por eles, foram essenciais para que eu buscasse aprofundar meu conhecimento referente à legislação migratória brasileira e às políticas linguísticas implementadas pelo Estado. Compreender as implicações do processo de naturalização na vida dos meus alunos tem sido um passo indispensável para o meu desenvolvimento enquanto professora, pesquisadora e cidadã.

Para tanto, busquei analisar leis, decretos-leis e portarias, mediante um recorte cronológico, partindo do *Diretório do Índios* de 1757 e finalizando em 2020, com a última

portaria interministerial que regulou as formas de comprovar o português para fins de naturalização. Essas fontes primárias são dispositivos importantes para que se possa analisar de forma diacrônica tanto os usos da língua como os usos de categorias eurocêntricas e nacionalistas, para identificar os traços de colonialidade ainda presentes na legislação atual.

Para debater os temas apresentados, optei por trazer os fundamentos teóricos ao longo dos capítulos desta dissertação, mobilizando-os de acordo com as necessidades que surgem a partir dos questionamentos propostos. Desta forma, abordamos as agendas ocultas das políticas linguísticas fundamentadas nas proposições de Elana Shohamy (2001; 2006; 2009; 2016) que colaboram com o exame das práticas envolvendo o uso da língua e os possíveis efeitos que decisões de cima para baixo (*top-down*) causam em diferentes grupos da sociedade. Também, o conceito de ideologias linguísticas (Woolard; Schieffelin, 1994; Heller; McElhinny, 2017) que abordam crenças e sentimentos sobre a língua – usos e estrutura – que muitas vezes refletem os interesses políticos e econômicos de falantes específicos, bem como dos estados-nação. Essas ideologias também se interseccionam com outros fenômenos sociais – identitários, raciais, de gênero, de capacidade, etc. – que podem perpetuar relações de poder, hierarquias sociais e moldar as práticas e as políticas linguísticas numa sociedade. Além disso, perspectivas do Sul Global que são essenciais para a análise dos contextos históricos criados a partir do cânone epistemológico ocidental que subjugou sujeitos, línguas e epistemologias ao longo dos séculos (Quijano, 2013; Munanga, 2013). Por fim, a etnografia, pois esta possibilita a interpretação das políticas e ideologias linguísticas a fim de descrever os processos que impactam os indivíduos para os quais as leis são feitas (Canagarajah, 2006).

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo 1 aborda a política colonial e imperial, relacionando as categorizações sociais criadas no período colonial e imperial aos dispositivos jurídicos que trataram de questões como: a imposição da língua portuguesa e a constituição da nacionalidade brasileira pautadas em perspectivas eurocêntricas. A partir disso, apresento um breve panorama da política linguística brasileira e de ideologias linguísticas para contextualizar o recorte temporal de 1757 a 1850. O capítulo 2, discute a primeira legislação brasileira a tornar obrigatório o conhecimento da língua para fins de naturalização e dos efeitos de tal política dos arquivos jurídicos que foram promulgados posteriormente. Nesse contexto, salientamos o crescimento de ideologias nacionalistas e o papel destas nos mecanismos de políticas linguísticas. Com base nisso, o recorte temporal é de 1938 a 2017, com breves menções ao contexto imperial. O capítulo 3 trata dos pressupostos metodológicos etnográficos para a geração de dados advindos das entrevistas e analisa as portarias interministeriais de 2018 a 2020 que regulam a naturalização exigindo a

comprovação da comunicação em português. Nesse sentido, buscamos investigar como tais mecanismos moldam as práticas linguísticas de imigrantes que passam por esse processo, além de problematizar a utilização desses mecanismos e de abordar as agendas ocultas das políticas linguísticas que permanecem associadas às ideologias atreladas à colonialidade. Por fim, as considerações finais retomam os aspectos centrais desta dissertação.

1 CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA COLONIAL E IMPERIAL – OS VASSALOS E OS CIDADÃOS

Neste capítulo, pretendo apresentar um breve panorama da política colonial e imperial, e contextualizar o ordenamento jurídico do projeto de formação da identidade brasileira. O recorte temporal escolhido recobre o período entre 1757 a 1850. O intervalo temporal é amplo, mas minha intenção não é fazer uma análise discursiva nem historiográfica aprofundada, e sim, verificar como a ideologia dos textos legislativos selecionados influenciaram os critérios estabelecidos pelo governo para a elaboração de seu projeto sobre quem eram os cidadãos de interesse para a sociedade. Para isso, é preciso compreender o início do processo de construção do perfil do cidadão brasileiro, e com essa finalidade trago o *Diretório dos Índios (1755)* e a *Constituição de 1824*.

A análise documental nos permite examinar questões sócio-históricas, processos institucionais que digam respeito a eventos passados, assim como possibilitam examinar o progresso de uma prática ou de um debate contemporâneo (Heller; Pietikäinen; Pujolar, 2018). Os dados materiais e documentos usados na análise documental “podem ajudar a compreender quais fontes são importantes para os participantes” (Heller; Pietikäinen; Pujolar, 2018, p. 131). Entendo que os documentos requerem análise, não apenas por comporem as legislações anteriores e a atual Lei de Migração, mas para tentarmos compreender quais ideologias estão incorporadas nesses instrumentos e de que formas as pessoas têm sido afetadas politicamente, economicamente e em outras esferas de relações de poder por esses instrumentos (Pennycook; Makoni, 2020).

Nas linhas abaixo tentarei descrever brevemente tais documentos. E dessa forma, dar um direcionamento para pensarmos sobre a seguinte questão: Quais foram os interesses políticos e ideológicos do governo no período colonial e imperial que motivaram as ideologias linguísticas nacionalistas e a construção do perfil do cidadão brasileiro?

1.1 DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS: POLÍTICAS E IDEOLOGIAS LINGUÍSTICAS

O *Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário*, mais conhecido como *Diretório dos índios*, foi um alvará com força de lei que vigorou de 1757 a 1798. O documento foi implementado por Sebastião José de Carvalho e Melo, ministro de D. José I, mais conhecido pelo seu título Marquês de Pombal. Inicialmente o diretório foi idealizado para ser aplicado nos estados do Grão-Pará e Maranhão, porém passou a vigorar na América portuguesa como um todo em 17 de agosto de 1758.

O *Diretório* contém 95 parágrafos, que instituem, entre outras normas, a demarcação de fronteiras; o incentivo do casamento entre indígenas e colonos; a produção e comércio das espécies nativas; a substituição de missionários por diretores¹; a criação de escolas públicas; a proibição do uso da palavra “negro” para nomear os indígenas; e a substituição da língua geral pela língua portuguesa. Tais imposições continham e visavam instituir os valores eurocêntricos da modernidade e ideologias filosóficas e políticas, como por exemplo, o iluminismo do século XVIII (Trouche, 2001).

De acordo com Kantor (2007), essa época foi marcada por disputas entre as coroas de Portugal e Espanha que visavam resolver as questões relacionadas às fronteiras dos territórios coloniais invadidos e ocupados pelos dois impérios (*apud* Rodrigues, 2010). Antes de adentrarmos um pouco mais na análise do documento proposto nesta seção, penso que é preciso apresentar os meios utilizados frequentemente pela coroa portuguesa para a disseminação dos valores ideológicos e filosóficos europeus em terras coloniais. Assim, acredito que a nossa compreensão acerca das táticas usadas pelo reino de Portugal poderá ser percebida de uma forma mais crítica e nos orientará para um entendimento mais profundo de como as intervenções políticas sobre a língua realizadas pela coroa portuguesa estão intrinsecamente relacionadas ao projeto de ocidentalização das colônias.

A propagação das ideologias europeias em territórios explorados pelos portugueses caminhavam lado a lado com o processo de delimitação territorial, pois tal processo era responsável pela expansão dos interesses econômicos e políticos pretendida pela coroa. Como resultado, a legislação da época foi fortemente influenciada por questões geopolíticas. Nesse cenário, em que os impérios ibéricos eram os protagonistas, competindo para manter o

¹ O diretor seria nomeado pelo governador-geral e seria responsável pelo governo das aldeias a fim de supervisionar e fiscalizar as medidas impostas pelo *Diretório* (Camargo, 2013).

predomínio da expansão colonial, Portugal encontrou maneiras para que a legislação da época fosse mais vantajosa para si, como veremos nas próximas linhas.

Segundo explicado por Kantor (2007 *apud* Rodrigues, 2010), as desavenças sobre as questões territoriais vinham se arrastando há algum tempo, deixando os ânimos entre Portugal e Espanha cada vez mais acirrados. Os conteúdos mais recorrentes dessas desavenças tratavam da inexatidão dos limites dos territórios. Um exemplo célebre disso foram as repercussões do Tratado de Tordesilhas, de 1494, pois mesmo à época tal documento não era específico o suficiente, deixando margem para interpretações imprecisas sobre as questões relacionadas às fronteiras dos territórios. Tal imprecisão acontecia pela falta dos meios científicos necessários para fixar as divisões geográficas – inventadas –, divergências entre os cosmógrafos a respeito de onde deveria iniciar o cômputo das léguas, além da não especificação do tipo de légua em que se deveriam ser medidas as distâncias (no século XV havia mais de um tipo de cômputo para esta medida).

Além de todos os fatos relatados acima, ainda existia a intencionalidade e as estratégias de Portugal, que se beneficiava de todas essas imprecisões quando deliberadamente violava os limites dos tratados geopolíticos, fato que ocorria constantemente (Neto, 2019). As constantes violações aos limites dos tratados geopolíticos foram essenciais para Portugal perseguir o que pretendia: se colocar à altura das nações hegemônicas que ameaçavam o seu contingente populacional, sua extensão territorial e seu poder econômico. Assim, as questões territoriais entre a América Espanhola e a América Portuguesa não eram momentâneas, porque, além dos valores europeus, o que estava em jogo era o desenvolvimento econômico por meio da expansão colonial das metrópoles.

De tempos em tempos, novos tratados eram estabelecidos, ora evitando conflitos, ora visando vantagens de um reino sobre o outro na disputa. As questões geopolíticas dos tratados vinham se baseando no princípio do *uti possidetis*. Tal princípio adveio da seguinte expressão *uti possidetis, ita possedeatis*, que pode ser entendida da seguinte maneira, “como você possui, então você deve possuir” (Neto, 2019). O princípio do *uti possidetis* se apresentava sobre duas modalidades, *Juris* e *De Facto*, que significam respectivamente, (1) ter a posse da área legitimada através de documentos legais que comprovassem a sua propriedade e (2) ter a posse da área graças à ocupação efetiva da área em disputa. Nesse caso, Portugal distinguia-se da Espanha por reivindicar a modalidade *De Facto* em suas disputas, pois era dessa forma que vinha justificando a expansão e a soberania territorial em relação às colônias sul-americanas.

A documentação dos tratados nos mostra que, embora o princípio do *uti possidetis* tenha sido expressamente usado pela primeira vez apenas no Tratado de Madri, os tratados

anteriores serviram para criar precedentes, como nos mostra Neto quando lista os seguintes documentos relacionados à península ibérica e suas possessões coloniais,

[...] Bula *Inter Coetera* de 1493, passando pelo Tratado de Tordesilhas de 1494, Escritura de Saragoça de 22 de abril de 1529, Tratado de Lisboa de 1681, os Tratados de Utrecht de 1713 e 1715, Tratado de Madri de 1750 [...] (2019, p. 21).

O princípio do *uti possidetis* só poderia ser implementado com a participação da população indígena, visto que a população lusa não era tão numerosa nem possuía os conhecimentos necessários para a ocupação do território, o que era fundamental para a modalidade *De Facto* e para que a coroa fosse beneficiada. Portanto, foi a partir desse contexto que o *Diretório do Índios* foi elaborado, pois apenas com a população lusa tal manobra de ocupação, em específico da região Norte da colônia, não teria sido possível.

Conforme nos explica Ângela Domingues (2000) sobre a colonização de meados de XVIII, além da importância da ocupação do território, a manutenção do sistema colonial no Norte do Brasil dependia do conhecimento dos indígenas sobre: o território; as bacias hidrográficas; plantas nativas para fins alimentares, medicinais e artesanais; técnicas de cultivo da terra e técnicas de construção. Ora, não é de se admirar que os estatutos e políticas indigenistas estivessem articulando mudanças legislativas referentes à liberdade indígena e criando estratégias e dispositivos legais para que os indígenas se tornassem vassalos luso-brasileiros.

A liberdade indígena, nos moldes coloniais, partia do fundamento de que a população indígena e a população dos luso-brasileiros deveriam ter o mesmo tratamento, pois ambos seriam súditos da coroa. De maneira geral, isso queria dizer que os indígenas teriam direito a informar o rei caso fossem desrespeitados ou sofressem algum tipo de maus tratos. Também seriam sujeitos a impostos, assim como qualquer súdito da coroa. Tais questões estavam relacionadas à liberdade em nível pessoal; já questões referentes à liberdade profissional versavam sobre o direito de receberem um salário pelo seu trabalho, escolherem qual profissão seguiriam e com quem trabalhariam (Domingues, 2000).

Enquanto os portugueses achassem mais vantajoso incorporar os indígenas à sociedade colonial como vassalos úteis e fiéis, a liberdade e a ocidentalização indígena seriam temas indispensáveis no discurso jurídico luso. A liberdade e a escravização indígena nada mais eram do que as duas faces de uma mesma moeda. Ambas as práticas eram regidas pelos interesses econômicos, ou seja, quando fosse mais oportuno para a coroa lusa conceder a

liberdade aos indígenas, então essa seria a política adotada; já quando fosse mais oportuno manter a escravização, assim o seria.

Antes de prosseguirmos com a questão da liberdade indígena no contexto do *Diretório*, é importante retomar um episódio bastante memorável da Colonização das Américas em que esse mesmo assunto foi amplamente discutido. Apesar de o nosso foco não ser esse, não podemos deixar de mencionar que tal questão foi bastante debatida pela Igreja no século XVI. Como pontua Severo (2018), a Bula *Sublimis Deus* (1537), promulgada pelo Papa Paulo III, considerava que os indígenas deveriam ser respeitados, ter o direito à evangelização e à liberdade. As prescrições contidas na Bula foram influenciadas por Bartolomeu de Las Casas (1474-1566), um frade dominicano espanhol defensor da liberdade indígena. Apesar de ser favorável aos indígenas “o documento também foi atravessado por contradições e controvérsias, especialmente por lidar com duas categorias de índios, os aldeados e os inimigos (Mello, 2009 *apud* Severo, 2018, p. 128)”. Para ilustrar, abaixo trazemos um excerto da Bula *Sublimis Deus* (1537),

Nós, portanto, que exercemos na terra as vezes de Nosso Senhor, embora sejamos indignos, e que procuramos com todo o empenho as ovelhas do seu rebanho a nós confiadas e que estão fora do seu redil, para as trazer para este redil, **atendendo a que os referidos Índios, como verdadeiros homens, não só são capazes da Fé Cristã, mas também, como nos foi referido, acorrem muito prontamente à fé, e querendo nós ainda tomar providências a respeito disto com remédios convenientes, com a autoridade apostólica, pela presente Carta decretamos e declaramos que os mencionados Índios e todos os outros povos que no futuro chegaram ao conhecimento dos Cristãos, embora estejam fora da Fé de Cristo, não estão privados da sua liberdade e da posse das suas coisas, nem disso devem ser privados; pelo contrário, livre e licitamente podem usar, usufruir e gozar dessa mesma liberdade e posse, e não devem ser reduzidos à escravidão.** E tudo o que se fizer ao contrário disto, seja nulo e sem efeito, sem qualquer valor ou autoridade. Decretamos e declaramos ainda que os referidos Índios e outros povos devem ser chamados à Fé de Cristo pela pregação da palavra de Deus e pelo exemplo de uma boa vida (grifo nosso).

De acordo com Severo (2018), ainda no século XVI, outro momento memorável envolvendo a questão da liberdade indígena foi o episódio conhecido como o debate de Valladolid². O ocorrido foi protagonizado pelo jurista espanhol Juan Ginés de Sepúlvida e pelo frade dominicano Bartolomeu de Las Casas, em 1550-1551. Defensor da escravização dos indígenas, Sepúlvida se ancorava no pensamento aristotélico da escravidão natural, ao passo que, Bartolomeu de Las Casas, contrário a isso, partia de um pressuposto cristão da

² Sepúlvida e Las Casas mantiveram por anos o debate sobre a questão da legitimidade da guerra contra os indígenas, até que em 1550, Carlos V, Imperador do Sacro Império Romano-Germânico, que compreendia a Espanha, os convocou para debater, em controvérsia pública, diante de alguns dos considerados os melhores intelectuais daquele tempo (Gutiérrez, 2014). No contexto da América Espanhola essa foi a principal controvérsia “sobre a legitimidade das conquistas promovida pela Coroa” (Gutiérrez, 2014, p. 224).

evangelização indígena, o qual previa a assimilação da cultura europeia pelos indígenas. Severo (2018) ainda nos chama a atenção para outros fatos sobre Las Casas que o faziam se distinguir de outros religiosos da época, um deles era por ser contra o batismo em massa e sem preparação, o “batismo fácil”. Outro fato é que Las Casas era contrário ao “uso da força como estratégia para impor a conversão” (p. 129). Porém, é importante ressaltar que a violência colonial operou de diversas maneiras, ou seja, não queremos dizer que não houve violência envolvida no processo de Las Casas, pois a imposição/evangelização foi uma forma de violência.

De volta ao contexto da América Portuguesa do século XVIII, as medidas legislativas implementadas e o amplo debate sobre a liberdade indígena nesse contexto não suprimiam os sentimentos negativos compartilhados pela população lusa em relação aos indígenas. A ideologia eurocêntrica estava em pleno desenvolvimento; conseqüentemente, lusos acreditavam na superioridade cultural e civilizacional europeia ante as culturas e civilizações ameríndias. Conforme nos explica Quijano,

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era preexistente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (2013, p. 70-71).

A própria coroa portuguesa deixava bastante explícita a sua forma de classificar o mundo em divisões dicotômicas fundamentadas no eurocentrismo como superiores/europeus e inferiores/não europeus. No texto do *Diretório* podemos observar diversas vezes a visão que a coroa tinha sobre os indígenas em seu discurso colonial, quando os tratava e classificava como miseráveis, considerando que “não eram totalmente responsáveis por si nem pelos seus atos.” (Domingues, 2000, p. 69). Nos parágrafos (3, 20, 21, 40, 58, 71, 94) do *Diretório*, surgem as palavras miserável/miseráveis para se referir à população indígena do Norte. Além disso, nesses mesmos parágrafos podemos observar como a semântica usada pelos europeus foi criando um estereótipo para os indígenas, que os mantinham como subalternos/inferiores aos portugueses.

Ao criar medidas legislativas para o plano civilizacional colonial a fim de equiparar os indígenas a qualquer vassalo luso-brasileiro, o *Diretório* distanciou discursivamente indígenas

e africanos, de modo a deixar explícito que o atributo da civilidade era plausível para o primeiro grupo e impensável para o segundo. A questão da civilidade nos moldes coloniais se fundamentava na ideologia racista de que os povos não europeus eram inferiores. Dessa forma, quando havia algum tipo de intervenção da coroa portuguesa, era porque esta visaria transformar povos considerados ignorantes, pagãos, bárbaros, entre outros nomes adotados pelo discurso eurocêntrico, em povos “civilizados”. A partir do eurocentrismo na sociedade colonial, foi criada uma narrativa de que o fenótipo seria um critério de classificação social. Assim,

a sociedade colonial deu origem a novos critérios de classificação social, os quais começaram a levar em conta o fenótipo dos indivíduos, relacionando-o ao lugar social que eles ocupavam. Estes novos critérios, porém, foram integrados dentro da lógica de classificação preexistente. Assim, à noção de raça baseada na ancestralidade e nas crenças religiosas, agregou-se um outro elemento: o fenótipo, enquanto definidor de hierarquia social. Da combinação destes critérios originou-se uma série de gradações que sugeriam o lugar ocupado pelas pessoas e/ou grupos na hierarquia social (Garcia, 2007, p. 27-28).

O discurso naturalista da época e a distinção categórica defendida pelo Diretório não expõem apenas a naturalização da condição dos escravizados, mas também o papel fundamental da língua para a manutenção de um sistema ou a validação de um novo. Ao não permitir que fosse atribuído o uso do nome Negro para chamar os indígenas, prática comum para distinguir os nativos dos brancos – negro da terra (Severo, 2018), o *Diretório* tentava apagar qualquer vínculo semântico que pudesse existir entre os nativos e africanos.

Entre os lastimosos princípios, e perniciosos abusos, de que tem resultado nos Índios o abatimento ponderado, é sem dúvida um deles a injusta, e escandalosa introdução de lhes chamarem *Negros*; querendo talvez com a infâmia, e vileza deste nome, **persuadir-lhes, que a natureza os tinha destinado para escravos dos Brancos, como regularmente se imagina a respeito dos Pretos da Costa da África.** E porque, além de ser prejudicialíssimo à civilidade dos mesmos Índios este abominável abuso, seria indecoroso às Reais Leis de Sua Majestade chamar *Negros* a uns homens, que o mesmo Senhor foi servido nobilitar, e declarar por isentos de toda, e qualquer infâmia, habilitando-os para todo o emprego honorífico: Não consentirão os Diretores daqui por diante, que pessoa alguma chame *Negros* aos Índios, nem que eles mesmos usem entre si deste nome como até agora praticavam; para que compreendendo eles, que lhes não compete a vileza do mesmo nome, possam conceber aquelas nobres idéias, que naturalmente infundem nos homens a estimação, e a honra (Diretório dos índios, 1755, art. 10, grifo nosso).

Muitas vezes a defesa da escravização africana era proveniente mesmo daqueles que apoiavam a liberdade indígena. Um dos absurdos utilizados como forma de argumentação era de que a escravidão era comum nas sociedades africanas. Além disso, existia ainda “o facto de os portugueses resgatarem negros que tinham sido condenados e que seriam punidos pelas leis africanas constituía razão suficiente para justificar o tráfico negreiro.” (Domingues, 2000, p. 57). Ou seja, de acordo com as suas justificações, os portugueses estavam ‘apenas’ se

beneficiando de uma instituição já estabelecida e fazendo nada além de seguir o discurso naturalista dos setecentos.

Para que fosse concretizado o plano de transformar os indígenas em vassallos fiéis, além dos dispositivos jurídicos criados pelo *Diretório*, era preciso civilizar os indígenas pelos moldes coloniais, o que, naquela época, segundo uma carta escrita pelo Marquês de Pombal, em 1751, decorria do:

[...] conhecimento do valor do dinheiro, o da lavoura; e ultimamente o da familiaridade com os europeus, não só aprendendo a língua portuguesa, mas até o dos casamentos das índias com os portugueses que eram meios todos os mais próprios para aqueles importantes fins, e para todos os juntos fazerem os interesses comuns, e a felicidade do Estado (Mendonça, 1985, p. 53 *apud* Carvalho, 2002, p. 112-113).

Os métodos para a civilização indígena, mencionados acima, previam a miscigenação por meio de casamentos. De acordo com Munanga (2013, local. 371), “O povo brasileiro surgiu do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras”. Isso expõe as relações de dominação naturalizadas nesse contexto, fato que resultou em “violências e estupros de mulheres indígenas e, posteriormente, negras” (Severo, 2013, p. 109). Tal dominação, além de estar alicerçada em ideologias racistas e patriarcais que visavam a miscigenação como forma de impor a cultura europeia, o que posteriormente culminaria na ideologia do branqueamento, também pretendiam a colonização do território.

As questões econômicas, a promoção dos casamentos entre portugueses e indígenas e a política linguística eram fundamentais para a organização do Estado português. Além das imposições acima que legitimavam a necessidade de civilização indígena para o bem do Estado, não podemos esquecer que a religião, mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759, era central no contexto colonial. Sobre a questão dos jesuítas, Souza (2005, p. 87) explica que Pombal alegava que os jesuítas eram “culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos”, e a permanência da ordem jesuítica resultaria na inviabilização do projeto de recuperação econômica. Além disso, a permanência da ordem jesuítica em determinadas localidades atrapalharia a política de Pombal, conforme expõem Seco e Amaral:

No caso da expulsão dos jesuítas, o que pretendia era a supressão do domínio dos religiosos sobre a fronteira, acordada no tratado de Madri, onde estavam situadas as sete missões jesuíticas. Seu objetivo era que os índios fossem libertados da tutela religiosa e se miscigenassem para assegurar um crescimento populacional que permitiria o controle do interior, nas fronteiras. Na verdade, não acreditava em uma emigração europeia que pudesse cumprir com essa tarefa, era mais fácil europeizar, digamos assim, a população local. Para ele, o afastamento dos jesuítas dessa região significava tão somente, assegurar o futuro da América Portuguesa através do povoamento estratégico. O interesse de Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com

Pombal, tendo este fato entrado para a história como “uma grande rivalidade entre as idéias iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica” (2006, local. 4).

Conforme discutido por Severo (2018), os jesuítas, quando estavam a cargo da catequização dos indígenas, faziam isso a partir de concepções tanto missionárias quanto coloniais. Dessa forma, a religião permeava de forma explícita a política linguística da época. Mais tarde, mesmo com a expulsão dos jesuítas, que deixou o encargo do ensino nas mãos de agentes que se apresentavam como laicos, os valores coloniais, ainda escoravam-se em concepções religiosas. Isso pode ser visto no parágrafo abaixo retirado do *Diretório dos Índios*, em que se afirma o objetivo de cristianizar e civilizar os indígenas.

Não se podendo negar, que os índios deste Estado se conservaram até agora na mesma barbaridade, como se vivessem nos incultos Sertões, em que nasceram, praticando os péssimos, e abomináveis costumes do Paganismo, não só privados do verdadeiro conhecimento dos adoráveis mistérios da nossa Sagrada Religião, mas até das mesmas conveniências Temporais, que só se podem conseguir pelos meios da civilidade, da Cultura, e do Comércio: E sendo evidente, que as paternais providências de Nosso Augusto Soberano, se dirigem unicamente a cristianizar, e civilizar estes até agora infelizes, e miseráveis Povos, para que saindo da ignorância, e rusticidade, a que se acham reduzidos, possam ser úteis a si, aos moradores, e ao Estado: Estes duos virtuosos, e importantes fins, que sempre foi a heróica empresa do incomparável zelo dos nossos Católicos, e Fidelíssimos Monarcas, serão o principal objeto da reflexão, e cuidado dos Diretores (Diretório dos índios, 1755, art. 3).

Podemos perceber que os instrumentos legislativos impostos pelo *Diretório* visavam uma mudança radical nas estruturas das sociedades indígenas. Em suma, visavam mudar hábitos referentes ao trabalho, religião, relação com o ecossistema, relações matrimoniais, além de, implementar ideais econômicos europeus nas sociedades indígenas. Esse intenso processo de ocidentalização dependia de uma mudança drástica nas comunidades indígenas, a fim de que se enquadrassem como súditos do rei.

A política indigenista pregada e prevista pela legislação do Marquês de Pombal abriu caminho para que fosse intensificado o processo de assimilação dos povos originários. É importante lembrar que a intenção de transformar os indígenas em aliados vinha do interesse em garantir o *uti possidetis*. Além disso, ao usar da burocracia e dispositivos legislativos para oferecer direitos e liberdade aos indígenas, tentava-se incutir os padrões sociais europeus nas comunidades nativas (Domingues, 2000). Novamente, podemos observar que o *modus operandi* das legislações portuguesas se fundamentava em violar, não apenas os acordos territoriais, mas também o modo de vida da população indígena e apagar marcas culturais que pudessem ser relacionadas às identidades indígenas. Não era, porém, apenas um apagamento o que estava em questão. O que se visava era uma completa tradução das

identidades/culturas indígenas para forçar os nativos a se adequarem à categoria de vassalos leais à coroa portuguesa.

A língua foi uma ferramenta essencial para alcançar o patamar pretendido pelo Marquês de Pombal, fazendo com que, dessa forma, o *Diretório* seja reconhecido como a legislação mais importante de promoção³ da língua portuguesa no contexto colonial (Severo, 2018). A sistematização do ensino de português previa construir e consolidar a identidade nacional portuguesa, de modo que, o reino português estivesse à altura das nações europeias que também invadiam, saqueavam e se construía discursivamente como civilizadas. Tal desejo pode ser observado logo no início do parágrafo do artigo 6.

Sempre foi máxima inalteravelmente praticada em todas as Nações, que conquistaram novos Domínios, **introduzir logo nos povos conquistados o seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes;** e ter mostrado a experiência, que ao mesmo passo, que se introduz neles o uso da Língua do Príncipe, que os conquistou, se lhes radica também o afeto, a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando pois todas as Nações polidas do Mundo, este prudente, e sólido sistema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaram os primeiros Conquistadores estabelecer nela o uso da Língua, que chamaram geral; invenção verdadeiramente abominável, e diabólica, para que privados os Índios de todos aqueles meios, que os podiam civilizar, permanecessem na rústica, e bárbara sujeição, em que até agora se conservavam. Para desterrar esse perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores, **estabelecer nas suas respectivas Povoações o uso da Língua Portuguesa,** não consentindo por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da língua própria das suas Nações, ou da chamada geral; mas **unicamente da Portuguesa,** na forma, que Sua Majestade tem recomendado em repetidas ordens, que até agora se não observaram com total ruína Espiritual, e Temporal do Estado (Diretório dos índios, 1755, art. 6, grifo nosso).

Como observado, o parágrafo 6 discorre sobre a solução encontrada pelo Marquês de Pombal para lidar com a “barbaridade” dos povos originários. Além de apontar um “problema”, o legislador também propunha o que deveria ser feito. Esse tipo de estratégia que parte de uma política linguística oficial e se fundamenta na criação de uma legislação monolíngue era uma tática comum às políticas eurocêntricas para dar uma solução aos problemas criados pelos próprios legisladores. Dessa forma, a legislação, age como um mecanismo da política linguística usado por aqueles que estão no poder. Assim, eles podem manipular e afetar questões referentes à língua para que determinadas políticas linguísticas se tornem práticas linguísticas (Shohamy, 2006).

³ Apesar de o *Diretório* ser reconhecido como a principal política linguística de promoção do português, isso não quer dizer que o projeto político de imposição da língua tenha sido efetivo. A Língua Geral ou Nheengatu continuou crescendo e sendo usada, ela “entrou no século XIX como língua majoritária da população regional” (Freire, 2003, p. 16).

Além disso, a perspectiva eurocêntrica disposta na jurisdição, previa apagar o multilinguismo, a diversidade linguística, cultural e racial nas suas colônias. Nascimento (2019) explica que o ato de combater as línguas nativas resulta simultaneamente em epistemicídio (Carneiro, 2005) e linguicídio (Rajagopalan, 2010). O conceito de epistemicídio trazido por Nascimento faz referência à discussão feita por Sueli Carneiro em sua tese de doutorado (2005). Segundo a autora, sua reflexão sobre o conceito parte do debate feito por Santos (1997) que considera o epistemicídio “um dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial”, pois deslegitima outras formas de conhecimento e de produção de conhecimento que não provenha dos grupos dominantes, como resultado também nega o estatuto de sujeito de conhecimento às pessoas pertencentes aos grupos dominados. Porém, para Carneiro, o conceito vai além da anulação e desqualificação dos povos subjugados, pois afirma que é:

um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a seqüestra, mutila a capacidade de aprender etc. (2005, p. 97).

Em consonância com o conceito de epistemicídio, o linguicídio (Rajagopalan, 2010) figura como um epistemicídio que acontece por meio da linguagem ou das políticas linguísticas. Ou seja, impor uma língua única e oprimir as diversas línguas existentes por meio desse projeto que cria estruturas de poder – colonialismo, impacta questões como normatização, oficialização, conceituação de uma língua, etc. como também, dá poder aos que a impuseram por serem os que controlam e mantêm as regras. Nesse sentido, podemos compreender a língua como um instrumento ideológico de controle do que deve ser ou não aceito. A esse respeito, Shohamy afirma que

[...] a língua é utilizada para criar um sentimento de pertencimento de grupo (“nós/eles”), para demonstrar inclusão ou exclusão, para determinar lealdade ou patriotismo, para mostrar o status econômico (“tenho/não tenho”) e para classificar as pessoas e as identidades individuais. Além disso, a língua é utilizada como uma forma de controle, ao se impor o uso de uma certa língua de determinadas maneiras (correto, autêntico, *native-like*, gramatical, etc.) ou mesmo ao se controlar o direito de utilizá-la (2006, p. xv, tradução nossa⁴).

⁴[...] language is used to create group membership (“us/them”), to demonstrate inclusion or exclusion, to determine loyalty or patriotism, to show economic status (“have/have not”) and classification of people and

Ainda conforme defendido por Shohamy (2006), a decisão de se permitir ou não o uso de uma língua – como o caso da substituição da língua geral, “invenção verdadeiramente abominável” (Diretório dos índios, 1755, art. 6), pela língua portuguesa – é ideológica. Ao incluir e sistematizar o ensino da língua portuguesa, o Marquês de Pombal legislava sobre qual era a civilização que representaria a nova nação “polida do Mundo” (Diretório dos índios, 1755, art. 6) e quais corpos poderiam ser aceitos, desde que se moldassem às imposições morais, linguísticas, políticas e econômicas da coroa portuguesa. O novo status dos indígenas, súditos do rei, além de estar diretamente ligado à promoção do sentimento de pertencimento a uma nova categoria política, poderia desenvolver a lealdade e facilitar a padronização e a consolidação da identidade nacional pretendida.

O ideal de civilização aparece imbricado com políticas governamentais, educacionais e identitárias que, juntamente com a política linguística, promoveram e impuseram a ideologia eurocêntrica de Portugal na colônia do Brasil (Severo, 2018). Não que antes do *Diretório* toda essa ideologia já não estivesse em ação. Entretanto, com os jesuítas e suas diferentes formas de colonização e conversão indígena, a questão linguística não foi tratada da forma como foi pelo *Diretório*, em que a promoção da língua portuguesa estava subordinada à interferência do Estado de uma forma mais rigorosa e, conseqüentemente, interligada à proibição das línguas nativas.

O projeto pombalino imposto foi amplamente difundido e vigorou por 40 anos⁵ como legislação. A partir de sua implementação, em 1757, todos os esforços foram dirigidos para que o português fosse a língua usada pela sociedade colonial. Entretanto, o projeto linguístico e cultural do *Diretório* fracassou. Em seu livro “História sociopolítica da língua portuguesa”, Faraco (2016) reflete sobre o *Diretório* e ressalta, que, o que futuramente levaria a uma diminuição do uso da língua geral amazônica foram uma série de eventos⁶ e, não um decreto elaborado do outro lado do Atlântico. Mesmo com todos os esforços dessa política, o tupi seguiu como língua predominante até o início do século XIX. Como também explicita Domingues (2000),

Este fenômeno era, aliás, confirmado pela publicação de vocabulários, dicionários e gramáticas em língua geral, ocorrida a partir de finais do século e destinada a

personal identities. Further, language is used as a form of control, by imposing the use of certain languages in certain ways (correct, pure, native-like, grammatical, etc.) or even governing the right to use it.

⁵ Em 12 de maio de 1798, o *Diretório* foi abolido em meio a denúncias de corrupção e abusos cometidos pelas autoridades responsáveis (ACERVO NACIONAL, 2021).

⁶ A repressão à revolta da Cabanagem (1840), em que mais de 40.000 pessoas foram mortas, em sua maioria falantes da língua geral; a Guerra do Paraguai (1865-1870).

comerciantes e cientistas em viagem, mas também a servir de base àqueles que, idos do reino, quisessem contactar com grande parte da população paraense e rionegrina. Contrariamente à intenção presente na lei, a língua portuguesa não veio conferir um sentimento de identidade e unificação à vasta bacia hidrográfica amazônica e a sua implantação ainda não é absoluta em pleno século XX (p. 346).

A documentação da época também nos mostra que, apesar do empenho do *Directorio* para que os indígenas fossem considerados parte da sociedade lusa, grande segmento da população lusa era contrária a isso (Domingues, 2000), pois se consideravam superiores aos indígenas. Esse sentimento de superioridade resultava em diversos tipos de violência contra a população nativa, como: espancamentos, estupros, acusações de assaltos, castigos, etc. Em muitos casos a liberdade indígena para alguns portugueses não passava de uma norma escrita na legislação e que não era cumprida. Diante desse cenário de violências, as formas de resistência dos indígenas envolviam tanto a questão linguística, como vimos no parágrafo anterior, quanto às fugas de pequenos grupos ou aldeamentos inteiros para o sertão amazônico, revoltas e protestos – que eram mais (ou menos) intensos dependendo do grau de assimilação dos nativos.

Os debates sobre integrar os indígenas ou não ao imaginário social pretendido, continuou no século seguinte, durante o período Imperial. Termos como súditos e vassallos do rei, dão espaço para a nova nomenclatura – cidadãos – representando assim o rompimento político-administrativo da colônia. Os debates sobre a condição indígena – social e jurídica – ainda rendiam discussões acirradas sobre se os indígenas seriam considerados membros da sociedade ou não. Esse tema se baseava em argumentos que discorriam sobre fatos culturais decorrentes dos costumes indígenas diferentes a dos costumes dos não-indígenas, baseados no colonialismo. Assim, enquanto fossem considerados selvagens, não poderiam ocupar as categorias civilizatórias concebidas nas legislações futuras. O que veremos a seguir é que a inclusão dos indígenas ao corpo dos cidadãos do Império foi tratada de forma omissa pela nossa primeira constituição.

