

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA NA INTEGRAÇÃO DOS/AS HAITIANOS/AS NO BRASIL

Lúcia Maria de Assunção Barbosa¹

Mirelle Amaral de São Bernardo²

INTRODUÇÃO

Estudos de diferentes áreas têm mostrado que o aprendizado da língua e da cultura do país de acolhimento favorece a inclusão social e profissional dos imigrantes e das imigrantes. Esse conhecimento propicia maior igualdade de oportunidades para todos, facilita o exercício da cidadania e potencializa qualificações enriquecedoras para quem chega e quem acolhe.

Este breve estudo traz dados de entrevistas realizadas pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), com a intenção de analisar a relação dos haitianos com a *língua de acolhimento*³. Nesse sentido, partimos dos pressupostos defendidos por FREIRE, (1970, 1977, 1980) e por PENNYCOOK (2001) da importância da aquisição da língua-alvo para a integração e transformação social.

Ainda, de acordo com Freire (1980), o ser humano não pode participar ativamente da história, da sociedade e a transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade, a “pronunciar o mundo” e a perceber sua própria capacidade para transformá-lo. Ninguém luta contra as forças que não compreende, e a realidade não pode ser modificada senão quando se descobre que é modificável e que isso é possível de ser realizado. O mesmo autor ressalta que para efetivar a prática de uma educação que visa a autonomia, uma das tarefas mais importantes é possibilitar condições para que os educandos possam “assumir-se” (2000a, p. 46). Isso envolve assumir a condição sócio-histórica, a condição de ser pensante, comunicante, transformador, criador, sonhador, que ama e sente raiva (FREIRE, 2000a).

Conforme Pennycook, e acreditando que o ensino de língua de acolhimento prevê a compreensão das relações de poder, se o ensino de línguas “continuar a trivializar-se, recusando-se a explorar aspectos políticos e culturais da aprendizagem (...), ele estará mais vinculado à acomodação do que a qualquer noção de acesso ao poder” (PENNYCOOK, 1998, p. 27). Portanto, como professores(as) e/ou pesquisadores(as), temos que estar conscientes das “conexões entre o nosso trabalho e as questões mais amplas de desigualdade social”, rompendo “com os modos de investigação que sejam associiais, apolíticos e a-históricos” (p. 42-43).

Desse modo, faz-se necessário que o acesso ao aprendizado da língua de acolhimento seja facilitado ao/à imigrante e que este se dê de forma holística e crítica, em um ambiente de acolhimento e hospitalidade. Para isso é imprescindível indagarmos quais são as necessidades linguístico-sócio-culturais dos/as refugiados/as e imigrantes para sua inserção na sociedade de acolhimento? Essa pergunta é um dos aspectos motivadores

1 Professora de Português para estrangeiros na Universidade Federal de Brasília e coordenadora do Núcleo de ensino e pesquisa em português para estrangeiros (NEPPE).

2 Professora de Português/Inglês do Instituto Federal Goiano

3 Conceito que será explicitado mais à frente.

para escrever este texto.

Na próxima seção, apresentaremos alguns pressupostos teóricos que darão suporte às análises e reflexões. Focalizaremos algumas características da Pedagogia Crítica e, posteriormente, exploraremos aspectos básicos da Linguística Aplicada Crítica, uma frente da Linguística Aplicada que, segundo Pennycook (2001, p. 6), “é a maneira de explorar língua em um contexto social que vai além de meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência”⁴.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No contexto do ensino de línguas, podemos considerar que a Pedagogia Crítica (doravante PC) fornece bases consideráveis para o desenvolvimento da consciência cultural crítica, pois inclui a compreensão do processo de ensinar a produção e a reprodução dialética e dialógica do conhecimento. Além disso, refere-se a esse processo como negociação e produção de sentido entre professores/as e alunos/as.

Sob o viés desta teoria, os/as professores/as assumem o papel de promotor(a) do intelecto, do conhecimento a fim de formar cidadãos críticos para atuarem na sociedade. Os/as professores/as o fazem abrindo os olhos de quem aprende para a compreensão, a reflexão e, conseqüentemente, a transformação das injustiças na sociedade. Sob essa perspectiva, ensinar no espírito da PC não se limita a ajudar os/as alunos/as a adquirirem capacidade de pensamento crítico, mas também fazê-los/las compreender seu poder de construção da sociedade, para, em seguida, tomarem medidas para resistir à injustiça e à hegemonia. Não se trata de uma questão de discutir ou de trocar pensamentos críticos na sala de aula, mas de aplicar o pensamento crítico no cotidiano como um hábito de vida adquirido.

Paulo Freire propõe a pedagogia da autonomia, na medida em que seus ideais estão fundados “na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2000a, p. 11). A temática da autonomia ganha em Paulo Freire um sentido sócio-político-pedagógico: autonomia é a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação e de transformação. Conquistar a própria autonomia implica, para Freire, libertação das estruturas opressoras. “A libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1983, p.32). Não há libertação que se faça com homens e mulheres passivos, é necessária conscientização e intervenção no mundo. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige consciência e atitude.

De acordo com Freire (1982), o ser humano, ao contrário dos animais, possui existência. “O domínio da existência é o domínio do trabalho, da cultura, da história, dos valores - domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre determinação e liberdade” (FREIRE, 1982, p. 66). É no domínio da existência que os homens e mulheres se fazem autônomos/as.

Para Freire, a construção da autonomia passa pela conscientização, ele propõe a conscientização como um esforço de “conhecimento crítico dos obstáculos” (FREIRE, 2000a, p.60) que impedem a transformação do mundo, que impedem a superação das condições de heteronomia. O homem é o único ser vivo que consegue tomar distância do mundo, objetificá-lo, admirá-lo, para promover uma aproximação maior, para conhecê-lo. No entanto, essa aproximação espontânea que o ser humano faz do mundo ainda não é uma posição crítica sobre ele, é uma posição ingênua, é tomada de consciência, mas não é conscientização. A conscientização nos possibilita entender que não há situações determinadas, tudo pode ser modificado, transformado, melhorado. É papel da educação

4 Texto original: “a way of exploring language in social contexts that goes beyond mere correlations between language and society and instead raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance”.

motivar os grupos populares para que percebam criticamente a violência e a injustiça de sua situação concreta e que também percebam que essa situação, ainda que difícil, pode ser mudada.

No que concerne ao ensino de línguas para a cidadania intercultural, cabe ressaltar sua importância nesse contexto, pois ele possibilita aos/às aprendentes sentirem-se confiantes em suas próprias identidades, engajando-se como cidadãos/ãs em suas casas e comunidades. Além disso, permitir que pessoas de diferentes origens vivam juntas em qualquer sociedade. Da mesma forma, para ensinar uma língua estrangeira criticamente, de modo a transgredir as fronteiras hegemônicas e disciplinares de uma educação meramente técnica, é necessário extrapolar “as meras correlações entre linguagem e sociedade, estabelecendo questões mais críticas sobre acesso, poder, disparidade, desejo, diferença e resistência”⁵ (PENNYCOOK, 2001, p. 6), sugerindo o uso da língua como prática social.

Guilherme (2002), afirma ser o ensino de línguas interdisciplinar por natureza e transfere aos cursos de formação de professores de línguas a responsabilidade de preparar educadores/as e cidadãos/ãs críticos/as para um mundo intercultural. Por conseguinte, ensinar/aprender uma língua/cultura estrangeira implica ter uma visão ideológica do mundo além das nossas fronteiras culturais, que reflete a maneira como percebemos a nós mesmos dentro da nossa própria cultura e nossa posição em relação ao outro.

Ao ensinar, de acordo com os pressupostos da pedagogia da autonomia, devemos respeitar os saberes socialmente construídos pelos/as aprendentes na prática comunitária. Discutir os problemas por eles/as vividos, estabelecer uma intimidade entre os saberes e a experiência social que eles/as têm como indivíduos, discutir as implicações políticas e ideológicas, e a ética de classe relacionada a descasos.

Da mesma forma, é fundamental considerar as experiências trazidas pelos/as aprendentes, pois suas experiências vividas em seu país de origem (ou em outros países), na sociedade de acolhimento, nas ruas, praças, no trabalho e nas salas de aula são cheias de significação. Neste contexto, a questão da identidade cultural não pode ser desprezada.