1.2 CONSTITUIÇÃO DE 1824 E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOS CIDADÃOS BRASILEIROS

A *Constituição Política do Império do Brasil* foi a primeira constituição brasileira. Ficou vigente até a proclamação da República, em 1889, tornando-se assim o texto mais

duradouro em vigor da história do país. Ela foi elaborada por um Conselho de Estado⁷ e outorgada em 1824 pelo imperador D. Pedro I. Esse documento representou a ruptura política com Portugal. A necessidade da sua criação vinha sendo debatida pelos procuradores das províncias⁸ mesmo antes da declaração de independência em 7 de setembro de 1822.

Conforme explicado por Cabral (2012), nessa época muitas tensões se estabeleciam entre Portugal e Brasil; pois, uma série de eventos desencadeados pela vinda da corte para a colônia, em 1808, trouxeram descontentamento para a população de ambos os países. A autonomia político-administrativa adquirida pelo Brasil e as perdas econômicas do reino, decorrentes da vinda da família real para a colônia, eram, por exemplo, dois fatores que causavam tensionamentos e preocupações em parte da sociedade lusa. Pois, ao ter permanecido um longo tempo em terras coloniais – de 1808 a 1821 – a corte portuguesa, tomou uma série de decisões que diminuíram a centralidade política de Portugal. Para uma parcela lusa, Lisboa deveria ser o único centro de poder. Por outro lado, para parte dos brasileiros, um dos motivos para a insatisfação com a corte era a falta de autonomia política, pois havia uma forte resistência lusa em reconhecer o Rio de Janeiro como um novo centro de poder.

Decorrente desse contexto, o debate sobre a elaboração de uma constituição brasileira se tornou cada vez mais frequente e necessário, visto que a autonomia político-administrativa brasileira era, além de um desejo das elites políticas do Brasil, uma realidade que já vinha se estabelecendo. A partir dessa conjuntura, foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte⁹, em 1822, para iniciar os trabalhos referentes à constituição. Embora esta tenha sido convocada e se responsabilizado pela elaboração do texto constitucional, a Assembleia foi dissolvida, pelo então príncipe regente, antes que pudesse finalizar o seu trabalho. Isso aconteceu porque o relacionamento entre D. Pedro I e a Assembleia Constituinte foi permeado por tensões, discussões e perspectivas políticas antagônicas, o que culminou, além da dissolução da Assembleia, com o exílio de alguns dos parlamentares e prisão de outros (Gominho; Carvalho, 2017).

⁷ Órgão político e consultivo instituído por D. Pedro I, composto por dez membros, com a finalidade de elaborar a primeira constituição. Após a promulgação da Carta Magna sofreu algumas mudanças referentes ao número de integrantes. Embora tenha surgido com a finalidade de elaborar tal documento, tornou-se um órgão permanente com a função de aconselhar em todas as ações gerais da administração pública (Cabral, 2014).

⁸ Representantes das unidades administrativas que compunham o território brasileiro. O sistema das capitanias hereditárias foi substituído pela criação das províncias que tinham autonomia para elegerem seus representantes (Cabral, 2014).

⁹ A Assembleia era composta por deputados de segmentos sociais e de matizes políticas diversas que representavam o que de mais expressivo havia na elite local - bacharéis, padres, proprietários de terra, funcionários públicos, militares e médicos. Ela foi convocada em 3 de junho de 1822, por D. Pedro I antes da independência política de Portugal (Cabral, 2014; Gominho; Carvalho, 2017).

Como podemos imaginar, as discordâncias advindas desse contexto e a dissolução da Assembleia Constituinte, acabaram por intensificar a crise política. Porém, o projeto de Constituição precisava seguir adiante, pois a formulação de um documento que estabelecesse os princípios políticos, os direitos e a estrutura de governo se mostrava mais do que apenas um mero símbolo de ruptura política com Portugal. Era preciso, também, agradar parcela da elite brasileira que, influenciada pelo contexto europeu, reivindicavam uma constituição semelhante à feita pela França e pelos Estados Unidos. Devido a essas condições sócio-históricas, D. Pedro I, com a ajuda de portugueses e parcela da elite brasileira, criou o Conselho de Estado, que finalizou o texto da Constituição. O texto foi elaborado em troca da promessa de que fosse criado um documento que tivesse um viés liberal que atendesse aos interesses das elites (Gominho; Carvalho, 2017).

De forma resumida, o liberalismo enquanto uma corrente filosófica de cunho não só político, mas também econômico, foi promovido por filósofos iluministas que enfatizavam a liberdade individual, a igualdade perante a lei e a limitação do poder político a fim de evitar “os abusos do passado, os vícios de poder, os erros da tradição, o prestígio injusto dos privilégios, enfim, suprimir séculos de autoridade pessoal absoluta, de que era expressão concreta e histórica as chamadas monarquias do direito divino” (Bonavides; Andrade, 1991, p. 92). Portanto, a princípio, tal proposta liberal tinha como objetivos estabelecer os direitos individuais, definir a identidade da nação brasileira e delimitar o poder do imperador D. Pedro I. Porém, não foi exatamente isso o que surgiu dos princípios constitucionais.

Com a *Constituição* de 1824 a estrutura de poder institucional no Brasil se organizou da seguinte maneira: poder executivo, legislativo, judiciário e moderador. O quarto poder, o moderador, tinha como objetivo intervir na relação estabelecida entre os poderes, ou seja, se houvesse conflito entre tais poderes, o imperador determinaria qual deles teria razão. Além disso, o imperador tinha direito ao veto, a nomear senadores e dissolver a Câmara, ou seja, o imperador possuía poderes quase absolutos (Gominho; Carvalho, 2017), contrariando a promessa feita por ele ao concordar com uma Constituição liberal.

Tal autoridade empregada ao imperador não era o único ponto que contrariava a corrente ideológica em questão, visto que questões como a liberdade individual foram amplamente debatidas, contudo não foram incluídas de forma que abrangesse toda a população quando o texto foi divulgado. O que observamos é que a *Constituição* não estava plenamente de acordo com o liberalismo idealizado, pois por um lado havia a pretensão de se modernizar as instituições e alavancar as liberdades individuais e coletivas, mas por outro

lado seguia-se sem a preocupação em abolir o sistema escravocrata, o que estava em contradição às aspirações liberais (Gominho; Carvalho, 2017).

Essas contradições foram ignoradas, pois naquele momento “a preocupação maior das elites brasileiras consistia apenas em construir uma nação, relegando a implantação da democracia liberal para segundo plano” (Gominho; Carvalho, 2017, p. 6). Conforme vimos durante a seção sobre o *Directorio* de 1757 e agora nesta seção, que discorre sobre a *Constituição* de 1824, os interesses, fossem da coroa ou das elites brasileiras, foram decisivos para a criação de ambos os textos jurídicos.

Grande parcela da sociedade não chegava nem a problematizar o horror da escravização, pois partilhavam uma concepção de mundo em que a sociedade se fundamentava nos preceitos coloniais eurocentrados em que “a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (Quijano, 2013, p. 71). Essa marginalização e a manutenção do regime escravocrata asseguravam quais corpos seriam aceitos na construção da nação. Tais distinções se baseavam nos preceitos eurocêntricos desse período que versavam sobre o fenótipo ser um atributo central na construção da sociedade moderna (Quijano, 2013; Garcia, 2007). Dessa forma, o processo de classificação social em que certas etnias eram/são marginalizadas, nada mais foi do que uma invenção da modernidade colonial a fim de justificar a exploração e marginalização desses corpos racializados. Assim, enquanto alguns povos foram classificados e racializados, os que criaram tais categorias não o fizeram, pois se constituíram nesse discurso como universais (Nascimento, 2019).

Mello (2018) menciona que durante a construção dos Estados-Nação no século XIX perdurou a limitação de direitos daqueles que não foram escolhidos para fazer parte do grupo seleto dos cidadãos. E mesmo se alguém se encaixasse na categoria de cidadão, seria difícil que todos os direitos fossem assegurados igualmente entre todas as pessoas. Essa exclusão e desigualdade, refletidas na estrutura social e política da época, resultaram em um sistema em que a cidadania não era uniformemente distribuída, e os direitos concedidos eram frequentemente desiguais.

Carvalho (2002) explica que os direitos podem ser separados em três categorias: (1) civis – os relacionados à vida, à liberdade e à propriedade; (2) políticos – os que dizem respeito à participação dos cidadãos no governo, às demonstrações e organizações de ordem política e direito ao voto; e (3) sociais – os que garantem acesso “à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria”. Dessa forma, um cidadão pleno deveria ter todos os direitos assegurados, porém, tal fato não ocorria. Como veremos nos próximos parágrafos,

ainda que uma pessoa – leia-se homem livre – fosse considerada cidadã, ela dificilmente conseguiria ter o direito político assegurado, pois seria necessária uma renda mínima para que este direito fosse garantido.

De acordo com o texto da *Constituição*, no Capítulo VI Das Eleições, é possível observar que o direito ao voto era bastante restrito. O texto permitia apenas a participação indireta dos cidadãos. Entretanto, tal participação estava atrelada à condição econômica, caracterizando dessa forma o voto censitário.

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Provincia todos, os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se

I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego. II. Os Libertos.

III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa.

Art. 95. Todos os que podem ser Eleitores, abeis para serem nomeados Deputados. Exceptuam-se I. Os que não tiverem quatrocentos mil réis de renda liquida, na fórmula dos Arts. 92 e 94.

II. Os Estrangeiros naturalizados.

III. Os que não professarem a Religião do Estado (Brasil. Constituição Política do Império do Brasil, 1824, Coleção de Leis do Império do Brasil. v.1. p. 7).

A cidadania não era necessariamente algo que todos os cidadãos poderiam exercer de maneira igualitária. Segundo Silva (2009 *apud* Mello, 2018) a condição da cidadania no século XIX visava formar um grupo populacional que distinguisse a identidade nacional do Império e que tal grupo atendesse aos ideais das lideranças – no caso do Brasil, da elite político-econômica. Assim, o reconhecimento dos direitos dependia de vários fatores étnicos e identitários, por exemplo, se você fosse uma pessoa escravizada não teria direito nenhum, se fosse um indígena não teria direitos políticos. Ao analisarmos quem teria direito ao voto, embora os indígenas não fossem excluídos explicitamente do texto constitucional, compreendemos que os empecilhos legislativos criados como o voto censitário, excluiria a maioria dos indígenas por não atenderem a todas as exigências estabelecidas. Tal política de exclusão também poderia ser dirigida às mulheres. Assim, observa-se que a cidadania no texto constitucional possibilitou a manutenção das desigualdades criadas no período colonial.

Abaixo poderemos constatar como a cidadania era restritiva no período do Império. Além disso, veremos como o conceito de cidadania – consolidação dos direitos e deveres – se construiu atrelado ao conceito de nacionalidade, pois para ser cidadão seria preciso ser nacional. Ou seja, precisaria de alguma forma ter um vínculo com o território.

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e os ilegítimos de mãe Brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Império.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em país estrangeiro em serviço do Império, embora eles não venham estabelecer domicílio no Brasil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brasil na época, em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, aderiram a esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização (Brasil. Constituição Política do Império do Brasil, 1824, Coleção de Leis do Império do Brasil. v.1. p. 2-3).

Logo no inciso I vemos a adoção do princípio *jus solis* (direito de solo) como requisito para determinar a nacionalidade primária. Nesse caso, a nacionalidade resulta do nascimento de uma pessoa em território brasileiro. De acordo com Ávila (2003), essa foi uma prática estabelecida pelos países do chamado “Novo Mundo”, ou seja, países que recentemente haviam se tornado independentes da Europa, nos quais o sentimento de pertencimento a determinado lugar seria fundamental para a construção de uma nação.

É importante notar no inciso I que, depois de estabelecer o território como principal definidor da concessão da nacionalidade brasileira, outro parâmetro usado para marcar o cidadão brasileiro foi o sistema escravocrata. Como vimos, até aquele momento, tal sistema era amparado pelo Império, e as desigualdades geradas por tal fato anulavam qualquer possibilidade de haver direitos e garantias às pessoas escravizadas. Os vocábulos usados no inciso I “ingênuos” e “libertos”, apesar de nos remeter para o contexto escravagista, se referem à liberdade. Tal estratégia visaria conservar, ao menos aparentemente, os preceitos liberais, contrários à escravidão, que deveriam ser os pilares da *Constituição* de 1824. Apesar de se valer dessa estratégia de apagamento, o texto constitucional estigmatiza o negro quando os marca da seguinte forma: ingênuos e libertos. Sobre esse assunto, Cabral (1974, p. 70) explica que:

O ingênuo é, segundo Moraes, filho de liberto. Então, o indivíduo preto, filho de pais livres, sendo conceituado por “ingênuo” não pode desvincular-se do passado de seus ancestrais escravizados. E a escravidão, ainda que uma lembrança para o preto livre, estará sempre associada a ele. “Libertos” são os que, tendo nascido escravos de alguma forma obtiveram a liberdade.

Segundo Mello (2018), durante os debates da Assembleia Constituinte foi considerada a proposta de incluir todos os africanos ao corpo de cidadãos brasileiros. Porém, com a dissolução da Assembleia e a criação do Conselho de Estado, debates como esse e, também, sobre o fim da escravidão foram adiados propositalmente. A ideologia de superioridade/inferioridade racial estava a pleno vapor, e parte significativa da elite acreditava que se isso ocorresse a “qualidade” do cidadão brasileiro diminuiria. Ainda assim, parte da elite do país considerava importante ao menos conceder a nacionalidade aos africanos como

forma de assegurar a paz e a segurança do Estado – manobra semelhante à realizada na época do *Directorio* ao transformar os indígenas em vassalos leais. Ou seja, por um lado vemos o interesse em apaziguar as tensões, dado que a concessão de direitos civis estaria atrelada a uma forma de subjugação, isto é, reconhecer os africanos como cidadãos acabaria sendo uma maneira de mantê-los controlados pelo Estado sob o pretexto de garantia de direitos. Por outro lado vemos a preocupação de parcela da elite, motivada por ideologias racistas, que desejava que a elegibilidade para a cidadania fosse representada pela branquitude.

Como pudemos observar logo acima, o princípio eleito como forma de atestar a nacionalidade primária foi o *jus solis*, porém, no inciso II também observamos a adesão ao princípio *jus sanguinis* (direito de sangue), ou seja, seria necessário ter vínculo sanguíneo para adquirir a nacionalidade brasileira. No entanto, a adoção do *jus sanguinis* era empregada parcialmente, pois outros requisitos estavam associados a tal preceito: estar domiciliado no Brasil (inciso II) ou prestar serviço ao Império mesmo se residisse em outro país (inciso III) (Brasil, 1824).

Em relação aos serviços prestados ao país, uma estratégia comum aos Estados-nação, dentro do contexto do século XIX, para garantir a segurança do Estado, foi estabelecer o serviço militar como dever de todos os cidadãos do sexo masculino (Heller; Mcelhinny, 2017). Assim, a transição para o novo momento de independência do Brasil decorreu, além de outros fatores, da promoção da militarização enquanto mantenedora da proteção do Estado. Essa seria a forma de garantir a segurança e, simultaneamente, incentivar a “lealdade” dos cidadãos, pois reforçaria o sentimento de pertencimento ao país. O serviço militar aparece como um dever de todos os cidadãos no Título 5º, Capítulo 8 da *Constituição*, que discorre sobre a força militar: “Art. 145. Todos os Brasileiros são obrigados a pegar em armas, para sustentar a Independencia, e integridade do Imperio, e defendel-o dos seus inimigos externos, ou internos” (Brasil, 1824, p. 11).

Com os parâmetros estabelecidos pelo texto constitucional, o exercício da cidadania (direitos e deveres políticos, civis e sociais) foi bastante limitado para o negro. Mesmo o Brasil mantendo um sistema escravagista, a inclusão do negro liberto como cidadão serviria a alguns interesses da elite, como por exemplo, o da militarização descrito acima. Entretanto, no que tange à concessão de direitos, as limitações não se aplicavam apenas aos negros e aos indígenas, elas se estendiam a uma grande parcela da população. Para ser um cidadão, em suma, era necessário ser um homem livre nascido no Brasil. Ou seja, além da racialização, também havia a questão do gênero enquanto critério excludente durante a construção da

identidade nacional brasileira (Mello, 2018; Gominho; Carvalho, 2017). A conquista dos direitos civis e políticos pelas mulheres no Brasil foi um processo lento e gradual que se estendeu ao longo dos séculos XIX e XX (e ainda se estende ao século atual, principalmente para as mulheres marginalizadas ao longo dos tempos – indígenas, negras, lésbicas, trans, PCDs, etc.). Nesse sentido, as políticas de exclusão e dominação que levaram em consideração gênero e raça, por exemplo, tiveram um papel central na classificação social das pessoas durante a modernidade (Quijano, 2013).

A estratégia do apagamento pode ser percebida mais de uma vez. Assim como não há a menção da palavra negro ou preto no texto do artigo 6º, a palavra mulher ou cidadã também não está presente ali. Em geral, as mulheres também foram deixadas à margem das sociedades eurocentradas/ocidentalizadas, mas, em contrapartida “o papel delas na reprodução biológica é equiparável à reprodução da nação; as crianças que elas produzem são protocidadãs¹⁰.” (Heller; McElhinny, 2017, p. 109, tradução nossa). Dito em outras palavras, apesar de excluídas em diversos contextos, as mulheres desempenhavam um papel fundamental para a constituição dos Estados-nação dentro do sistema capitalista que estava se consolidando. O único substantivo relacionado ao gênero feminino¹¹ que está presente no artigo, que determina quem são os cidadãos, é “mãe”: “Os filhos de pai Brasileiro, e os ilegítimos de **mãe** Brasileira, nascidos em país estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Império” (Brasil, 1824, Título 2º, Art. 6, inciso II, grifo nosso).

Tais como as forças armadas, que suscitariam sentimentos nacionalistas, outras instituições que exerceram um papel muito importante nesse sentido foram as escolas e academias (universidades). A questão educacional também ocupava um papel importante na organização dos Estados-nação naquele século (Heller; McElhinny, 2017). Em seu livro “*Language, Capitalism, Colonialism: toward a critical history*”, Monica Heller e Bonnie McElhinny (2017) afirmam que as ideologias envolvendo o papel de certas instituições nacionais evocam um sentimento de dever e de pertencimento. Dessa forma, tais lugares seriam responsáveis pela padronização e imposição de normas comuns que dizem respeito ao comportamento social. Assim:

as forças armadas, a burocracia estatal, a educação básica e superior, a formação da força de trabalho, as instituições religiosas, o sistema jurídico e penal, a assistência médica e a mídia podem ser vistos como espaços para a construção de cidadãos

¹⁰ their role in biological reproduction is assimilable to the reproduction of the nation; the children they produce are protocitizens.

¹¹ Em outras passagens da Constituição de 1824 é possível encontrar os seguintes substantivos femininos: Princesa(s), Imperatriz, Imperatriz mãe e Imperatriz Viuva, ou seja, apenas substantivos relacionados às mulheres da coroa.

nacionais. Enquanto instituições governamentais, elas trazem as pessoas para espaços institucionais centralizados, onde recursos importantes são distribuídos; socializam-nas para os desempenhos esperados delas se quiserem participar com sucesso; apresentam-lhes as sanções sobre o desempenho; e fornecem narrativas que explicam como o que acontece ali é significativo, importante e faz sentido. Isso também se aplica aos espaços de locais de trabalho e a outros espaços de trabalho coletivos e resultantes da construção do Estado-Nação, principalmente a indústria¹² (Heller; McElhinny, 2017, p. 101, tradução nossa).

Apesar de ser uma ferramenta importante, no texto constitucional de 1824, a educação aparece de forma secundária, pois, diferentemente da questão militar, não teve um capítulo específico para o seu tratamento. O assunto foi tratado apenas no Título 8º da *Constituição*, chamado “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros”. E mesmo nesse título esse assunto não foi aprofundado, visto que foi tratado apenas no último artigo (Art. 179) em apenas dois incisos:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (Brasil, 1824, p. 13, grifo nosso).

Embora a educação tenha sido tratada de maneira superficial na *Constituição*, na prática ela não foi tão esquecida assim, pois desempenhava um papel central na formação da identidade brasileira. As muitas transformações desse período, que foram permeadas tanto por questões político-econômicas (de colônia para país independente); quanto por questões político-sociais (de vassallos para cidadãos); também envolveram questões sobre o ensino. Sobre este último ponto, vale ressaltar que o Brasil havia passado por uma grande transformação em relação a isso durante o contexto colonial com as mudanças impostas durante a época pombalina. Na época colonial, a educação ficava a cargo dos padres jesuítas, porém com as intervenções do Marquês de Pombal, o primeiro-ministro de Portugal, a educação na colônia passou a ser incumbência do Estado.

É importante destacar que as reformas da época pombalina não foram provenientes apenas do *Diretório*. Outros documentos legais também foram responsáveis por alterações em

¹² In examining techniques of control, we must first look at the role of national institutions: the military, the state bureaucracy, schooling and higher education, workforce training, religious institutions, the legal and penal system, health care, and the media all can be seen as sites for the construction of national citizens. As government institutions, they bring people into centralized institutional spaces where important resources are distributed; socialize them into the performances expected of them if they are to participate successfully; introduce them to the sanctions on performance; and provide narratives accounting for how what goes on there is meaningful and important, and makes sense. This is true also of these sites as workplaces, and of the other collective and consequential sites of work during the construction of the nation-state, notably industry.

relação à educação que impactaram tanto o Brasil colônia quanto o Império, como, por exemplo, o Alvará Régio de 1759, que visava, entre outras coisas, reestruturar os currículos escolares e instaurar o ensino público laico. Entretanto, apesar dessa transferência da atribuição educacional da Igreja para o Estado, “não houve um rompimento completo do que se fazia até então, nem por parte da Igreja, nem do ensino religioso” (Gomes, 2019, p. 28).

Nesse processo de substituição de um sistema educacional por outro, a língua ocupou um papel cada vez mais central ao longo dos anos, visto que “esteve envolvida nas técnicas de construção da ideia de nação pautada pela convergência de uma língua, uma cultura, uma história e um território¹³” (Heller; McElhinny, 2017, p. 95, tradução nossa). Conseqüentemente, no século XIX, como nos explica a autora Rodrigues (2010), todas as línguas que constituíam o território brasileiro sofreram uma política de silenciamento, em razão do esforço empregado para que se constituísse um imaginário nacionalista. Esse tipo de política já foi percebida com o *Diretório dos Índios*, com a proibição do uso da língua geral em todo o território e a imposição da língua portuguesa, porém, neste caso, não houve o impacto esperado no período colonial.

A língua também não foi mencionada explicitamente na *Constituição* de 1824, porém, desde o *Diretório dos Índios*, com a política linguística pombalina e a ideologia de que o conhecimento da língua portuguesa significava lealdade política, demonstração de cultura e de educação, iniciou-se o processo de oficialização do português no Brasil. Especificamente no contexto educacional, o português passou a assumir um papel central, visto que, com as alterações curriculares, o idioma ocupou o lugar de língua vernácula.

Percebemos que, embora tenha havido a independência do Brasil em relação a Portugal, os valores, os modos de organização social, o sistema político-econômico, a cultura, entre outros, foram “impressos” na carta magna. Como já ressaltamos, apesar dessas imposições, muitos temas foram debatidos previamente e teriam um propósito diferente do outorgado por meio da *Constituição* de 1824, não fosse a decisão autoritária de D. Pedro I ao dissolver a Assembleia Constituinte. Alguns dos temas que causavam desentendimento já foram mencionados ao longo desta seção, como o poder moderador, extinção do tráfico dos africanos para o Brasil e adoção de medidas para a emancipação gradual dos escravizados. Além desses assuntos, a concessão (ou não) do título de cidadão aos portugueses também foi alvo de intensos debates. Como nos explica Mello (2018, p. 48):

¹³ language was involved in techniques of construction of the idea of the nation as marked by a convergence of one language, one culture, one history, and one territory.

Tratava-se de um assunto muito delicado pois envolvia uma parcela significativa da população residente no Brasil e que ocupava cargos importantes dentro do aparato estatal. De maneira geral, os deputados reconheciam a existência de tipos diferentes de portugueses (aqueles que haviam aderido à Independência, os que não haviam se manifestado contra ela e os que haviam se posicionado contra a mesma), mas divergiam em torno de como lidar com essas diferenças. Havia aqueles que queriam evitar conflitos e conceder o título de cidadão a todos os naturais de Portugal que houvessem continuado a residir no Brasil após 1822 e, no outro extremo, aqueles que defendiam a expulsão dos portugueses que não houvessem aderido à causa brasileira e que novos portugueses fossem impedidos de entrar no Império.

Em relação aos portugueses¹⁴, o que foi decidido consta no artigo 6º “São Cidadãos Brasileiros” os contemplados nos seguintes casos: “Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brasil na época, em que se proclamou a Independência nas Províncias, onde habitavam, aderiram a esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência” (Brasil, 1824, Título 2º, Art. 6, inciso IV).

A *Constituição* em seu artigo 6º também discorre sobre a possibilidade de os estrangeiros se naturalizarem como cidadãos brasileiros: “Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização” (Brasil, 1824, Título 2º, Art. 6, inciso V). Podemos observar a promoção da liberdade religiosa atrelada à concessão da naturalização; de acordo com Mello (2018), tal permissividade tinha como objetivo atrair judeus com capital para compor o Império. Outros fatores decisórios para a concessão da naturalização nesse período eram os seguintes: “ser maior de idade, domiciliados no Império com capitais ou exercer algum ramo de comércio ou indústria ou ter algum serviço importante à Nação” (Mello, 2018, p. 49).

Vale ressaltar que, apesar de haver a possibilidade de se naturalizar e constar na legislação que seriam determinadas as formas de se obter a carta de naturalização, não havia nenhuma outra informação ou regulamentação de como seria esse processo. Piassini (2019) explica que, enquanto o processo da naturalização não foi regimentado, o sistema recorreu aos decretos legislativos. Por exemplo, era enviado um requerimento à Assembleia Geral Legislativa para solicitar a naturalização brasileira, o pedido era avaliado e depois publicado

¹⁴ Na atual Constituição (1988), aos portugueses com residência permanente no Brasil temos a seguinte situação: “se houver reciprocidade em favor de brasileiros, serão atribuídos os direitos inerentes ao brasileiro, salvo os casos previstos nesta Constituição” (Art. 12, § 1º). Por exemplo, a ocupação de determinados cargos públicos é prevista apenas aos brasileiros natos (Presidência e Vice-Presidência da República; Presidência da Câmara dos Deputados; Presidência do Senado Federal; Ministro do Supremo Tribunal Federal; carreira diplomática; oficial das Forças Armadas; Ministro de Estado da Defesa (Art. 12, § 3º). Além do dispositivo constitucional, também observamos que no Decreto 9.199/2017 que regulamenta a atual Lei de Migração de 2017 há a previsão de solicitação de “igualdade de direitos entre portugueses e brasileiros” que se fundamenta na Convenção de Reciprocidade de Tratamento entre Brasileiros e Portugueses promulgada pelos seguintes decretos: Decreto nº 70.391, de 12 de abril de 1972 e Decreto nº 3.927, de 19 de setembro de 2001.

por meio de decreto. A normativa sobre a regulamentação do processo de naturalização levou oito anos para ser criada – em 1832. Assim, com a Lei¹⁵ de 23 de outubro de 1832¹⁶ surge a primeira legislação que trataria da naturalização brasileira; ela foi sancionada pela Regência¹⁷ após a abdicação de D. Pedro I.

Durante o período que compreende das Regências ao Segundo Reinado – de 1831 a 1889 –, houve a elaboração de diferentes decretos que versaram sobre a situação da naturalização no Brasil a fim de alterar algumas normativas da lei que estava em vigor. De maneira genérica, o que foi modificado tinha relação com o tempo necessário de permanência no território brasileiro, ou seja, houve uma diminuição da espera para adquirir a naturalização. Além disso, também houve a facilitação para quem vivesse em algumas colônias do Rio Grande do Sul¹⁸, de Santa Catarina e do Rio de Janeiro¹⁹ (Mello, 2018).

Desde o início do processo de colonização, foram implementadas estratégias e incentivos à colonização europeia no território brasileiro. O que queremos ressaltar é que as políticas de incentivo à colonização mencionadas no parágrafo anterior não foram as primeiras a serem implementadas no Brasil. Bueno (2006), menciona a data de 1808 como um marco relevante na historiografia sobre o processo colonizatório do país, pois foi nesse ano que D. João VI assinou um decreto²⁰ que autorizava a apropriação de terras por estrangeiros para trabalharem na lavoura no país. Outro marco importante é a Lei de Terras de 1850²¹, que fez todo um movimento de propaganda do Brasil como a terra das oportunidades (Bueno, 2006, p. 13). Nessa lei foi prometido emprego aos colonos (Art. 18²²), mas, diferentemente

¹⁵ Essa foi a primeira normativa que visava regulamentar o processo de naturalização. E este será um ponto de apoio que será requisitado para a nossa análise e será retomado mais adiante.

¹⁶https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37324-23-outubro-1832-563838-publicacaooriginal-87885-pl.html#:~:text=LEI DE 23 DE OUTUBRO DE 1832 Sobre,execute a seguinte Resolução da Assembléa Geral Legislativa%3A

¹⁷ O período Regencial teve início em 1831 com a abdicação de D. Pedro I em favor de seu filho D. Pedro II. E terminou em 1840 com um golpe parlamentar que antecipou a maioridade de D. Pedro II de 18 para 15 anos. O primeiro Reinado ficou marcado pelo autoritarismo do imperador e pelas diversas crises e tensões, o que motivou a abdicação (Menezes, 2010).

¹⁸<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-397-3-setembro-1846-560397-publicacaooriginal-83198-pl.html>

¹⁹<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-518-31-janeiro-1850-559547-publicacaooriginal-81807-pl.html>

²⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/DIM-25-11-1808.htm

²¹https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm#:~:text=L0601%2D1850&text=LEI%20No%20601%2C%20DE,sem%20preenchimento%20das%20condi%C3%A7%C3%B5es%20legais

²² Art. 18. O Governo fica autorizado a mandar vir annualmente á custa do Thesouro certo numero de colonos livres para serem empregados, pelo tempo que for marcado, em estabelecimentos agricolas, ou nos trabalhos dirigidos pela Administração publica, ou na formação de colonias nos logares em que estas mais convierem; tomando anticipadamente as medidas necessarias para que taes colonos achem emprego logo que desembarcarem (Brasil, 1850, p.57).

dos decretos mencionados acima, nesse dispositivo não eram concedidas gratuitamente as terras aos imigrantes (Art. 17²³).

As legislações referentes a colonização do Brasil variaram de acordo com os contextos socioeconômicos do país. Essa política oscilava de acordo com os interesses da elite e com as pressões sofridas pelo cenário internacional. Sobre isso, Seyferth (2002) nos explica que a primeira fase da colonização se encerrou em 1830 porque a oposição parlamentar aprovou uma lei que impedia gastos com a imigração. A retomada do processo imigratório foi reiniciada em 1845 com um incentivo à imigração alemã, juntamente com o debate sobre a regulamentação de terras, fato que resultou na Lei de Terras de 1850. É importante destacar que essa retomada do incentivo à imigração foi concomitante com a proibição do tráfico de africanos pela Lei Eusébio de Queirós²⁴.

As transformações ocorridas desde o cenário da colonização do território até a formação do Estado-nação refletem também a expansão do capitalismo e das imposições internacionais acerca do fim do sistema escravagista e sua substituição pela mão de obra livre. Essa situação não visava revogar o estrago feito pela ideologia europeia, pautado na crença de que ela era superior às demais, apenas seguir as regras do jogo e não sofrer nenhum embargo econômico das outras nações. As práticas eugênicas promovidas no Brasil desde a colonização marcaram profundamente o modo como as articulações políticas da elite foram impregnando os textos com os ideais eurocêntricos. Atrelada a isso, temos também a questão da ocupação do território. As disposições acerca das pessoas elegíveis para tal finalidade seguiram as práticas eugênicas mencionadas acima. Isso não significa que esse foi um movimento linear e que não houve resistência. O processo civilizatório foi uma confluência de diversos fatores políticos e ideológicos que resultaram na formação do cidadão brasileiro e suas diferentes classificações sociais.

²³ Art. 17. Os estrangeiros que comprarem terras, e nellas se estabelecerem, ou vierem á sua custa exercer qualquer industria no paiz, serão naturalizados querendo, depois de dous annos de residencia pela fôrma por que o foram os da colonia de S. Leopoldo, e ficarão isentos do serviço militar, menos do da Guarda Nacional dentro do municipio (Brasil, 1850, p.57).

²⁴ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm

2 CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O PROCESSO DE NATURALIZAÇÃO BRASILEIRA

Diversos países (Alemanha, Eslovênia, Letônia, Holanda, Reino Unido, Estados Unidos, Portugal, Peru) tornaram obrigatório o conhecimento da língua nacional como condição para se obter a naturalização. No Brasil também temos essa condição. Ela foi inicialmente estabelecida na década de 1930 com o Decreto-Lei nº 389, de 25 de abril de 1938, que regulamentava a nacionalidade brasileira. Com o passar dos anos, e com os avanços democráticos em nossa sociedade, mostrou-se necessária a mudança legislativa sobre os processos de migração e naturalização. No ano de 2017 houve a implementação de uma nova lei de migração, Lei nº 13.445, que regulamenta os direitos e deveres do migrante e institui o processo de naturalização, tendo mais uma vez, a língua como condição de naturalização.

Neste capítulo, pretendo salientar alguns pontos sobre as políticas linguísticas no Brasil e contextualizar o ordenamento jurídico das leis referentes à naturalização brasileira. O recorte temporal escolhido recobre o período entre 1938 e 2017 (com breves menções à primeira lei de naturalização brasileira, de 1832). Novamente, a minha intenção não é fazer uma análise discursiva nem historiográfica aprofundada, mas verificar como a ideologia dos textos legislativos selecionados influenciaram os critérios estabelecidos pelo governo para conceder a naturalização aos imigrantes. Para tratar da concessão de naturalização considero as seguintes leis, decretos e portarias: Lei de 23 de outubro de 1832; Decreto-Lei nº 389, de 25 de abril de 1938; Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.

Nas linhas abaixo tentarei descrever brevemente tais documentos. E dessa forma, dar um direcionamento para pensarmos sobre as seguintes questões: 1. Como as políticas linguísticas da Era Vargas influenciaram a nossa atual lei de naturalização? 2. Como a imposição linguística do processo de naturalização implementada atualmente continua reproduzindo perspectivas hegemônicas das classes dominantes?

2.1 DECRETO-LEI 389 DE 1938²⁵, LÍNGUA E NATURALIZAÇÃO

O *Decreto-Lei 389 de 25 de abril de 1938* foi uma normativa que regulava a nacionalidade brasileira durante o Estado Novo da Era Vargas (1930 a 1945). O governo de Getúlio Vargas é dividido em três períodos; fase provisória (1930-1934), constitucional (1934-1937) e ditatorial (1937-1945); esta última conhecida como Estado Novo. A instauração de decretos-lei reflete a forma autoritária com que se governou nesse período, visto que, era um instrumento normativo que não previa a aprovação do poder legislativo. Ou seja, o decreto-lei era emitido diretamente por Vargas sem a necessidade de aprovação do Congresso Nacional. O decreto em questão, que faz parte do período ditatorial, é apenas um exemplo da jurisprudência dessa época marcada pelo discurso autoritário do governo.

Em termos gerais, o decreto estabelecia os critérios determinantes para que alguém fosse considerado brasileiro e, também, como se tornar um brasileiro naturalizado. Ao longo desta seção encontraremos o uso das palavras estrangeiro e alienígena em alguns excertos da legislação para caracterizar os indivíduos que não possuíam a nacionalidade brasileira. O decreto possuía 30 artigos em que, resumidamente, prevalecia o conceito de *jus solis*; previa a perda da nacionalidade e dos direitos políticos, assim como as formas de readquiri-los; e a obrigação do serviço militar. Especificamente em relação aos indivíduos considerados estrangeiros, era prevista a renúncia da nacionalidade anterior para ser concedida a naturalização. Além disso, o *Decreto-lei* também estabelecia os critérios necessários para se obter a naturalização, como veremos abaixo:

- I - Capacidade civil;
- II - residência contínua no território nacional pelo prazo de dez anos, imediatamente anteriores ao período de naturalização;
- III - conhecimento da língua portuguesa;
- IV - exercício de profissão ou posse de bens suficientes para se manter e à sua família;
- V - bom procedimento moral e civil;
- VI - não estar processado ou pronunciado, nem ter sido condenado por crime contra a existência, a segurança ou integridade do Estado e a estrutura das instituições, e contra a economia popular, bem como por crime de peculato, homicídio, roubo, furto, falência, falsidade, contrabando, estelionato, moeda falsa, lenocínio e estupro;
- VII - não professar ideologias contrárias às instituições políticas e sociais vigentes no país (Brasil, 1938, Art. 10).