A barreira linguística é um dos desafios principais enfrentados por imigrantes no que se refere à adaptação a uma sociedade de acolhimento. Ao nos referirmos à língua nesta pesquisa, aludimos ao construto língua-cultura, entendido como um processo que envolve não só o conhecimento linguístico estrutural de uma língua, mas também suas variantes sociais e os elementos culturais intrínsecos ao pensamento humano, transformados pela língua e transmitidos por meio dela.

A experiência como imigrante não é homogênea, no entanto ela pode estar ligada à precondição de perda, perseguição e trauma. A consciência dessa condição e do significado da relação entre professor/a e aluno/a traz uma forte motivação para a busca por mudança e por encontrar uma metodologia de ensino apropriada que atenda às necessidades dos/as imigrantes e que corrobore o desafio do reestabelecimento dessas pessoas.

Em se tratando do ensino de português como língua de acolhimento, principalmente no que se refere a um curso para um público tão específico como os participantes deste estudo, é fundamental que esse ensino ofereça a capacitação linguística necessária ao desenvolvimento da Competência Comunicativa dos/as aprendentes – e, conseqüentemente, das subcompetências que a compõem, incluindo a intercultural. Isso implica não somente desenvolver a habilidade linguística, mas expandir o conhecimento cultural e a capacidade de interação intercultural, propiciando ao aprendente uma sensibilidade cultural, ou ainda uma *Consciência Cultural Crítica*, conceito proposto por Byram (1997) no modelo de Competência Intercultural, descrito pelo autor como ‘habilidade de avaliar criticamente com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos na sua própria cultura e na cultura do outro’. Tal competência possibilita a conscientização das diferenças culturais e o modo como essas diferenças interferem na interação e na comunicação, facilitando a integração dessas pessoas à sociedade que as acolhe. Byram (2008) compara o conceito central da consciência cultural crítica ao conceito de Gagel (2000, *apud* BYRAM, 2008, p. 164) de Consciência Política:

⁵ Texto original: “mere correlations between language and society and instead raises more critical questions to do with access, power, disparity, desire, difference, and resistance”.

A pré-condição para o engajamento democrático é quando o cidadão se torna consciente da relação entre destino individual e processos e estruturas sociais. (...) A pessoa politicamente consciente e informada não deve ser um objeto passivo de política, mas como sujeito deve participar da política (GAGEL *apud* BYRAM, 2008, p. 164, *tradução nossa*).⁶

Para os imigrantes, a apropriação da língua do país de acolhimento não é meramente um fim em si, mas um meio de integração: “aprendizagem é uma necessidade ditada pelos imperativos da vida em meio exolingual” (HERVÉ, 2009, p. 38). As urgências do cotidiano em termos de trabalho, transporte, consumo, saúde e relações interpessoais trazem uma orientação pragmática ao processo de aprendizagem da língua de acolhimento. Quando nos referimos à língua-alvo como língua de acolhimento, ultrapassamos a noção de língua estrangeira ou de segunda língua. Para o público adulto, recém-imerso numa realidade linguístico-cultural não vivenciada antes, o uso da língua estará ligado a saber agir, saber fazer e a novas tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua, bem como com a possibilidade de tornar-se cidadã(o) desse novo contexto, de forma cultural e politicamente consciente, participando como sujeito dessa sociedade. Grosso (2010) explica a escolha pelo conceito língua de acolhimento, definindo a relação entre a língua e o contexto a que ela se aplica:

Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional” (GROSSO, 2010, p.71).

A autora defende ainda que “ao se operacionalizar a língua de acolhimento em conteúdos de ensino-aprendizagem, o seu âmbito ultrapassa largamente o domínio profissional”, no entanto, esse nível é de extrema importância para a integração do indivíduo à nova sociedade. Apesar disso, as necessidades comunicativas estão ligadas a tarefas e a situações que divergem da cultura de origem e que perpassam por diversos setores da vida, como a educação, trabalho, saúde, moradia, relações pessoais.

Além dessas características explicitadas pela autora, o conceito de língua de acolhimento, ao nosso entender, refere-se também ao aspecto emocional e subjetivo da língua e à relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade de acolhimento, a julgar pela situação de vulnerabilidade que essas pessoas enfrentam ao chegarem a um país estrangeiro, com intenção de permanecer (ou não) nesse lugar. Nesse contexto, o papel do professor traduz-se também como um amenizador do conflito inicial entre aprendente e língua, permitindo que o/a mesmo/a comece a vê-la como um recurso de mediação entre ele/a e a sociedade que o/a recebe, bem como, percebê-la como aliada no processo de adaptação e de pertencimento ao novo ambiente, que não é o seu lugar, sua casa. Ainda assim, a língua pode ser usada como elemento de luta e transgressão.