Tais critérios descritos acima serviam como referência para a obtenção da naturalização e eram imprescindíveis. Porém, em relação ao inciso II era possível haver a

²⁵<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-389-25-abril-1938-350776-publicacaooriginal-1-pe.html>

diminuição de tempo mínimo de residência caso o/a estrangeiro/a satisfizesse algum dos requisitos abaixo:

- I - ter filhos brasileiros;
- II - ser ou ter sido casada ou casado com brasileiro ou brasileira;
- III - ser filho de brasileiro;
- IV - ser filho de estrangeiro naturalizado, nascido fora do Brasil antes da naturalização do pai;
- V - ser proprietário de bens imóveis sítos no Brasil, no valor mínimo de cinquenta contos de réis;
- VI - recomendar-se por sua capacidade científica, artística ou profissional;
- VII - ter prestado ou poder prestar serviços relevantes ao Brasil;
- VIII - ser empregado em legação ou Consulado do Brasil e contar vinte anos de bons serviços (Brasil, 1938, Art.11).

O *Decreto-lei* seguiu a tradição iniciada tempos atrás de facilitar a naturalização para alguns e, conseqüentemente, dificultar para outros. O que podemos perceber de maneira geral é que há similaridades sobre os critérios estabelecidos para a concessão da naturalização de 1832 e de 1938. Tais similaridades se dão sobretudo em relação ao tipo de público que se pretendia chamar para o país, ou seja, os imigrantes desejados. Como exemplo, podemos encontrar alguns desses critérios no artigo 1º da legislação de 1832, mais especificamente no parágrafo 5º, que diz que para um estrangeiro obter a naturalização ele deveria: ser possuidor ou ter parte de bens, ou exercer profissão útil, ou viver honestamente do trabalho.

Além dessa similaridade, também podemos encontrar outros pontos em comum. Por exemplo, estabelecer um tempo mínimo de residência no Brasil para que se pudesse dar início ao processo de naturalização (na Lei de 1832 eram 4 anos, já no Decreto-lei de 1938 eram 10 anos). Outro ponto em comum diz respeito às facilidades específicas que visavam diminuir as exigências burocráticas impostas durante o processo. Os temas abaixo, que também foram observados no *Decreto-lei de 1938*, aparecem no artigo 2º de 1832: § 1º casamento com brasileira; § 2º inventores ou “introduutores de um genero de industria qualquer” que residissem do Brasil; § 3º os que tivessem adotado um brasileiro ou brasileira; “§ 4º os que tivessem prestado serviço militar ou tivessem sido gravemente feridos durante o serviço; § 5º professores que lecionassem no “Magisterio das Universidades, Lycêos, Academias, ou Cursos Juridicos do Imperio”; § 6º os que exercessem cargos políticos de relevância no Brasil²⁶.

A posse de bens e trabalhos considerados úteis para o Brasil compõem a maior parte dos parágrafos que discorrem sobre as facilidades semelhantes nas jurisprudências do

²⁶ Além dessas facilidades, a Lei de 1832 tornava os portugueses que eram favoráveis à Independência e que residiam no Brasil em cidadãos brasileiros sem a necessidade de se submeterem a nenhum processo burocrático. Porém, este tipo de “naturalização direta” não era prevista em 1938.

Império e do Estado Novo. As facilitações encontradas em 1832, referentes à profissão e à posse de bens, ao mesmo tempo que indicam os indivíduos interessantes para se tornarem cidadãos naturalizados, também servem como um critério de exclusão, já que dificultavam o processo para africanos libertos, por exemplo. Em relação a isso, podemos levantar as seguintes questões: como um indivíduo que foi arrancado da sua terra, escravizado em um continente diferente, sem direitos, transformado discursivamente em um ser infame, vil, abominável, indecoroso e escravo (Diretório, 1757, art. 10) seria considerado alguém que exerce uma profissão útil? Ou então, como teria alguma posse se foram escravizados e roubados pela Monarquia e sociedade da época?

Outra questão que diz respeito à facilitação do processo de naturalização é a do matrimônio. Essa prática já era usada antes mesmo da existência de uma legislação específica sobre a naturalização. Por exemplo, ela era uma das formas de assimilação indígena, o incentivo de casamentos entre brancos e indígenas consta no *Diretório dos Índios* (1757, art. 88). No caso de 1832, as mulheres não eram consideradas cidadãs, porém, percebemos a possibilidade do casamento de estrangeiros com mulheres brasileiras²⁷ para se obter a facilitação dos trâmites burocráticos do processo. Ou seja, para o Estado as mulheres não eram consideradas cidadãs, mas serviam como instrumento (no sentido literal) para que homens estrangeiros obtivessem a facilitação da naturalização. Já no *Decreto-lei de 1938*, a possibilidade de facilitação por meio do matrimônio pode ser considerada mais ampla, pois algumas mulheres já obtinham alguns direitos políticos, e a questão do matrimônio não se restringia mais ao casamento de estrangeiros com brasileiras. Como podemos conferir no artigo 11, inciso “II - ser ou ter sido casada ou casado com brasileiro ou brasileira” (Brasil, 1938).

Retomando a nossa análise específica sobre o *Decreto-lei de 1938*, a temática da naturalização era vista como um ato gracioso, ou seja, estava mais relacionada à vontade do Estado do que com o cumprimento das exigências legais, visto que este poderia recusar a naturalização “embora satisfeitos todos os requisitos da lei” (Brasil, 1938, Art. 6º). Além disso, o Estado formalizou a língua como um instrumento de controle nessa época, por exemplo, para se obter a naturalização era necessário “conhecimento da língua portuguesa” (Brasil, 1938, Art. 10, inciso III), diferentemente da legislação anterior. Além de haver uma promoção da língua portuguesa, as políticas linguísticas que perpassam esse momento histórico também foram marcadas por proibições de diversos tipos em favor de um ideal nacional fundamentado pela ideologia do nacionalismo.

²⁷ No artigo 2º da Lei de 1832: “§ 1º Os casados com Brasileira” (Brasil, 1832).

Segundo Valdés (1997, p. 14-15) o nacionalismo da América Latina foi marcado pela recorrência de alguns aspectos como:

“insistência no próprio contra o invasor, sobretudo o anglo-saxão, o germânico ou o russo. O próprio, segundo cada caso, é o indígena autóctone e/ou a tradição ibérica e/ou campesino; a crítica ao modelo político liberal, algumas vezes no campo político e, quase sempre, no econômico; a crítica ao liberalismo (como livre-cambismo), o afã protecionista o forte sentimento antiimperialista; a necessidade de planificar ou organizar, de atuar coordenadamente, outorgando um papel mais ou menos explícito ao estado na defesa do próprio: economia, autonomia, cultura etc.; o antiintervencionismo: a ideia de que a nação e/ou continente e/ou a cultura e/ou a raça, e/ou a economia (dependendo da ênfase) estão em perigo devido aos esforços avassaladores de um inimigo externo (*apud* Bueno, 2006, p. 148).

É possível perceber que alguns aspectos trazidos na citação acima, como a defesa do estado e/ou território, a valorização e criação de um indivíduo ideal, são temas que atravessam as legislações escolhidas para a composição desta dissertação, independentemente do regime político (Monarquia – Colônia e Império – e República). Mesmo com a transição dos regimes políticos, os temas referentes à identidade étnica/racial almejada permaneceram. Por isso, antes de iniciarmos propriamente as considerações sobre a política linguística do processo de naturalização, considero importante ressaltar alguns aspectos históricos que tiveram impacto na jurisprudência referente à naturalização nesse período. Por exemplo:

A imposição do Cristianismo a fim de converter os chamados selvagens e bárbaros no século XVI, seguida da imposição do ‘fardo do homem branco’ e da sua ‘missão civilizadora’ nos séculos XVIII e XIX, da imposição do ‘projeto desenvolvimentista’ no século XX e, mais recentemente, do projeto imperial das intervenções militares apoiadas na retórica da ‘democracia’ e dos ‘direitos humanos’ no século XXI, tudo isto foi imposto com recurso ao militarismo e à violência sob a retórica da modernidade, com o seu apelo a salvar o outro dos seus próprios barbarismos. Em face da imposição colonial eurocêntrica, surgem duas respostas: os nacionalismos e os fundamentalismos do Terceiro Mundo. O nacionalismo apresenta soluções eurocênicas para um problema global eurocêntrico; reproduz uma colonialidade interna de poder dentro de cada Estado-nação e reifica o Estado-nação enquanto lugar privilegiado de mudança social (Grosfoguel, 1996 *apud* Grosfoguel, 2013, p. 401-402).

Em relação ao Brasil, como observamos previamente, várias facilidades foram normatizadas para incentivar o processo colonizatório e o branqueamento. Devemos compreender que havia um público-alvo, que os europeus (ou os brancos) eram os imigrantes desejados. Embora nem todas as legislações fizessem referências raciais, as legislações do século XIX, visavam atrair os colonos. Em outras palavras, tinham como um de seus objetivos o “povoamento do território, num processo de motivações geopolíticas, de interesse econômico (o desenvolvimento de forma alternativa de exploração agrícola baseada na pequena propriedade familiar) ao qual se impõe a sinonímia da civilização branca européia”

(Seyferth, 2002, p. 147). Desde os primórdios do período colonial, as categorizações criadas por meio desse projeto e mantidas através da colonialidade estabeleceram que existia apenas uma maneira de entender o mundo, e essa maneira seria por meio da forma de vida do homem europeu.

Até o momento, observamos que o arcabouço jurídico era elaborado por uma elite político-econômica que pretendia defender os próprios interesses fundamentados em ideologias racistas eurocentradas. Assim, a criação de decretos que fossem atrativos para os imigrantes desejados era essencial para o projeto de colonização. Além do mais, com a transição do regime político – de Monarquia para República – era preciso demonstrar que, apesar de ser um novo modelo governamental, o Estado ainda desejava europeus (também chamados de colonos nesse contexto), pois tal fato seria fundamental para o progresso da Nação (Bueno, 2006).

Entretanto, esperava-se que quando chegassem ao Brasil, esses colonos adotassem os aspectos socioculturais da sociedade de destino, ou seja, que se subordinassem à assimilação, pois isso seria essencial para a formação da sociedade brasileira idealizada. Sobre esse assunto, Seyferth (2002, p.129) explica que “nos idos de 1850 ou 1860, assimilar significava uma adequação do estrangeiro à formação latina e católica do país”. Porém, alguns grupos migratórios foram considerados irredutíveis, por exemplo, os alemães. Ainda que tivessem características almejadas, o fato de desejarem manter suas características socioculturais (por exemplo, manter a religião protestante), poderia ser considerado uma das razões que os fizeram passar para a condição de indesejáveis. Consequentemente, o que antes era visto como uma dádiva, passou a ser visto com grande preocupação, pois a assimilação desejada que deveria criar o brasileiro ideal estava longe do esperado. Mas, mesmo com estes empecilhos, não houve nenhuma restrição à imigração branca durante a República.

Outro fator importante, que teve impacto nas questões sobre as imigrações, diz respeito à interrupção do sistema escravocrata. De um lado havia a ideologia de que para haver o progresso da nação seria necessária a imigração de europeus; de outro lado, havia a questão econômica do país após a extinção da escravidão. Fato que, além de desestabilizar economicamente o Brasil, também desorientou a elite econômica e fez com que, mais uma vez, os ânimos se acirrassem. Sobre isso, Saes (2022) explica que:

O fim da escravidão tirou da Monarquia a sua base social de apoio: o centralismo imperial era apoiado pelas elites agromercantis brasileiras apenas por ele ser uma garantia para a preservação e o funcionamento do *mercado nacional de escravos*, numa época em que o fornecimento externo de mão-de-obra escrava já havia sido interrompido por pressão inglesa. Ao abolir a escravidão a contragosto em maio de 1888, o Império selava a sua sorte, perdendo o apoio de elites regionais pouco

integradas entre elas e pouco interessadas na manutenção do centralismo político e administrativo (online).

O marco histórico do fim da escravidão não foi suficiente para que o texto jurídico elaborado dois anos mais tarde referente à imigração mudasse seu tom. Como veremos a seguir, a política de branqueamento não seria deixada de lado. Assim, no início do período Republicano, o Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, regularizava “o serviço da introdução e localização de immigrants na Republica dos Estados Unidos do Brazil” da seguinte forma:

CAPITULO I

DA INTRODUÇÃO DE IMMIGRANTES

Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de accordo com as condições que forem então estipuladas.

Além dos imigrantes indesejados por questões raciais, apontados no excerto acima, mendigos e indigentes também foram mencionados (Art. 3º), assim como pessoas com deficiência, como veremos no excerto a seguir: “Os individuos enfermos ou com defeitos physicos, sómente terão passagem gratuita, si pertencerem a alguma familia que tenha pelo menos duas pessoas válidas” (Brasil, 1890, Cap. 1, Art. 5º, local. 1424). O que se delineava era o seguinte: os imigrantes desejados (europeus aptos ao trabalho na lavoura e sem nenhuma restrição física) seriam peças importantes no desenvolvimento socioeconômico do país. Conseqüentemente, a valoração do país estaria de igual para igual às nações europeias. Do lado dos imigrantes indesejados, percebemos a aparição de uma nova categoria de exclusão²⁸, a das pessoas com deficiência. De acordo com o decreto acima, nem a branquitude poderia tornar essas pessoas desejáveis para o país. Naquele contexto, elas não possuíam valor, mesmo se fossem brancas, salvo em casos em que houvesse “duas pessoas válidas”.

Como temos observado, as legislações não permaneciam inalteradas por muito tempo, com a mudança de sistemas políticos, alterações econômicas, entre outros; as legislações sofriam alterações. Por exemplo, o Decreto nº 6.455, de 19 de abril de 1907, regulamentava que o povoamento do solo nacional fosse promovido pela União, não fazia menção a questão racial, porém, continuava com restrições como as encontradas no artigo 2º “Serão acolhidos

²⁸ Apenas para lembrar que pessoas, ora com mais de 50 ora 60 anos, pessoas analfabetas, pessoas com doenças contagiosas; também fizeram parte dos indesejados ao longo das atualizações regimentais do processo de migração, vide exemplo: Decreto-lei Nº 406, de 4 de maio de 1938, que dispunha sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>

como imigrantes os estrangeiros menores de 60 anos, que, não soffrendo de doenças contagiosas, não exercendo profissão illicita, nem sendo reconhecidos como criminosos, desordeiros, mendigos, vagabundos, dementes, ou invalidos [...]” (Brasil, 1907, Título 1, Art. 2º, local. 3086). Seyfert (2002) explica que essas restrições de caráter eugênico continuariam impressas nas legislações anos mais tarde, durante o período do Estado Novo.

A legislação do Estado Novo, portanto, é conhecida pela rigidez com que regulamentava as condições para a migração. O planejamento era muito importante para que a campanha de nacionalização fosse efetiva, assim era preciso escolher quem poderia ser parte do corpo nacional do século XX. Também era necessário um controle da população e uma fiscalização para que os núcleos coloniais que possuíssem escolas e/ou imprensa em língua estrangeira no Brasil fossem nacionalizados/assimilados. O recrudescimento das políticas migratórias também pode ser percebido na Constituição de 1934²⁹ (3º constituição da história do Brasil) quando versa sobre as “cotas de entrada”:

§ 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos.

§ 7º - É vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena (Brasil, 1934, Cap. 2, Título IV, Art. 121).

As desqualificações de populações de determinadas origens – racismo – compõem o discurso autoritário da época, visto que tal fato se relacionava à ideologia do imigrante enquanto ameaça nacional. Durante o período Colonial também percebemos uma desqualificação de um em detrimento de outro – indígenas e europeus –; fato também observado durante o Império com o apagamento dos africanos escravizados e indígenas da Carta Magna, pois estes não foram incluídos como cidadãos. Os discursos da época ecoavam as ideologias das elites hegemônicas; assim, essa parcela da população com grande poder político/econômico/social criava e/ou influenciava a jurisprudência. E a cada época decidia-se (ou talvez ainda se decida) quem seriam os indivíduos considerados valiosos ou não e, sob quais circunstâncias seriam representados socialmente.

Seyferth (2002) destaca que a ideologia hegemônica do Estado Novo (de grande responsabilidade do exército nacional) promovia a campanha nacionalista e impunha o “espírito nacional” por meio da educação cívica e da obrigatoriedade da língua portuguesa. As

²⁹<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/92083/constituicao-da-republica-dos-estados-unidos-do-brasil-34#art-1>
2 1

diferentes formas de controle que vimos até aqui, não usavam apenas retóricas autoritárias. Muitas vezes tentavam despertar um sentimento de pertencimento e de fidelidade nos indivíduos por meio de um discurso que se baseava no princípio da lealdade. Tal fato pode ser observado desde o *Diretório*, quando o Marquês de Pombal “defendia” a liberdade indígena, em prol do *uti possidetis*. Ao promover a assimilação indígena a fim de desterrar a barbaridade desses povos rústicos (Diretório dos índios, 1755), o indígena passaria a ser leal à coroa caso se convertesse e se tornasse um súdito do rei. Esta noção de lealdade vai ultrapassar e atravessar diferentes momentos históricos, sendo reconfigurada e aprimorada a cada novo período, pois novas instituições governamentais seriam criadas e se organizariam de forma a reforçar este princípio em seu discurso, como o exército, por exemplo.

Nas instituições educacionais durante o Estado Novo, houve a exclusão das línguas estrangeiras com o intuito de promover a nacionalização, ou seja, de construir uma identidade nacional homogênea. Shohamy (2005) explica que as regulamentações referentes à língua num contexto educacional funcionam como uma forma de tornar a ideologia dos que ocupam os lugares de poder em prática por meio do ensino formal, ou até mesmo tornar a prática uma ideologia. Materiais de ensino, currículo e as provas, compõem os instrumentos usados para reforçar as ideologias; também os professores ocupam um papel essencial na imposição de determinados valores.

A língua nesse período do governo passou a constituir explicitamente (e novamente) um elemento fundamental para a transformação do outro, que era desejado, em um de “nós”. Assim, o imigrante, enquanto continuasse como um estrangeiro perante a lei, seria um indesejado. De acordo com essa lógica do governo, se o imigrante se “rendesse” à língua portuguesa, conseqüentemente, relegaria sua cultura em detrimento da cultura brasileira. Portanto, nesse contexto, a língua estrangeira era inaceitável, e a língua portuguesa era vista como um meio de impor a ideologia monolíngue desejada, pois para os efeitos da nacionalização, isso os tornaria de fato brasileiros. Em outras palavras, forçaria a assimilação para fazer surgir o espírito da brasilidade (Souza, 2005). Censura e criminalização foram fortes aliadas às políticas linguísticas getulistas, havia até mesmo o conceito jurídico de “crime idiomático” (Orlandi, 2005).

A relação entre nacionalidade e língua nesse momento reflete o autoritarismo desse período. Podemos observar no *Decreto-Lei 389* que a desistência da nacionalidade originária estava atrelada a esse processo para se tornar brasileiro/a, conforme citado, “Adquirem a nacionalidade brasileira os estrangeiros que se naturalizarem de acôrdo com a presente lei, importando a naturalização a renúncia da nacionalidade anterior” (Brasil, 1938, Art. 9º).

Devemos lembrar que para se adquirir a naturalização era necessário comprovar o conhecimento da língua portuguesa. Consequentemente, a concessão de direitos estava atrelada à relação entre língua e nacionalidade, pois os postulantes não possuiriam os mesmos direitos civis de um brasileiro se não fosse comprovado o conhecimento da língua portuguesa, fazendo com que dessa forma, a naturalização não tivesse apenas um efeito simbólico.

As leis se tornam um mecanismo da política linguística (Shohamy, 2006), pois, é por meio da língua que a ideologia e a política são implementadas e reproduzidas na sociedade. É por meio da língua que se constroem discursos mais ou menos explícitos do que se quer valorizar e/ou desvalorizar numa dada sociedade. Os mecanismos podem ser considerados explícitos ou implícitos, dependendo da maneira como são utilizados. Por exemplo, podemos considerar os materiais didáticos implementados nas escolas das colônias mecanismos implícitos que trouxeram uma agenda oculta da política linguística da época. Portanto, seria por intermédio da língua que se promoveriam e perpetuariam as agendas sociopolíticas daquele tempo, por exemplo. Por outro lado, o *Decreto-Lei 389*, por se tratar de um texto legislativo que lida diretamente com questões de língua, é entendido como um mecanismo explícito.

De acordo com Shohamy (2006), é por meio dos mecanismos que as ideologias são transformadas em políticas homogêneas e hegemônicas. No caso do Brasil, isso reflete na tentativa de implementar o projeto monolíngue/cultural nacionalista durante o Estado Novo. Apesar de não ser a primeira vez que nos deparamos com o uso/conhecimento da língua como forma de perpetuar a hegemonia de certo grupo e, a partir disso considerar todos os outros que não se submetam a essa língua como bárbaros, indesejados, etc.; com Vargas isso foi feito de maneira ampla e sistemática por meio das escolas, Forças Armadas, meios de comunicação, entre outros. As políticas linguísticas foram se aperfeiçoando e se ajustando ao discurso de cada época. Enquanto notamos um racismo escancarado, por exemplo, nos textos legislativos do século XVI, que podem trazer certo espanto para um leigo, durante o Estado Novo, com o surgimento de um inimigo do Estado brasileiro, tal fato pode passar despercebido.

Sobre esta questão, conforme explicado por Orlandi (2005), o forte nacionalismo empregado durante a época não distanciava Getúlio da ideologia nazifascista, na verdade, havia até uma simpatia pela ideologia. Adolf Hitler e Benito Mussolini, respectivos ditadores nazista e fascista, trocavam correspondências cordiais com Vargas ao longo dos anos 1930 e até início dos anos 1940, já com o início da Segunda Guerra Mundial (Mourelle, 2022). A política econômica da época visava diversificar os acordos econômicos da época. É importante lembrar que a colonização não era a única relação comercial entre esses países.

Para exemplificar, apenas sobre a relação Brasil - Alemanha: desde o final do século XIX as exportações para a Alemanha de produtos agrícolas como café, cacau, algodão, tabaco, arroz e açúcar era crescente; além disso, a Alemanha se tornou um importante fornecedor de produtos industrializados para o Brasil. Os negócios bancários também foram outro importante fator do mercado econômico que se desenvolveu ao longo da década de 1880 e, que futuramente, contribuiria para o desenvolvimento industrial do Brasil (Rinke, 2013).

Embora fossem importantes parceiros econômicos para o Brasil, esses países não eram os únicos com que Vargas mantinha relações. Os Estados Unidos e a Inglaterra tinham forte influência nas decisões político-econômicas tomadas pelo governo brasileiro por serem os seus principais parceiros comerciais. Ademais, a dívida do Brasil com ambos os países também impactava fortemente as decisões econômicas tomadas nessa época (Mourelle, 2022). Havia um interesse por parte dos Estados Unidos em estabelecer uma conexão maior com o Brasil nessa época, entre outros motivos, tinham interesse militar nas regiões do Norte e Nordeste do Brasil (Chaves, 2020). A tomada de decisão de Vargas, ao escolher o lado dos EUA, resultou na construção da base aérea norte-americana (em território cedido) da cidade de Natal – RN. Os acordos dessa época também impactaram significativamente a fundação da indústria no Brasil. Chaves (2020, p. 31) reforça que:

A partir daí a neutralidade brasileira será mais e mais comprometida pelo envolvimento e apoio dos EUA às forças que combatiam o Eixo. Em 1941, Vargas autorizou a construção, em território nacional, de bases militares norte-americanas, entre as quais Parnamirim, em Natal, mais tarde conhecida como “o trampolim para a vitória” (Oliveira; Rosty, 2012, p.102).

Com esse cenário de pressões internacionais, com a descontinuidade de relações internacionais por motivos político-econômicos, com o crescimento do nacionalismo e com a iminência da guerra, surgem as medidas de repressão contra os valores e cultura provenientes dos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão), mas, em especial, contra a cultura germânica. Como resultado, a criação dos mecanismos implícitos e explícitos das políticas linguísticas getulistas funcionavam de forma a reprimir e cercear os direitos dessas pessoas, por razões políticas, econômicas e sociais de interesse do Estado brasileiro. Nem a língua, nem as legislações são neutras, da mesma forma, os mecanismos das políticas linguísticas também não são. Tais dispositivos estão imbricados em questões ideológicas de cunho político, social e econômico. E as suas influências na sociedade são responsáveis “por promover e perpetuar agendas” (Shohamy, 2006, p. 55).

A obrigatoriedade linguística para concessão da nacionalidade brasileira perpetua a ideologia nacionalista de que o conhecimento da língua tem relação com o sentimento de pertencimento e de lealdade (Shohamy, 2006). Isso faz com que a língua possa ser usada como um instrumento de legitimação das pessoas dentro de uma nação. Mas não apenas isso, pois língua e nacionalidade são os instrumentos que regulam a concessão e a restrição de direitos: “Art. 7º Os estrangeiros **naturalizados** gozarão de todos os direitos civis e políticos, excetuados os que a Constituição e as leis federais atribuem exclusivamente a brasileiros natos, como tal considerados aqueles a que se referem as letras a, b, c e do art. 1º” (Brasil, 1938, p. 59, grifo nosso). Ou seja, fica determinado que o estrangeiro apenas teria direitos garantidos por meio da naturalização, exceto alguns direitos que eram garantidos apenas aos brasileiros natos. Por exemplo, o direito a exercer cargos políticos de alta relevância (presidente da república, ministros e conselheiros federais) e o direito a ter propriedade ou dirigir empresa jornalística.

Em relação às decisões sobre quais indivíduos seriam considerados dignos de direitos pela jurisprudência em diferentes períodos, também precisamos incluir a discussão sobre quem eram os criadores dessas leis, para que possamos realizar um debate em que seja possível localizar e responsabilizar os agentes envolvidos nesse processo. Essa contextualização é importante para reforçar que não há neutralidade nesse processo, pois ele está fundamentado em uma série de discursos colonialistas (racistas, patriarcais, capacitistas, etc.). Ou seja, há toda uma estrutura social e discursiva que deu escopo a esse processo de exclusão/inclusão. Veremos a seguir, como esses mecanismos continuam sendo utilizados e se articulam nos dias de hoje.

2.2 LEI Nº 13.445 DE 2017 – A NOVA LEI DE MIGRAÇÃO

A Lei nº 13.445/2017³⁰, mais conhecida como a *Nova Lei de Migração*, é a legislação em vigor atualmente. Ela regula “os direitos e deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante” (Brasil, 2017). Com a chegada de novos fluxos migratórios para o Brasil e depois

³⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm

de muita luta de movimentos sociais, a legislação anterior – Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, conhecida como Estatuto do Estrangeiro foi substituída.

Muito debate foi necessário até que a nova lei fosse implementada e deixasse para trás o texto do Estatuto do Estrangeiro, o qual considerava o imigrante uma ameaça ao país. Foi um caminho longo e cheio de percalços, que envolveu discussões entre os órgãos governamentais embasadas em perspectivas distintas sobre a questão migratória no Brasil. Oliveira (2017, p. 173) explica que a Secretaria de Assuntos Estratégicos³¹ (SAE) pretendia enfocar na “atração de força de trabalho qualificada. Seriam, preferencialmente, engenheiros, médicos e profissionais do setor de alta tecnologia”, o que, de acordo com o órgão, teria um impacto positivo no desenvolvimento econômico do país. Por outro lado, com um viés mais alinhado com a proteção das garantias dos direitos dos migrantes, estavam a Secretaria Nacional de Justiça³² (SNJ) e o Conselho Nacional de Imigração³³ (CNIg).

As articulações entre os órgãos que tratam sobre assuntos de migração e refúgio tiveram papel de destaque para que uma nova legislação que visasse a garantia dos direitos humanos substituísse o dispositivo do tempo da ditadura militar, conforme ilustrado por Wermuth (2020, p. 102-103):

A nova legislação surge a partir de uma profícua interlocução com movimentos sociais, a exemplo da Conferência sobre Migrações e Refúgio (COMIGRAR), do Fórum Social Mundial das Migrações (FSMM) e do I Diálogo de Participação Social promovido pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg). Todos esses eventos, realizados entre os anos de 2013 e 2016, destacaram a importância de uma legislação sobre migrações que mantivesse sintonia com o direito internacional dos Direitos Humanos, em respeito ao princípio da convencionalidade. [...] Nesse sentido, a Lei nº 13.445/2017 promove uma “adequação” do tratamento do assunto aos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e aos Tratados Internacionais sobre o tema – a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, da Convenção da ONU sobre Trabalhadores Migrantes, da Convenção da ONU sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e dos Protocolos sobre o Tráfico de Pessoas e o Contrabando de Imigrantes.

O Estatuto do Estrangeiro, promulgado durante a ditadura militar, legislava a partir da ideologia de segurança nacional e da criminalização da migração (Pinto, 2020; Ifanger, 2020). A suposta preocupação com a segurança nacional ratificava o discurso xenofóbico e racista presente no texto (Ramos; Vedovato; Baeninger, 2020). Com o advento da *Nova Lei de Migração*, o ordenamento jurídico regulador da política migratória brasileira fundamentou-se

³¹ Órgão de assessoria direta e imediata da Presidência da República nas ações de planejamento em âmbito nacional e na elaboração de subsídios para a formulação de políticas públicas de desenvolvimento a longo prazo. Atualmente é denominado Secretaria **Especial** de Assuntos Estratégicos (FGV, Acervo do CPDOC).

³² Órgão do Ministério da Justiça e Segurança Pública, a Secretaria é responsável por promover a política de justiça por meio da articulação com os órgãos e as entidades dos três Poderes, governos estaduais, distrital e municipais, bem como com a população em geral (Ministério da Justiça e Segurança Pública).

³³ Órgão colegiado de caráter deliberativo, normativo e consultivo, integrante da estrutura organizacional do Ministério da Justiça e Segurança Pública (Ministério da Justiça e Segurança Pública).

nos preceitos dos direitos humanos e se tornou mais coerente com os princípios estabelecidos pela redemocratização do Estado e pela Constituição Federal de 1988, que preza pelos “direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]” (Brasil, 2016, p. 9). Com isso, a legislação migratória brasileira passou a entrar em consonância com os princípios democráticos estabelecidos pela Constituição de 1988, pois a *Nova Lei* atesta a não criminalização da migração; acolhida humanitária; direito à reunião familiar; igualdade de tratamento; acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social (Brasil, 2017, Seção 2); entre outros. Com a regulamentação da nova legislação, migrantes e refugiados passam a ser vistos pela lei como detentores de direitos civis e políticos, assim como qualquer cidadão brasileiro.

Embora a *Nova Lei de Migração* tenha sido um grande passo a favor dos direitos humanos, sua regulamentação e aplicação ainda está distante de atingir a totalidade de seu caráter humanitário (Gaspar; Castro, 2020; Lima; Castilho, 2020; Pinto, 2020). Os 21 dispositivos da lei vetados³⁴ pelo ex-presidente Michel Temer são um exemplo de como, muitas vezes, os interesses individuais de uma parcela que representa o Estado ainda se sobrepõem ao interesse de se fazer justiça social. Questões envolvendo a concessão de autorização de residência aos imigrantes; expulsão de imigrantes que morassem há mais de 4 anos no Brasil em razão do cometimento de crimes; possibilidade de revogação de expulsões decretadas antes de 1988; concessão de aprovação da residência em razão da aprovação em concurso público; etc., dizem respeito a alguns dos vetos (Real; Sparemberger, 2017 *apud* Lima; Castilho, 2020, p. 401).

Como relatado nas linhas anteriores, a *Nova Lei* foi o resultado de novos movimentos migratórios, situações econômicas, políticas e sociais que se desenvolveram nos últimos anos, assim como também foi fruto de muita luta social. Apesar disso tudo, não podemos esquecer que embora tenha sido instituída uma nova legislação pró direitos humanos em 2017, o cenário político que tivemos ao longo dos anos e que nos levou ao Golpe de 2016, estava e, ainda está, repleto de discursos nacionalistas em defesa de ditadura militar e em defesa de um discurso individualista que preza pela homogeneidade cultural, linguística, racial, epistemológica, ou seja, atrelada à colonialidade.

Simultaneamente ao contexto do Golpe de 2016, a extrema direita bolsonarista também começava a surgir com a propagação de discursos antidemocráticos e autoritários que

³⁴ http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2017/Msg/VEP-163.htm

inflamaram ideologias xenofóbicas, racistas, misóginas, capacitistas, classistas, etc. Tais ideologias ganharam destaque com os discursos proferidos pelo então deputado federal Jair Bolsonaro. Em relação ao cenário político das migrações no Brasil, logo após a eleição de 2018, uma das primeiras medidas tomadas pelo presidente eleito, Jair Bolsonaro, foi abandonar o Pacto Global para Migrações³⁵ (Diniz, Bizon, 2020; Pinto, 2020). A sua alegação foi que o Pacto Global era o instrumento inadequado para lidar com o “problema” e que o país era soberano para decidir se aceitava ou não mais imigrantes (Pinto, 2020). Essas alegações, nos remetem às motivações de caráter nacionalista e de segurança nacional encontradas nas legislações anteriores, em que os imigrantes eram considerados um problema ou ameaça para o Estado. Embora tenha havido uma grande vitória para as garantias dos direitos de migrantes com a instituição da *Nova Lei*, durante o governo Bolsonaro testemunhamos a propagação de ideologias avessas às políticas de inclusão que pudessem promover uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, tanto para brasileiros quanto para imigrantes. Observou-se, assim, um retrocesso nas políticas migratórias do Estado brasileiro com as medidas adotadas pelo governo federal (Diniz, Bizon, 2020; Pinto, 2020). Após essa sucinta exemplificação da primeira medida adotada pelo então governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro, avançaremos para uma contextualização mais aprofundada das migrações para o Brasil na década de 2010.

2.2.1 As migrações do século XXI e o Brasil: motivações e desdobramentos

Antes de seguirmos com a análise, é preciso traçar um panorama da migração no Brasil, de modo a contextualizar algumas mudanças referentes à nova legislação. Quando falamos de migração para o Brasil, não estamos falando de algo novo; como vimos, há registros desse fenômeno desde os tempos da colonização³⁶ e, apesar de a imigração ser um evento comum na história da humanidade, atualmente, esse fenômeno pode ser percebido de uma maneira mais expressiva por causa da mídia e da internet. De acordo com o Relatório Anual do Observatório das Migrações Internacionais de 2021 (OBMigra), na década de 2010, o Brasil sofreu uma mudança em seu padrão migratório. Durante as últimas décadas do século

³⁵ O Pacto Global, que foi acordado pela primeira vez pelos Estados-membros da ONU a 13 de julho de 2018, é um documento abrangente para melhor gerenciar a migração internacional, enfrentar seus desafios e fortalecer os direitos dos migrantes, contribuindo para o desenvolvimento sustentável. O texto do Pacto Global está profundamente enraizado na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU news).

³⁶ Não significa que anteriormente a esta data não houvesse imigração, mas as pesquisas do IBGE mostram dados a partir de 1500 e apenas “suposições” acerca das migrações dos povos indígenas antes deste período. Para mais informações consultar o site do IBGE <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento.html>.

XX havia o predomínio da emigração no país, ou seja, havia mais brasileiros saindo do Brasil do que imigrantes chegando ao país, porém esse cenário apresentou mudanças.

O fenômeno descrito acima não foi a única alteração observada. Antigamente prevalecia o fluxo migratório no sentido Sul-Norte, em que Sul e Norte neste contexto não se limitam às disposições geográficas, mas sim a um termo metafórico. O uso do termo Sul ou Sul global representa o conjunto de lugares, seres, discursos, etc. que foram marginalizados/subjugados/explorados pelo colonialismo europeu (Santos, 2009). Por outro lado, o Norte ou Norte global é representado pelos lugares, seres, discursos, etc. considerados economicamente mais desenvolvidos, porém que chegaram a esse patamar por meio da exploração e da dominação do trabalho não-europeu a fim de concentrar e acumular riquezas (Grosfoguel, 2013).

O que se delineou foi que, até antes da década de 2010, os brasileiros costumavam se deslocar para os países do Norte global. Do mesmo modo, o fluxo migratório em escala global também era mais intenso no sentido Sul-Norte. Cavalcanti (2021) explica que tais dinâmicas sofrem influência de fatores econômicos e de alterações das políticas migratórias em escala mundial. É preciso observar a dinâmica desses fluxos migratórios a partir dessas questões. Alguns fatos ocorridos em países do Norte global, como o atentado de 11 de setembro de 2001 em Nova York, nos Estados Unidos³⁷, impulsionaram uma onda anti-imigratória. Conseqüentemente, os discursos políticos contrários à imigração se fortaleceram, e novos indivíduos foram cooptados por essa ideologia anti-imigração. Vale ressaltar que, com o desenvolvimento da internet e das redes sociais, muitas perspectivas que antes eram “apenas” televisionadas e/ou transmitidas pela rádio, atualmente, são compartilhadas pelas pessoas que possuem ao menos uma rede social, numa velocidade nunca vista antes. Isso pode ser considerado produtivo para a divulgação de perspectivas não hegemônicas mais progressistas, mas também pode aumentar a quantidade de surgimento de discursos políticos e midiáticos contrários à imigração – xenofóbicos e racistas.

O crescimento dos partidos de extrema direita, com suas agendas anti-imigração, juntamente com os discursos midiáticos e a disseminação de notícias nas redes sociais, mencionados acima, influenciaram a aprovação de políticas que endureceram as legislações de imigração e refúgio nos países do Norte global. Contudo, com a ascensão de discursos anti-imigração e, conseqüentemente, com o endurecimento das leis de migração nos países do Norte global, a imigração Sul-Sul passou a se intensificar.

³⁷ Trouxe esse exemplo, pois, foi um acontecimento amplamente divulgado em rede nacional pelos telejornais e que tenho bastante memória.

Segundo Cavalcanti (2021), as questões econômicas e geopolíticas também foram decisivas para que o Brasil ocupasse uma posição importante nos fluxos migratórios da atualidade. Enquanto os países do Norte global passavam por uma crise econômica em 2008, o Brasil e os países vizinhos, pelo contrário, se fortaleciam. Devido ao desenvolvimento econômico e a implementação de projetos voltados ao desenvolvimento social, os quais levaram o país a ser considerado uma potência emergente (BRICS), a valorização da moeda nacional em relação ao dólar e o destaque internacional com a organização de eventos mundiais como a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, o Brasil se tornou, mais uma vez, uma terra de oportunidades.

Outras razões, que também foram determinantes para a inclusão do Brasil no destino migratório internacional foram; o Acordo de Residência do Mercosul (2009), em que os direitos à residência, trabalho e à seguridade social foram garantidos de forma recíproca aos países-membros e associados do Mercosul, o que fortaleceu o bloco (Cavalcanti, 2021); e as mudanças legislativas da política migratória que visavam a superação das restrições impostas pela Lei nº 6.815 de 1980, popularmente conhecida como Estatuto do Estrangeiro, a qual considerava os imigrantes como ameaça nacional. Dentre tais mudanças podemos destacar o Decreto 6.893/2009, que permitia a regularização, num prazo de 180 dias, aos cidadãos que tivessem ingressado no país até 01/02/2009; a emissão das Resoluções Normativas 77/2008 e 93/2010, que, respectivamente, concediam autorização de permanência ao companheiro ou companheira, em união estável, independente do sexo, e visto permanente ou permanência no Brasil a estrangeiro considerado vítima de tráfico de pessoas; a Resolução Normativa do CNIg nº 97/2012 que trata da acolhida humanitária aos haitianos e Resolução Normativa CNIg nº 126/2017 que trata da concessão de residência temporária a nacional de país fronteiriço, que teve grande impacto para os imigrantes venezuelanos (OBMigra, 2021).

Essas medidas, somadas à *Nova Lei*, fizeram com que imigrantes de diversos países do Sul global (haitianos, senegaleses, congolese, guineenses, bengalis, ganeses, paquistaneses, venezuelanos, cubanos, entre outros) comesçassem a desembarcar à procura de moradia e ingresso no mercado de trabalho brasileiro. As nacionalidades que registraram aumentos expressivos, segundo os órgãos oficiais de registro de imigração, foram haitianos e venezuelanos. Dados obtidos através do Relatório Anual do OBMigra (2020) revelam que, entre os anos de 2011 a 2015, os haitianos apareciam como o principal grupo latino-americano a solicitar refúgio no Brasil. Porém, a partir do ano de 2016, foram os venezuelanos que compuseram o grupo latino-americano que mais fez o pedido de refúgio no Brasil, obtendo seu pico em 2018, com 85,5% (61.391) do total de solicitações.

O cenário descrito nos parágrafos anteriores, também surgiu na enunciação de um dos participantes desta pesquisa quando durante a entrevista³⁸ perguntei as suas razões para ter saído do Haiti e vindo para o Brasil.

Jean: Ah, não tem um porquê...tipo, porquê em si não tem. Porque eu só quis deixar o Haiti naquele momento, porque quando saí da República Dominicana e voltei pro Haiti, voltei a estudar de novo e percebi que...que tinha um sonho muito maior daquilo que o país podia me oferecer. E, eu pra morar nos outros país, ainda não tinha visto, não tinha parente e também não sabia se ia me adaptar melhor. E aí, nessa onda tinha um monte de haitianos migrando pro Brasil e o Brasil tinha aquele acordo pro Haiti, os outros acordos, facilitar R.G, tal, tal, tal, e ia ter a Copa e eu percebi que a economia brasileira poderia tá numa fase de crescimento melhor na América do Sul que alguns países da Europa ou melhor até que México na América do Norte, que poderia dar certo porque se vão oferecer R.G., acomodação, tipo, um monte de benefícios pra facilitar o início, então mesmo quem não tem parente, simhora!

Em meio a esse novo cenário migratório, alguns órgãos de apoio aos imigrantes começaram a ser criados. Fazendo um recorte apenas em Florianópolis, podemos destacar alguns exemplos: Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados – NAIR/EIRENÊ/UFSC (2014); Grupo de Apoio aos Imigrantes e Refugiados de Florianópolis e região – GAIRF/Arquidiocese de Florianópolis (2014); Serviço Pastoral dos Migrantes de Santa Catarina - SPM/SC (2019); Associação de Imigrantes de Santa Catarina – AISC (2022). Essa onda, iniciada em grande parte pela sociedade civil, colaborou com a abertura do Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante (CRAI) de Santa Catarina, na capital Florianópolis, em 2018, entidade com recursos provenientes do Governo Federal. Infelizmente, apenas um ano mais tarde, em 2019, o CRAI teve que encerrar seus serviços por decisões políticas, ou como foi chamado à época, por causa da falta de verba³⁹.

Retornando ao tema do refúgio, é importante mencionar que, no Brasil, atualmente vigora a Lei nº 9.474⁴⁰, de 22 de julho de 1997, mais conhecida como a Lei de Refúgio do Brasil. De acordo com a legislação, as pessoas são consideradas refugiadas nas seguintes condições:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

³⁸ A metodologia utilizada para as entrevistas será explicada no capítulo 3.

³⁹ A verba disponível para a implementação do centro estava prevista desde o ano de 2016, mas só foi possível tirar isso do papel, dois anos mais tarde, graças à luta das entidades de apoio à comunidade imigrante do estado. O CRAI contava com profissionais das áreas jurídica, assistência social e psicologia e, seu fechamento, apenas 1 ano e 7 meses após sua abertura, foi um golpe cruel para os direitos da comunidade imigrante. (Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes e Refugiados é inaugurado em Florianópolis, 2018, disponível em Centro de Referência e Acolhida para Imigrantes e Refugiados é inaugurado em Florianópolis - Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina (crpsc.org.br)).

⁴⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

Para ilustrar os desdobramentos que a chegada de novos fluxos migratórios e as alterações jurídicas referentes aos imigrantes que impactaram as minhas decisões sobre esta dissertação, nos próximos parágrafos trago um pouco da minha experiência pessoal para complementar esta discussão. Posso afirmar que essa percepção sobre as especificidades da Lei de Refúgio brasileira era completamente alheia a mim até há pouco tempo. A maior parte da minha vida, eu vivi no interior do estado de São Paulo, e até o meu ingresso na Universidade Federal de Santa Catarina, eu não tive nenhum contato com refugiados ou imigrantes. Mesmo quando comecei meu curso de graduação em 2012, Letras Inglês, também não tinha conhecimento sobre esse tema. Isso não mudou nem mesmo quando comecei a trabalhar como estagiária no Departamento de Língua e Literaturas Estrangeiras (DLLE), onde, em geral, atendia apenas intercambistas que buscavam informações sobre os cursos de português ofertados pela instituição. Foi, porém, apenas anos mais tarde, quando me tornei voluntária num projeto de ensino de português voltado a imigrantes que comecei a perceber o fenômeno migratório descrito no início deste texto e as especificidades sobre as pessoas refugiadas e/ ou que chegavam ao Brasil sob outros termos jurídicos específicos.

Outro fato que estava completamente alheio a mim eram as questões envolvendo os direitos dos imigrantes, ou ainda o fato de que houvesse uma demanda por parte deles para se tornarem brasileiros. Apenas tempos depois descobri que é preciso obter a naturalização brasileira para ter o direito ao voto – com exceção aos portugueses quando houver reciprocidade (Brasil, 1988), participar de determinados cargos, funções públicas ou para participar de concursos públicos. Assim como não tinha conhecimento sobre o interesse que o passaporte brasileiro poderia suscitar nos imigrantes, visto que de acordo com o *Henley Passport Index*, índice que classifica os passaportes de acordo com o número de destinos que seus portadores podem ter acesso sem necessidade de visto, o passaporte brasileiro é o 17º mais bem avaliado do ranking mundial. De acordo com o índice, com o passaporte brasileiro é possível entrar em 173 países sem visto (até o momento de escrita desta dissertação).

Como demonstrado no Relatório Anual do OBMigra (2020), com a chegada de novos fluxos migratórios ao Brasil, havia uma demanda de imigrantes que estavam vindo a Florianópolis e precisavam aprender a língua portuguesa para diferentes fins, porém, durante meus anos como professora, o que mais ouvi foi que por meio do aprendizado da língua teriam mais chance de empregabilidade, especialmente, entre aqueles que já possuíam uma carreira em seu país de origem (não pretendo problematizar essa questão agora, apenas trazer essa observação). Em meio a esse contexto, surgiu o curso de extensão vinculado à UFSC chamado “Português como Língua de Acolhimento a Imigrantes (PLAM)”, criado no ano de 2016.

Inicialmente, o conceito de Língua de Acolhimento entendido pelo projeto se baseava no ensino e na “[...] aprendizagem de língua não materna em contexto migratório, cujo principal fim é a integração à sociedade de acolhimento”(Costa; Taño, 2018. p. 81). Tal definição tinha forte influência do conceito de Língua de Acolhimento de Portugal, que está “vinculado a uma política de línguas que condiciona o acesso a direitos sociais, como emprego legalizado, por exemplo, à conclusão dos cursos de obtenção de certificação em língua portuguesa” (Bizon; Camargo, 2018, p. 717). Entretanto, a minha intenção não é fazer uma análise sobre o conceito e nem dissertar sobre os diferentes vieses teóricos sobre o termo Língua de Acolhimento. Porém, quero apenas destacar que ao longo dos anos foram levantadas questões sobre se essa perspectiva não estaria apenas reforçando um modelo de ensino acrítico reprodutor da ideia do estado monolíngue (Diniz, 2021), sem levar em consideração as diferentes ideologias e relações de poder que poderiam influenciar o “acolhimento” das pessoas imigrantes a sociedade brasileira. O que levou o projeto a se aproximar mais da perspectiva de Diniz (2021) de que não é apenas a língua que possibilita melhores condições de vida.

O projeto PLAM oferecia aulas de português gratuitas com foco em temas que pudessem contribuir para a comunicação dos imigrantes, sobretudo com relação a serviços básicos como postos de saúde, escolas, transporte público, acesso ao mercado de trabalho, etc. Nos primeiros dois meses trabalhei como professora-assistente de sala, depois assumi uma turma como professora principal, função que desempenhei até o ano de 2022⁴¹. Vale destacar que as ações referentes ao ensino de português como segunda língua na UFSC são coordenadas pelo Núcleo de Pesquisa e Ensino em Português – Língua Estrangeira⁴²

⁴¹ Atualmente o projeto está inativo.

⁴² Antigamente o termo português como língua estrangeira (PLE) referia-se ao ensino de português a falantes de outras línguas, em geral. Já os termos Acolhimento, Segunda Língua, Língua de Herança, etc, especificam o

(NUPLE). Exceto o curso PLAM, os outros cursos de extensão do NUPLE são pagos e direcionados para o ensino de português a intercambistas nos programas de graduação e pós-graduação da UFSC e a outros membros da comunidade internacional que buscam aprender o português brasileiro. Com o início da guerra Rússia X Ucrânia, tem se observado uma mudança no público dos cursos de extensão pagos, muitos imigrantes russos têm se matriculado buscando atender a uma das demandas do processo de naturalização brasileira, que é obter um documento que comprove a comunicação em português. Retornaremos a esse ponto mais adiante, quando analisarmos as formas de se obter a naturalização presente na Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020.

Diferentemente dos cursos extracurriculares, o PLAM, desde a sua criação, contava com um público majoritariamente de imigrantes do Sul global, especialmente haitianos e venezuelanos. Além disso, outra característica do público imigrante que frequentava as aulas do PLAM era referente à formação educacional. Participaram tanto pessoas sem escolarização quanto pessoas com ensino superior completo. Além da formação educacional, o curso era frequentado por refugiados e por imigrantes de crise. Imigração de crise se refere a um movimento populacional feito por pessoas que são levadas a deixarem seus locais de origem por inúmeras causas (desastres ambientais, crises políticas e sociais, etc.), independentemente da categoria legal que seja atribuída a elas, tanto em seu próprio local de origem quanto internacionalmente (Sigales-Gonçalves, 2019).

Em relação ao público geral do PLAM, como já mencionado, muitos imigrantes que frequentavam o projeto, participavam por acreditarem que o conhecimento da língua e/ou a comprovação que haviam estudado ou estavam estudando os ajudaria a conseguir um emprego. Porém, nos últimos anos, mais jovens apareceram nos cursos do PLAM e alguns tinham o intuito de prestar vestibular. Além disso, após as mudanças legislativas referentes à *Nova Lei de Migração*, muitos começaram a participar dos cursos porque dariam entrada no processo de naturalização e precisavam de comprovação que haviam frequentado curso de língua portuguesa voltado a imigrantes. Retornaremos a esse ponto mais adiante quando analisarmos os mecanismos implementados pela Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020 para obter a naturalização brasileira.

Feito esse breve parêntese, voltaremos agora à análise da *Nova Lei de Migração*, em específico sobre as condições da naturalização.

contexto de ensino, público – alvo ou os objetivos de ensino de português para falantes de outras línguas (Silveira; Xhafaj, 2017).

2.2.2 Das modalidades de naturalização

O Capítulo VI da Lei nº 13.445, que trata “Da Opção de Naturalidade e da Naturalização”, artigo 64, Seção II “Das Condições da Naturalização”, prescreve que a naturalização pode ser (I) ordinária, (II) extraordinária, (III) especial ou (IV) provisória. Veremos que a regulamentação que concede a naturalização torna a comprovação de conhecimento da língua portuguesa obrigatória em duas das quatro categorias do processo. Além disso, há outros critérios que, como veremos, se assemelham bastante às legislações anteriores. Abaixo veremos as prescrições para a naturalização ordinária:

Art. 65. Será concedida a naturalização ordinária àquele que preencher as seguintes condições:

I - ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;

II - ter residência em território nacional, pelo prazo mínimo de 4 (quatro) anos;

III - comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando; e

IV - não possuir condenação penal ou estiver reabilitado, nos termos da lei (Brasil, 2017, cap. VI, seção II).

O excerto acima foi publicado 79 anos depois do *Decreto-lei* de Vargas⁴³, ou seja, está situado num contexto socioeconômico e político diferente, não há o uso do termo “alienígena” para reforçar a alteridade do imigrante e nem prescreve a perseguição de indivíduos que professem ideologias contrárias às instituições políticas e sociais do país (Brasil, 1938, p. 59). Porém, o conteúdo de cada um dos 4 incisos acima pode ser encontrado na mesma ordem no *Decreto-lei* de Vargas com poucas mudanças semânticas⁴⁴. Se voltarmos ainda um pouco mais no tempo, mais especificamente 186 anos, para a primeira lei de naturalização brasileira de 1832⁴⁵, também percebemos semelhanças, por exemplo, que o prazo mínimo de anos requerido para se obter a naturalização é o mesmo da atual jurisprudência, de 4 anos. O tema da capacidade civil também se mostrou recorrente.

Outro ponto em comum entre as legislações diz respeito às facilitações do processo de naturalização para aqueles indivíduos que comprovassem certos requisitos. No dispositivo de 1832, a facilitação visava diminuir as exigências burocráticas impostas durante o processo; no dispositivo da Era Vargas a facilitação era referente à diminuição de tempo mínimo de 10 anos, porém não especificava para quanto esse tempo mínimo cairia. Na *Nova Lei*, existe

⁴³<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-389-25-abril-1938-350776-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Regula%20a%20nacionalidade%20brasileira.&text=os%20estrangeiros%20que%20obtiverem%20naturaliza%C3%A7%C3%A3o%20na%20forma%20desta%20lei>.

⁴⁴ A que consideramos pertinente para esse texto é a do inciso III, porém isso será analisado futuramente nesta seção.

⁴⁵https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-37324-23-outubro-1832-563838-publicacaooriginal-87885-pl.html

também a possibilidade de redução de tempo para dar início ao processo de naturalização, neste caso os 4 anos estabelecidos como prazo mínimo para se começar o processo cai para 1 ano se os/as imigrantes se encaixarem em algum dos critérios. Para fins didáticos, os critérios de facilitação referentes ao processo burocrático descrito acima serão apresentados em um quadro comparativo logo abaixo.

Quadro 1 – Critérios de facilitação

Nova Lei de 2017	1938	1832
I - (VETADO);		
II - ter filho brasileiro;	I - ter filhos brasileiros;	§ 3º Os que tiverem adoptado um Brasileiro, ou Brasileira.
III - ter cônjuge ou companheiro brasileiro e não estar dele separado legalmente ou de fato no momento de concessão da naturalização;	II - ser ou ter sido casada ou casado com brasileiro ou brasileira;	§ 1º Os casados com Brasileira.
IV - (VETADO);		
V - haver prestado ou poder prestar serviço relevante ao Brasil; ou	VII - ter prestado ou poder prestar serviços relevantes ao Brasil;	§ 6º Os que seus relevantes feitos a favor do Brazil, e sobre proposta do Poder Executivo, forem declarados benemeritos pelo Corpo Legislativo.
VI - recomendar-se por sua capacidade profissional, científica ou artística.	VI - recomendar-se por sua capacidade científica, artística ou profissional;	§ 5º Os que por seus talentos, e litteraria reputação tiverem sido admittidos ao Magisterio das Universidades, Lycêos, Academias, ou Cursos Juridicos do Imperio.

Fonte: elaborado pela autora

Percebemos que as maneiras de obter a redução do tempo (2017 e 1938) ou a diminuição dos trâmites burocráticos (1832), são semelhantes. A recorrência dos temas como a concepção/adoção, matrimônio e profissão de interesse do Estado surgiram na jurisprudência de naturalização há dois séculos e permaneceram. Contudo, como pudemos observar por meio da análise dos dispositivos jurídicos trazidos neste texto, a questão do

matrimônio já era considerada uma importante forma de assimilação indígena há pelo menos 3 séculos, desde o *Diretório dos Índios*. A questão dos tipos de trabalho também se mostrou importante em relação aos interesses econômicos das diferentes épocas abordadas, pois além de influenciar as políticas migratórias de colonização (por meio do chamamento dos colonos), também serviu de critério facilitador para a naturalização de pessoas que exerciam “serviços relevantes”. A recorrência desses temas nas legislações que reproduzem critérios eurocêntricos mesmo após a Independência do Brasil diz respeito à colonialidade, como nos mostra Quijano (2013, p. 69):

O eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia. E embora isso implique um componente etnocêntrico, este não o explica, nem é a sua fonte principal de sentido. Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fã-las entender como naturais, consequentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas.

Conforme vem sendo debatido, as decisões tomadas e implementadas nas legislações anteriores, refletem as condições sócio-históricas que culminaram em diversas ideologias existentes na sociedade brasileira que motivaram o discurso jurídico. Até o momento, discutimos a categoria de naturalização ordinária da *Nova Lei*, adiante prosseguiremos com a análise sobre a modalidade extraordinária: “Art. 67. A naturalização extraordinária será concedida a pessoa de qualquer nacionalidade fixada no Brasil há mais de 15 (quinze) anos ininterruptos e sem condenação penal, desde que requeira a nacionalidade brasileira” (Brasil, 2017, cap. 6, seção II). Diferentemente da naturalização ordinária que vimos acima, esta não possui nenhum tipo de facilitação específica.

A terceira forma de se obter a naturalização é chamada de especial, veremos no excerto abaixo o que deve ser cumprido para que se adquira a naturalização por meio desta modalidade e que ela é voltada para diplomatas e/ou pessoas a serviço do Estado brasileiro e seus/suas parceiros/as:

Art. 68. A naturalização especial poderá ser concedida ao estrangeiro que se encontre em uma das seguintes situações:

I - seja cônjuge ou companheiro, há mais de 5 (cinco) anos, de integrante do Serviço Exterior Brasileiro em atividade ou de pessoa a serviço do Estado brasileiro no exterior; ou

II - seja ou tenha sido empregado em missão diplomática ou em repartição consular do Brasil por mais de 10 (dez) anos ininterruptos.

Art. 69. São requisitos para a concessão da naturalização especial:

I - ter capacidade civil, segundo a lei brasileira;

- II - comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando;
- e
- III - não possuir condenação penal ou estiver reabilitado, nos termos da lei.

Por fim, há a naturalização provisória que é voltada para crianças e adolescentes:

Art. 70. A naturalização provisória poderá ser concedida ao migrante criança ou adolescente que tenha fixado residência em território nacional antes de completar 10 (dez) anos de idade e deverá ser requerida por intermédio de seu representante legal.

Parágrafo único. A naturalização prevista no caput será convertida em definitiva se o naturalizando expressamente assim o requerer no prazo de 2 (dois) anos após atingir a maioridade.

Ao longo da primeira parte deste texto, vimos que o processo de marginalização de certos indivíduos não foi linear nem homogêneo, visto que foi resultado de uma complexa trama que envolveu interesses políticos, econômicos e sociais que foram variando conforme as mudanças de sistemas políticos e econômicos. Esse processo também foi permeado por discussões e conflitos que, muitas vezes, partiram de elementos que, entre si, seriam considerados paradoxais, como no caso da nossa primeira constituição “liberal” numa sociedade escravagista. Frequentemente, tal processo se apresentava fundamentado num discurso único originário da elite político-econômica que exercia grande influência nas decisões tomadas.

Ao mesmo tempo em que as marginalizações foram tomando forma e se constituindo num corpo racializado por meio de um discurso que se iniciou no colonialismo, também houve a construção de um perfil de pessoas que eram desejadas pelo Estado. O que percebemos, portanto, é que esse processo de inclusão/exclusão não pode ser naturalizado, visto que foi construído a partir de um discurso que criou e conservou hierarquizações que impactaram de diferentes formas as pessoas e o imaginário social, legitimando categorias sociais e a valorização de uns em detrimento de outros.

A valorização de certos indivíduos, como vimos, provinha de valores racistas e patriarcais que se alastraram por meio da colonialidade no decorrer do tempo na sociedade brasileira. Além disso, as leis analisadas anteriormente, pautadas nos interesses de uma parcela da sociedade que dispunha de capital e poder, refletiram as demandas econômicas que vinham se desenvolvendo ao longo das fases do capitalismo. Assim como no caso da racialização, em que se criou uma distinção biológica que determinava quem seriam os marginalizados e os desejados, a questão do trabalho também pode ser considerada uma forma de inclusão e exclusão “em função do capital e do mercado mundial” (Quijano, 2000, p.

533 *apud* Maldonado-Torres, 2014, local. 342). Tal semelhança não é um mero acaso, pois o trabalho na experiência colonial também se relacionava às questões raciais.

Durante as diferentes fases da colonização brasileira, vimos que as facilitações para imigrantes eram direcionadas a europeus e que não houve restrição de entrada no país para raças consideradas brancas. Por outro lado, vimos que pessoas asiáticas e africanas, por exemplo, sofreram sanções de entrada em determinados períodos. A “lei de cotas” de 1934 é um exemplo de como as restrições a imigrantes foram implementadas. As suas restrições delimitavam o número limite anual de dois por cento da quantia total dos imigrantes já residentes no Brasil nos últimos 50 anos (Seyferth, 2002; Geraldo, 2009). As legislações brasileiras que regulamentavam o processo migratório, do período colonial até a ditadura militar, visavam resolver algum ‘problema’ criado pela elite que governava o país, fossem eles relacionados à ocupação de terras fronteiriças que estavam ‘vazias’ ou que eram habitadas por indígenas até a aceleração do processo de branqueamento (Bueno, 2006; Seyferth, 2002; Munanga, 2013). Assim, políticas de incentivo à imigração, como a doação de terras no século XIX, foram instauradas para atrair imigrantes europeus, por exemplo.

Ao relacionarmos a categoria raça ao trabalho, vemos que a valorização de certos tipos de trabalho, como o dos colonos, por exemplo, foi priorizada pelo Estado em decorrência da promoção da imigração. Portanto, tal vínculo entre trabalho e raça se deu justamente pelo fato de que essa promoção estava ligada à política de branqueamento. Apesar de essa política ter se intensificado e burocratizado nessa época, ela seguiu as tradições eurocêtricas estabelecidas em diversos outros dispositivos. Os temas encontrados nas jurisprudências anteriores influenciaram as considerações sobre quem poderia representar a sociedade e, conseqüentemente, traria valor para o Brasil que foi idealizado por uma parcela da população.

A seguir nos ocuparemos do critério da língua, que permanece uma obrigatoriedade desde 1938 na legislação de naturalização brasileira.

2.2.3 Língua e naturalização

A *Nova Lei de Migração* continua com a tradição iniciada em 1938 com o *Decreto-lei nº 389* de empregar a língua como um requisito para a naturalização⁴⁶. A língua como um requisito para a naturalização, não é uma prática nova, como mencionado acima, e nem localizada. O Brasil, assim como diversos países europeus e, também os Estados Unidos da América, Canadá, etc, é exemplo de países que implementam esta política (Shohamy, 2009). De acordo com Shohamy (2006, p. 59, tradução nossa) “a naturalização sempre foi um

⁴⁶ Aplica-se atualmente às modalidades ordinária e especial.

dispositivo usado para legitimar as pessoas numa nação”. Nesses contextos, vemos regras e regulamentações que afetam e criam práticas linguísticas (*de facto*). Dessa forma, as leis e seus dispositivos jurídicos se tornam um mecanismo da política linguística, que, como vimos no nosso recorte jurídico, foi implementado de forma a beneficiar o Estado, cercear direitos e criar e disseminar ideologias nacionalistas monoculturais.

Percebemos a língua ocupando um lugar importante nas leis desde a era pombalina, se tornando um símbolo de unidade e de salvação, portanto, um importante dispositivo de controle social. Era preciso repetir os feitos de outras nações invasoras e disseminar a língua da coroa para que a colônia prosperasse e pudesse ser considerada civilizada. As línguas indígenas deveriam ser proibidas, pois segundo a legislação pombalina causariam a “total ruína Espiritual, e Temporal do Estado” (Diretório, 1757, art. 6). O projeto colonial fundamentado nas diversas formas de violência contra indivíduos e suas culturas (violências de ordem física e simbólica - epistemicídio, linguicídio) encontrou na língua uma maneira de pôr em prática os modos de vida eurocentrados e ao longo do tempo tornar essa imposição uma ideologia de que o conhecimento da língua portuguesa estaria atrelado à civilidade em oposição à barbaridade e a um sentimento de pertencimento.

Ao longo dos anos, com a burocratização do Estado, a padronização e imposição de normas linguísticas para a concessão de direitos, ou para a naturalização, reforçou ainda mais a ideologia de que língua, nacionalidade e concessão de direitos estão intrinsecamente relacionadas de uma forma quase “familiar”, quando na verdade foi uma relação cuidadosamente criada e mantida para fomentar uma política de exclusão e inclusão social. Como observamos, as elites com poder suficiente para criar e/ou impactar as leis de alguma forma, sempre cuidaram para que as legislações refletissem seus corpos e suas ideologias.

A ideia de uma língua nativa e, por extensão, de um falante nativo, é, em grande medida, um produto da ascensão do Estado-nação do século XIX (Bonfiglio, 2010), durante o qual a emergência da língua como local, orgânica e enraizada em uma pátria tornou-se popular. Assim, a língua nativa e a nacionalidade foram configuradas pela extensão metafórica do ambiente físico e da biologia. As línguas construídas podem ser legítimas aos olhos dos administradores políticos e daqueles que são especialistas nelas, mas a noção de um falante nativo é um termo profundamente preocupante, ligado a identificações raciais de sujeitos falantes (Bonfiglio, 2010; Rosa; Flores, 2017 *apud* Pennycook; Makoni, 2020, p. 53, tradução nossa).⁴⁷

⁴⁷ The idea of a native language and by extension, a native speaker, is to a large degree, a product of the rise of the 19th-century nation state (Bonfiglio, 2010), during which the emergence of language as local, organic, and rooted in a homeland became popular. Thus, native language and nationality were configured by metaphorical extension from the physical environment and biology. The constructed languages may be legitimate in the eyes

Durante a Era Vargas e com a ascensão do nacionalismo, a língua oficial, neste caso, se tornou um mecanismo jurídico que regulou a concessão de direitos ao mesmo tempo em que fomentava a ideologia da homogeneidade linguística e cultural. Tudo o que era considerado de fora era perigoso, era preciso valorizar o nacional. Tal ideologia não é restrita ao Brasil, há uma maneira de agir comum sobre esta situação conforme explicado abaixo:

o atual Estado-nação, por ser composto por diferentes ideologias e regras de representação (por exemplo, a história geral) e suas conexões com o mundo global, contrasta fortemente com o Estado-nação tradicional e pode até ser visto como uma ameaça por causa dos muitos “outros” que apresenta como atores sociais. Como resultado, as autoridades muitas vezes usam propaganda e ideologias sobre lealdade linguística, patriotismo, identidade coletiva e necessidade de “língua correta e pura” ou língua nativa” como estratégia para continuar seu controle e conter as demandas desses “outros”⁴⁸ (Shohamy, 2006, p. 22-23, tradução nossa).

No que diz respeito à imposição linguística para obter a naturalização, ou seja, a proficiência numa determinada língua, Shohamy (2009) argumenta que os Estados a usam para controlar as pessoas e, assim, a hegemonia de uma classe social, raça e etnia poder prevalecer. Dessa maneira, a proficiência numa língua é usada para construir limites simbólicos que servem para barrar parte da população de imigrantes. A dicotomia criada por esse conceito, os que são suficientemente proficientes e os que não o são, perpetua concepções nacionalistas sobre o papel da língua na identidade nacional enquanto símbolo de pertencimento a um grupo social ou a uma determinada nação.

A perpetuação dessas concepções é corroborada pela distinção categórica constituída pelas políticas linguísticas impostas no âmbito jurídico descritas ao longo desta dissertação. Assim, ao criar-se dicotomias, proficiente em oposição a não-proficiente, cidadãos em oposição a não-cidadãos, cria-se também uma distinção radical (Silva; Severo, 2019) que separa o que pode ser incluído e o que pode ser excluído, ou seja, quem pode ser verdadeiramente cidadão e quem não pode ser considerado um membro do Estado.

A promoção da língua portuguesa, iniciada no século XVIII, e a proibição de línguas estrangeiras na Era Vargas, são exemplos de políticas assimilacionistas que visavam construir e fortalecer a identidade nacional, fundamentadas em políticas linguísticas racistas. A língua se tornou essencial para o projeto de país em questão e, ainda hoje, ela está intimamente relacionada ao verdadeiro nacional. Conseqüentemente, a língua se torna um recurso para

of political administrators and those who are experts in them, but the notion of a native speaker is a deeply troubling term, tied to racial identifications of speaking subjects.

⁴⁸ the current nation-state, because of its being composed of different ideologies and rules of representation (e.g., common history) and its connections to the global world, stands in stark contrast to the traditional nation-state and can even be viewed as threatening it, because of the many “others” it introduces as social actors. As a result, authorities often use propaganda and ideologies about language loyalty, patriotism, collective identity and the need for “correct and pure language” or “native language” as strategies for continuing their control and holding back the demands of these “others”.

justificar a inclusão dos que se adequariam ao ‘nós’ nacional e a exclusão dos ‘outros’, que se adequariam discursivamente na alteridade. Os imigrantes que não se encaixam no ideal nacional ficam sujeitos à violência cometida pelo Estado.

É interessante pensar que as ideologias sobre língua, criadas pelos que estavam no poder em determinadas épocas disseminaram a perspectiva de que a língua é este elemento rígido e estático que não sofre influências sócio-históricas e que é imparcial. Porém, ao nosso ver:

A língua é um fenómeno elástico e nós podemos dobrá-la, torcê-la e esticá-la em qualquer direção e até qualquer comprimento para acomodar os conceitos que temos nas nossas mentes. Poderá levar muito tempo e muitas aulas, tal como para explicar a ‘fenomenologia’, ou apenas uma ou algumas palavras — tudo depende do tipo de conhecimento e a quem tencionamos transmiti-lo (Masolo, 2013, local. 279).

Como muitos outros discursos que visam controlar e, dessa forma, exercer poder sobre determinadas culturas marginalizadas ou determinadas formas de agir socialmente, o próprio discurso controlador – hegemônico – é moldado de acordo com os caprichos dos que detém controle econômico, político e/ou social. Embora seja apresentado como uma ideia única, uma verdade absoluta, universal.

A imposição da língua portuguesa para a obtenção da naturalização brasileira na atualidade, a nosso ver, continua perpetuando ideologias políticas de homogeneidade que surgiram de contextos que tornaram a língua símbolo de controle, inclusão e “bom comportamento” – assimilação. E por se tratar de um mecanismo de política linguística explícita, ou seja, ser um dispositivo da legislação brasileira, tal imposição se apresenta despretensiosamente como apenas mais uma etapa para o processo de naturalização. Porém, como debatido, os critérios para se adquirir a naturalização provêm de uma tradição que fomentava exclusões em detrimento de um ideal nacional.

Embora tenha havido uma evidente transformação na legislação migratória atual, visto que prevê o amparo legal ao migrante e dialoga com políticas que visam a proteção do imigrante e a garantia de direitos a essas pessoas e a seus familiares, a questão da obrigatoriedade da língua frente à naturalização evidencia que o conservadorismo dos legisladores permaneceu fundamentado na lógica imperialista formulada nos dispositivos mais conservadores e autoritários que tivemos em nosso país. A língua para a obtenção da naturalização foi/é um mecanismo utilizado pelos governos para perpetuar hierarquias e desigualdades como vimos ao longo desta dissertação. Consequentemente, os imigrantes que precisarem ou que quiserem se naturalizar não tem outra escolha a não ser obedecer aos requisitos determinados em lei.

3 CAPÍTULO 3 - AS PORTARIAS INTERMINISTERIAIS DE 2018 A 2020 E AS FORMAS DE COMPROVAR A COMUNICAÇÃO EM PORTUGUÊS: IMIGRANTES E PRÁTICAS LINGUÍSTICAS

Neste capítulo, analisaremos os mecanismos das políticas linguísticas que regulamentam as formas de se comprovar a comunicação em português para fins de naturalização brasileira. Buscamos investigar de que maneira estes ainda perpetuam perspectivas hegemônicas de grupos sociais historicamente beneficiados na sociedade brasileira – colonizadores europeus e seus descendentes, em sua quase totalidade, homens brancos pertencentes às classes médias e altas da sociedade. Para concluir a análise documental, dissertaremos especificamente sobre as formas de se comprovar a exigência referentes à língua contidas nas Portarias nº 5, de 27 de fevereiro de 2018⁴⁹; nº 11, de 03 de maio de 2018⁵⁰; nº 16, de 03 de outubro de 2018⁵¹; nº 623, de 13 de novembro de 2020⁵².

Em conjunto com os dados materiais mencionados acima, consideraremos algumas enunciações de imigrantes que passaram ou pretendem passar pelo processo de naturalização. Tais discursos resultam de entrevistas semi estruturadas de cunho etnográfico, de caráter qualitativo e interpretativo, que, além de servir como aporte para esta dissertação, também ilustram as motivações e estratégias utilizadas pelos imigrantes, e de como as políticas linguísticas são assimiladas por essa comunidade. Apesar de no decorrer do texto poucas enunciações aparecerem, grande parte das inferências e interpretações realizadas nesta dissertação, foram possibilitadas pelas conversas que realizei durante a pesquisa. Abaixo vamos expor brevemente o recorte teórico referente às entrevistas realizadas.

⁴⁹ A Portaria nº 5 dispõe sobre o procedimento de reconhecimento da condição de apatridia e da naturalização facilitada dela decorrente.

⁵⁰ A Portaria nº 11 dispõe sobre os procedimentos para solicitação de naturalização, de igualdade de direitos, de perda, de re aquisição de nacionalidade brasileira e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira e dá outras providências.

⁵¹ A Portaria nº 16 altera as portarias nº 5 e 11.

⁵² A Portaria nº 623 dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de re aquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira.

3.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA ETNOGRAFIA E CONTEXTO

Segundo Erickson (1990), a pesquisa qualitativa interpretativa que faz uso da metodologia etnográfica ampara-se sob a tese de que há diversas formas de interpretar as experiências, visto que estas são construídas socialmente de acordo com interpretações de significado que resultam de escolhas dos atores sociais diante da realidade. Nesse tipo de estudo, é imprescindível levar em consideração que não há uma verdade “absoluta” e que a pesquisadora e a sua escrita, tanto quanto os dizeres dos entrevistados, compõem os dados gerados durante o processo de pesquisa. Dessa forma, as interpretações estão sempre abertas a possíveis mudanças.