Sob essa ótica, um trabalho, em sala de aula, com temas que sejam próximos à realidade em que vivem os/as aprendentes pode facilitar a aquisição dessa nova língua, pois aproxima o grupo dessa língua e o incentiva a produzir textos em geral e as narrativas pessoais, que contem sua própria história. Por esse motivo, é importante que o material a ser utilizado com esses grupos, em específico, evidencie unidades que sejam tematizadas de acordo com a realidade que eles vão enfrentar ou já enfrentam no seu cotidiano no país estrangeiro.

Dessa maneira, o aprendizado da língua se dará mais pelo processo de aquisição, que por aprendizagem consciente, conforme diferencia Krashen (1987). Segundo o autor, a **aquisição** é um processo de assimilação **natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação** em situações reais de convívio humano em que o aprendiz participa como sujeito ativo, desenvolvendo habilidades práticas e habilidades funcionais sobre a língua. Esse processo tem semelhança com a assimilação da língua materna pelas crianças. Essa assimilação se dá pela interação da criança com as pessoas que a cercam, como família e comunidade. A criança desenvolve a familiaridade com a fonética da língua e sua estrutura,

⁶ Texto original: “The pre-condition for democratic *engagement* is that the citizen becomes aware of the relationship between individual destiny and social processes and structures. (...) The political aware and informed person should not be a passive object of politics, but as a subject should participate in politics”.

adquire também vocabulário e capacidade de entendimento oral, a fim de compreender e ser compreendida em diversas situações, possibilitando assim uma comunicação criativa. Um curso que tenha como base a aquisição pode reforçar e incentivar o ato comunicativo, levando o aprendiz a desenvolver-se na língua e a adquirir autoconfiança ao usá-la.

Ao contrário da aquisição, a **aprendizagem** é um processo **consciente, com atividades** baseadas no **ensino tradicional/gramatical** da língua, focadas, em geral, no aprender *sobre* a língua. Com **esforço intelectual** e a **capacidade dedutiva e lógica**, tenta-se aprender o **funcionamento** da língua e espera-se que através da **língua escrita** o aprendente entenda e desenvolva a capacidade de falar a nova língua, o que muitas vezes não ocorre.

Almeida Filho (2002, p. 12) nos diz que “a nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida para e na comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema”. Para que se encontre sentido no que se está aprendendo, é preciso que o aprendizado seja tomado em conjunto e em relação a outras coisas. Portanto, é importante que o aprendiz se envolva em situações reais de interação e de comunicação efetiva na nova língua, o que pode ser facilitado por meio do ensino baseado em temas. No que tange à distinção entre aquisição e aprendizagem, o autor, assim como Krashen, acredita que a aprendizagem é um processo consciente, é o saber a respeito de uma nova língua, é o conhecimento formal gramatical do sistema linguístico. Para ele, este conhecimento por si só nem sempre garante a aquisição.

Segundo Widdowson (1991), a língua deve ser ensinada para a comunicação. No caso dos/as alunos/as desse curso isso é ainda mais que preferível, é necessário. O objetivo principal desses/as alunos/as é poderem comunicar-se através da língua portuguesa para que consigam inserir-se no contexto social e que possam encontrar no Brasil sua nova casa, bem como, vivenciar um sentimento de acolhimento e, concomitantemente, um sentimento de pertencimento a esse novo lugar, uma vez que essas pessoas dificilmente voltarão à sua terra natal.

Levando em consideração que a aquisição da língua traz consigo o conhecimento da cultura que ela representa, da maneira com que os falantes dessa língua enxergam as situações do cotidiano, do como fazer, como agir, como solucionar os problemas do dia-a-dia, essa proposta objetiva ir além da simples aceitação desses fatores socioculturais por parte do/as alunos/as. É desejável que hajam trocas de experiências entre a língua-cultura que se adquire e aquela que já lhe é de pertencimento, com o objetivo de fomentar a relação estreita entre a língua, o modo de pensar e a construção das identidades de um grupo social.