Na perspectiva etnográfica crítica, ao se fazer a pesquisa, precisamos levar em consideração que os dados são gerados (Erickson, 1984), ou seja, os dados não estão prontos para serem descritos e interpretados assim que a pesquisadora chegar para o trabalho de campo. É preciso levar em consideração que os pesquisadores não são neutros, que a coleta não se dá num ambiente estático, mas sim num contexto sócio-histórico composto por atores sociais. Por isso, o entendimento que se tem, partindo dessa perspectiva, é a de que os dados etnográficos são construídos na pesquisa de campo em conjunto com os participantes. Ou seja, o desenvolvimento de hipóteses decorre do contexto com o trabalho de campo e com os participantes. Dessa forma, o fazer etnográfico, consistindo num trabalho colaborativo, pode trazer visibilidade para “os indivíduos em cujo nome são formuladas políticas” (Canagarajah, 2016, p. 154).

A etnografia pode contribuir para que entendamos como as pessoas estão sendo afetadas por políticas linguísticas, sejam elas explícitas ou não (Shohamy, 2006). Segundo Canagarajah (2006, p. 155) “desenvolver políticas com base na etnografia pode contrariar o domínio unilateral de paradigmas e ideologias dominantes na política e planejamento linguístico”. Nesta pesquisa, a etnografia possibilita a reflexão, a percepção e o debate sobre como os mecanismos de políticas linguísticas que regem a naturalização brasileira estão direcionando as práticas de imigrantes e, também dar sentido(s) às minhas experiências no trabalho de campo.

Nesse sentido, para compreender melhor a questão acima, foram realizadas entrevistas semiestruturadas⁵³ com alguns alunos imigrantes com que tive contato. Apesar de esse tipo de

⁵³ Com perguntas abertas que podem ser encontradas no Roteiro para a Entrevista que se encontra no Apêndice B.

entrevista contar com um roteiro prévio, nela é permitido que se façam perguntas adicionais, estratégia que traz mais flexibilidade ao momento da interação. Por se tratar de entrevista semiestruturada pudemos considerar outras temáticas que surgiram durante as conversas com os participantes. Esse tipo de interação permite que os atores possam tratar de outras questões (Heller; Pietikäinen; Pujolar, 2018), fazendo com que, dessa forma, o diálogo entre pesquisadora e participantes possa ser mais fluido. Para o propósito desta pesquisa, a entrevista semiestruturada possibilitou, não apenas uma investigação a respeito do que os participantes sabem em relação às políticas linguísticas que estão influenciando as suas vidas, ou sobre como eles agem em decorrência dessas políticas, mas também possibilitou o exercício de uma escuta/leitura atenta da minha parte, fato que enriqueceu a nossa análise da Portaria nº 623/2020.

Em que pese o fato de a entrevista etnográfica proporcionar uma conversa entre os participantes e a pesquisadora e, assim, ser possível construir o conhecimento dialogicamente, é importante levarmos em consideração de que maneira e sob quais circunstâncias os relatos surgem (Heller; Pietikäinen; Pujolar, 2018). Considero que o fato de ter sido professora das pessoas que participaram das entrevistas pode ter causado um impacto nas interações e dados gerados, pois os participantes (ex-alunos e aluna) podem ter se sentido pressionados a falar em alguns momentos, ou podem ter ocultado fatos e omitido algumas opiniões. Tais comportamentos ocorrem comumente em situações em que há uma relação (mesmo que mínima) de hierarquia. Nada disso deve ser ignorado, ou melhor, nada disso é ignorado numa concepção interpretativista.

Dessa forma, a concepção interpretativista será utilizada nesta pesquisa com o intuito de compreender as perspectivas dos participantes em face da imposição das políticas linguísticas. Reiterando que estamos partindo do pressuposto que não há separação entre participantes e o mundo social, ou seja, “questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (Moita Lopes, 1994, p. 331) que compõem os diversos discursos em ação no mundo social devem ser consideradas ao se fazer pesquisa. O que significa que o contexto não pode ser desconsiderado ou posto em segundo plano no decorrer deste trabalho.

A escolha do contexto no qual realizei a pesquisa surgiu de uma demanda do meu ambiente de trabalho. Mais especificamente, de uma demanda dos alunos do PLAM. Ou seja, o fazer em sala de aula e o contato com meus alunos e alunas desse projeto foi o que instigou meu interesse nesta pesquisa. A partir de 2018, conforme as portarias interministeriais e as formas de se comprovar a comunicação em português para fins de naturalização foram sendo

atualizadas⁵⁴, uma pergunta começou a ser direcionada a mim com mais frequência: se o curso PLAM forneceria certificado que pudesse ser utilizado para a naturalização. Juntamente com essa pergunta, surgiram questionamentos sobre a tramitação desse processo, incluindo pedidos de ajuda para iniciá-lo. Enfim, essas situações foram se tornando frequentes, fato que me impulsionou a estudar as políticas linguísticas no contexto referente à naturalização brasileira, além de ter me sentido impelida a procurar as respostas para as perguntas dos meus alunos e alunas.

Além do contexto da sala de aula do projeto PLAM, também atuei como professora em outro projeto de extensão da UFSC, no Curso Extracurricular de português mencionado no Capítulo 2. A partir de 2018, no contexto do Extracurricular, observei diferenças em relação à origem e o perfil dos imigrantes que frequentavam as minhas aulas. Por exemplo, percebi um aumento significativo da matrícula de imigrantes originários da Rússia, sobretudo de pessoas já formadas e com suas carreiras profissionais bem definidas, diferentemente do perfil de universitários intercambistas que compunham a maioria dos participantes do curso até então. Tal como no projeto PLAM, percebi que esses novos alunos do Extracurricular já chegavam às aulas com interesse no certificado de conclusão do curso e com dúvidas a respeito desse documento. Esses imigrantes indagavam quando teriam acesso ao certificado, pois estavam se preparando para dar início ao processo de naturalização brasileira. Contudo, diferentemente dos meus alunos do PLAM, muitos desses alunos já chegavam com informações repassadas por terceiros, que muitas vezes não condiziam com as regulamentações impostas pelas Portarias Interministeriais, fato que analisaremos detalhadamente adiante.

Por fim, outro contexto em que trabalhei com imigrantes e intercambistas e em que, pude perceber mudanças nesse mesmo período, foi no exame oficial de proficiência chamado Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O meu contato com o Celpe-Bras iniciou-se em 2013, quando eu ainda estava no segundo ano da minha graduação na UFSC. Trabalhei na parte burocrática do exame no posto aplicador⁵⁵ da UFSC de 2013 a 2018, o quer dizer que estive envolvida com questões de logística e de secretaria nesse período. A partir de 2017, além da função descrita previamente acima, também comecei a trabalhar como uma das avaliadoras da parte oral do exame, incumbência que continuo desempenhando até os dias de hoje. Como veremos na próxima seção com mais detalhe, o exame Celpe-Bras se tornou uma das formas de atestar a comunicação em língua

⁵⁴ As portarias e as referidas atualizações serão analisadas na próxima seção.

⁵⁵ Posto aplicador é o nome que se dá às instituições credenciadas que aplicam o exame Celpe-Bras. Os postos aplicadores encontram-se tanto no Brasil quanto no exterior.

portuguesa regulamentada pela legislação. E, assim como houve uma intensa busca pelos cursos de português para fins de naturalização, também percebi um aumento da procura da prova de proficiência pelas mesmas razões.

Em decorrência das diferentes experiências que tive nos contextos brevemente descritos acima, ora como professora, ora como avaliadora e burocrata, percebi que as políticas impostas de cima para baixo (*top-down*) estavam modificando o cenário dos diferentes lugares em que eu costumava trabalhar. Estar em sala de aula me possibilitou observar e participar da vida de imigrantes e das transformações advindas das novas regulamentações da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.

Tão logo as alterações jurídicas referentes às formas de se comprovar a comunicação em português para fins de naturalização eram publicadas, começavam a surgir imigrantes de diferentes origens, com diferentes formações e/ou ocupações para se matricularem nos cursos de português ou para realizarem a prova de proficiência. No curso PLAM, apesar de a maioria dos estudantes matriculados continuarem a ser haitianos e venezuelanos, houve um aumento significativo da procura pelo certificado de conclusão do curso. Algo que antes era raramente pedido pelos alunos passou a ser uma demanda após as mudanças das Portarias.

3.2 PROCEDIMENTOS PARA AS ENTREVISTAS E PARTICIPANTES

A escolha pelos participantes desta pesquisa sofreu algumas alterações ao longo do percurso deste trabalho. Posso relatar que alguns participantes me escolheram, visto que, com frequência, faziam perguntas sobre o processo de naturalização para mim. Outros escolhi por considerar que se sentiam bastante à vontade com a minha presença ou por terem mantido contato comigo mesmo após a conclusão das aulas. Inicialmente, por consequência da pandemia de Covid-19, pretendia realizar todas as entrevistas de forma remota; porém, ao longo dos meses a situação sanitária foi melhorando e tive a oportunidade de realizar algumas entrevistas de forma presencial. Quando esse era o caso, sugeria aos participantes que escolhessem o lugar para que a entrevista ocorresse. A pandemia não foi a única razão para realizar algumas entrevistas de forma remota. Alguns participantes trocavam mensagens comigo via *WhatsApp*, por isso considerei que a troca de mensagens seria bastante proveitosa para a geração dos dados e decidi continuar com a interação dessa forma.

Ressalto que, antes de iniciar as entrevistas, mas já com a aprovação do Comitê de Ética, informei aos participantes que lhes entregaria um documento chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵⁶ (TCLE). Esse documento foi explicado a todos os participantes antes das entrevistas serem realizadas. Tão logo todas as dúvidas eram sanadas, colhia as assinaturas e dava início aos agendamentos das entrevistas. As entrevistas tiveram início em 8 de setembro de 2022 e encerraram em 3 de outubro de 2023. Por ter havido a possibilidade da realização das entrevistas por meio de ambiente virtual, asseguramos o cumprimento da Lei Geral de Proteção de Dados Nº 13.709 de 2018, assim como do Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que trata de pesquisas com etapas em ambientes virtuais.

As entrevistas foram realizadas individualmente e foram gravadas em áudio. Ressalto que as gravações estão armazenadas em dispositivo de armazenamento digital em local seguro e sigiloso. As perguntas que direcionaram as entrevistas foram baseadas no roteiro previamente elaborado⁵⁷. Inicialmente, previ que cada interação teria a duração de aproximadamente 40 minutos, assim como presumi que haveria de dois a três encontros com cada um dos participantes; porém, no decorrer da pesquisa algumas interações transcorreram de forma mais rápida do que outras, fato que me levou a desconsiderar mais interações com os participantes em questão.

Ao longo deste capítulo, serão transcritas as enunciações dos meus ex-alunos entrevistados. A seguir, traremos algumas informações básicas dos sujeitos que colaboraram com este trabalho e suas razões para buscarem a naturalização brasileira. Vale destacar que quase todos os participantes descritos ingressaram com o pedido de naturalização ordinária. Apenas um deles ainda não deu início (ano de 2024) à tramitação do processo (por motivos que serão elucidados mais abaixo). Ressaltamos que os nomes dos quatro participantes mencionados nesta dissertação são fictícios.

O primeiro participante foi nomeado nesta dissertação como Jean. Ele migrou do Haiti para o Brasil sozinho em 2015, porém, já tinha familiares morando no estado de São Paulo, primeira cidade em que o participante residiu. Quando chegou ao país ainda não possuía formação superior completa, o que atualmente possui pela Universidade Federal de Santa Catarina. No ano de 2017 participou do curso PLAM presencial, onde foi um dos meus alunos. Quando recebeu o convite para participar da pesquisa, ainda estava com o processo de

⁵⁶ Apêndice A.

⁵⁷ Apêndice B.

naturalização em trâmite. Em 2023 obteve a naturalização brasileira⁵⁸. As entrevistas realizadas com Jean ocorreram de modo presencial, na casa do participante. Abaixo temos o enunciado, gerado em 5 de outubro de 2023, em que ele explana por que optou por adquirir a naturalização brasileira:

Jean: [...] é questão de estratégia porque eu sou bem estrategista. Tudo o que eu faço eu ajo com a razão, não com o coração. Então se fosse pra mim, Jean, não faria o processo, mas de acordo com a minha estratégia profissional e futura, acho que a cidadania brasileira, do inicial, porque não vai ser só ele, vai ter outra cidadania, vai me ajudar pra alcançar um pouco mais rápido alguns objetivos.

O segundo participante deste trabalho foi nomeado Gerard. Ele também é haitiano e migrou sozinho para o Brasil em 2014. Assim como o participante anterior, ele também já tinha familiares no país. Quando chegou ao Brasil, já possuía formação superior. No ano de 2021 participou do curso PLAM de forma remota, onde foi um dos meus alunos. A turma em que ele estava matriculado foi o primeiro grupo a realizar a prova presencial, visto que nessa época era a exigência imposta pela portaria interministerial, e muitos dos estudantes matriculados procuravam as aulas de português para fins de naturalização brasileira. As entrevistas realizadas com Gerard ocorreram de modo presencial em sua casa. Dos quatro participantes, Gerard é o único que ainda não entrou com o processo de naturalização brasileira, mas durante as entrevistas relatou que estava se preparando para dar início ao processo e que utilizaria o certificado do curso PLAM para comprovar a comunicação em português. Fato que ainda não se consolidou devido à dificuldade de adquirir documentos advindos do Haiti⁵⁹. No enunciado abaixo, gerado em 26 de agosto de 2022, Gerard relata os motivos que o fazem desejar a naturalização brasileira:

Gerard: Isso é cultural, a resposta mesmo já é cultural, a gente sempre se tiver oportunidade de ser brasileiro porque a gente achava que ser brasileiro já sabe jogar futebol, mas não é por causa do futebol.... Quando a gente chega aqui já tem essa vontade de ter essa cidadania, primeiro ponto. Agora eu, agora que tô ... que tô empreendendo aqui, com a naturalização, esse segundo ponto vai me ajudar muito, entendeu? Pra agilizar as coisas, por exemplo, pra cadastrar seguro [...], quando enviei meu documento tinha dificuldade pras eles aceitar. [...] Terceiro ponto, como minha filha é brasileira e tenho vontade de viajar com ela, eu já tentei viajar pra Suíça [...] não consegui viajar porque eu tinha que voltar lá no Haiti e pedir visto, mesmo tinha documento de convite. Então, desde lá, eu falei que isso é importante pra mim, entendeu? [...] E o último ponto é político, não quer dizer eu vou entrar na política, mas eu quero votar pra quem eu acho que posso ser protegido.

⁵⁸ Para comprovar que pode se comunicar em português utilizou o certificado de curso que fez pela FURB.

⁵⁹ O país vem enfrentando uma crise política desde o assassinato do presidente Jovenel Moise, em 2021, o não cumprimento de novas eleições por parte do Primeiro-ministro Ariel Henry, que atualmente renunciou e o aumento de poder das milícias no país.

A terceira participante a ser descrita é Karina. Ela migrou para o Brasil em 2020 com a sua família. De origem russa, antes de migrarem para o Brasil, eles estavam morando na Indonésia, onde possuíam negócios; porém, não viam possibilidade de obter documentação definitiva para se manterem no país asiático. Karina já possuía formação superior quando chegou ao Brasil. Apesar disso, não trabalha na sua área de formação aqui no Brasil. No ano de 2023, ela foi minha aluna particular de português. Quando aceitou participar da entrevista já havia se naturalizado brasileira⁶⁰, processo que foi finalizado em 2022. As entrevistas realizadas com Karina ocorreram de modo remoto, por meio do aplicativo *Google Meet*. Abaixo temos o enunciado, gerado em 3 de outubro de 2023, em que ela relata as razões para ter recorrido ao processo de naturalização brasileira:

Karina: Mais segurança pra nossa família, oportunidade pros nossos filhos, por exemplo, lá no 2014 eu nem sabia que vamos ter essa situação, quando o União Europeia e todos outros países fecham os países deles pros russos, pra entrar, nós não podemos ganhar vistos. Não sabia, mas eu estava pensando que lá na Indonésia nós somos turistas, até nós temos uma empresa, temos vista *business*, vista de empresa. A visto vai acabar de um tempo e eles têm a oportunidade pra não dar de novo e nós vamos ter que voltar na Rússia. Eu não quero viver no país que está no guerra com outro país. Eu não me sinto segura porque eu tenho filho, eu tenho marido, eu não quero eles ir ao guerra. Então, eu quero algum lugar pra nossa família, pode morar como cidadãos, pelo oportunidade de fazer empresas, nossos filhos estudarem.

O quarto e último participante a ser descrito é Aly. Ele migrou do Senegal para o Brasil sozinho em 2014. Diferentemente dos outros participantes, Aly não possui formação escolar básica completa⁶¹. Em 2021, participou do curso PLAM de forma remota, onde foi meu aluno. Aly participou da segunda turma a realizar uma prova presencial e tão logo obteve a certificação do PLAM, iniciou a tramitação do processo de naturalização brasileira. Na verdade, quando aceitou o convite para participar da pesquisa, já havia enviado toda a documentação necessária para tal processo. As entrevistas realizadas com Aly são decorrentes de nossas trocas de mensagens, de áudio e de textos, por meio do *WhatsApp*. Abaixo podemos observar o enunciado, gerado em 22 de agosto de 2023, em que ele relata as razões para ter recorrido ao processo de naturalização brasileira.

Aly: Pra tirar naturalização pra votar aqui, pra virar brasileiro pra votar, pra ter as coisa que brasileiro tem aqui mesmo, por isso eu quero tirar meu naturalizações aqui no Brasil, se prefeito pedir alguma coisa pra mim eu tenho direito pra fazer também, isso mesmo que eu quero pra tirar naturalizações mesmo.

[...]

Aly: Porque se não ter eleitero [título eleitoral] as coisas não vai valer nada na cidade, não vai valer nada! Tem que ter eleitero [título eleitoral] primeiro, depois

⁶⁰ Para comprovar que pode se comunicar em português utilizou o certificado de curso que fez pela FURB.

⁶¹ Durante as trocas de mensagens, ele relatou que chegou ao ciclo equivalente ao Ensino Médio, porém, não o finalizou.

pedir as coisa, mas sem ele ter as coisa lá no Senegal também, se você não ter eleitero [título eleitoral] também, lá não vai valer nada. Alguma lugar que você vai tem que tirar naturalizações primeiro, depois arruma dinheiro, entendeu? Porque sem ele ter as coisa pra votar, se você não vota, ninguém vai dar respeito de você. Se não tem naturalizações também todo mundo vai fazer preconceito também [...], mas esse aí eu não liga, só liga de ter meus direito na cidade mesmo.

Quatro meses após as mensagens recebidas acima, Aly entrou em contato para me informar que havia conseguido se naturalizar. E além do que havia relatado sobre sua motivação para se tornar brasileiro, salientou mais um objetivo a atingir, o qual veremos na enunciação seguinte, gerada em 28 de dezembro de 2023: “Agora sou brasileiro, pode fazer tudo nas eleições. Vou abrir uma associação aqui no centro pra ficar mais forte. Já falei pra todo mundo!”. Podemos observar que o fato de adquirir direitos políticos continuou ocupando papel de destaque em seu discurso, mas também que a garantia desse direito mobilizou para a criação uma organização que represente os interesses da sua comunidade – fazendo política de baixo para cima (*bottom-up*).

De forma geral, ao analisarmos as motivações para a naturalização que surgiram nos quatro enunciados relatados anteriormente, observamos que diferentes preocupações e desejos mobiliza(m)ram os participantes a buscar a cidadania brasileira. Compreendemos que alcançar essa condição está diretamente conectada à conquista das garantias de direitos sociais, civis e políticos. Curiosamente, o participante que ainda não deu entrada no processo indica que a naturalização garantiria os direitos das três categorias, pois, contribuiria para as facilitações na área dos negócios (direito social), possibilitaria a realização de viagens internacionais com a sua filha (direito civil) e proporcionaria a participação como eleitor no cenário político (direito político). Por outro lado, no caso de Jean percebemos apenas a associação com a garantia de um dos direitos, o social. Em seu discurso, Jean, relata que a busca por profissionalização foi o que o estimulou a realizar o processo. Por fim, entre os temas já mencionados, em especial, eleições e profissionalização, ressaltamos o interesse dos participantes nos benefícios que a naturalização possibilitaria em relação ao trabalho. Observamos que mesmo no caso da participante Karina, que possui negócio em outro país e não depende exclusivamente da fonte de renda proveniente de suas atividades no Brasil, a cidadania brasileira também foi associada a essa questão. Em seu caso, questões relacionadas à guerra, como segurança e proteção de sua família, também aparecem como centrais em seu enunciado.

Feita essa breve apresentação dos participantes juntamente com o relato dos motivos principais que os levaram a buscar a naturalização no Brasil, vamos dar sequência ao nosso trabalho analisando as portarias interministeriais dos anos 2018 a 2020.

3.3 PORTARIAS INTERMINISTERIAIS Nº5 E Nº 11 E O CELPE-BRAS

Os documentos que resultaram da Lei nº 13.445/2017, decreto⁶² e portarias⁶³ interministeriais, que analisaremos nestas seções, tratam das normas que regem as formas de se comprovar a comunicação em português e, conseqüentemente, tornar imigrantes elegíveis para o processo de naturalização brasileira. Relembramos que essa tradição de vincular a concessão da naturalização à política linguística foi iniciada em 1938 – Era Vargas – com o *Decreto-Lei 389*. Apesar de essa prática estar presente desde a década de 1930, as formas de se comprovar a proficiência sofreram alterações ao longo dos anos. Contudo, percebemos que a ideologia nacionalista foi se perpetuando nas políticas linguísticas que dizem respeito à naturalização.

Apenas a título de exemplificação, no Estatuto do Estrangeiro – Lei nº 6.815/1980 – legislação anterior à atual, que foi sancionada no período da Ditadura Militar no Brasil pelo então presidente João Figueiredo, previa a necessidade de “ler e escrever a língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando” (Brasil, 1980, art. 112, inciso IV) para que fosse concedida a naturalização. Ainda no período de Figueiredo, entretanto, o Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981⁶⁴, que regulamentava o Estatuto do Estrangeiro, previa que a avaliação se daria apenas pela leitura. Assim, o naturalizado deveria “demonstrar que conhece a língua portuguesa, segundo a sua condição, pela leitura de trechos da Constituição;” (Brasil, 1981, art. 129, inciso I). Além disso, esse Decreto também determinava que a avaliação desse processo ficaria a cargo do Departamento de Polícia Federal local (Brasil, 1981, art. 125, § 3º, inciso IV).

Observamos ao longo do texto que os mecanismos da política linguística brasileira foram se estabelecendo de forma a cercear direitos, criar e disseminar ideologias nacionalistas até chegarem ao ponto de se tornarem um caso de “polícia linguística”. Apesar de a prática da leitura da Constituição ter sido revogada pela então presidenta Dilma Rousseff por meio do Decreto nº 8.757, de 10 de maio de 2016⁶⁵, a avaliação da leitura e escrita continuou sob

⁶² Decreto é uma ordem emanada de uma autoridade superior ou órgão (civil, militar, leigo ou eclesiástico) que determina o cumprimento de uma resolução (Disponível em: < <https://legislacao.ufsc.br/conceitos/>>. Acesso em: 17 de dez. De 2023).

⁶³ Portaria é um documento de ato administrativo de qualquer autoridade pública, que contém instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral, normas de execução de serviço, nomeações, demissões, punições, ou qualquer outra determinação da sua competência (Disponível em: < <https://legislacao.ufsc.br/conceitos/>>. Acesso em: 17 de dez. de 2023).

⁶⁴ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d86715.htm

⁶⁵ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8757.htm#art2

responsabilidade da Polícia Federal⁶⁶. Em Florianópolis, por exemplo, até o ano de 2017 enquanto o Estatuto do Estrangeiro ainda estava em vigor, a comprovação de proficiência dos imigrantes que queriam se naturalizar era avaliada pelos agentes da Polícia Federal⁶⁷. Durante a entrevista os candidatos tinham que passar por dois testes. Um deles consistia em ler um texto em português em voz alta. O outro consistia na interpretação de um texto em português em que os naturalizando deveriam responder a questões de múltipla escolha. Ficava a critério dos agentes da P. F. decidir se o nível de proficiência do naturalizando era aceitável ou não. Ressaltamos que, além de a avaliação ficar sob responsabilidade de leigos, sem possibilitar uma “avaliação justa, equânime, válida e confiável” (Scaramucci; Diniz, 2022, p. 40), também chamamos a atenção para o fato de que os dispositivos jurídicos que compuseram nosso arcabouço legislativo são parte de um construto ideológico racista e xenofóbico que determinou durante anos, de forma explícita, quem eram os imigrantes desejáveis e quem não eram. Com isso, podemos nos questionar o quanto essa estrutura influenciou na tomada de decisão sobre quem se naturalizaria ou não. Enfim, a proficiência em língua portuguesa foi avaliada pela Polícia Federal até o surgimento dos dispositivos jurídicos que regem a *Nova Lei*.

Com a implementação da *Nova Lei* nos deparamos com uma alteração significativa em relação à forma de se comprovar a proficiência em português e ao órgão competente para estabelecer os critérios de avaliação. A primeira alteração pode ser encontrada já na *Nova Lei* quando consultamos o art. 65, inciso III, onde se lê: “comunicar-se em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando [...]” (grifo nosso). Ou seja, a fundamentação da avaliação não deveria mais ser baseada na lógica da escrita e leitura. A segunda alteração está presente no Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017⁶⁸, dispositivo que regulamenta a *Nova Lei*. Nesse Decreto, a condição para a naturalização em relação à língua é prevista da seguinte forma: “Art. 222. A avaliação da capacidade do naturalizando de se comunicar em língua portuguesa será regulamentada por ato do Ministro de Estado da Justiça e Segurança Pública”.

Apesar de o Decreto ter entrado em vigor em novembro de 2017, apenas no ano seguinte é que foi publicada a Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018,

⁶⁶ Scaramucci e Diniz (2022) trazem exemplo de testes aplicados pela Polícia Federal em seu artigo “Avaliação de proficiência em português em processos de naturalização no Brasil” que pode ser consultado no link <<https://www.scielo.br/j/delta/a/ZKTLPC6ZvkdrDRLnD4phxZr/#>>.

⁶⁷ Informação adquirida em reunião, em 2018, entre os professores dos cursos de extensão de português, coordenadoras dos referidos cursos de extensão e agentes da Polícia Federal.

⁶⁸ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm

dispositivo A Portaria nº 5 que regulou o procedimento de reconhecimento da condição de apatridia e da naturalização facilitada dela decorrente, também estipulou a maneira de se avaliar a capacidade do naturalizando de se comunicar em português. A Portaria previu que o Celpe-Bras fosse a prova de proficiência adotada para tal fim. Vale ressaltar que esse exame é composto por gêneros orais, escritos e imagéticos que avaliam a compreensão e produção oral e escrita dos participantes de forma integrada. Dessa forma, acreditamos que a alteração sobre a forma de se avaliar a proficiência – de ler e escrever para se comunicar – não passou de uma adoção estratégica de um vocabulário das teorias linguísticas em voga do século XXI, visto que a instrução continuou perpetuando a tradição eurocêntrica ocidentalizada de valorizar textos escritos.

Atualmente, o exame é considerado um “instrumento de política linguística do Estado brasileiro, o Celpe-Bras é, hoje, um Exame de alta relevância, já que decisões importantes são tomadas com base em seus resultados” (Brasil, 2020, p. 19). Consequentemente, exerce influência em diferentes políticas de acesso à educação superior e ao mercado de trabalho, assim como pode orientar currículos e regular o ensino e o fazer em sala de aula. Enquanto política linguística visa não apenas promover o português no Brasil e no exterior (Brasil, 2020), mas também pode ser relacionado à internacionalização das universidades brasileiras, em razão de ser um dos mecanismos de acesso à educação superior no país. Como pontuado por Shohamy devemos tratar de provas de proficiência “como instrumentos sociais e políticos que têm um forte impacto na educação e determinam a ordem social” (2006, p. 93, tradução nossa⁶⁹). Ou seja, um mecanismo extremamente poderoso de política linguística que regula e cria práticas linguísticas (*de facto*) que impactam não apenas as legislações, mas as vidas dos envolvidos nesses processos.

A fim de compreendermos a estrutura geral do exame, traremos a seguir uma breve explicação sobre as etapas da prova. Por vezes, observamos que em alguns dos artigos, dissertações e teses referentes ao exame Celpe-Bras, consideram-se apenas duas partes da prova, escrita e oral, aplicadas nos postos aplicadores. Porém, consideramos que o teste é constituído por três etapas: (1) inscrição remota, (2) prova escrita e (3) prova oral. Pois, as etapas (1) e (3) estão interconectadas, já que impactam as observações, decisões e avaliações feitas pelos avaliadores orais. É a partir da etapa (1) que se decide quais serão os Elementos Provocadores⁷⁰, ou seja, quais serão os insumos linguísticos – textos multimodais – utilizados

⁶⁹ “as social and political instruments that have a strong impact on education and can determine social order.”

⁷⁰ Elementos Provocadores são textos multimodais que são utilizados na parte oral do exame, eles são compostos por “textos de diferentes gêneros discursivos (reportagens, notícias, panfletos, propagandas, cartuns, tirinhas, gráficos, mapas etc.) que circulam ou circularam no Brasil, retirados de distintos suportes (jornais, revistas, sites,

durante a etapa (3). Assim, a primeira parte, inscrição remota, é feita eletronicamente, e os candidatos devem preencher seus dados pessoais e responder a algumas perguntas de múltipla escolha e dissertativas sobre: conhecimento linguístico prévio, motivos para realizar a prova, conhecimento sobre a cultura brasileira, entre outros⁷¹. A partir desse questionário, os avaliadores orais escolhem os E.Ps. que orientam a interação entre avaliador-interlocutor⁷² e candidatos.

Destacamos também que, apesar de a leitura do edital não estar incluída como primeira etapa do exame, também a consideramos um documento essencial para garantia de um bom desempenho na prova e de garantia do princípio de isonomia aos candidatos. Como eu mantive contato com alunos em sala de aula que iriam realizar a prova, ou ainda enquanto trabalhei na parte burocrática do exame no posto aplicador da UFSC, percebi que a leitura do edital não era feita por grande parte dos candidatos. À época, tive oportunidade apenas de questionar alguns dos meus alunos sobre isso. Muitos não sabiam da existência de tal documento, e alguns diziam não compreender o edital, que é disponibilizado em português apenas, pois a linguagem utilizada era muito formal e distante daquela com a qual tinham familiaridade. Tais circunstâncias podem ter impacto direto nos resultados e possíveis eliminações dos candidatos, uma vez que é por meio do edital que se encontram informações sobre motivos de reprovação de documentação anexada para inscrição, direitos das pessoas com deficiência ao realizar a prova, atendimento diferenciado para lactantes, etapas da prova, razões para eliminação dos candidatos, metodologia de avaliação, entre outros⁷³.

Ademais, como mencionado previamente, a realização da inscrição é feita eletronicamente; desse modo, além do letramento indispensável para realizar tal ação, ou seja, ter “habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial” (Soares, 2002, p. 145), há também os prováveis desafios tecnológicos que podem surgir devido ao letramento digital, ou à falta dele, necessário para realizar a primeira etapa da avaliação. Assim, a nosso ver, além do letramento necessário para ler o gênero edital, também há a necessidade de um

livros etc.)” (BRASIL, 2020, p. 43). A cada edição do exame são disponibilizados 20 E.Ps sobre variados temas. Durante cada entrevista oral são escolhidos 3 E.Ps. para guiar a interação.

⁷¹ <https://philipebrauca.com/wp-content/uploads/2022/07/formulario-inscricao-celpe-bras-2022-exemplo.pdf> - Formulário de inscrição Celpe-Bras 2022 exemplo.

⁷² Nesta etapa do exame há dois avaliadores, o interlocutor, que de fato interage com o candidato e é responsável por avaliá-lo de acordo com a grade de avaliação holística. O segundo avaliador, o observador, que como o próprio nome diz, apenas observa a interação, é responsável por avaliar o candidato de acordo com a grade de avaliação analítica.

⁷³ Para ver detalhadamente acesse o edital

<https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-51-de-18-de-julho-de-2023-exame-para-obtencao-do-certificado-de-proficiencia-em-lingua-portuguesa-para-estrangeiros-celpe-bras-2023/2-497355618>

letramento digital para se inscrever no exame. Para Aranha e Oliveira (2018 *apud* Freitas; Rodrigues, 2022) o conceito de letramento digital diz respeito não apenas ao saber manusear um dispositivo eletrônico, mas sobre como os sujeitos utilizam as ferramentas tecnológicas em suas práticas cotidianas e para quais finalidades elas são utilizadas. Na mesma linha, Soares (2002, p. 152) define,

Pode-se concluir que a tela como espaço de escrita e de leitura traz não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

A partir da descrição da etapa de inscrição, podemos perceber que a língua/gem não é o único mecanismo que pode dificultar o acesso ao exame, mas a tecnologia também pode ser um empecilho⁷⁴. O que venho percebendo durante os anos trabalhando como aplicadora da prova é que muitos participantes não chegam nem a responder todas as perguntas do questionário de inscrição, fato que, como mencionamos, tem implicação direta na avaliação oral. Em outras situações, enquanto professora, conversei com estudantes que não chegaram a realizar a inscrição, fosse pelo difícil acesso linguístico ao conteúdo ou pela falta de recursos e/ou conhecimentos tecnológicos para a efetuarem. O que se observa é que desde a primeira etapa os examinandos passam por processos excludentes. Não há apenas a língua adicional e/ou a falta de letramento como um possível dificultador, mas também há a tecnologia como possível fator impeditivo para algumas pessoas.

Com isso, observamos que a prova acaba se mostrando mais complexa do que pode aparentar. Na Portaria 5/2018 é determinado que para obter a naturalização ordinária o naturalizando: “IV - tenha capacidade de se comunicar em língua portuguesa, consideradas suas condições, comprovada por meio do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras), emitido pelo Ministério da Educação, independente do nível alcançado” (Brasil, 2020, p. 2). Ou seja, a Portaria 5/2018 emprega o exame de forma reducionista, pois, como pontuamos, para ter um bom desempenho no exame é necessário um multiletramento. Para Rojo e Moura (2019 *apud* Freitas; Rodrigues, 2022), a definição de multiletramento remete à multimodalidade e aos aspectos socioculturais. Assim, os autores consideram as variadas formas com que as linguagens são empregadas, levando em conta o contexto em que os textos são produzidos e postos em circulação. Nesse contexto, as tecnologias têm papel relevante, visto que possibilitam o diálogo entre real e virtual (Rojo; Moura, 2019 *apud* Freitas; Rodrigues, 2022).

⁷⁴ Juntamente à questão econômica relativa à inscrição e à preparação para o exame.

Após realizada a inscrição, a segunda etapa do exame, a parte escrita, consiste na elaboração de quatro tarefas escritas de diferentes gêneros textuais⁷⁵. Os examinandos devem produzir os textos de acordo com as propostas dos enunciados de cada uma das 4 tarefas. Os gêneros mais recorrentes solicitados no exame são: carta/*e-mail*, artigo, carta do leitor, apresentação, artigo de opinião, notícia, entre outros (Schoffen; Sirianni; Kunrath, 2020). As duas primeiras tarefas envolvem também a compreensão oral e imagética, pois dependem da produção de um vídeo e de um áudio, respectivamente, provenientes de materiais autênticos de distintos gêneros, como: reportagens, entrevistas, documentários, esquetes cênicas, vídeos e áudios publicitários, programas de rádio, entre outros (Brasil, 2020). As duas últimas tarefas são realizadas a partir da leitura multimodal de textos dos seguintes gêneros:

Reportagens, entrevistas, artigos de opinião, editoriais, crônicas, colunas assinadas, notícias, informativos, panfletos, propagandas, cartuns, quadrinhos, anúncios, poesias, resenhas, relatórios, currículos, biografias, editais, formulários, questionários, instruções, mapas, roteiros, cardápios, letras de canções, manifestos, cartas do leitor, entre outros (Brasil, 2020, p. 58).

A terceira etapa do exame, parte oral, consiste numa conversa de aproximadamente vinte minutos em que o examinando é avaliado por dois avaliadores, um que interage verbalmente (avaliador-interlocutor) e outro que apenas observa a interação (avaliador-observador). O tempo aproximado de duração da parte oral é de vinte minutos. Durante os 5 primeiros minutos da parte oral, o avaliador-interlocutor “conversa sobre interesses pessoais do examinando com base nas informações do formulário de inscrição” (Brasil, 2020, p. 43). Já nos quinze minutos restantes, são utilizados os três E.Ps escolhidos para o examinando, e a conversa é guiada a partir destes materiais⁷⁶.

Sobre os níveis de certificação passíveis de aprovação, encontra-se no Documento Base a informação de que o participante deverá alcançar pelo menos o nível intermediário tanto na parte escrita quanto na parte oral do exame. “Caso seu desempenho seja diferente nas duas Partes, prevalecerá o menor resultado” (Brasil, 2020, p. 79), ou seja, não se prevê a realização das médias aritméticas da parte oral e escrita. Assim, se o examinando for aprovado na parte oral, mas reprovado na parte escrita, ou vice-versa, ele não obterá a certificação. Os níveis de certificação do exame são: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior⁷⁷. A justificativa para a não certificação de níveis básicos encontra-se a seguir:

⁷⁵ Esta parte escrita do exame fundamenta-se numa visão bakhtiniana de gêneros do discurso (Brasil, 2020).