Dessa forma, o(a) professor(a) precisa estar ciente de que a sala de aula – enquanto espaço intercultural - pode ser um ambiente autêntico onde relações autênticas são experienciadas. Nesse contexto, a comunicação deve se dar pelo princípio da solidariedade e da verossimilhança aliada à aprendizagem da língua como elemento capaz de auxiliar o sujeito na transformação social e pessoal (FREIRE, 1970).

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO PARA IMIGRANTES HAITIANOS/AS

Os dados foram coletados por meio de entrevistas a um grupo focal e foram, em princípio, selecionados e categorizados para uma posterior análise. Os nomes foram substituídos para manter sigilo sobre a identidade dos/as participantes.

Dentre as principais reflexões advindas dessa experiência está o fato de o ensino de português como língua de acolhimento: ser uma abordagem mais próxima da realidade e das necessidades dos(as) alunos(as); desencadear discussões socialmente relevantes, colaborando com a resignificação dos discursos e práticas hegemônicas vigentes; e permitir que os(as) alunos(as) se desenvolvam melhor linguístico e comunicativamente.

Durante as entrevistas, percebemos que a maioria ainda apresenta um nível

baixo de proficiência linguístico-cultural em língua portuguesa. Parte dos/as participantes fala além de francês e crioulo – espanhol – por ter morado na República Dominicana antes de virem para o Brasil.

Essa é a realidade dos entrevistados Roger, Denold, José e Cenel quando citam as línguas que falam:

Roger: Inglês, algumas palavras. Falo espanhol, francês, crioulo, e um pouco de português.

Para Denold, José e Cenel, o falar espanhol facilita a compreensão do português:

E- Vocês falam espanhol não falam?

Denold- Fala.

José- Fala um pouquinho espanhol, não muito...

E- E o espanhol ajuda com o português?

Denold- Ajuda.

E- E como é que você sente a questão da língua, do idioma? Você acha que... Você morou muito tempo na República Dominicana, né.

Cenel - É

E- Certamente você fala o espanhol bem.

Cenel - Sim.

E- Você acha que isso facilita, que isso, saber o espanhol, te ajudou...

Cenel - Sim, ajudou.

E- A falar português?

Cenel - O espanhol me ajudou a aprender a falar português, porque muita coisa não tem diferença.

No que se refere a falantes de espanhol, a aquisição do português enseja didáticas diferenciadas, pois são duas línguas tipologicamente próximas que possuem estruturas e grupos de palavras muito parecidas. Esse fator da proximidade facilita a comunicação entre os falantes dessas línguas. No entanto, os mesmos aspectos facilitadores – pela proximidade tipológica – podem culminar na “fossilização” que Ferreira (2002, 142) define como “(...) o nível de estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas linguísticos (...)”.

Os/as haitianos/as ainda contam com pouco acesso a oportunidades de estudarem formalmente a Língua Portuguesa. Entre os que estão participando de aulas de português para estrangeiros, a maioria frequenta as aulas oferecidas por voluntários, uma vez por semana, em locais próximos de onde moram. Os dados aqui apresentados não nos permitem aferir se no curso frequentado por eles há materiais ou abordagens que considerem o fato de que dentre eles hajam alguns que são também falantes de espanhol.

No que tange à dificuldade enfrentada para aprenderem o idioma, os depoimentos dos os/as participantes trazem indicações importantes, como evidenciamos nos trechos a seguir:

Roger: Aqui não, eu não estou, se eu for lá pegar o curso eu não, o curso de português, eu irei só, eu quero estudar, mas eu, **ainda não dá pra estudar.**

Raoul: **Não é bem um professor**, mas eu to aprendendo. Si no tem outra coisa de fazer.

E: E o idioma de vocês? Facilita ou dificulta?

Anna: Que?

E: A língua? Dificulta arrumar emprego?

Anna e Berta: liii muito! (risos) Antes é mui mui mui difficile

E: Como que vocês conseguiram falar português... enfim oque fizeram...

Anna: Com jornal

Berta: Estudar Varjão

Anna: É depois estudar Varjão...

No depoimento de Roger, é possível perceber que, embora deseje estudar, a urgência imposta pela necessidade do trabalho constitui impedimento. A situação de Raoul contrapõe-se a de Roger, pois, ao expressar que o curso de português - ainda que não seja dado por um voluntário que não é professor - preenche o tempo que, em princípio, deveria ser dedicado possivelmente a um trabalho.

Não falar a nova língua torna a jornada pela busca do emprego mais árdua. Além disso, dificulta o crescimento profissional dos/as haitianos/as, impedindo que façam cursos profissionalizantes, que cresçam nas empresas onde trabalham ou encontrem outras oportunidades de melhores empregos. Por outro lado, saber um pouco mais do idioma pode facilitar a conseguir trabalho. Essas constatações ficam evidenciadas nas falas de José, Denold e Wesley:

E: Mas você pretende fazer algum curso, algo assim?

José: Sim.

Denold: Ele sempre fala, curso, mas tava na cabeça que **não vai entender nada** que o professor fala (risos).

José: Tem que aprende um pouquinho e depois que falar mais eu vai fazer o curso...

Denold: Eu também, pronatec tá oferecendo muito curso

E: Mas você acha que o fato de você saber outras línguas, ajudou a encontrar esse emprego?

Wesley: Na verdade não, porque...eu achei esse emprego porque ela percebeu que eu falo um pouco melhor português, mas não porque eu falo outra língua. Se for por outra língua, eu acho que eu ia trabalhar em outro lugar, no aeroporto. Porque eu deixei currículo, mas nunca chamou, né? **Mas estou trabalhando porque eu falo um pouco, né, melhor português**, mas se eu não falo português eu não ia conseguir.

No caso de Wesley, depreendemos que falar “um pouco melhor português” foi o fator que fez a diferença para obter o emprego, caso contrário, não seria bem sucedido nessa busca.

Do mesmo modo, o conhecimento de outras línguas também constitui um diferencial importante para ter acesso a melhores empregos e salários. Essa é a constatação de Thelor que, em lugar de dar entrevistas, preferiu e ter suas respostas compiladas em forma de um relato do entrevistador:

Thelor: Quanto à língua, o entrevistado afirma que o conhecimento o ajuda muito. Recebe um adicional no salário por saber falar inglês, por exemplo. Acha que aprender o português é fundamental, mas o conhecimento que dispõe do inglês e do espanhol o ajuda sobremaneira, tanto no trato com os clientes, como com a equipe de trabalho.

Embora reconheça que o aprendizado do português seja um fator importante, destaca o fato de ser valorizado em seu emprego pelo conhecimento que possui de inglês e de espanhol.

Na visão de Roger, falar outras línguas pode ser uma vantagem para os imigrantes a ter um emprego melhor. No entanto, não sabe como se beneficiar desse diferencial.

E: Você fala várias línguas, você acha que isso ajuda, no emprego, para arrumar emprego? (14:40)

Roger: Sim, sim, eu acho, tem um amigo que me fala que tem um hotel aqui que precisa de estrangeiro que fala muita língua, mas eu não sei aonde ir que precisa da gente, que eu acho para trabalhar. (15:03)

Este depoimento de Roger dá indicações de que se há um problema para acessar eventuais oportunidades de trabalho, pois elas não são facilmente identificadas, conforme explicitado nesta passagem: “mas eu não sei aonde ir que precisa da gente, que eu acho para trabalhar”. Evidentemente esta percepção de Roger indica falhas nos mecanismos de divulgação de postos de trabalho e nas orientações de como acessá-los.

Outro aspecto concernente à relação entre proficiência da língua no País de acolhimento e melhores oportunidades de trabalho está explicitado no relato de **Thelor:**

No Haiti, fez curso superior na área de tecnologia da comunicação. Um mês após chegar ao Brasil, trabalhou em dois restaurantes. No primeiro, localizado no Pier 21, trabalhou por 5 meses lavando louça. Depois disso, trabalhou como garçom em um restaurante de cozinha internacional no Terraço Shopping. Trabalha agora como garçom no restaurante Mercado 153, no Brasília Shopping. Mas continua fazendo extra às sextas, sábados e domingos no Hotel Mercure.