⁷⁶ Para verificar os materiais do exame acesse <http://www.ufrgs.br/acervocelebras/acervo>

⁷⁷ Para verificar como são determinados os níveis de proficiência do exame acessar o Documento Base - Quadro 9 Níveis de proficiência certificados pelo Exame Celpe-Bras (Brasil, 2020, p. 67-68).

<https://www.ccbp.com.pe/download/CELPE-Bras.pdf>

A decisão de não certificar os níveis básico e elementar foi tomada levando-se em conta os usos do Exame: pensando no público-alvo, composto geralmente de estudantes que vêm para as universidades brasileiras e outros profissionais que necessitam da língua para o exercício de suas funções, o nível intermediário seria um nível de certificação que dá a esses participantes condições para que continuem sua aprendizagem da língua de forma independente, quando em situação de imersão. Por isso, o nível intermediário é o primeiro nível de certificação do exame Celpe-Bras (BrasiL, 2020, p. 65-66).

Como mencionado na citação acima, o público-alvo para quem a prova foi idealizada foram os estudantes universitários. O Celpe-Bras foi idealizado para fins de selecionar estudantes de intercâmbio que se candidatavam ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)⁷⁸ para estudar no Brasil. De acordo com Schlatter (2014, online), “a motivação principal para a elaboração do Celpe-Bras foi a necessidade de criar um exame único e padronizado para a seleção de estudantes de intercâmbio”. De maneira geral, os universitários produzem variados textos escritos. Assim, uma prova como o Celpe-Bras estaria adequada para esse público; porém, o problema surge quando se aplica esse modelo acadêmico de prova ao público em geral.

Como exposto, as condições que se estabelecem para se obter a naturalização ordinária, por exemplo, não preveem nenhuma formação acadêmica. Ao atentarmos para isso, podemos fazer os seguintes questionamentos: como podemos sugerir que uma prova de fins acadêmicos seja usada amplamente como um dos instrumentos de avaliação de proficiência para imigrantes que têm pouco ou nenhum conhecimento de gêneros textuais, da construção de um texto e/ou pouco conhecimento linguístico da variedade culta da escrita brasileira? Em outras palavras, como o uso de um exame padronizado e elaborado para o público acadêmico não dificultaria ou impossibilitaria a naturalização de imigrantes sem formação acadêmica ou ainda sem qualquer tipo de instrução formal escolar? Como isso não causaria uma exclusão?

Além da finalidade do Celpe-Bras descrita acima, o exame, por vezes, também é implementado dentro do ambiente universitário para se obter a “comprovação de proficiência em língua estrangeira para pós-graduação [...], para revalidação de diplomas obtidos no exterior e registro em conselhos profissionais” (Schoffen; Sirianni; Kunrath, 2020, p. 911). Como avaliadora da parte oral do Celpe-Bras no posto aplicador da UFSC, fiz inúmeras entrevistas com médicas e médicos que vinham ao Brasil para exercer a profissão. Muitos

⁷⁸ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país (<http://portal.mec.gov.br/pec-g>).

desses profissionais participavam do Programa Mais Médicos⁷⁹ e, por essa razão estavam realizando a prova de proficiência⁸⁰. Novamente, voltamos ao questionamento sobre como o uso desse instrumento de política linguística dificultaria ou mesmo impediria o acesso ao direito de pessoas sem formação escolar completa e/ou acadêmica de se naturalizar. Por se tratar de um exame que se tornou uma forte política linguística brasileira, percebemos a utilização indiscriminada desse mecanismo sob o pretexto de ser uma ferramenta padronizada capaz de avaliar de forma holística a compreensão e produção oral. Scaramucci e Diniz (2022, p. 29), pontuam que:

[a] falta de diálogo com especialistas em avaliação, os responsáveis por esse gesto de política linguística não levaram em consideração que exames não são “de tamanho único” (*one size fits all*), mas desenvolvidos para públicos-alvo específicos. No caso do Celpe-Bras, as necessidades linguísticas do público-alvo inicial - graduandos e pós-graduandos estrangeiros matriculados em IES brasileiras-, em conjunto com a possibilidade de criação de um instrumento redirecionador do ensino de PLA no Brasil e no exterior, foram responsáveis “pela definição da natureza do Exame, de seus conteúdos, das habilidades avaliadas e dos pesos dados a cada uma delas” (Brasil, 2020a, p. 17). Desse modo, embora não seja um teste com fins acadêmicos, o Celpe-Bras “pressupõe a familiaridade com diferentes práticas de letramento de que participam cidadãos escolarizados” (Brasil, 2020a, p. 32).

A utilização indiscriminada do exame não foi percebida apenas pelos especialistas/linguistas. Alguns participantes durante a entrevista oral expressavam suas percepções e críticas sobre a imposição do exame para distintas finalidades, especialmente, para a naturalização. Fato também exposto nas redes sociais, como veremos a seguir, por um médico que questionava um perfil da rede social *Instagram* que vendia cursos preparatórios para o Celpe-Bras. O perfil chamado celpe.bras abriu uma caixa de perguntas intitulada “Perguntas sobre o Celpe-Bras” e recebeu a seguinte pergunta do médico: “Minha esposa cuida de meus filhos e ajuda na escola eu são [sic] médico porque a prova é igual?”. Apesar de não termos nenhuma informação sobre o tipo de instrução educacional recebida pela esposa do médico, podemos inferir que as distintas práticas sociais vivenciadas por ambos têm impacto no desenvolvimento da comunicação em português de cada um deles; pois, ele levantou a mesma questão que alguns membros da comunidade científica da área de Letras e Linguística formularam quando o exame foi imposto como única possibilidade de comprovação da comunicação em português (Dias; Pinto, 2017; Diniz; Neves, 2018;

⁷⁹ Criado em 2013 pela presidenta Dilma Rousseff com a finalidade de expandir o atendimento de saúde aos brasileiros por meio do Sistema Único de Saúde (SUS). Os locais de atendimento prioritizados são os que há “carência de profissionais, que geralmente são as periferias das grandes cidades e municípios do interior dos estados, afastados dos centros urbanos” (Moya, 2023, online).

⁸⁰ Atualmente, o Programa Mais Médicos não exige a comprovação da proficiência na língua portuguesa por meio do Celpe-Bras.

Anúnciação; Camargo, 2019; Henriques; Ruseishvili, 2019; Scaramucci *et al.*, 2019; Sigales-Gonçalves; Zoppi-Fontana, 2021 *apud* Scaramucci; Diniz, 2022).

Mesmo pessoas que não realizaram a prova receiam que o grau de dificuldade do exame não seja páreo para a sua capacidade linguística. Esse é o caso de Gerard, que mesmo estando no Brasil desde 2014, optou por não realizar o exame. Gerard se formou no ensino superior no Haiti e quando chegou ao Brasil continuou buscando o aperfeiçoamento profissional, por isso, realizou alguns cursos de curta duração em Florianópolis. Durante a enunciação gerada em 23 de setembro de 2022 relata que decidiu se matricular no curso de português remoto do PLAM, ao invés de realizar o exame Celpe-Bras para adquirir o certificado para o seu processo de naturalização.

Gerard: Esse é dor de cabeça, né?! Não fiz, porque todo mundo fala “esse é difícil, esse é difícil”. Eu já me cadastrei, mas eu não fui, eu não fui. Felizmente, Círculos de Hospitalidade tinha [informação sobre] esse curso que eu queria realmente ir, acho que foi em março, aí fiz com vocês mesmo e eu não fui lá. Mas Celpe-Bras é dor de cabeça ... dizem, né? Porque eu nunca fiz!

O contexto que exploramos até o momento, aponta que a Portaria 5/2018 ao regulamentar apenas o Celpe-Bras como forma de se comprovar a comunicação, carregou muito das perspectivas das legislações anteriores – ideologia monolíngue, homogeneidade cultural e epistemológica (por vezes) de forma implícita, ou como definiria Shohamy (2006), de forma oculta. Ou seja, tal mecanismo, além de moldar o imaginário das pessoas, é empregado na legislação como uma simples prova, como se pudesse ser considerado um mecanismo de política linguística neutro, como se tal objeto existisse. O uso de testes de proficiência é político e afeta a vida e direitos das pessoas dependentes desse processo, de forma a não encontrarem outra alternativa a não ser obedecer. Em muitas das legislações analisadas até o presente capítulo, percebemos regulamentações patriarcais, racistas, capacitistas, elitistas, entre outros, de forma completamente explícita. Lemos excertos de artigos das legislações em que os corpos dos indivíduos rejeitados e/ou desejados eram descritos sem pudor algum. Atualmente, não é necessário que se delimite por lei quem são os desejados ou não pelo Estado, já que os testes podem ser usados como ferramentas para perpetuar desigualdades (Shohamy, 2006). Além de haver uma política linguística de naturalização que corrobora essas injustiças, também percebe-se que a língua portuguesa é utilizada como um empecilho ao exercer o papel de *gatekeeper* (Pennycook, 1994; Blackledge, 2006; Hamid *et al.* 2018 *apud* Anúnciação; Camargo, 2019), pois enquanto língua hegemônica no país “seu uso em determinadas áreas, principalmente na profissional,

pode exacerbar diferentes relações de poder e pode tornar essas áreas mais inacessíveis a mais pessoas” (Pennycook, 1994, p. 13 *apud* Anúnciação; Camargo, 2019, p. 15).

No caso da migração para o Brasil, especificamente em relação ao contexto profissional e ao mercado de trabalho, os dados do OBMigra apontam que ao longo da década de 2010 percebeu-se uma redução de trabalhadores com Ensino Superior no mercado de trabalho formal. Por outro lado, no ano de 2020, a relação de imigrantes com apenas a formação no Ensino Médio inseridos no mercado formal atingiu cerca de 50% do índice (*apud* Scaramucci; Diniz, 2022), conjuntura que, se analisada junto com exigência do Celpe-Bras para direito à naturalização brasileira, não contempla, em geral, as necessidades linguísticas dos imigrantes laborais, pois “por não ter sido desenvolvido para o contexto das migrações internacionais, pode conter, em seu construto, variações irrelevantes ou que sub-representam um construto que seria adequado para esse público alvo” (Scaramucci; Diniz, 2022, p. 29). Ao levarmos tais dados em consideração – aumento de imigrantes com apenas Ensino Médio, diminuição de imigrantes com Ensino Superior e o Celpe-Bras como único mecanismo legítimo para a naturalização – e analisarmos os usos da língua portuguesa e as leis de migração brasileiras de forma diacrônica, percebemos que assumir que tudo isso é desconexo, e não uma política de exclusão, se torna cada vez mais insustentável.

Ademais, algumas implicações parecem ser recorrentes com tais mecanismos de política linguística, como o fato de que são utilizados pelos governos para impor políticas educacionais e para perpetuar a hegemonia de determinados grupos sociais, por exemplo. De acordo com Shohamy (2001), os testes utilizados para fins de naturalização que avaliam proficiência⁸¹ não trazem apenas impactos momentâneos, mas afetam também a longo prazo o comportamento dos envolvidos nesse processo, fato este que podemos perceber ao analisar os dispositivos legais trazidos ao longo desta dissertação, que nos ajudaram a compor o arcabouço legislativo. Em seu artigo ‘*Language Tests for Citizenship, Immigration, and Asylum*’, Shohamy (2009), ilustra tal situação a partir do conceito de Bordieu de ‘poder simbólico’. Nesse artigo, a autora chama a atenção para as crenças que são criadas a partir de ideologias hegemônicas dos que querem continuar no poder e de como tais grupos criam regras que perpetuam e mantêm a sociedade numa dada hierarquia. Assim, provas de proficiência são símbolos de ordem social e controle, uma maneira de categorizar os que são capazes e os que não são. Conseqüentemente, por serem uma ferramenta que possibilita tal categorização, os governos criam ou aplicam testes de proficiência no contexto migratório

⁸¹ No caso dos EUA, por exemplo, o teste contém questões sobre a história e cultura do país, sem necessariamente avaliar as diferentes formas de proficiência.

para decidir quem está apto a se naturalizar e quem não está e, assim, controlam e restringem os processos migratórios que o Estado tem interesse ou não de rejeitar.

Retornando ao contexto brasileiro, vale a pena destacar que o Celpe-Bras é o único exame oficial de proficiência em português em sua variedade brasileira outorgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A prova foi idealizada em 1993, e, apenas em 1998, teve sua primeira aplicação realizada. De acordo com a página oficial do governo, até o ano de 2024, o exame conta com 126 postos aplicadores credenciados, sendo 48 no Brasil e 78 no exterior. Ainda segundo a página oficial, os postos aplicadores, ou seja, os locais que ofertam esse exame devem ser:

instituições de educação superior no Brasil e no exterior, representações diplomáticas e missões consulares do Brasil em outros países, centros e institutos culturais brasileiros e estrangeiros, além de instituições interessadas em promover e difundir a língua portuguesa (Brasil, 2022).

Como mencionado acima, a primeira realização do exame aconteceu no ano de 1998, e a partir do ano seguinte, 1999, passou a contar com duas aplicações anuais, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre. Contudo, no ano de 2018 o exame teve apenas uma aplicação, que aconteceu no segundo semestre do ano referido. Segundo reportagem do G1 (Moreno, 2018) o Inep já havia confirmado e anunciado as datas de inscrição (02 a 13 de abril de 2018), assim como a data da aplicação do exame no primeiro semestre (05 a 07 de junho de 2018). Porém, no dia 29 de março, um comunicado foi enviado para os coordenadores dos postos aplicadores informando que o exame havia sido cancelado por determinação do Inep. Uma das justificativas citadas dizia respeito ao fato de o exame ter se tornado mais “moroso e complexo, depois do aumento da abrangência e visibilidade do exame”. Assim:

De acordo com a Diretoria de Avaliação da Educação Básica do Inep, "a decisão de realizar uma única edição do Celp [sic] Bras em 2018 foi baseada na necessidade de implementação de melhorias urgentes na execução do exame e de ampliação do número de postos aplicadores no Brasil e no exterior" (Moreno, 2018, reportagem).

Reforçamos nossa perspectiva de que as determinações acerca da Portaria nº5/2018 não podem ser tratadas de forma contingente. A decisão de cancelar o exame no primeiro semestre de 2018 foi posterior à publicação da Portaria. Assim, ao cancelar a edição do exame no primeiro semestre de 2018, impediu-se a única forma de se obter a naturalização ordinária ou especial; conseqüentemente, naquele momento, imigrantes que se encaixavam nessas categorias foram impossibilitados de entrarem com o processo de obtenção da nacionalidade brasileira, fato que traria consequência para migrantes que pretendiam obter o passaporte brasileiro, ter direito ao voto ou prestar um concurso público, por exemplo. Tal tipo de determinação tomada mediante uma política linguística que não contou com a participação da

sociedade civil, nem a participação de especialistas na área, configura-se como uma política *top-down*.

Após alguns meses foi editada uma nova portaria interministerial que dentre outras regulamentações, atualizou o procedimento para se comprovar a capacidade de se comunicar em português. A Portaria nº11, de 03 de maio de 2018 permaneceu com a previsão de que o exame Celpe-Bras seria a única forma de se comprovar a capacidade de se comunicar em português. Porém, trouxe a seguinte determinação adicional: “Parágrafo único. Os testes de português realizados antes da entrada em vigor desta Portaria serão aproveitados na instrução dos processos de naturalização”. Situação que não permaneceu por muito tempo, uma vez que cinco meses mais tarde uma nova portaria seria editada.

3.4 PORTARIA 16 E A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM VISTA

Nesta seção, analisaremos as possibilidades de comprovação da comunicação em língua portuguesa para fins de naturalização referentes à terceira portaria editada, nº16/2018. Relembramos que as duas portarias anteriores também foram publicadas no ano de 2018. As reivindicações de ativistas dos direitos migratórios, assim como de linguistas, frente às políticas linguísticas implementadas até então, resultaram na edição de uma nova portaria interministerial ainda no ano de 2018 (Sigales-Gonçalves; Zoppi-Fontana, 2021). A Portaria nº 16, de 03 de outubro de 2018, alterou a portaria anterior e permitiu outras formas de comprovação da capacidade de comunicação em língua portuguesa. Quase todas as formas de comprovar a comunicação desta portaria permanecem válidas. Como veremos nos parágrafos seguintes, foram compilados diversos documentos em cinco incisos distintos. Abaixo encontram-se os tipos de certificados e comprovantes aceitos que compõem tais incisos.

Art. 2º - A Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 5º - Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, a comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa se dará, consideradas as condições do requerente, por meio da apresentação de um dos seguintes documentos:

I - certificado de:

- a) proficiência em língua portuguesa para estrangeiros obtido por meio do Exame Celpe-Bras, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;
- b) conclusão em curso de ensino superior ou pós-graduação, realizado em instituição educacional brasileira, registrada no Ministério da Educação;
- c) aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB aplicado pelas unidades seccionais da Ordem dos Advogados do Brasil;

- d) conclusão de curso de idioma português direcionado a imigrantes realizado em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação; ou
- e) aprovação em avaliação da capacidade de comunicação em língua portuguesa aplicado por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação na qual seja oferecido curso de idioma mencionado na alínea "d"

II - comprovante de:

- a) conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA; ou
- b) matrícula em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação decorrente de aprovação em vestibular ou de aproveitamento de nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM;

III - nomeação para o cargo de professor, técnico ou cientista decorrente de aprovação em concurso promovido por universidade pública;

IV - histórico ou documento equivalente que comprove conclusão em curso de ensino fundamental, médio ou supletivo, realizado em instituição de ensino brasileira, reconhecido pela Secretaria de Educação competente; ou

V - diploma de curso de Medicina revalidado por Instituição de Ensino Superior Pública após aprovação obtida no Exame Nacional de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeira - REVALIDA aplicado pelo INEP" (Brasil, 2018, p. 58-59, grifo nosso).

Salientamos que, apesar de haver uma maior possibilidade de comprovação da capacidade de se comunicar em língua portuguesa, uma vez que o exame Celpe-Bras deixou de ser o único meio utilizado para esse fim, as provas de caráter acadêmico continuam presente nas variadas formas de comprovantes. A concepção do construto comunicar-se empregada pela legislação baseia-se numa ideologia de que comunicação está atrelada aos modos de instrução formal, visto que todos os certificados e comprovantes elencados preveem esse tipo de preparo, pois decorrem de um ambiente escolar institucionalizado. Outra informação notável em relação ao grau de instrução exigido é que, entre as dez formas de comprovação, metade delas requer formação superior ou matrícula em curso de ensino superior, conforme destacado na citação acima. Em relação às formas de comprovação envolvendo o ensino superior, como forma de ilustração, analisamos apenas duas, pois nosso foco não é aprofundarmos em todas as certificações, mas apenas problematizar a maneira como as normativas são implementadas de maneira *top-down* e discutir como carregam as distintas ideologias excludentes de outras legislações.

Nas alíneas 'b' e 'c' do Artigo 2º, nos deparamos com certificações advindas da conclusão de curso de graduação ou pós-graduação e exame de Ordem dos advogados, respectivamente. Historicamente, o acesso à educação no Brasil foi limitado a membros pertencentes às classes sociais mais altas, que, como observamos nos outros capítulos, representavam um dado corpo que se constituía como a norma. Em nosso entendimento, isso reflete as diversas ideologias, mencionadas ao longo dos capítulos desta dissertação, que

influenciaram as legislações brasileiras, como, por exemplo, as ideologias racistas, elitistas, nacionalistas, entre outras, que foram apontadas neste trabalho quando tratamos dos períodos colonial, imperial e republicano. Nesse sentido, os dados sobre o acesso à educação brasileira continuam sendo impactados pelos paradigmas criados pelos que ocupavam/ocupam os lugares de poder na sociedade. Assim, para a nossa análise sobre as possibilidades de se obter a naturalização via alíneas ‘b’ e ‘c’, é preciso colocar em perspectiva os índices de acesso à educação para que se possa olhar para a portaria de forma situada. Ou seja, de forma a considerar o contexto histórico e os atores envolvidos para que possamos analisá-la de forma crítica e compreender que o que se circunscreve na legislação ainda reflete um corpo, uma classe, visto que provém de sujeitos e de lugares constituídos como hegemônicos dentro da sociedade brasileira.

Para iniciarmos nossa análise, apresentamos algumas referências demográficas obtidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Dados do censo de 2022 mostram que a maior parte da população brasileira se declarou parda, cerca de 92,1 milhões de pessoas (ou 45,3% da população do país); 88,2 milhões (43,5%) se declararam brancos; 20,6 milhões (10,2%), pretos; 1,7 milhões (0,8%), indígenas e 850,1 mil (0,4%), amarelas. Abaixo o que observaremos é que, mesmo passados anos, até séculos, os sujeitos que continuam representando as classes mais ricas pertencem à parcela branca da sociedade brasileira. De acordo com os dados do IBGE, atualizados em 2022, diferenças significativas se estabelecem quando cruzamos os dados referentes à categoria cor ou raça, gênero e classe social:

As diferenças foram mais significativas na análise por cor ou raça, pois pessoas pretas ou pardas representavam mais de 70% dos pobres e extremamente pobres. Essas diferenças também se mantiveram nas taxas de pobreza e extrema pobreza: 7,7% das pessoas de cor ou raça preta ou parda eram extremamente pobres em 2022 (contra 3,5% entre brancos) e 40,0% eram pobres (contra 21,0% de brancos). Entre as mulheres pretas ou pardas, esses percentuais foram ainda maiores, chegando a 8,0% de extremamente pobres e 41,3% de pobres. O arranjo domiciliar formado por mulheres pretas ou pardas responsáveis, sem cônjuge e com presença de filhos menores de 14 anos de idade também foi aquele que concentrou a maior incidência de pobreza: 22,6% dos moradores eram extremamente pobres e 72,2% eram pobres (Brasil, 2023, p. 75).

Outros índices relevantes para o nosso debate são os dados referentes ao número de pessoas com ensino superior completo. Segundo matéria disponibilizada pela Agência de Notícias IBGE⁸² referente aos dados de 2018⁸³, apenas 16,5 % da população na faixa etária de 25 anos ou mais haviam completado o nível superior de educação. Ademais, em relação às

⁸² <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/pt/agencia-home.html>

⁸³ Trazemos os dados do ano de 2018 por se tratar do ano em que a Portaria 16/2018 entrou em vigor.

peças que frequentavam ou concluíram o ensino superior – de 18 a 24 anos – apenas 18,3% correspondiam às pessoas pretas ou pardas (IBGE, 2018). Além disso, o acesso ao ensino superior, especialização, mestrado e doutorado ocorre predominantemente por meio da rede privada. Dados do ano de 2018, mostram que 74,2% dos estudantes de graduação e 71,0% dos de pós-graduação frequentavam uma instituição de ensino privada⁸⁴.

No Censo da Educação Superior de 2019, as pesquisas mostram a rede privada como responsável por 88,4% das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil, ao lado de 11,6% da rede pública; das quais 5,1% são estaduais, 4,2% são federais e 2,3% são municipais (INEP, 2021). Com índices tão altos de IES privadas e estudantes matriculados majoritariamente nessas instituições, nos questionamos se as maneiras de se comprovar a comunicação em língua portuguesa também não servirão para atender aos interesses econômicos de instituições privadas, pois, como salientamos, tais instituições já obtêm a maior concentração de estudantes. Assim como nos questionamos se não servirão para criar uma barreira⁸⁵ de classe em meio aos pedidos de naturalização brasileira.

Tal análise feita nos remete à reflexão de Shohamy (2006) sobre o papel das ideologias e os mecanismos de políticas linguísticas que, conseqüentemente, produzem e reproduzem comportamentos que, por vezes, corroboram a distribuição de poder de acordo com as categorias sociais historicamente hegemônicas. Há uma relação entre as ideologias e as práticas linguísticas que são (re)produzidas mediante os mecanismos explícitos e implícitos (*overt e covert*) dessas regulamentações. Por essa razão, a investigação histórica contribui com a nossa análise, pois podemos examinar e interpretar as políticas linguísticas de forma mais ampla. E observar como os diferentes mecanismos que são utilizados por diversos grupos, “mas especialmente por aqueles que têm autoridade, para impor, perpetuar e criar políticas linguísticas, muito além daquelas declaradas nas políticas oficiais” (Shohamy, 2006, p. 16).

Ainda em relação a nossa discussão sobre as certificações advindas de carreira acadêmica, outra forma de se comprovar a capacidade de se comunicar em português prevista pela Portaria 16/2018 diz respeito ao Exame da Ordem dos Advogados⁸⁶. A prova é dividida

⁸⁴ Os dados de 2022 mostram que o índice de estudantes na rede privada foi para 72,6% na graduação e 75,8% na pós-graduação.

⁸⁵ Mundialmente já observa-se a discrepância do acesso à educação pelos jovens refugiados, apenas 1% teve acesso à educação superior entre os anos de 2015 e 2016 (Sigales-Gonçalves, 2019).

⁸⁶ Apenas a título de curiosidade ao consultar o site <https://examedeordeem.oab.org.br/Home/Historico> é possível ver que as origens da advocacia brasileira também estava limitada a um contexto pós-colonial específico “Após a independência do Brasil, a advocacia brasileira ainda não estava organizada, e as Ordenações lusitanas então em vigor previam que só podiam advogar aqueles que houvessem cursado a Universidade de Coimbra, em Direito Canônico ou Direito Civil, durante oito anos. À época, para atuar perante a Casa de Suplicação, os graduados em Direito deviam ter passado por prévio exame, sendo essa uma condição indispensável. Tendo sido criada a

em primeira e segunda fase de caráter eliminatório; na primeira fase do exame, há 80 questões objetivas de múltipla escolha referentes aos conteúdos estudados durante a graduação. Para ser aprovado na primeira fase e passar para a segunda e, assim, realizar o teste prático-profissional, é preciso acertar ao menos 40 questões, isto é, 50% da prova. A prova escrita discursiva – segunda fase – baseia-se em uma disciplina⁸⁷ do Direito, previamente escolhida pelo estudante. Para ser aprovado, é necessário obter nota igual ou superior a 6 (OAB, 2020).

Dados obtidos por meio da publicação da IV Edição do Exame de Ordem em Números de 2020, publicada pela Fundação Getúlio Vargas⁸⁸, apontam que, de 2010 até 2019, houve 28 edições da prova. Nessas edições 1.077.837 participantes fizeram o teste; desses, 660.298 (61,26%) foram aprovados. Em relação ao perfil desses candidatos, os índices de aprovação determinados por gênero atingem o percentual de 58,9% feminino e 41,1% masculino. A Fundação Getúlio Vargas também traz dados sobre a etnia, ou, como tratamos neste texto, referentes à raça ou cor. De acordo com os dados obtidos por meio da autodeclaração dos inscritos, a maioria, 55,3%, se declarou branca, desses 20,7% foram aprovados. As pessoas que se autodeclaram pardas representam um pouco mais de 30% dos inscritos, com uma taxa de aprovação de 16,8%. Já os candidatos pretos representam um pouco menos de 10% dos inscritos, com a aprovação em 14,5%. Por fim, os candidatos amarelos e indígenas representam aproximadamente 2% dos inscritos, com taxa de aprovação de 16,4% e 13% respectivamente. Ao analisar somente o número das pessoas que foram aprovadas e fazer novamente o recorte de raça temos o percentual aproximado de 61,2% de candidatos brancos aprovados e apenas 7,75% de candidatos pretos. Tais índices expõem mais um contexto em que há desigualdade racial.

Ao analisar esses dados, o que observamos sobre as formas de comprovar a capacidade de se comunicar em português é que os exames seletivos escolhidos, além de registrarem baixo índice de aprovação, seguem reforçando as estruturas racistas trazidas com a colonização. O que se percebe é que as disparidades racial e econômica, que se interseccionam, ainda são extremamente altas nas universidades, mesmo com as políticas de inclusão raciais e econômicas. Quando levamos em consideração as categorias de raça e de classe, percebemos que as hierarquias criadas pelo patriarcado europeu seguem incidindo

Ordem dos Advogados do Brasil, por meio da edição do Decreto nº 19.408, de 18 de novembro de 1930, posteriormente foi promulgada a Lei nº 4.215, de 1963, que criou o Exame de Ordem.”

⁸⁷ As disciplinas para escolha são: Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Constitucional, Direito Empresarial, Direito Penal, Direito do Trabalho ou Direito Tributário.

⁸⁸ Desde 2010 a Fundação Getúlio Vargas é responsável pelo planejamento, organização e execução do Exame.

sobre a população brasileira. Embora possa haver outras interseccionalidades – de gênero, de sexualidade, de capacidade, entre outras – que também poderiam surgir por meio da análise desses dados em relação ao perfil dos aprovados nas provas, nosso objetivo não é analisar todas as categorias historicamente beneficiadas e/ou marginalizadas.

Quando situamos os mecanismos das portarias – em especial, os referentes à educação superior – e o analisamos juntamente com o contexto sócio-histórico, cultural e político do país, percebemos que o perfil educacional dos naturalizados que parece estar sendo priorizado pela portaria é o da parcela que teve/tem condições de ter uma formação acadêmica. Acreditamos que tal premissa se relaciona com a manutenção das estruturas de poder por meio das ideologias presentes nas políticas linguísticas, que nos levam a crer que não basta falar a língua hegemônica “é preciso também ser um falante legítimo⁸⁹” (Heller; McElhinny, 2017, p. 251). Como apontado por Woolard e Schieffelin (1994), as ideologias linguísticas não tratam apenas de linguagem, mas também se relacionam com outros fenômenos sociais, tais como fenômenos identitários, de gênero, racial, geracional, etc, que perpassam “conceitos como o de personalidade, comportamento humano adequado, inteligência, estética e moralidade, até noções como verdade, universalidade, autenticidade”. Portanto, ao regulamentar as formas de se comprovar a proficiência em língua portuguesa por meio das certificações mencionadas acima, cria-se o perfil desejado para se obter a naturalização brasileira.

É importante salientar que, mesmo o ensino superior compondo 50% das formas de obter um comprovante da comunicação em português para fins de naturalização, a Portaria 16/2018 também previa a possibilidade de se naturalizar por meio de comprovantes que exigiam apenas o grau de instrução básico. Isso significa que todas as formas de obter tal comprovação são provenientes do contexto educacional formal. Outros tipos de comprovantes para fins de naturalização são: certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA (Art 2º, II, a); histórico ou documento equivalente que comprove conclusão em curso de ensino fundamental, médio ou supletivo, realizado em instituição de ensino brasileira (Art 2º, IV). Em relação ao ENCCEJA, notamos, novamente, a possibilidade de obter um comprovante por meio de uma prova. Cabe também destacar que, para ter êxito no exame mencionado acima, além de o imigrante ter um nível avançado na língua para compreender a prova, também precisa saber os conteúdos curriculares estudados no Brasil. Diante do exposto, nos questionamos como fica a situação para um imigrante não escolarizado que

⁸⁹ It is not enough to speak the legitimate language; you must also be a legitimate speaker.

intenciona a naturalização brasileira mas que, por motivos distintos, não teve sequer a oportunidade de completar algum grau de instrução educacional formal em seu país de origem. Novamente, cria-se um critério de seleção.

Além disso, há também um outro fator a ser levado em consideração em relação à rede básica, pois o próprio acesso da comunidade migrante às instituições brasileiras de ensino foi negado, mesmo estando garantido pela Constituição Federal de 1988 (Art. 6º) e pela *Nova Lei* de 2017 (Art. 4º, X). Destacamos apenas um exemplo para ilustrar esse ponto, visto que este não é o cerne da análise deste texto. Até o início do ano de 2018, muitas crianças e adolescentes imigrantes enfrentavam desafios no momento de se matricular nas escolas brasileiras⁹⁰. Uma das exigências dizia respeito à apresentação dos documentos escolares do país de origem, assim como a tradução desses documentos, como explicam abaixo Montañó e Kuhlmann (2019 *apud* Del Grossi, 2020, p. 495):

muitas crianças migrantes eram segregadas do sistema de ensino: seja por não possuírem documentos de identificação (indocumentados) ou pela ausência dos documentos escolares do país de origem, ou ainda, por possuírem os documentos, mas não terem condições financeiras para arcar com os custos de tradução.

Diante do relatado acima, nos questionamos sobre os possíveis impactos advindos da Portaria 16/2018, visto que nem ao menos o direito ao acesso à educação dos imigrantes foi respeitado em determinadas situações. Com as imposições de medidas legislativas de maneira *top-down*, os mecanismos encontrados nas portarias parecem não levar em conta imigrantes de crise, que não tiveram oportunidade de estudar, por exemplo. Enquanto os imigrantes escolarizados e com uma situação econômica mais favorável têm mais opções de comprovação, os ‘outros’ imigrantes, que não se encaixam nessas condições, por vezes recorrem aos cursos de idiomas, fato testemunhado durante meus anos como professora do curso PLAM. Esse fenômeno será debatido na próxima seção, pois a redação do dispositivo referente a esse assunto sofreu uma alteração com a edição da última portaria interministerial que entrou em vigor em 2020.

Por fim, vamos mencionar os itens da Portaria 16/2018 que não compõem a redação da Portaria Interministerial seguinte. Relembramos que no início desta seção mencionamos que a Portaria 16/2018 não seria a última a ser analisada, pois, em 2020, novos procedimentos referentes aos tipos de naturalização foram editados. Assim, as formas de comprovar a comunicação em língua portuguesa analisadas até o momento nesta seção permanecem

⁹⁰ Situação que mudou a partir do ano de 2021, com a outorga de uma medida aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o direito à matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras passou a ser assegurado pela Resolução nº1 de 13 de novembro de 2020.

inalteradas. Isso quer dizer que, mesmo com a atualização da portaria em 2020, os comprovantes discutidos nas páginas anteriores ainda são válidos para fins de naturalização. Os itens que foram excluídos e, por isso, não compõem a redação da portaria atual, dizem respeito aos seguintes certificados e comprovantes, respectivamente:

e) aprovação em avaliação da capacidade de comunicação em língua portuguesa aplicado por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação na qual seja oferecido curso de idioma mencionado na alínea "d"
[...]

b) matrícula em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação decorrente de aprovação em vestibular ou de aproveitamento de nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM;

3.5 PORTARIA 623 DE 2020 – RELATOS E IMPRESSÕES

A Portaria Interministerial nº 623, de 13 de novembro de 2020, é o último dispositivo editado que regula as maneiras de comprovar a capacidade de se comunicar em português. Apesar de não ser o foco deste trabalho, as diversas edições das portarias interministeriais, me fizeram questionar como as/os participantes desta pesquisa se mantinham informados sobre as edições/atualizações das formas de comprovar a comunicação em português. Percebi que, em geral, havia bastante desinformação por parte dos imigrantes que buscavam a naturalização, tanto dos alunos que tive contato quanto dos participantes desta pesquisa. Além do mais, dos quatro participantes, apenas um deles tinha conhecimento parcial das alterações que ocorreram nas últimas portarias. Em alguns casos, os participantes não se sentiram seguros de iniciar o processo de naturalização por conta própria e acabaram recorrendo à contratação de serviço advocatício e/ou de empresa que oferece assessoria a imigrantes. Em uma das entrevistas, uma das participantes informou que teve suporte de uma dessas empresas. De acordo com o enunciado gerado por Karina em 3 de outubro de 2023, é possível observar que são pessoas leigas que oferecem tal assessoria, ou seja, pessoas que migraram para o Brasil e perceberam um nicho de trabalho no qual se organizaram de forma a oferecer tal serviço:

Karina: Empresa que ajuda para famílias russas a vir pra cá, pra ver toda a documentação, pra vir morar antes de chegar pra cá, ajuda com tradução na hora das consultas médicas, tradução dos documentos e tudo. Acompanhamento na hora de solicitar passaporte. [...] tem várias empresas, algumas delas são doulas, algumas tradutoras, algumas organizadoras.

O único participante que não havia recorrido a nenhum serviço, até o momento de escrita desta dissertação, foi Gerard. Durante as nossas conversas, Gerard relatou que gostaria de contratar os serviços advocatícios, porém, naquele momento não poderia pagar pelos serviços cobrados. Dessa forma, precisou se manter atualizado sobre a documentação exigida. Assim como outros participantes, ele mencionou que obteve acesso às informações sobre a naturalização tanto por meio de canais não oficiais – amigos, ONGs – quanto de canais oficiais como o endereço eletrônico GOV.br⁹¹ e o balcão de informações da Polícia Federal. Chamamos atenção para o enunciado seguinte, gerado em 23 de setembro de 2022, que diz respeito às formas de informações divulgadas pela Polícia Federal até aquele momento.

Laura: Você pediu algum tipo de informação na Polícia Federal, sabe? Em algum lugar específico, assim? Ou você só troca, trocou [informações] com seus amigos?

Gerard: Sim, sim. Pede e já dão papel. A pessoa não ... isso é muito engraçado (risos), sabe? A pessoa não sabe, também, muito bem. A pessoa que fica na frente do balcão, ela não sabe porque eles trocam, também, no balcão. Você vai lá vê e já é outra pessoa. Então você chega lá e “O que eu faço pra ter cidadania?” Aí já pega o papel e imprime e dá o papel pra você. E daí, eu entrei ali e até tem o papel na parede também ... pode tirar foto também, aí falando “eu vou imprimir pra você”... “ah eu quero levar”, mas a pessoa não dá informação verbal assim. Talvez eles não sabem também, né? (risos) Disponível tem, informação disponível tem.