A partir dessa narrativa do percurso de Thelor, é possível inferir que a baixa proficiência na língua do país de acolhimento faz com que a pessoa execute tarefas que estão, em alguns casos, abaixo do seu nível de formação acadêmica. Além disso, dificulta o crescimento profissional e a possibilidade de conseguir empregos e salários melhores. Embora Thelor possua curso superior, trabalha, desde à sua chegada ao Brasil, como garçom.

A integração de imigrantes à sociedade de acolhimento é um outro aspecto influenciado pela falta de proficiência na língua do país. Em geral, os/as brasileiros/as não falam outros idiomas e, talvez por isso, sentem-se inseguros/as em tentar se comunicar com estrangeiros/as. Os/as haitinos/as, embora sejam falantes de mais de um idioma, não se sentem totalmente integrados/as à sociedade na qual vivem agora e, presumidamente por essa razão, costumam manter suas relações sociais limitadas aos/às conterrâneos/as ou aos/às brasileiros/as com os/as quais convivem no ambiente de trabalho.

Nas horas vagas, alguns vão à igreja. Essa constatação fica demonstrada nos depoimentos a seguir:

E: Vocês sentem que as pessoas integram vocês na comunidade? As pessoas conversam com vocês ajudam?

Anna: No, no tem ninguém pra conversar...

E: Não tem relações com outras pessoas que não vocês?

Anna: No. Se eu não tem nada pra fazer eu vou na igreja.

E: E agora? Você sente que você é um pouco brasileira já?

Anna: Brasileira um pouquinho... rs

Berta: Um pouquinho...

E: Você já se sente um pouco brasileira, ou mais haitiana, como é? Se sente parte dos dois países?

Marianne: No, haitiana sempre.

E: Quais os aspectos de suas vidas que melhoraram/pioraram em relação a sua situação antes de emigrar? Se sente integrado?

Marie: Aqui é difícil encontrar trabalho, e me sinto sozinha, queria estar junto do meu marido, não me sinto integrada aqui, não tenho dinheiro e me sinto estrangeira.

Anna, Marie, Berta e Marianne dizem expressamente não se sentirem acolhidas. Suas respostas curtas desdobram-se em um misto de solidão e decepção. Anna e Berta arriscam

dizer que se sentem “um pouquinho” brasileiras. No entanto, o uso do diminutivo expressa a medida exata do sentimento de estrangeiridade. Estrangeiridade que, por sua vez, desdobra-se na constatação do não-acolhimento expresso no desabafo de Marie: “(...) e me sinto sozinha... não me sinto integrada (...) e me sinto estrangeira. ”. Ao expressarem essa percepção, indicam-nos a relação estreita entre ser ou não estrangeiro em um espaço que (não) acolhe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A breve análise aqui empreendida por nós dá-nos indicações do papel que a língua de acolhimento possui para uma integração linguístico-cultural e laboral de diferentes públicos imigrantes. Neste caso específico, tratamos de haitianos(as) com diferentes perfis profissionais e percursos linguísticos.

Do ponto de vista do reconhecimento do papel da língua nesse processo, entendemos que há um longo caminho a ser percorrido, com paradas obrigatórias no estabelecimento urgente de políticas públicas, nas parcerias urgentes com o mundo do trabalho, na formação de professores, na elaboração de um sistema de avaliação que não seja excludente e na produção de materiais didáticos que atendam as especificidades desse ensino-aprendizagem ainda pouco reconhecido no meio acadêmico.

Das experiências aqui relatadas emergem sobretudo a dinamicidade e a complexidade que estão imbricadas no processo de inserção e de instalação dessas pessoas na sociedade brasileira que se pretende (ou se vê) acolhedora. Contudo, essa é, a nosso ver, uma outra longa história a ser (re)visitada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- _____. (2008) *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FERREIRA, I. A.. Português/Espanhol - Fronteiras Linguísticas que devem Ser Delimitadas. In: Maria Jandyra Cavalcanti Cunha, Percília Santos. (Org.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: Editora UNB, 2002, v. 1, p. 11-215.
- Freire, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3ª ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GROSSO, M. J. R. (2010). *Língua de acolhimento, língua de integração*. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77.
- Guillerme, M. (2000). Intercultural Competence, in: MICHAEL, B. (Ed.) *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Rutledge, pp. 298-299.
- _____. (2002) *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*. Clevedon / Buffalo: Multilingual Matters.
- PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.
- _____. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987.
- WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991. p.41-68.