Embora Gerard mencione que as informações estavam dispostas em murais na parede do prédio da Polícia Federal, em Florianópolis, seu relato expõe a falta de preparo para atender a comunidade migrante que buscava atendimento por meio dos canais oficiais, pois não obteve a explicação que esperava e necessitava. Esse não foi o único relato que ouvi sobre o assunto, antes de imaginar entrar para o mestrado, em 2018, também estive uma vez na agência da P. F. em Florianópolis e pude observar o desconhecimento de questões específicas relacionadas à naturalização⁹². Outro caso que me surpreendeu foi no contexto de sala de aula, em 2022, quando uma aluna relatou que havia ido até a agência da Polícia Federal, em Florianópolis, e recebido a informação de que deveria residir por dez anos no Brasil para entrar com o processo de naturalização. Tal informação era errônea para a sua situação, que,

⁹¹ <https://www.gov.br/pt-br/servicos/solicitar-naturalizacao> <https://www.ccbp.com.pe/download/CELPE-Bras.pdf>

⁹² Tal acontecimento ocorreu em junho de 2018, quatro meses após a primeira portaria interministerial, que normatizou o Celpe-Bras como única certificação para fins de comprovação da comunicação em português. Na época fui até o prédio da P.F. em Florianópolis, pois estava tirando meu passaporte. Lá decidi perguntar se poderia conversar com alguém sobre a utilização do exame em relação ao processo de naturalização brasileira. Felizmente, um dos agentes se encontrava perto e me ouviu. Conversamos por algum tempo, expliquei que era uma das avaliadoras do exame no posto aplicador da UFSC. Durante a conversa, ele fez várias perguntas sobre o exame em geral (coordenação, datas, tipo de avaliação, etc) e confirmou que desconheciam as informações que eu havia apresentado. Algum tempo depois, houve uma reunião organizada pelas professoras coordenadoras do NUPLE e Celpe-Bras à época e demais professores-alunos que trabalhavam com os cursos de português e eram avaliadores do exame na UFSC. Também houve a presença da coordenadora do Núcleo de Apoio a Imigrantes e Refugiados (NAIR-UFSC), e da delegada da P.F.. Nessa reunião foi debatida a imposição do Celpe-Bras como única forma de comprovação e, também, foi feita uma apresentação do exame Celpe-Bras para a delegada.

para ela, se enquadrava na naturalização ordinária. Além disso, ela já residia no país há 4 anos e, de acordo com a legislação, esse tempo seria suficiente para iniciar o processo.

Acreditamos que o despreparo dos canais oficiais ao atender imigrantes, evidenciado pela enunciação de Gerard e pelo exemplo da minha ex-aluna (somado aos vários relatos que ouço desde 2018), pode corroborar a ideia de que seja necessária uma assistência especializada na tramitação do processo de naturalização, fato que pode trazer um conforto e mais segurança ao migrante que busca o processo de naturalização. Porém, não os isenta do risco de ser assessorados por profissionais despreparados, situação que também presenciei inúmeras vezes⁹³. Sobre esse último ponto, veremos mais adiante, especialmente no caso da documentação dos cursos de idiomas, que informações inconsistentes podem surgir por causa do cruzamento de informações oficiais que se misturam às convicções dos próprios atores envolvidos nos processos – em outras palavras, o famoso “telefone sem fio”. Mais adiante dissertaremos, em especial, sobre os cursos de língua e a desinformação gerada devido a esses fatores. Por agora, voltemos à análise da última portaria.

Conforme iniciamos essa seção, a Portaria Interministerial nº 623, de 13 de novembro de 2020, é o quarto dispositivo editado que regula as maneiras de comprovar a capacidade do naturalizando de se comunicar em português e, atualmente, esta é a portaria que está em vigor. Tal documento também “dispõe sobre os procedimentos de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de re aquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira” (Brasil, 2020, p. 66). Se comparada à portaria anterior, apesar de ter havido a redução das maneiras de comprovar a comunicação nos dias de hoje, veremos que as maneiras admissíveis de validação permaneceram praticamente inalteradas, com exceção apenas dos parágrafos retirados da redação (mencionados acima) e do texto da alínea d.

Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, é indicativo da capacidade de se comunicar em língua portuguesa, consideradas as condições do requerente, a apresentação de um dos seguintes documentos:
I - certificado de:

⁹³ Ainda hoje recebo mensagens de diversos ex-alunos e conhecidos dos meus ex-alunos que me procuram para pedir a certificação dos cursos de português que realizaram ao longo dos anos, especialmente no PLAM. Durante a troca de mensagens é comum perceber que algumas informações que estão tendo acesso, mesmo quando assessorados, estão equivocadas. Algumas vezes, mesmo sem dar entrada no processo de naturalização, dizem que o certificado que eu enviei não é aceito, ou que é necessário que haja assinatura redigida à mão em todas as folhas (isso antes da popularização da assinatura eletrônica), ou ainda, que, se no certificado constar que a turma é de nível I o processo não será aprovado. No caso específico dos imigrantes que tive contato, todos conseguiram a naturalização, mesmo usando o certificado do PLAM. Além disso, de todas as razões enumeradas pelos meus alunos como passíveis de reprovação, nenhuma delas é prevista em lei, e se de fato estiver ocorrendo, é necessário que mais pesquisas sejam feitas para termos acesso a esses dados.

- a) proficiência em língua portuguesa para estrangeiros obtido por meio do exame Celpe-Bras, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP;
 - b) conclusão de curso de educação superior ou pós-graduação, realizado em instituição educacional brasileira, credenciada pelo Ministério da Educação;
 - c) aprovação no Exame de Ordem, realizado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil; ou
 - d) conclusão, com aproveitamento satisfatório, de curso de língua portuguesa direcionado a imigrantes realizado em instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação;
- II - comprovante de conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCCEJA;
- III - nomeação para o cargo de professor, técnico ou cientista decorrente de aprovação em concurso promovido por universidade pública brasileira;
- IV - histórico escolar ou documento equivalente que comprove conclusão em curso de ensino fundamental, médio ou supletivo, realizado em instituição de ensino brasileira, reconhecido pela Secretaria de Educação competente; ou
- V - diploma de medicina revalidado por instituição de educação superior pública após aprovação obtida no Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeira - REVALIDA aplicado pelo INEP (Brasil, 2020, p. 66-67, grifo nosso).

Para finalizar a nossa análise sobre as maneiras de obter documentação válida para o processo de naturalização, examinaremos a alínea ‘d’ sobre o curso de idioma. Apesar de a redação ter sido alterada⁹⁴, destacamos que o texto continuou vago, pois não há qualquer indicação sobre a carga horária prevista nesse curso, nem o nível de proficiência esperada. O texto vago, a nosso ver, pode demonstrar a falta de entendimento dos envolvidos na elaboração do documento – Ministério da Justiça/Gabinete do Ministro. Ou ainda, uma falta de método propositada que se fundamentaria apenas na força normativa dos dispositivos sem se preocupar com as lacunas no texto que poderiam afetar diretamente os atores envolvidos nesse processo. E em se tratando de políticas linguísticas, assim como políticas sociais em geral, as omissões desse contexto podem ser “guiadas pelo oportunismo, pelo que é viável ou factível num dado momento histórico e diante de uma dada conjuntura de circunstâncias histórico-políticas” (Rajagopalan, 2013, p. 38). A respeito disso, não presumimos que a regulamentação impediria o oportunismo, apenas pretendemos trazer mais essa observação de que a falta de informação referente ao curso de português poderia gerar um mercado de vendas de cursos de português sem a garantia de que seriam aceitos. Ou, ainda, promover um curso como o ‘ideal’ para fins de naturalização. Sobre esse último ponto, ouvi vários relatos de alunos e ex-alunos que alegavam ter sido instruídos a frequentar determinados cursos, principalmente por duas razões: (1) deveriam dar preferência para cursos intermediário e/ou

⁹⁴ Houve pequenas alterações da redação, onde se lia ‘idioma’ houve a substituição por ‘língua’; onde se lia ‘reconhecida’ houve a substituição por ‘credenciada’; por fim, houve a inclusão de ‘aproveitamento satisfatório’ na Portaria 623/2020. Portaria 16/2018 “conclusão de curso de idioma português direcionado a imigrantes realizado em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação; ou”

avançado da língua portuguesa, evitando cursos de nível iniciante, pois ouviam que esses cursos não seriam aceitos; (2) se o curso em que estivessem matriculados apresentasse mais de um nível (por exemplo, o curso Extracurricular da UFSC, que tem 5 níveis) o naturalizando deveria cursar todos os níveis para que o certificado de conclusão de curso de língua fosse aceito para o processo de naturalização. Entretanto, nenhuma dessas informações está presente na portaria, e o motivo da ambiguidade das informações repassadas pelos meus alunos advém da redação do inciso ‘c’ desse documento, que abre margem para diferentes interpretações sobre o que seria a conclusão de um curso de língua.

No enunciado a seguir, gerado em 3 de outubro de 2023, durante a entrevista com minha ex-aluna particular, podemos notar que as duas razões descritas acima estão presentes na fala dela, enquanto respondia às razões por ter escolhido realizar um curso remoto de português oferecido pela Universidade Regional de Blumenau (FURB):

Laura: E por que vocês decidiram fazer esse curso em Blumenau?

Karina: Porque era pandemia, universidade em Santa Catarina era fechado, só cursos online, os cursos da UFSC demora mais que um ano pra completar todo o curso e lá no Blumenau, 3 meses só. Então nos preparamos sozinhos com aplicativo *Duolingo*, nós tivemos amigos brasileiros pra praticar nossa língua portuguesa e nós fizemos esse curso em Universidade de Blumenau online pra preparar pra esse examinar, pra praticar língua, só pra preparar exame mesmo. E depois, nós fomos pro esse exame e o exame era presencial e durou o dia inteiro ... foi ler, falar, escutar e escrever, mesma coisa que Celpe-Bras, mas eles usam o Celpe-Bras dos anos passados.

Laura: Na UFSC, quem é que te passou a informação que demora um ano pra terminar o curso?

Karina: Porque tem quatro níveis, cada nível de 3 meses e entre os níveis 1 mês e meio ... férias, acho que um ano e 3 meses.

Laura: É demora mais, mas quem é que te deu a informação de ... essa específica de tem que fazer todos os cursos?

Karina: Sim ... no primeiro essa empresa que nos ajudou com a documentação, eles nos deram contato do UFSC até nós enviamos documentação, mas nós não temos tempo pra pagar, a pandemia começou.

Laura: Entendi. Mas quem...alguém da UFSC que te disse “ah pra naturalização você precisa fazer o nível 1, 2, 3 e 4.” você lembra?

Karina: Não, acho que é nós que pensamos assim...

Laura: Aham, porque ninguém sabe na verdade...

Karina: Na lei, acho que na lei, mas não tenho certeza, precisa provar que sua ... seu nível de língua portuguesa é pelo menos B1.

Laura: Não tem essa informação na lei.

Karina: Não? Hum...

Laura: Onde será que você ouviu? Eu fico muito curiosa, Karina, porque não tem nível.

Karina: Acho que todo mundo fala sobre isso e por causa do Celpe-Bras, porque Celpe-Bras vai dar certidão só se você tem o B1.

Como podemos perceber, Karina não tem muita certeza de onde veio essa crença, mas isso não é algo exclusivo dela. Durante o tempo em que estive envolvida com meus alunos imigrantes que desejavam entrar ou que estavam entrando com o processo de naturalização, observei que muito se falava sobre o que seria considerado válido ou não para comprovar a

comunicação em português. Porém, na maioria das vezes, ouvi informações falsas sobre o tema. Havia diversos relatos parecidos sobre informações que não constavam na Portaria nº623/2020 e quando eu questionava meus alunos, eles apenas me diziam terem ouvido de terceiros, por exemplo, dos agentes da Polícia Federal; advogados contratados; professores; outros naturalizando, etc.

Em relação ao nível B1 que Karina menciona na entrevista, quando analisamos a prova Celpe-Bras, verificamos que a nomenclatura utilizada pelo exame para certificar os níveis de proficiência é diferente da terminologia empregada na fala dela. Os níveis de proficiência utilizados e certificados pelo exame são os seguintes: Intermediário; Intermediário Superior; Avançado e Avançado Superior. A nomenclatura utilizada pela entrevistada provém do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), que é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma. A nomenclatura utilizada por ela, B1 corresponde a um indivíduo descrito como Intermediário. Se relacionarmos tal informação com o fato de o Celpe-Bras certificar apenas a partir do nível intermediário, inferimos de onde vem a sua crença. Porém, também entendemos que a sua convicção pode ter sido corroborada pelas informações encontradas na página do curso de línguas de que participou. Informações, estas, que veremos mais adiante.

Outro ponto para o qual devemos atentar em sua fala diz respeito ao entendimento sobre qual curso seria aceito ou não. O curso da UFSC mencionado durante a entrevista diz respeito ao Extracurricular, nele há disciplinas de língua portuguesa que são oferecidas nas modalidades presencial e remota. Em geral são 5 níveis oferecidos, que encontram-se organizados da seguinte maneira na página NUPLE: Nível 1 – básico; Nível 2 – pré-intermediário; Nível 3 – intermediário; Nível 4 – intermediário/avançado; Nível 5 – avançado. Há também a oferta de cursos para hispanofalantes: Português para Hispanos 1 e Português para Hispanos 2. Ainda de acordo com a página do curso, também é possível encontrar a oferta do curso de Conversação, mas nos últimos anos, pelo menos desde a pandemia de Covid-19, nenhuma turma de conversação foi aberta. Além desses, também eram ofertados cursos intensivos de português de verão e de inverno, porém esses apenas na modalidade presencial⁹⁵. Todos esses cursos oferecem certificação. Assim, ao final de cada ciclo os que tiverem frequência mínima de 75% e realizarem as avaliações necessárias – provas escritas, provas orais, apresentações orais, atividades em sala e extra sala, a depender

⁹⁵ Os cursos intensivos aconteceram até 2018, pois em 2019 com a pandemia tudo parou. Houve o retorno do curso intensivo de verão no ano passado, 2023, eu fui uma das professoras. Porém, em 2024, não haverá a oferta do curso.

das/os professoras/es – terão direito a esse documento. Apesar de receber diversos imigrantes à procura de informações sobre os certificados adequados para fins de naturalização, os cursos Extracurriculares até o momento não trouxeram informações sobre o processo em seu site, nem na página do NUPLE, núcleo responsável pelos cursos de português.

O curso realizado por Karina é o vinculado à Universidade Regional de Blumenau (FURB), instituição pública municipal de ensino superior. Algumas semelhanças entre os cursos da UFSC e da FURB se relacionam com o fato de ambos serem pagos, materiais didáticos utilizados e, também, de ao final do curso disponibilizarem um certificado com carga horária de 60h⁹⁶. O *site* do curso da FURB não traz em sua página inicial informações sobre os níveis dos cursos, porém destaca alguns dados referentes ao processo de naturalização e afirma que o foco do curso seria para fins de imigração e naturalização. Também indica que o curso estaria de acordo com o exigido pela Polícia Federal “Esse curso segue em acordo com as demandas legais, que a Polícia Federal exige para tais processos.” (FURB). Além disso, também há um link com a Portaria n° 623/2020 e um aviso de que é necessário cumprir alguns critérios da legislação para se obter a naturalização. Abaixo dessa informação, vem o seguinte texto:

“ Os critérios para a qualificação no curso são:

1. Ter 75% de presença nas aulas síncronas
2. Ao final do curso, o aluno deverá apresentar-se presencialmente até o Campus 1 da FURB Blumenau para realizar o Exame Final de Proficiência em língua Portuguesa (EFPP).

A prova final será elaborada pela professora e baseada na prova oficial da CELPE-Brás [sic]. Se vocês alcançarem o nível B1, serão aprovados, caso não conseguirem, serão orientados a continuar no Curso de Português para continuarem sua educação em Língua Portuguesa” (FURB).

Conforme podemos perceber, a redação do texto usa o substantivo ‘critério’, o que pode causar confusão num leitor que está aprendendo o idioma ou mesmo num brasileiro desatento, visto que poderia pensar que os critérios listados acima são os mesmos previstos na legislação. Confusão, esta, que aparece na enunciação gerada durante a entrevista com Karina, que compreendeu que apenas uma pessoa que atingisse o nível de proficiência intermediário ou B1 conseguiria a naturalização, o que não procede, pois uma ex-aluna que utilizou o certificado do curso Extracurricular intensivo de verão de nível iniciante, de forma presencial, em seu processo, obteve a naturalização brasileira.

⁹⁶ Trazemos apenas essas relações mais genéricas entre os cursos, não pretendemos entrar em detalhes sobre as semelhanças e diferenças entre eles.

Depois da breve descrição de cada um dos cursos mencionados durante a entrevista, pressupomos que o fato de haver a menção da instituição da Polícia Federal, assim como da Portaria em exercício, contribuíram para formar o imaginário em torno do que seria aceito ou não. Embora não se tenha a confirmação da data de que tais informações passaram a circular na página do curso de português da FURB, o discurso implementado reflete o fenômeno complexo a que chamamos de políticas linguísticas. As práticas linguísticas não sofrem influência apenas das leis implementadas pelo Estado, mas também de políticas linguísticas “não intencionais” (Shohamy, 2009). Ou seja, as práticas linguísticas combinadas aos mecanismos explícitos e implícitos das políticas linguísticas, juntamente com a propaganda, debates e múltiplas perspectivas advindas de diferentes discursos produzidos por distintos atores sociais, moldam a realidade linguística.

O último ponto para destacarmos da entrevista diz respeito à obrigatoriedade de haver uma prova presencial quando o curso for realizado de maneira remota. Tal medida foi tomada durante o cenário da pandemia de Covid-19, pois nesse período houve um crescimento dos cursos ofertados via internet. A Portaria 623/2020 estabelece critérios para os certificados advindos de cursos online, como detalha o excerto abaixo:

§ 4º O curso referido na alínea "d" do inciso I poderá ser realizado na modalidade a distância, desde que o aluno, previamente identificado, seja submetido a pelo menos uma avaliação presencial no estabelecimento responsável ou, no caso de discente domiciliado em local diverso da sede, em instituição de educação superior a ele conveniado e também credenciada pelo Ministério da Educação (Brasil, 2020, p.67, grifo nosso).

Torna-se evidente que a cultura dos testes foi se fortalecendo a cada portaria analisada. O que pode ser observado com a citação acima, pois, quando essa portaria foi publicada, em 17/11/2020 no Diário Oficial da União, o Brasil estava entrando na segunda onda de Covid-19. Situação que não era surpresa nenhuma, visto que os especialistas já prenunciavam um novo crescimento do contágio da doença em meio ao desastre causado pela primeira onda de Covid-19, agravado pela gestão do governo Bolsonaro. Esse é um acontecimento de bastante relevância, pois, de acordo com Moura *et al* (2021), a segunda onda teve início a partir da 46ª semana epidemiológica (9 de novembro - 15 de novembro 2020), cujo ápice foi atingido na semana de 3 a 10 de março de 2021 com um total 491.409 casos e 21.141 óbitos. Ou seja, deveria ter sido impensável publicar uma medida que colocasse em risco naturalizando, professores, avaliadores, etc. Não havia justificção (ética, sanitária, pedagógica) alguma para que fosse implementada mais uma forma de avaliação, a não ser, em

nosso entendimento, controlar ainda mais o número de imigrantes que buscavam a naturalização.

Shohamy (2016) explica que o poder das provas e testes de proficiência utilizados em processos migratórios e/ou de naturalização é um fenômeno observado em diversas nações, como forma de ferramenta de triagem. A decisão pelo uso dos testes, como já destacamos anteriormente, não leva em conta imigrantes que não aprenderam a ler ou escrever nem em seu próprio idioma. Assim como também não leva em consideração a forma como as pessoas que podem se comunicar em português aprenderam a língua. Embora seja uma política amplamente difundida, não há pesquisas que demonstrem que a proficiência nos idiomas nacionais seja relevante para a funcionalidade dos imigrantes numa dada sociedade. Muitos imigrantes trabalham em suas próprias comunidades e não precisam, necessariamente, utilizar a língua do país para o qual migraram, fenômeno que observei com alunos pregressos que trabalhavam em multinacionais de forma remota. Mas, também, observei com alunos que trabalhavam nas ruas como vendedores/as ambulantes, feirantes, trancistas, entre outros, e que usavam outras línguas para trabalhar. No caso abaixo, um ex-aluno, Aly, que trabalha como vendedor ambulante, explica que em seu cotidiano surge a necessidade de outras línguas:

Laura: Aqui no Brasil você usa outras línguas?

Aly: Aqui no Brasil, às vezes, eu uso wolof, também, espanhol (risos), francês... Acontece tudo aí na frente, às vezes, francês chega aí e conversa com você, aconteceu, hein!

A enunciação acima foi gerada durante uma troca de mensagens via *whatsapp* entre mim e meu ex-aluno, Aly, que aconteceu em 22 de agosto de 2023. Na época da troca de mensagens ele já havia enviado toda a documentação necessária para o processo de naturalização brasileira, e me mantinha informada sobre a sua situação. Em determinado momento durante a nossa conversa perguntei a ele como foi o processo de aprendizagem da língua portuguesa:

Laura: Aprendeu como? Fez curso ou aprendeu sozinho? Com amigos?

Aly: Primeiro curso que eu fez, eu faço com você, esse curso de língua portuguesa, prova que eu falo com a língua pra naturalidade. Nunca fazi curso na minha vida aqui no Brasil, mas eu estudei no Senegal, mas nunca estudei português. Aprendeu português na rua, tem que ter cabeça, e eu tem cabeça, né? (risos) Eu vai fazer o quê? (risos) Nunca fazi curso aqui, nunca, nunca, nunca, nunca. Primeiro curso que eu faço, eu fez com você, com você mandou, que fiz ano passado, mais nada.

Com as alterações dos documentos exigidos pelas portarias, histórias como a de Aly, de imigrantes que frequentavam as aulas apenas por precisarem do certificado para fins de naturalização, se tornaram recorrentes do público dos cursos PLAM e Extracurricular de

português da UFSC. Nessa fala, Aly confirma que fez o curso apenas porque precisava de um documento que comprovasse a sua comunicação em português e expõe sua perspectiva sobre o processo de aprendizagem da língua portuguesa de que não foi preciso estar num ambiente formal de aprendizado para aprender a se comunicar. Ademais, quando Aly questiona de que outra forma agiria no contexto em que ele se encontrava no Brasil (Eu vai fazer o quê?), podemos observar em sua fala que a sua realidade não permitiu outra forma de agir. A trajetória de Aly no Brasil iniciou no ano de 2014 e foi bastante impactada pelos tipos de trabalho a que ele teve acesso no país. Por esse motivo, ele morou em diversas cidades de diferentes estados do Sudeste e Sul, conforme veremos na sua fala abaixo:

Aly: Português eu aprendi na vendas, na rua. Eu cheguei aqui 2014, mesmo, mas morei em São Paulo também. Primeiro que eu cheguei, São Paulo, dia 31 de 2014, entendeu? Depois foi pro Rio Grande do Sul, depois foi pra Paraná, foi pro São Paulo de volta, depois Santa Catarina, isso mesmo, Santa Catarina, Florianópolis. Meu último mora é Florianópolis, mesmo, né? Entendeu? Mas foi vários lugar, mesmo ... trabalhei na festa, entendeu? Trabalhei na festa, na feira, vários lugar aqui no Brasil ... vários, vários, vários! Acho que Santa Catarina ... acho que foi em todos lugares, Rio do Sul, Mafra, vários lugar, vários lugar que eu fui. Paraná eu foi, morei em Curitiba, eu morei mais tempo em Curitiba, para Londrina, Guarapuava, vários lugar, vários lugar que eu vou no Brasil ... São Paulo eu fui interior de São Paulo, Rio de Janeiro, entendeu?

O caso dele é bastante significativo, porque, além de ter participado da primeira turma remota do PLAM e obtido o primeiro certificado gerado pelo curso, também foi submetido a uma prova presencial por causa da exigência da Portaria. O ano de 2021 foi aquele em que o curso PLAM mudou sua política e passou a contar com um certificado, devido à demanda dos alunos que frequentavam as aulas e entrariam com o processo de naturalização. Vale ressaltar que o PLAM seguia de modo remoto, assim como as outras atividades da UFSC. Porém, devido às mudanças decorrentes da última edição da Portaria Interministerial, houve a necessidade de ter ao menos uma prova de forma presencial e a criação de um certificado de conclusão de curso para fins de naturalização (Brasil, 2020, Art. 5º, § 4º).

No início, o PLAM fornecia apenas atestado de matrícula e declaração de participação do curso, não havia um documento chamado certificado. Tal medida adotada à época fazia parte do conjunto de parâmetros estabelecidos pelo NUPLE, núcleo responsável pelo ensino do português como segunda língua na UFSC. De acordo com a política para certificação do núcleo, era necessário ter frequência mínima de 75% no curso matriculado e, também ter aprovação no curso com nota mínima 6,0⁹⁷, o que possibilitaria ao estudante receber um certificado. Entretanto, no contexto do PLAM, tais regras eram difíceis de serem

⁹⁷ As avaliações dos cursos de português visavam avaliar as habilidades linguísticas desenvolvidas ao longo dos cursos: compreensão oral, produção oral, leitura e escrita.

implementadas, pois devido ao contexto da maioria dos alunos (vide o exemplo de Aly acima) a frequência deles acabava sendo prejudicada ao longo do semestre, principalmente, por questões relacionadas ao trabalho. Isso, conseqüentemente, impactava qualquer tentativa de implementação de uma sequência didática tradicional⁹⁸ entre as aulas e, também, a realização de provas tradicionais. A rotatividade dos alunos também advinha de outras situações, como: chegada e continuidade de migração; perda de emprego ou falta de dinheiro para utilizar transporte público, etc. Esse fenômeno também foi percebido em outros cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) pelo Brasil (Lopez, 2016; Zambrano, 2018; Sá e Costa, 2018 *apud* Zambrano, 2018).

Para completar o conjunto das exigências em relação ao curso de idiomas, a Portaria nº623/2020 também determina que “O certificado de conclusão do curso referido na alínea "d" do inciso I deverá ser acompanhado do histórico escolar e do conteúdo programático da capacitação realizada” (Brasil, 2020, Art. 5º, § 5º). Reforçamos que o curso em questão precisa ser de “instituição de educação superior credenciada pelo Ministério da Educação;”. Com base nessas especificações, cabe realizarmos algumas observações, a primeira delas diz respeito à exigência de histórico escolar para os cursos de português. Os cursos de idiomas da UFSC que atendem a comunidade externa compõem o quadro de cursos de extensão universitária⁹⁹. Ou seja, são cursos dirigidos ao público interno e externo à universidade, e uma das características desses cursos é que eles não possuem um histórico escolar, oferecem apenas o certificado de conclusão e/ou participação. Em relação aos requisitos exigidos aos participantes desses cursos e dos documentos emitidos obrigatoriamente pelos cursos de extensão, encontramos a seguinte informação no Portal do MEC:

Ressalte-se que os cursos de extensão não apresentam requisitos, como acontece com os cursos de graduação, nos quais os candidatos precisam ter concluído o ensino médio ou equivalente e ter sido selecionados por meio de processo seletivo. Além disso, os cursos de extensão não podem emitir diploma, mas certificados. (MEC, perguntas frequentes¹⁰⁰).

⁹⁸ Havia uma sequência de temas relacionados, em geral, ao cotidiano dos alunos, porém, o planejamento era feito de uma maneira em que os assuntos não dependessem das aulas anteriores.

⁹⁹ A extensão universitária é: “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da Sociedade”. As ações de extensão podem ser classificadas em diferentes formas, no nosso caso curso de extensão. Os cursos visam contribuir com a formação dos estudantes de graduação e pós-graduação, visto que são esses quem ministram as aulas, assim como atender às demandas advindas da sociedade.

https://proex.paginas.ufsc.br/files/2019/04/CARTILHA-PERGUNTAS-PROEX_web_i.pdf

¹⁰⁰ <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/14384-perguntas-frequentes-sobre-educacao-superior?Itemid=164>.

Compreendemos que o fato de o documento histórico escolar não se encontrar no exerto sobre os documentos passíveis de emissão pelos cursos de extensão demonstra que nem mesmo o MEC espera que o histórico seja documento constituinte desses cursos¹⁰¹. A exigência exacerbada de documentos referentes aos cursos de idiomas, a nosso ver, serve como instrumento para reforçar o poder e controle sobre os imigrantes que realizariam cursos de idioma como forma de comprovar a comunicação no idioma. Como debatemos ao longo deste capítulo, cinquenta por cento das formas de obter um comprovante da comunicação em português advém de contextos do ensino superior. A outra parte se divide entre a realização de uma prova de proficiência criada para fins acadêmicos, conclusão do ensino fundamental ou médio, ou ainda, a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA. Quando, ao longo deste capítulo, analisamos a instrumentalização do ensino superior para fins de naturalização, chamamos atenção para a inviabilização do processo para uma pessoa não alfabetizada ou que não tenha tido o letramento necessário para realizar uma prova de proficiência como o Celpe-Bras, por exemplo. Apontamos também que a utilização dos instrumentos elencados podem reforçar as exclusões de populações historicamente marginalizadas, sobretudo, em relação à educação, pois reproduzem formas de dominação que marginalizam sujeitos por meio de políticas de línguas.

Além disso, as certificações e carreiras elencadas até aqui, que possibilitam a obtenção da naturalização, demandam tempo para a conclusão dos cursos e/ou preparação para os exames, etc. Condições impostas pela legislação e que não condiziam com a realidade de muitos dos meus ex-alunos que imigraram para o Brasil. Em relação ao curso PLAM, por exemplo, a trajetória educacional dos alunos interessados em aprender português era bastante variada: alguns deles não haviam frequentado a escola, alguns não haviam terminado os estudos básicos, outros concluíram a formação educacional a nível médio, assim como havia também aqueles que chegavam ao Brasil já com o ensino superior completo e suas profissões consolidadas. Sobre esses últimos, muitos não conseguiram manter as profissões que tinham

¹⁰¹ Apesar de haver a exigência do histórico escolar e de os cursos de português da UFSC não emitirem tal documento, na prática tal normativa não é seguida à risca, pois tenho contato com ex-alunos que utilizaram os certificados desses cursos e tiveram seus processos de naturalização aprovados.

em seu país de origem e precisaram entrar no mercado de trabalho informal¹⁰². Como relata Gerard:

Gerard: Eles que terminou [a escola], que trabalha num emprego muito baixo, mas como ele tá recebendo dinheiro pra ajudar a família ... mas ele sente mal “Nossa, estudei tanto, cara, pra fazer isso...” Ele sente mal, mas também de um lado, “É uma oportunidade que Brasil deu pra nós, porque no Haiti não tem emprego”, eles falam! A gente conversa entre nós, entendeu? Diz que sacrificou muito, mas não conseguiu nada na vida com isso (risos), entendeu?

Laura: E você conhece muita gente, Gerard, que tá em emprego que não é um emprego bom, que não tá recebendo bastante?

Gerard: Sim! R\$1500,00, R\$1600,00, R\$1800,00. Tem quem recebe, mesmo, R\$1400,00.

[...]

Laura: Que tipo de emprego, geralmente, esses que tão ganhando R\$1500,00 têm, Gerard?

Gerard: No mercado, no restaurante, entendeu? Pedreiro ... pedreiro se é pedreiro profissional dá um pouco bem, mas se não tiver ajuda, não dá. Limpeza, não paga bem também, não paga bem, R\$1500,00 até R\$1800,00 paga. E a pessoa depende de ônibus, tem que descontar pra ela pagar ônibus, se a pessoa quer um plano de saúde tem que descontar, e daí o dinheiro vai (risos).

Além de casos como o relatado acima, há também o exemplo de Aly, que diz respeito a ex-alunos que ainda não possuíam uma profissão em seu país de origem e ao chegarem ao Brasil precisaram se inserir no mercado de trabalho. Alguns relataram que a carga horária de trabalho não permitia realizar praticamente nenhuma outra atividade, como no exemplo da enunciação abaixo que foi realizada durante a entrevista que ocorreu no dia 05 de outubro de 2023:

Laura: E o português você aprendeu com seu tio em São Paulo?

Jean: Não.

Laura: Na rua?

Jean: Na rua! É porque meu tio tinha filho casado, então ele trabalhava na fábrica, então, no horário tipo das 3 da tarde até 11 horas da noite. E eu trabalhava das 10 até acabar ... até fechar a porta da fábrica porque não tinha hora pra voltar pra casa, até a última caixa ... descarregar. A gente não tinha ... quase não se encontrava.

Na enunciação acima podemos ter uma breve noção sobre a rotina de trabalho de Jean logo que chegou ao Brasil, no ano de 2015. Assim como no caso de Aly, Jean também relatou ter aprendido a língua portuguesa nas atividades práticas do seu dia a dia. É interessante observar como a pergunta sobre o aprendizado da língua trouxe o tema trabalho em ambos os casos. E que nesses casos, o trabalho surge como uma demanda imediata para a sobrevivência

¹⁰² Por exemplo, tive alunos que eram jornalistas, advogados, enfermeiras, professores e professoras do ensino médio e superior, economista, entre outras. Quando chegaram ao Brasil precisavam fazer todo o trâmite de validação de diploma, porém, a maioria teve que começar a trabalhar em empregos como empregada doméstica, faxineira, auxiliar de feira, cozinheira/o, auxiliar de serviços gerais, etc. Alguns nem buscaram a validação do diploma por não disporem de condições para realizar o processo. Destacando que a maioria do público das aulas do PLAM era formada por haitianos e venezuelanos.

no novo país. Já o aprendizado da língua vem em concomitância com as atividades laborais, sem a necessidade de estar inserido em um contexto formal de aprendizado.

Voltando ao cenário mais amplo, quando analisamos os requisitos de comprovação da comunicação em português e levamos em consideração as distintas realidades dos imigrantes, percebemos que as maneiras de obter as certificações, em geral, podem criar uma complexidade a mais em suas vidas. O debate feito sobre os documentos necessários para comprovar a proficiência em português também está falando sobre qual comunidade linguística é representada por meio desses mecanismos. Assim, quando o Estado delimita as formas de comprovar a capacidade de se comunicar em português recorrendo a provas e testes oficiais, carreiras acadêmicas, etc., um processo de exclusão de todo o ‘outro’ que não se encaixa nessa categoria começa a vigorar.

Para finalizar a nossa análise da Portaria 623/2020, o último parágrafo do Art. 5º sobre a apresentação dos documentos admitidos para fins de comprovação da comunicação em português prevê o seguinte: “Admite-se prova em contrário da capacidade de se comunicar em língua portuguesa fundada na apresentação de um dos documentos previstos neste artigo” (Art. 5º, § 6º). Apesar de os instrumentos das políticas linguísticas já exercerem um controle capaz de disciplinar os sujeitos envolvidos no processo de naturalização, esse último parágrafo citado demonstra um controle absoluto do sistema, pois explicita que, mesmo os naturalizando trazendo todos os documentos exigidos, é possível que tenham sua naturalização negada caso a equipe responsável pelo processo assim decida. Ou seja, a vontade do Estado se sobrepõe às próprias regras criadas por ele. Tal parágrafo nos remete à legislação de 1938, a primeira que mencionamos, que fez a relação entre língua e naturalização. Nela encontramos o seguinte excerto: “A concessão da naturalização é um ato gracioso e poderá ser recusada embora satisfeitos todos os requisitos da lei” (Art. 6º). Para nós, isso demonstra como as primeiras políticas linguísticas referentes à naturalização foram importantes para moldar a política brasileira na atualidade, o que revela fortes traços da ideologia política ditatorial de Vargas na portaria mais recente publicada.

Ao longo deste capítulo relatamos que há uma variedade de formas admissíveis de comprovar a comunicação em português para fins de naturalização brasileira. Observamos, também, que não houve nenhuma mudança drástica entre a portaria anterior e a atual, pois os dispositivos determinados atualmente continuam priorizando sujeitos escolarizados, especialmente, com formação acadêmica. Como pudemos perceber, ao mesmo tempo em que as portarias podem promover novas formas de comprovar a comunicação em português, elas também continuam reforçando marginalizações advindas desde a colonização. Situação que

deve ser problematizada, principalmente quando constatamos que as legislações brasileiras, relativas à migração e naturalização, privilegiam certos perfis de imigrantes e barram outros a depender dos interesses e das ideologias dos que ocupam os lugares de poder. Outro aspecto que pudemos perceber é que as exclusões não aparecem de forma tão explícita quanto às legislações anteriores analisadas neste texto. Tal fato, muito provavelmente, ocorra porque as marginalizações já estão internalizadas estruturalmente em nossas relações sociais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, busquei analisar o projeto de construção da identidade brasileira e relacioná-lo com as políticas linguísticas das legislações referentes à migração e naturalização no Brasil. O recorte diacrônico adotado permitiu analisar a formação dos precedentes de políticas linguísticas do novo ordenamento jurídico em vigor no Brasil referente à *Nova Lei de Migração* (Lei nº 13.445). A instrumentalização da língua portuguesa pelo Estado brasileiro com o objetivo de conceder a naturalização reverbera muito das legislações passadas, que também condicionavam a garantia de determinado *status* jurídico à subordinação da língua portuguesa. Embora nos últimos anos tenha havido várias alterações referentes às maneiras de comprovar a comunicação em português, especialmente para fins de naturalização ordinária, as formas de atestar elencadas no processo ainda carregam algo das ideologias trazidas ao Brasil pelos europeus durante a colonização. Acreditamos que tal postura pode ser observada como um gesto da colonialidade arraigada nas estruturas de poder do Estado-nação, que continuou a reproduzir padrões herdados do colonialismo.

Com o aprofundamento da pesquisa documental, juntamente com as entrevistas realizadas com os participantes desta dissertação e a minha rotina de trabalho, tanto em sala de aula quanto no Celpe-Bras, consideramos que a instrumentalização do português continua bastante alinhada aos interesses do Estado brasileiro em atrair tipos específicos de força de trabalho qualificada. Situação que pode ser observada devido à grande quantidade de formas de atestar a comunicação da língua por meio de carreiras, comprovantes e certificados relacionados à educação superior – exatamente metade das formas de atestar a comunicação seguem esse parâmetro.

Para além de motivações econômicas que tais manipulações possam intencionar, a institucionalização da língua portuguesa nos arquivos jurídicos também está atrelada a questões ideológicas associadas ao pertencimento social e de sentimentos que evocam lealdade, o que pode ser usado para legitimar, controlar e regular os migrantes na sociedade. Atualmente, a subordinação da naturalização à língua nos Estados-nação é amplamente difundida por testes que avaliam a proficiência ou o conhecimento dos imigrantes em relação ao país de finalidade. Tais testes têm relação com as ideologias mencionadas acima, pois funcionam como mecanismos ocultos de política linguística (Shohamy, 2006). Em outras palavras, há um fim político e ideológico para a utilização da língua que se esconde numa falsa neutralidade na utilização desses mecanismos. O que, conseqüentemente, afeta as

práticas e os direitos dos envolvidos, que “não tem outra opção a não ser obedecer” (Shohamy, 2006, p. 19, tradução nossa¹⁰³).

Percebemos que a questão da obtenção de direitos para certos indivíduos, por vezes, foi facilitada para alguns e dificultada para outros. Essa tradição se estendeu por diferentes períodos históricos da nossa análise. Às vezes identificamos tal fenômeno de maneira mais marcada, como no caso do *Directorio*, que nomeava explicitamente os que poderiam ser assimilados em prol dos interesses territoriais da Coroa – indígenas – e os que não poderiam, também em razão das vantagens que traziam para a monarquia – pretos da África. Outras vezes constatamos a utilização de estratégias de apagamento de certos indivíduos nos documentos. Um exemplo disso ocorreu no texto da primeira constituição durante o período Imperial, em que a categoria cidadãos tratou apenas de homens livres nascidos no Brasil, salvo o caso dos portugueses, enquanto tudo o que não se relacionava a isso não foi mencionado.

A identificação e análise desses fenômenos, nos ajudou a compreender que as escolhas feitas para representar o corpo dos cidadãos impactou nas legislações futuras referentes à colonização do território, por exemplo, o Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, que proibia a entrada de “indígenas da Asia, ou da Africa” (Brasil, 1890, p. 1424) já no período Republicano. Ou ainda no século XIX as facilitações para a vinda de colonos europeus que de acordo com as elites, seriam fundamentais para o progresso do país. Notamos que conforme o contexto vai se (trans)formando ao longo dos anos, diferentes interesses surgem, o que também impacta as ideologias referentes aos indivíduos que podem ocupar a categoria de cidadão. No século XX, as políticas linguísticas foram fundamentais para os dispositivos jurídicos, no sentido de que ecoavam os valores nacionalistas tão caros à época, criando e moldando as crenças e as práticas em torno da língua.

Nesse sentido, consideramos que os novos contextos sociais e políticos da atualidade, demandaram mudanças na legislação em resposta a isso. No caso da comprovação da comunicação em português, consideramos um avanço que a competência direta ao exame da proficiência dos naturalizados não esteja mais atrelada à Polícia Federal. A prática, que estava em vigor até o ano de 2017, além de relegar a avaliação da proficiência dos indivíduos a leigos, sugeria um controle desnecessário vinculado ao processo de naturalização. Por outro lado, consideramos que algumas mudanças não foram de fato implementadas, como no caso da comprovação da comunicação em português. Nesta dissertação assumimos que a alteração implementada (que substituiria o conceito de leitura e escrita por um conceito mais amplo, o

¹⁰³ as those affected have no choice but to comply.

de “comunicar-se em português”) não aconteceu, pois todas as formas de se comprovar a comunicação pressupõem contextos em que a escrita e leitura são obrigatórias. A valorização dos textos escritos nos remete à tradição eurocêntrica grafocentrada, que a nosso ver, está profundamente enraizada em nossas estruturas sociais e políticas. Além disso, nos questionamos se tais critérios exigidos não serão criadores de bolhas de perfis de naturalização. A maioria das formas de comprovar a comunicação no idioma advém de contextos altamente escolarizados que, de acordo com os dados do IBGE, são alcançados por pessoas de classes mais altas, o que no Brasil, também está relacionado às questões de raça. Mesmo quando há indicações de que mudanças significativas surgem num trecho da legislação em relação à língua e às formas de avaliar a proficiência, observamos que tais mudanças não chegam a romper com as estruturas criadas no período Colonial, o que atualmente é denominado como um traço da colonialidade em nossas legislações.

Muitas vezes enquanto estava pesquisando e comparando os dispositivos legais que trouxe para compor esta dissertação, uma sequência de imagens surgia, ou melhor, invadia meus pensamentos. As primeiras imagens eram representadas por um bloco de folhas brancas e uma caneta em cima de uma mesa de algum gabinete político da monarquia. Depois, alguém – um homem branco com posses – surgia e escrevia na primeira folha do bloco de notas. Esse homem imprimia tamanha força em sua escrita que se olhássemos as folhas em branco subsequentes contra a luz, perceberíamos as marcas profundas que atravessaram essas folhas. Por vezes, também imaginava que se tocasse aquela folha em branco que ficou debaixo, sustentando a folha da escrita, poderia sentir com a ponta dos dedos os sulcos criados pela violência da escrita daquele homem. A folha debaixo que seria usada para uma nova escrita – legislação – também carregaria as marcas invisíveis, mas muito palpáveis, do que foi escrito antes¹⁰⁴.

Essas marcas que continuam sustentando ideologias monolíngues, coloniais, racistas, machistas, elitistas, capacitistas, xenofóbicas, entre outras, parecem ter se tornado transgovernamentais. Mesmo quando temos um governo mais progressista percebemos que nosso repertório legislativo não sofre mudanças estruturais. O que se depreende da Portaria 623 é que existe uma relação intrínseca entre ser brasileira/o e ter ou buscar a educação superior. Porém, se o tema fosse tratado com a seriedade que esperávamos que as legislações fossem tratadas tal “consenso” cairia por terra. As condições das migrações e refúgio atuais não são levadas em consideração quando tratamos do tema da naturalização. E como viemos

¹⁰⁴ Faço essa analogia pensando no conceito de memória discursiva, o qual pretendo trabalhar em minhas pesquisas futuras.

mostrando por meio da nossa pesquisa historiográfica, nem as questões sócio-históricas do nosso país são levadas em consideração de forma analítica, científica e preocupada com a verdade e justiça.

Por fim, gostaria de ressaltar que meu papel enquanto avaliadora do exame de proficiência Celpe-Bras e meus anos trabalhando na parte burocrática do exame, no posto aplicador da UFSC, onde uma das minhas atividades era responder inúmeros *e-mails* dos que viriam a realizar a prova de proficiência, foram extremamente importantes para que eu decidisse iniciar o mestrado. Além disso, o meu lugar em sala de aula de português como língua de acolhimento, nunca foi o de uma mera expectadora da vida dos meus alunos impactados por essas legislações. As questões políticas atravessaram meu caminho, assim como todas as histórias e desejos compartilhados comigo. As análises que trouxe nesta dissertação só foram possíveis por causa da minha vivência em sala de aula. Essas experiências serviram como impulso inicial para que eu percebesse o descompasso entre a realidade e o que há nas legislações. O fazer em sala de aula não é dissociado do fazer e saber político. Assim, espero que as conexões interdisciplinares que procurei estabelecer nesta dissertação possam promover o debate com meus pares professores e linguistas, mas também, com pessoas que trabalham com políticas migratórias e com as que são impactadas diretamente por elas.

5 REFERÊNCIAS

- ACERVO NACIONAL. **Extinção do Diretório dos Índios**. Queluz, Lisboa, 18 ago. 2021. Disponível em: http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3148:extincao-do-diretorio-dos-indios&catid=2034&Itemid=215. Acesso em: jun. 2023.
- ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. O exame Celpe-Bras como política gatekeeping para a naturalização no Brasil. **Muiraquitã**, v. 7, n. 2, p. 10-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2764/2024>. Acesso em: jan. 2024.
- ÁVILA, Flávia de. **Entrada de trabalhadores estrangeiros no Brasil: evolução legislativa e políticas subjacentes nos séculos XIX e XX**. 2003. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- BIZON, Ana Cecília Cossi.; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. Acolhimento e Ensino da Língua Portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. *In*: BAENINGER, R.; BÓGUS, L. M.; MOREIRA, J. B.; VEDOVATO, L. R.; FERNANDES, D.; SOUZA, M. R.; BALTAR, C. S.; PERES, R. G.; WALDMAN, T. C.; MAGALHÃES, L. F. A (org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 712-726.
- BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes. **História constitucional do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 955 p.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: set. 2022.
- _____. Decreto nº 70.391, de 12 de abril de 1972 e Decreto nº 3.927, de 19 de setembro de 2001.
- _____. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].
- _____. Ministério da Saúde; Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, v. 150, n. 112, 2012.
- _____. **Portaria Interministerial nº 16**, de 3 de outubro de 2018 Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/serviços-pf/imigracao/naturalizacao/PORTINTERN16DE03.10.2018.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

_____. **Lei nº 6.815**, de 19 de agosto de 1980. Brasília, DF, 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16815.htm. Acesso em: ago. 2019.

_____. **Lei nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>. Acesso em: dez. 2019.

_____. **Portaria Interministerial nº 623**, de 13 de novembro de 2020 Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.pf.gov.br/serviços-pf/imigracao/naturalizacao/PORTINTERN623DE13.11.2020.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Documento base do exame Celpe-Bras [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. 130 p. Disponível em: <https://www.ccbp.com.pe/download/CELPE-Bras.pdf>. Acesso em: dez. 2023.

BUENO, Alexandre Marcelo. **Intolerância linguística e imigração**. 2006. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CABRAL, Paulo Eduardo. O negro e a Constituição de 1824. **Revista de informação legislativa**, Brasília, p. 69-74. 1974.

CABRAL, Dilma. **Dicionário Período Imperial**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. 2014. Disponível em: <https://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/305-constituicao-de-1824>. Acesso em: jun. 2023.

_____, Dilma. **Dicionário Período Imperial**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional. 2014. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/290-conselho-de-estado>. Acesso em: jun. 2023.

CAMARGO, Angélica Ricci. **Diretores/Diretórios dos Índios**. In: Dicionário período colonial. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2013. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/167-diretor-diretorio-dos-indios>. Acesso em: ago. 2023.

CANAGARAJAH, Suresh. Ethnographic Methods. In: RICENTO, T. (ed.). **An Introduction to Language Policy Theory and Method**. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2006. p. 153-169.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo Caminho**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. 236 p. Disponível em:

<https://necad.paginas.ufsc.br/files/2012/07/CARVALHO-Jos%C3%A9-Murilo-de.-Cidadania-no-Brasil1.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu.; SILVA, Bianca Guimarães.

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: OBMigra, 2021.

CELPE-BRAS. Documento Base 2020. Disponível em:

<https://www.ccbp.com.pe/download/CELPE-Bras.pdf>. Acesso em: out. 2022.

CELPE-BRAS 2022 – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-60-de-18-de-julho-de-2022-416309588>. Acesso em setembro de 2022.

CENSO DEMOGRÁFICO 2000. **Migração, deslocamento, amostra.** Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/88/cd_2000_migracao_deslocamento_mostra.pdf. Acesso em: ago. 2023.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Nupcialidade, fecundidade e migração.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/98/cd_2010_nupcialidade_fecundidade_migracao_amostra.pdf. Acesso em: ago. 2023.

CHAVES, Danilo Ferreira. **Vilas Militares:** Parnamirim, o ninho da Força Aérea Brasileira no Rio Grande do Norte. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

COSTA, Eric; TAÑO, Renata. Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. **Revista CBTeLE**, São Paulo.

DA ANSA. Vinda de haitianos é maior onda imigratória ao país em cem anos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 jan. 2012. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/1033447-vinda-de-haitianos-e-maior-onda-imigratoria-ao-pais-em-cem-anos.shtml>. Acesso em: dez. 2019.

DIAS, Ana Luiza Krüger; PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.1, p. 61-81, 2017.

DINIZ, Leandro R. A; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **R e v i s t a X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018.

_____; BIZON, Ana Cecília C. 'Não podemos fazer do Brasil a casa da mãe Joana': uma perspectiva de resistência para políticas migratórias da extrema direita. **REVISTA X**, v. 15, p. 30-40, 2020.

_____. Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento? Entrevistadora: Marília Lima Pimentel Cotinguiba. **RE-UNIR**, Rondônia, v. 8, n. 1, p. 231-242, 2021.

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS / Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão, enquanto Sua Majestade não mandar o contrário (1755-1757). Disponível em https://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm.

DOMINGUES, Ângela. **Quando os índios eram vassalos**: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII. Lisboa: Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000. 388 p.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods. In: LINN, Robert L.; ERICKSON, Frederick (org.). **Quantitative methods; Qualitative Methods**. New York: Macmillan. 1990.

_____. What makes school ethnograph ‘ethnographic’? **Antropology and Education Quarterly**, vol. 15, p. 51-66. 1984.

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREITAS, Fabiana Martins de; RODRIGUES, Jacinta Antônia D. Ribeiro. Letramento digital, multimodalidade e multiletramentos: desafios e caminhos possíveis para a educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 23, n.52, p.304-323, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20940/14626>. Acesso em: nov. 2023.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS DIRETORIA DE ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS. **Haitians in Brazil**: hypotheses on the spatial distribution of immigrants in Brazil. [201-]. Disponível em: <http://dapp.fgv.br/en/haitians-brazil-hypotheses-spatial-distribution-immigrants-brazil>. Acesso em: dez. 2019.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Acervo Temático. **Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República**. Disponível em: <https://www18.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/secretaria-de-assuntos-estrategicos-da-presidencia-da-republica>. Acesso em: jun. 2023.

FURB idiomas. **Portal da FURB - Universidade de Blumenau**. Disponível em: <https://www.furb.br/pt/idiomas/portugues-para-estrangeiros>. Acesso em: out. 2023.

GAIRF. Blog do Grupo de Apoio a Imigrantes e Refugiados em Florianópolis (GAIRF). Disponível em: <https://imigrafloripa.files.wordpress.com/2015/08/relate3b3rio-gairf-versao-publicar-ult.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Dossiê: Os índios na História: abordagens interdisciplinares**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, 2007.

GASPAR, Renata Alvares; CASTRO, Sara Andréia da Silva. O Tratamento da Apatridia na Lei 13.445 de 2017. In: RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Org.). **Nova**

Lei de Migração: os três primeiros anos. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo; Unicamp-Observatório das Migrações em São Paulo/FADISP, 2020. p. 217-235.

GERALDO, Endrica. A “lei de cotas” de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. *Cad. AEL*, v. 15, n. 27, p. 173- 209, 2009.

GOMES, Adriano Ramos. Ensino público no Brasil: primórdios (1759-1827). **Instrumento Crítico**, Rondônia, v. 5, n. 5, p. 15-32, 2019.

GOMINHO, Leonardo Barreto Ferraz; CARVALHO, Ana Carolina Torres. A Constituição Política do Império do Brasil de 1824: Aspectos liberais e a sua incompatibilidade com a realidade do Brasil Imperial. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, 2017. online. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/59502/a-constituicao-politica-do-império-do-brasil-de-1824-aspecto-s-liberais-e-a-sua-incompatibilidade-com-a-realidade-do-brasil-imperial>. Acesso em: jul. 2023.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. Capítulo 13.

GROSSI, Viviane Ceolin Dallasta Del. Infância migrante: acolhimento e permanência no Brasil. *In*: RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Org.). **Nova Lei de Migração:** os três primeiros anos. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo; Unicamp-Observatório das Migrações em São Paulo/FADISP, 2020. p. 485-500.

GUTIÉRREZ, Jorge Luis. A ontrovérsia de Valladolid (1550): Aristóteles, os índios e a guerra justa. **Revista USP**, São Paulo, n° 101, p. 223-235, 2014.

HELLER, Monica; MCELHINNY, Bonnie. **Language, capitalism, colonialism:** toward a critical history. Toronto: University of Toronto Press, 2017.

_____; PIETIKÄINEN, Sari.; PUJOLAR, Joan. **Critical Sociolinguistic Research Methods:** studying language issues that matter. New York and London: Routledge, 2018.

HENRIQUES, Ana Smirnova; RUSEISHVILI, Svetlana. Migrantes russófonos no Brasil no século XXI: perfis demográficos, caminhos de inserção e projetos migratórios. **Ponto-E-Vírgula**, n. 25, p. 83–96, 2019.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: set. 2023.

IFANGER, Fernanda Carolina de Araújo. A proteção integral da criança e do adolescente na Lei de Migração (Lei 13.445/17). *In*: RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Org.). **Nova Lei de Migração:** os três primeiros anos. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo; Unicamp-Observatório das Migrações em São Paulo/FADISP, 2020. p. 383-395.

INEP. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior. Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: set. 2023.

LESSA, Lucas Marques; OBREGON, Marcelo Fernando Quiroga. A eficácia da Lei 13.445 de 2017 (a nova Lei de Migração) em relação ao Estatuto do Estrangeiro. **Revista Âmbito Jurídico**, São Paulo, ano 21, n. 171, 2018.

LIMA, Gisele Laus da Silva Pereira; CASTILHO, Marco Antônio Zago de. Da Proteção do Migrante Internacional frente à Lei 13.445/2017: Desafios para a Integração do Migrante Internacional no Mercado de Trabalho Brasileiro e Geração de Renda. *In*: RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Org.). **Nova Lei de Migração: os três primeiros anos**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo; Unicamp-Observatório das Migrações em São Paulo/FADISP, 2020. p. 397-409.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. Capítulo 11.

MASOLO, Dismas A. Filosofia e conhecimento indígena: uma perspectiva africana. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. Capítulo 9.

MELLO, Cássila Cavaler Pessoa de. **Ser estrangeiro no Império: direitos, restrições e processo de naturalização**. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

MENEZES, Albene Miriam F. *et al.* **20 Anos da SECEX e 200 Anos de Comércio Exterior**. 1ª edição. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior-MDIC, 2010.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MORENO, Ana Carolina. Inep cancela 1ª edição de 2018 de exame de proficiência em português para estrangeiros. **G1**, 06 abril 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/inep-cancela-1-edicao-de-2018-de-exame-de-proficiencia-em-portugues-para-estrangeiros.ghtml>. Acesso em: jan. 2024.

MOURA, Erly Catarina; *et al.* Disponibilidade de dados públicos em tempo oportuno para a gestão: análise das ondas da COVID-19. *In*: **SciELO Preprints**. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2316>. São Paulo, 2021.

MOURELLE, Thiago. De Hitler a Roosevelt. **Correspondência oficial no governo Vargas**. Brasília: Arquivo Nacional. 2022. Disponível em: <https://querepublicaessa.an.gov.br/index.php/que-republica-e-essa/centrais-de-conteudo/temas/419-correspondencia-oficial-no-governo-vargas>. Acesso em: jan. 2024.

MOYA, Isabela. Você conhece o programa Mais Médicos? **Politize**, 27 fev. 2019. Disponível em:

<https://www.politize.com.br/mais-medicos/#:~:text=O%20programa%20Mais%20M%C3%A9dicos%20foi,interior%20e%20nas%20periferias%20brasileiras>. Acesso em: dez. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. Capítulo 12.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**. Belo Horizonte: Letramento, 2019. 124 p.

NETO, Lael Ferreira. **A doutrina do *uti possidetis* na tradição ibérica**: a política externa expansionista do Marquês de Pombal. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OAB. Fundação Getúlio Vargas. Exame de Ordem em Números, v. IV, 2020. Disponível em: <https://examedeordeem.oab.org.br/pdf/exame-de-ordem-em-numeros-IV.pdf>. Acesso em: nov. 2023.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 171-179, 2017.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. O discurso sobre a língua no regime de Getúlio Vargas (Estado Novo 1937/1945). **Língua e Instrumentos Lingüísticos**, Campinas, n.15, p. 27-33, 2005.

PENNYCOOK, Alastair.; MAKONI, Sinfree. **Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South**. New York and London: Routledge, 2020.

PIASSINI, Carlos Eduardo. A legislação imperial e a naturalização de estrangeiros. **Estudos históricos**, Uruguay, n. 22, 2019.

PINTO, Joseane Mariéle Schuck. A agenda migratória contemporânea no Brasil: desdobramentos no fortalecimento da prática do contrabando de migrantes. *In*: RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Org.). **Nova Lei de Migração**: os três primeiros anos. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo; Unicamp-Observatório das Migrações em São Paulo/FADISP, 2020. p. 411-427.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2013. Capítulo 2.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The English Language, Globalization and Latin America: possible lessons from the ‘uter Circle. *In*: OMINYI, T.; SAXENA, M. (ed.). **Multilingual Matters**. Bristol: Channel View Publications, 2010. p. 175-195.

_____. Do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes editores, 2013. p. 19-42.

RAMOS, André de Carvalho *at. al.* Da Coordenação: A Lei de Migração nos seus três primeiros anos de vigência. *In:* RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Org.). **Nova Lei de Migração: os três primeiros anos.** Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo; Unicamp-Observatório das Migrações em São Paulo/FADISP, 2020. p. 35-37.

RINKE, Stefan. Alemanha e Brasil, 1870-1945: uma relação entre espaços. **Dossiê Brasil no Contexto Global, 1870-1945**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 1-17, 2013.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues. **Língua viva, letra morta:** obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SAES, Guillaume Azevedo Marques de. Proclamação da República. **Portal da USP.** 2022. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/40805>. Acesso em: out. 2023.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-72.

SCARAMUCCI, Matilde V. R.; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; SANTOS JUNIOR, Elycio Soares. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. **Revista em Aberto - INEP**, v. 32, p. 167-181, 2019.

_____. Avaliação de proficiência em português em processos de naturalização no Brasil. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, p. 1-57, 2022.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. **ACERVO CELPE-BRAS**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>. Acesso em: dez. 2019.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; KUNRATH, Simone Paula. O perfil argumentativo da Tarefa IV no exame Celpe-Bras. *Revista da ABRALIN, [S. l.]*, v. 19, n. 3, p. 909–935, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1749>. Acesso em: jan. 2024.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. **Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira**, Campinas, 2006 (Artigo em CD-Rom. 20 anos do HISTEDBR (1986-2006): Navegando na História da Educação). Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>. Acesso em: mar.2022.

SEVERO, Cristine Gorski. A diversidade linguística como questão de governo. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 107-115, mai/ago 2013.

_____. Política(s) Linguística(s) e questões de poder. **Alfa Revista de Linguística**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.

_____. **Os jesuítas e as línguas no contexto colonial Brasil-África**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p. 117-149, março/maio 2002.

SHOHAMY, Elana. **The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests**. London: Longman/Pearson Education, 2001.

_____. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

_____. Language tests for immigrants: Why language? Why tests? Why citizenship? **Language Assessment Quarterly An International Journal**, p. 45-59, 2009.

_____, MCNAMARA, Tim. Language tests for citizenship, immigration and asylum. **Language Assessment Quarterly**, v. 6, n. 1, 1-5, p. 45-59, fev. 2009.

_____. Critical Language Testing. *In*: SHOHAMY, E. et al. (ed.). **Language Testing and Assessment, Encyclopedia of Language and Education**. Springer International Publishing AG 2016, capítulo 23.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera. Direitos linguísticos e políticas linguísticas no Brasil: uma análise de processos seletivos para acesso à universidade pública por migrantes forçados. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 43, p. 192-216, jan./jun. 2019.

_____; ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. O direito como instrumento de políticas linguísticas no espaço de enunciação brasileiro: questões para a Análise Materialista de Discurso. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 3, jul./set. 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/lauvi/Downloads/20068-Texto%20do%20artigo-76752-1-10-20211012.pdf>. Acesso em: fev. 2023.

SILVA, Fábio Luiz Lopes; SEVERO, Cristine Gorski. Para uma crítica à noção de diferença: o caso da política linguística. **Revista da ABRALIN**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 1-14, 2019.

SILVEIRA, Rosane.; XHAF AJ, Donesca. Cristina. Puntel. Português para falantes de outras línguas: atuação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português – Língua Estrangeira. *In*: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. (org.). **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017. p. 377-398.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: out. 2023.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação.** 2005. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

TOLLEFSON, James W. Critical Theory in Language Policy. *In*: RICENTO, T. (ed.). **An Introduction to Language Policy Theory and Method.** Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2006. p. 42-59.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. O Marquês de Pombal e a Implantação da Língua Portuguesa no Brasil: Reflexões Sobre O Diretório de 1757. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n.1, p. 97-110, 2001.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. A Lei 13.445/2017 e a ruptura paradigmática rumo à proteção dos Direitos Humanos dos migrantes no Brasil: avanços e retrocessos. *In*: RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Org.). **Nova Lei de Migração: os três primeiros anos.** Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo; Unicamp-Observatório das Migrações em São Paulo/FADISP, 2020. p. 101-115.

WOOLARD, Kathryn A.; SCHIEFFELIN, Bambi B. Language ideology. **Annual Reviews**, New York, p. 55-82, 1994.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. PLAc como transgressão: letramentos sociais e prática educativa e reflexiva. *In*: SOUZA, R. F.; COURA-SOBRINHO, J.; DINIZ, M. B. N. P. (org.). **Português como Língua de Acolhimento: práticas e perspectivas.** São Paulo: Parábola, 2021. capítulo 3.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) elaborado de Acordo com a Resolução 510/16 (dirigido aos estudantes)

Prezada(o) Sra./Sr.

Meu nome é Laura Cristina Pereira Viana, sou mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e estou convidando a/o Sra./Sr. a participar da pesquisa cujo título provisório é “**A democratização do processo de naturalização**”, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Luiz Lopes da Silva.

Por que realizo essa pesquisa?

No ano de 2017 houve a criação de uma nova lei de imigração (LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017) que passou a regulamentar a comprovação de proficiência em língua portuguesa para fins de naturalização. Os objetivos desta pesquisa são: (1) conhecer o perfil das pessoas que estão fazendo o pedido da naturalização brasileira, (2) compreender os caminhos burocráticos percorridos e (3) identificar quais são as exigências documentais que elas precisam comprovar a fim de se naturalizarem brasileiras. Após isso, pretendo elaborar um documento que contemple o passo a passo de como dar início ao processo de naturalização, não apenas em português; uma lista com os cursos de português de Florianópolis que tenha os requisitos pedidos nas portarias que regulamentam a LEI Nº 13.445 e enviar esse documento em formato de folheto para alguns pontos de circulação de imigrantes de Florianópolis.

O que vai acontecer?

Se você aceitar participar do estudo, irá (1) participar de três entrevistas de aproximadamente 40 minutos para falarmos sobre sua vida antes de chegar ao Brasil e atualmente, e sobre o processo de naturalização (2). Depois disso, entrarei em contato apenas para saber sobre a situação do seu pedido de naturalização, se foi aprovado ou rejeitado.

A entrevista, quando possível, será presencial e será gravada em áudio. Também haverá a possibilidade de as entrevistas serem realizadas virtualmente e serem gravadas em áudio e/ou vídeo. Tanto os áudios quanto as gravações em vídeo serão guardadas sob responsabilidade da pesquisadora e em total sigilo, sendo somente utilizadas para referência futura de acordo com os objetivos desta pesquisa. Por haver a possibilidade da realização das entrevistas por meio de ambiente virtual asseguramos o cumprimento da Lei Geral de Proteção de Dados Nº 13.709 de 2018 assim como do Ofício Circular No 2/2021/CONEP/SECNS/MS, que trata de pesquisas com etapas em ambientes virtuais.

Caso a Sra/Sr. decida não participar da pesquisa, os dados obtidos **não serão utilizados** por mim **na pesquisa**, sem prejuízo algum para você.

Haverá algum risco na realização das atividades dessa pesquisa?

As entrevistas deste estudo serão feitas no formato de conversas, por isso os riscos são mínimos. O que pode acontecer é que você fique ansiosa(o) e desconfortável por compartilhar suas experiências ou cansada(o) e constrangida (o) durante a entrevista. Para minimizar possíveis desconfortos a entrevista poderá ser realizada em mais de três encontros.

Haverá algum benefício?

Não haverá um benefício direto aos participantes, mas ao participar deste estudo você ajudará na compreensão de quais documentos comprobatórios estão sendo aceitos no processo de naturalização e assim contribuir para que as próximas pessoas que pedirão a naturalização tenham o processo facilitado pela sua experiência. A pesquisadora também ficará disponível para auxiliar no entendimento de possíveis dúvidas que surjam durante o processo de naturalização.

As dúvidas poderão ser enviadas por e-mail ou por mensagem de *WhatsApp*. Essa pesquisa também contribuirá para a criação de um folheto contendo informações de como dar início ao processo de naturalização que será distribuído para algumas instituições. Além de contribuir com a pesquisa científica na linha de Política Linguística.

A minha identidade será revelada?

Não, os dados serão confidenciais, ou seja, nomes não aparecerão na pesquisa. Os participantes serão identificados por números. Infelizmente, toda pesquisa pode correr o risco de quebra de sigilo, entretanto me comprometo a fazer tudo que está ao meu alcance para que isso não aconteça.

Haverá acompanhamento de alguém?

Sim, durante todo o processo eu estarei presente. Qualquer dúvida poderá ser discutida antes, durante ou após a pesquisa, comigo e, se necessário, com o meu orientador.

A participação nessa pesquisa é obrigatória?

Não. A participação é totalmente voluntária. Esse documento é um convite. Caso haja a recusa na participação você não será prejudicada(o) de maneira nenhuma.

Haverá alguma despesa para a/o participante?

Não. A pesquisa vai acontecer nos horários determinados por você e em locais combinados previamente. Quando houver a necessidade de deslocamento eu irei até o local para realizar as entrevistas.

Haverá benefício financeiro?

A resolução não permite compensação financeira pela sua participação, porém, os seguintes direitos lhe são assegurados: ressarcimento de quaisquer gastos oriundos da participação na pesquisa; e indenização por possíveis danos resultantes da participação na pesquisa.

É possível desistir de participar ou cancelar essa autorização?

Sim. É possível cancelar a participação **a qualquer momento** da pesquisa, caso haja o cancelamento não haverá prejuízo algum para a/o participante. Isso pode ser feito através do meu telefone **(48) 99618-9212**, *e-mail*: **lauviana89@gmail.com** ou pessoalmente.

Como faço o contato para tirar dúvidas?

Eu responderei prontamente no telefone e *e-mail* acima. O *e-mail* do meu orientador é: phabio.lopez6619@gmail.com e ele pode ser contatado também através do seguinte endereço: Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Comunicação e Expressão – CCE “B” – Sala 001 Campus Universitário – Trindade – Florianópolis – SC 88.040-900

Caso você queira entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSC, que é o órgão que aprova esse tipo de pesquisa. Use uma dessas formas de contato: Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 701, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis
 Telefone para contato: 3721-6094
 Email: cep.propesq@contato.ufsc.br

O Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSC é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Essa pesquisa cumpre os termos da resolução CNS 466/12 e 510/16, e também suas complementares, que são os documentos que normatizam pesquisas como esta no Brasil. Esse documento deverá ser assinado em duas vias, todas as páginas rubricadas, ficando uma via com você e uma com a pesquisadora. A assinatura desse documento me permite usar os dados coletados da(o) participante. Muito obrigada!

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, documento legal _____ declaro que li as informações do presente Formulário de Consentimento Livre e Esclarecido, referente à pesquisa intitulada “**A democratização do processo de naturalização**”, e concordo em participar da presente pesquisa por livre e espontânea vontade, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida. Além disso, declaro que quando necessário, fiz perguntas e recebi esclarecimentos.

Nome: _____

Assinatura

Assinatura dos Pesquisadores Responsáveis

 Laura Cristina Pereira Viana
 Pesquisadora

 Fábio Luiz Lopes da Silva
 Orientador

Data: ____/____/202__

APÊNDICE B – ROTEIRO PRELIMINAR PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ESTUDANTES EGRESSOS E MATRICULADOS)

As entrevistas com os participantes desta pesquisa serão organizadas em consonância com o que foi proposto nos objetivos deste estudo. A partir do delineamento deste roteiro será possível conhecer os participantes e, desta forma, entender mais sobre as suas vidas. Assim, será possível definir outras questões relevantes que comporão as entrevistas.

a) Para conhecer o contexto antes da chegada ao Brasil e discutir sobre as razões da vinda ao Brasil.

Questionamentos preliminares:

1. Você estudou no seu país? Até que ano da escola você estudou? Você fez outros cursos? Quais?
2. Já morou em outros países? Quais? Por quanto tempo? Como era a sua vida lá?
3. Quando você emigrou para o Brasil? Pode falar sobre a sua viagem? Por que você emigrou?

b) Para compreender a variedade linguística, a rotina comunicativa, as crenças linguísticas e as interações multilíngues.

Questionamentos preliminares:

1. Qual é a sua língua materna? Você fala mais línguas? Quais? Você sabe ler e escrever nessas línguas?
2. Quais línguas você considera mais útil? Qual mais bonita? Por quê?
3. Como aprendeu português? Quando você usa português? Já viveu situações difíceis por causa da língua, pode falar sobre isso?

c) Para descobrir o perfil socioeconômico e discutir os impactos advindos da imigração.

Questionamentos preliminares:

1. Onde você mora atualmente? Quem mora com você?
2. Qual é a sua composição familiar? Você é casada/o, tem filhas/os, etc? Quem imigrou com você e quem ficou no seu país de origem? Alguém ainda pensa em vir para o Brasil? Por quê?
3. Como você avalia a sua situação financeira? Melhorou após a imigração ou piorou? Você está empregada/o atualmente?
4. Como é viver no Brasil? Você pode falar um pouco sobre a sua vida aqui?

d) Para compreender o percurso burocrático feito durante o processo de comprovação de proficiência para a naturalização brasileira.

Questionamentos preliminares:

1. Como foi a burocracia para você tirar seu visto, pode falar sobre isso?

2. Você fez algum curso de português? Qual(is) cursos você fez? Por que você fez esse(s) curso(s)? Por quanto tempo? Como ficou sabendo desse curso? Você obteve um certificado? Esse curso era gratuito ou pago?
3. Por que você vai se naturalizar ou se naturalizou? O que isso vai mudar ou mudou na sua vida? O que isso vai mudar ou mudou na vida da sua família? Como está sendo ou foi o processo? Alguém está ajudando ou ajudou você no processo? Quem está ajudando você? Como você está sendo ou foi ajudada/o?
4. Você conhece a LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017 (Lei de Migração)? Como você teve acesso a lei? Você acha que está bem informada/o sobre o processo de naturalização? Por quê?
5. Você vai gastar ou gastou algum dinheiro durante o processo de naturalização?
6. Você já realizou alguma prova de proficiência? Qual? Como foi a sua experiência?

**APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA
INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA (PLAM)**

DECLARAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e, como coordenadora do Projeto de Extensão **PLAM – Português como Língua de Acolhimento**, tomei conhecimento do projeto de pesquisa "**A DEMOCRATIZAÇÃO DO PROCESSO DE NATURALIZAÇÃO BRASILEIRA: A LÍNGUA COMO UM INSTRUMENTO LIBERTADOR**" sob responsabilidade de Laura Cristina Pereira Viana e orientação do docente Fábio Luíz Lopes da Silva e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Florianópolis, 16/03/2022



Documento assinado digitalmente

Rosane Silveira

Data: 16/03/2022 16:23:51-0300

CPF: 715.936.839-87

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

ASSINATURA: _____

NOME : Rosane Silveira

CARGO: Coordenadora

**APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DA
INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA (CURSO EXTRACURRICULAR)**

DECLARAÇÃO DA COORDENAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO

Na qualidade de coordenadora do Projeto de Extensão de **Português para Estrangeiros - Cursos Extracurriculares**, informo que estou ciente do projeto de pesquisa "**A DEMOCRATIZAÇÃO DO PROCESSO DE NATURALIZAÇÃO BRASILEIRA: A LÍNGUA COMO UM INSTRUMENTO LIBERTADOR**", sob responsabilidade da discente Laura Cristina Pereira Viana e orientação do docente Fábio Luíz Lopes da Silva. Autorizo a sua execução nos termos propostos, já que esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto. Por fim, para os devidos fins e efeitos legais, e objetivando atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, declaro que cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares.

Florianópolis, 17/03/2022



Documento assinado digitalmente
Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo
Data: 17/03/2022 15:06:09-0300
CPF: 742.000.389-00
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

ASSINATURA: _____

NOME: Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo

CARGO: Coordenadora _____